

Paweł Sobkowiak

INTERKULTUROWOŚĆ W EDUKACJI JĘZYKOWEJ

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

INTERKULTUROWOŚĆ
W EDUKACJI JĘZYKOWEJ

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE NR 27

Paweł Sobkowiak

INTERKULTUROWOŚĆ W EDUKACJI JĘZYKOWEJ



POZNAŃ 2015

ABSTRACT. Sobkowiak Paweł, *Interkulturowość w edukacji językowej [Intercultural Language Education]*. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Językoznawstwo Stosowane nr 27. Pp. 273. ISBN 978-83-232-2921-6. ISSN 0137-1444. Text in Polish with a summary in English.

This monograph explores teaching languages from an intercultural perspective and tries to convince the reader that, in our increasingly integrated world, equipping students with the ability to interpret different cultural symbols and characteristics which would prepare them to communicate effectively with representatives of diverse cultures should be considered a relevant objective of foreign language curricula. This demands an integrated and holistic approach, i.e. integrating language and culture, while acknowledging their mutual dependence and the complex interrelationships between them. The starting point for fostering students' intercultural competence is active participation in linguistic and cultural diversity. Instead of merely providing them with cultural input limited to information about foreign cultures, students should be assigned special tasks requiring critical exploration of foreign cultures. The empirical part of the book demonstrates the extensive quantitative and qualitative research undertaken to determine whether students' capacity to use a foreign language successfully in the global world is developed in foreign language classrooms in Polish high schools. The study aimed at assessing whether, and to what extent, homogeneous classes in Poland are conducive to developing students' intercultural sensitivity and competence.

Paweł Sobkowiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Prawa i Administracji, al. Niepodległości 53, 61-714 Poznań, Poland.

Recenzent: prof. dr hab. Maria Wysocka

© Paweł Sobkowiak 2015

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Publikacja dofinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Wydział Prawa i Administracji UAM

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redakcja: Karolina Hamling

Redakcja techniczna: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2921-6

ISSN 0137-1444

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 18,5. Ark. druk. 17,375.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wprowadzenie	7
ROZDZIAŁ 1. Język a kultura	15
1.1. Język a poznanie	15
1.2. Kultura i jej komponenty	18
1.3. Relacje między językiem a kulturą	24
1.4. Podobieństwa i różnice kulturowe	33
1.5. Akulturacja i szok kulturowy	44
1.6. Mechanizmy postrzegania i interpretacji zachowania reprezentantów kultury obcej	51
1.7. Podsumowanie	59
ROZDZIAŁ 2. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna	61
2.1. Geneza pojęcia	61
2.2. Wrażliwość interkulturowa	65
2.3. Konceptualizacja terminu	71
2.4. Dynamiczny charakter interkulturowej kompetencji komunikacyjnej	83
2.5. Negocjowanie twarzy i zarządzanie tożsamością kulturową	88
2.6. Adaptacja międzykulturowa	94
2.7. Uwagi krytyczne i postulat poszerzenia definicji	97
2.8. Podsumowanie	103
ROZDZIAŁ 3. Podejście interkulturowe w uczeniu się i nauczaniu języków obcych	105
3.1. Trening interkulturowy w perspektywie historycznej	105
3.2. Paradygmat kształcenia interkulturowego	111
3.3. Dekonstrukcja pojęcia <i>interkulturowości</i>	115
3.4. Proces uczenia się języka obcego w perspektywie interkulturowej	122
3.5. Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych	128
3.6. Zdobywanie doświadczenia interkulturowego – uczniowie w roli etnografów ...	142
3.7. Podsumowanie	149
ROZDZIAŁ 4. Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych w Polsce. Studium diagnostyczne	152
4.1. Cel i zakres projektu	152
4.1.1. Schemat badań	155
4.1.2. Założenia metodologiczne	156
4.1.3. Koncepcja doboru próby i jej charakterystyka	158
4.1.4. Narzędzia pomiaru	160
4.2. Uczniowie jako użytkownicy języka obcego w kontekście interkulturowym – wyniki badania kwestionariuszowego (1A)	164

4.3. Rozwijanie kompetencji interkulturowej – interpretacja rezultatów badania kwestionariuszowego uczniów (1B)	167
4.4. Nauczyciele w świetle kwalifikacji do kształcenia interkulturowego – analiza wyników badania kwestionariuszowego (2A)	174
4.5. Rozwijanie kompetencji interkulturowej – interpretacja rezultatów badania kwestionariuszowego nauczycieli (2B)	180
4.6. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w Polsce – porównanie wyników badań kwestionariuszowych uczniów i nauczycieli	186
4.7. Studium obserwacyjne wybranych lekcji języka angielskiego	196
4.7.1. Obserwacje lekcji	196
4.7.2. Wywiady z nauczycielami	208
4.8. Interpretacja uzyskanych rezultatów oraz wnioski z badań	210
Zakończenie	217
Bibliografia	225
Aneks 1. Interkulturowość na lekcjach języków obcych – ankieta uczniowska	242
Aneks 2. Interkulturowość na lekcjach języków obcych – ankieta nauczyciela	247
Aneks 3. Wzory arkuszy stosowanych podczas obserwacji lekcji	253
Aneks 4. Rozwijanie kompetencji interkulturowej – wywiad z nauczycielami	254
Aneks 5. Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych w Polsce w ocenie uczniów według wybranych czynników różnicujących	256
Aneks 6. Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych w Polsce w ocenie nauczycieli według wybranych czynników różnicujących	263
Intercultural Language Education (Summary)	270

Wprowadzenie

Ludzie mogą porozumiewać się ze sobą, gdy posługują się tym samym kodem językowym. Jest to również możliwe pomiędzy osobami wywodzącymi się z różnych narodowości, gdyż każdy język poddaje się tłumaczeniu – dlatego uczymy się języków obcych. Należy jednak pamiętać, że kontakt z językiem obcym zawsze oznacza spotkanie z kulturą, ściśle z nim związaną, nierzadko odmienną od kultury rodzimej. Znajomość języka obcego nie wystarcza więc do funkcjonowania w nieznanym kulturowo środowisku, a brak świadomości różnic kulturowych bywa źródłem nieporozumień i może takie kontakty uniemożliwiać¹. Od lat 70. ubiegłego wieku jednym z celów nauczania języków obcych w Europie stało się zapoznawanie uczniów z kulturą kraju, którego języka się uczą i sposobami zachowania jego użytkowników. Kształcenie kulturowe miało jednak charakter działań drugorzędnych, odbywających się niejako w tle rozwijania sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisania, uznawanych za wystarczające do skutecznego komunikowania się.

Dopiero w latach 90. XX wieku dostrzeżono, iż kultura nie jest jedynie mało ważną, okazjonalnie używaną piątą sprawnością. Skoro języka obcego uczymy się po to, aby porozumiewać się z przedstawicielami innych kręgów kulturowych, powinniśmy rozumieć kontekst, w jakim język jest używany. Badania nad komunikacją wykazały, iż obejmuje ona nie tylko wymianę informacji pomiędzy jej uczestnikami, ale również w dużym stopniu jest kształtowana przez ich różne tożsamości, związane z przynależnością do określonych grup społecznych. Język pozwala odnosić się nie tylko do tzw. świata obiektywnego, ale kryje w sobie wiele konotacji i powiązań kulturowych, które dobrze rozumieją jedynie członkowie tych samych społeczności. Dlatego nauka języka obcego powinna obejmować również poznawanie podzielanych przez daną grupę znaczeń, wartości i sposobów zachowania

¹ Skalę konfliktów, do jakich mogą prowadzić nieporozumienia kulturowe, dobrze ilustruje skandal, jaki w roku 2005 wywołało na arenie międzynarodowej zamieszczenie przez duński dziennik „Iyllands-Posten” 12 karykatur Mahometa, a następnie przedrukowanie ich w wielu innych czasopismach na całym świecie.

(tzw. skryptów kulturowych). Zamiast nauczać wyłącznie różnych form językowych, służących do wyrażania uniwersalnych znaczeń, uwagę uczniów należy kierować nie tylko na ogólne znaczenie przekazywanych treści, ale również na znaczenia partykularne i różnice kontekstualne. Jak zauważyła Kramsch (1993), znaczenie jest subiektywne i wpływa nie tylko z języka, w którym jest przekazywane, ale także z kontekstu kulturowego oraz ze wspomnień, emocji i życiowego doświadczenia wszystkich uczestników procesu komunikacji.

Byram (1991: 18) podkreśla, że oddzielenie nauczania języka od kultury sygnalizuje jednoznacznie, jakoby na wczesnym etapie nauki był on samodzielny i niezależny od zjawisk socjokulturowych. W konsekwencji narzuconej izolacji języka od kultury uczniowie kodują sobie, że język obcy jest epifenomenem – zjawiskiem wtórnym wobec języka ojczystego. Przy takim podejściu nigdy nie nabędą świadomości, że poprawne posługiwanie się nim obejmuje zrozumienie i interpretację zarówno kultury rodzimej, jak i obcej. Ogólnie trudno uznać, że nauczanie pozbawione elementów kultury oraz uświadamiania sobie ścisłego związku języka z kulturą jest nauką języka obcego w ścisłym tego słowa znaczeniu – uczniowie przyswajają sobie wówczas jedynie inaczej skodyfikowaną wersję języka ojczystego.

Znaczenia powstają i są interpretowane pomiędzy językami i kulturami uczestników interakcji, a zasoby każdego z nich, tj. znajomość języka/języków i kultury/kultur pozostają ze sobą w złożonych relacjach zależności. Ponieważ uczniowie wnoszą do procesu tworzenia i interpretowania znaczenia więcej niż jeden język i kulturę, interkulturowość jest immanentnie wpisana w uczenie się języka obcego. W trakcie nauki uczniowie mają okazję zobaczyć, w jaki sposób przedstawiciele innej kultury używają języka do wyrażania swoich myśli i w jaki sposób nadają znaczenie, kształtują swą wiedzę i wzbogacają doświadczenie. Jeśli język ma być narzędziem służącym do komunikacji z przedstawicielami innych kultur, do kompetencji komunikacyjnej uczniów należałoby włączyć umiejętność analizowania procesu tworzenia i interpretowania znaczenia i nie ograniczać jego nauczania wyłącznie do form i struktur.

Zdaniem Phipps i Gonzaleza (2004: 3), „wejście w inne kultury to ponowne wejście w kulturę własną”. W świetle tych słów uczenie się języka obcego jest nie tylko uczeniem się o innych, ale także o sobie oraz relacjach istniejących pomiędzy sobą a innymi. Chcąc zrozumieć przedstawicieli innych kultur, człowiek musi najpierw dobrze zrozumieć samego siebie, tzn. uznać, że sam posiada określoną tożsamość kulturową. To, że wychowaliśmy się w takiej a nie innej kulturze, ma istotny wpływ na naszą konceptualizację rzeczywistości, stosowany system wartości oraz sposób oceniania siebie i innych. Tożsamość ma jednak charakter dynamiczny i do pewnego

stopnia może się zmieniać, a zatem właściwe działania dydaktyczne mogą uczniów odpowiednio kształtować (Liddicoat i Scarino 2013).

W przypadku nauczania języka angielskiego, współczesnego *lingua franca*, elementem rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów powinno być stwarzanie im możliwości kwestionowania różnych konwencji i wartości przyswojonych w procesie enkulturacji i traktowanych jako uniwersalne. W książce podjęto m.in. próbę wyjaśnienia znaczenia wdrażania uczniów do dokonywania porównań międzykulturowych. Celem tego procesu jest uświadomienie im subiektywności rozmaitych zachowań i sytuacji, z jakimi spotykają się w komunikacji międzynarodowej oraz zachęcenie do powstrzymywania się od ich powierzchownej oceny.

W dobie mobilności społeczeństw i rozwoju technologii informatycznych, umożliwiających porozumiewanie się ludzi ponad granicami państw, programy nauczania języków obcych powinny przygotowywać uczniów do konstruktywnego reagowania na różnice kulturowe. U podstaw edukacji interkulturowej leży świadomość, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, że uczestniczą w językowej i kulturowej różnorodności oraz że poznawanie nowego czy kolejnego języka obcego zawsze pozycjonuje człowieka inaczej w odniesieniu do otaczającego go świata niż osoby funkcjonujące wyłącznie w obrębie jednego języka i jednej kultury. Dlatego nauczanie języka obcego powinno wykraczać poza rozwijanie czterech sprawności językowych i obejmować działania zmierzające do uświadomienia uczniom, że życie przeżywamy w określonym języku i kulturze. Stąd od samego początku należy im pokazywać, iż język i zachowania ludzi są zawsze nacechowane kulturowo i wszyscy uczestnicy interakcji „wzajemnie tworzą i interpretują znaczenie” (Liddicoat i Scarino 2013).

Ucząc się języków obcych, uczniowie są regularnie konfrontowani z kulturami obcymi i ich przedstawicielami, często diametralnie różnymi od ich własnej. Edukacja językowa wydaje się idealną przestrzenią do rozwijania ich kompetencji interkulturowej, tj. umiejętności traktowania innych z odpowiednią uwagą i empatią, promowania tolerancji dla wszelkiego rodzaju inności, sprzyjającą refleksji nad wpływem doświadczeń interkulturowych na nich samych. Globalizacja narzuciła potrzebę wykształcenia w uczniach odpowiedniej świadomości, szerszego postrzegania świata i nabycia kompetencji potrzebnych do angażowania się w negocjowanie wielorakich i różnorodnych punktów widzenia. Należy uświadomić uczniom, iż w komunikacji międzynarodowej pełne zrozumienie z interlokutorem zdarza się rzadko, dlatego potrzebują odpowiednich strategii.

Jak wykazują badania przeprowadzone przez Aleksandrowicz-Pędich (2005) i Bandurę (2007), wielu polskich uczniów nadal wykazuje poważne braki w kompetencji interkulturowej i ma problemy z komunikowaniem się

w języku obcym. Wynika to m.in. z kilku czynników: 1) ograniczonego kontaktu z językiem obcym (zwykle kilka godzin lekcyjnych tygodniowo), 2) monokulturowego kontekstu, w jakim odbywa się nauka (klasy są najczęściej homogeniczne), 3) prowadzenia nauczania przez polskiego nauczyciela, biegle władającego językiem obcym, mającego odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne, ale podobne do uczniów korzenie kulturowe oraz 4) stosunkowo ograniczonych kontaktów uczniów z językiem obcym poza salą lekcyjną. O niskiej randze tej kompetencji w edukacji językowej świadczy pominięcie jej na egzaminach kończących poszczególne etapy edukacji, w tym także na egzaminie dojrzałości. Takie podejście władz oświatowych do interkulturowości implikuje zaniedbywanie jej przez nauczycieli, a uczniów utwierdza w przekonaniu, iż można się bez niej obejść w kontaktach międzynarodowych. Jednocześnie tworzy iluzję, jakoby biegłość w zakresie czterech sprawności językowych była synonimem dobrej znajomości języka i wystarczała do skutecznej komunikacji.

Niniejsza książka jest głosem w trwającej od kilku dekad dyskusji na temat roli rozwijania kompetencji kulturowej na lekcjach języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia interkulturowego. Autor podejmuje próbę syntezy różnych jego koncepcji, analizuje dostępne modele oraz wyjaśnia ich funkcjonowanie. Ukazuje też ich znaczenie i związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy ich aplikacją, a przygotowaniem uczniów do posługiwania się językiem obcym w komunikacji międzynarodowej. W książce znajdziemy próbę oceny głównych założeń podejścia interkulturowego i jego postulatów z punktu widzenia ich przydatności w polskim kontekście edukacyjnym. Publikacja podejmuje również kilka bardziej praktycznych kwestii, jak choćby status kształcenia kulturowego w ramach lekcji języków obcych, jakość jej nauczania oraz stopień, w jakim w rozwijaniu kompetencji kulturowej przyjmuje się perspektywę interkulturową. Autor podjął się przeprowadzenia nowatorskiego badania empirycznego, którego celem była ewaluacja nauczania i uczenia się języków obcych w Polsce pod kątem interkulturowym. Jego szczegółowy opis, wyniki oraz wnioski znajdziemy w niniejszej książce.

Monografia została podzielona na cztery części, z których pierwsze trzy stanowią teoretyczne tło omawianego zagadnienia i przedstawiają szerokie spektrum zagadnień związanych z nauczaniem języków obcych w perspektywie interkulturowej. Rozdział ostatni prezentuje i omawia wyniki rozbudowanego badania empirycznego, przeprowadzonego w wybranych polskich szkołach średnich. W części teoretycznej zastosowano metodę analityczno-syntetyczną, natomiast rozdział ostatni ma charakter kompleksowego opisu badania empirycznego i prezentuje projekt, którego celem było przedstawienie stanu kształcenia interkulturowego w Polsce.

W rozdziale pierwszym, wprowadzającym, omówione zostały kwestie współzależności języka i kultury, takie jak: język jako środowisko człowieka i narzędzie poznania, leżące u podstaw rozumienia i interpretowania świata, determinujące myślenie jednostki o nim, społeczny charakter języka oraz relacje pomiędzy nim i kulturą. Zależność ta jest od lat przedmiotem zainteresowania wielu badaczy i skutkuje licznymi publikacjami na temat roli kultury w przyswajaniu języka obcego (Kramersch 1993; Agar 1994; Palmer 1996; Kramersch 1998; Lakoff i Johnson 2003; Palmer i Sharifian 2007; Liddicaot i Scarino 2013). Wymienione opracowania dostarczają argumentów za włączaniem kultury do programów nauczania języków obcych. W tej części pracy omówiono wieloaspektowe pojęcie kultury, jej istotne komponenty, ewolucję konceptualizacji terminu, różne podejścia do jej rozumienia, relatywizm kulturowy oraz dialogowy i płynny jej charakter w dobie ponowoczesności. Czytelnik znajdzie tu rozważania dotyczące podobieństw i różnic kulturowych, szoku kulturowego oraz odpowiedź na pytanie, na ile i w jakim zakresie rozumienie znaczenia w języku oraz właściwa interpretacja zachowań przedstawicieli obcych kręgów kulturowych wpływają na skuteczność komunikacji międzynarodowej.

Rozdział drugi monografii przedstawia analizę kluczowych dla kształcenia interkulturowego pojęć, takich jak wrażliwość interkulturowa i komunikacyjna kompetencja interkulturowa ucznia oraz ich wielowymiarowość i dynamiczny charakter. Analizując ewolucję tych terminów, wskazano na konieczność przyjęcia w nauczaniu języków obcych podejścia interkulturowego. Równocześnie omówiono postulat odejścia od traktowania rodzimych użytkowników jako modeli wyznaczających standardy skutecznej i odpowiedniej komunikacji, szczególnie uzasadniony w przypadku języka angielskiego. W rozdziale tym opisano teorię negocjowania twarzy i własnej tożsamości kulturowej, zaprezentowano różne podejścia do „zarządzania twarzą” i jej negocjowania oraz wskazano na ich skuteczność w rozwiązywaniu nieporozumień interkulturowych. Podjęto również zagadnienia związane z adaptacją międzykulturową oraz kwestię tworzenia się osobowości interkulturowej uczniów i kształtowania ich tożsamości inkluzywnej. Analizie poddano społeczny wymiar komunikacji i problemy nierówności społecznych, wraz z ich konsekwencjami dla komunikacji. Ponadto, wysunięto postulat włączenia do edukacji interkulturowej elementów pedagogiki krytycznej, skupiającej się na rozwijaniu u ludzi samodzielnego i krytycznego myślenia.

W rozdziale trzecim przedstawiono trening interkulturowy w ujęciu historycznym i omówiono jego paradygmat. Odwołując się do najnowszej literatury, pogłębionej analizie poddano pojęcie interkulturowości i wyjaśniono, czym jest interkultura. Pozwoliło to w dalszej części pracy przed-

stawić szczegółowo główne założenia teoretyczne procesu uczenia się i nauczania w perspektywie interkulturowej i jego implikacje dla praktyki szkolnej. Zwrócono uwagę na konieczność stwarzania uczniom okazji do określania i projektowania dla siebie „trzeciego miejsca” czy też „sfery interkultury” (Kramsch 2011), co pozwoliłoby im spojrzeć na kulturę rodzimą i obcą zarówno od środka, jak i z zewnątrz. Rozważania w tej części monografii kończy sekcja omawiająca metodę projektów etnograficznych. Umożliwia ona uczniom z jednej strony doskonalenie znajomości języka, a z drugiej rozwijanie wielu umiejętności interkulturowych.

Ostatnia część książki prezentuje rozbudowane studium diagnostyczne o charakterze ilościowym i jakościowym. Znajdziemy tu opis jego celu, stawianych hipotez, przyjętej metodologii, szczegółowy schemat badania, charakterystykę próby oraz opis użytych narzędzi badawczych. Podmiotem badania byli uczniowie poznańskich szkół średnich i nauczyciele języków obcych z całej Polski, zaś jego przedmiotem nauczanie języków obcych pod kątem interkulturowości. Zakres przestrzenny badania objął Polskę, a czasowy – aktualny stan interkulturowego uczenia się i nauczania języków obcych. Przeprowadzona analiza badania kwestionariuszowego pozwoliła na ukazanie kwalifikacji nauczycieli i uczniów do nauczania/uczenia się według omawianych założeń. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie w Polsce jest rozwijana kompetencja interkulturowa uczniów. Zamieszczono również analizę przeprowadzonych obserwacji lekcji języka angielskiego oraz omówiono wywiady z prowadzącymi je nauczycielami. Zastosowana triangulacja danych umożliwiła zweryfikowanie rzetelności wyników badania kwestionariuszowego i pozwoliła uzyskać bardziej obiektywny obraz badanego problemu.

Na końcu książki zaproponowano konkretne rozwiązania dotyczące nauczania języka obcego w polskich szkołach średnich, podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, jak uzyskane z przeprowadzonych badań rezultaty mogą wpływać na organizację całego procesu nauczania/uczenia się, podczas którego skutecznie można by rozwijać interkulturową kompetencję komunikacyjną uczniów. Wskazane zostały kierunki, w jakich powinny podążać dalsze badania nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej. Zapelowano też do lokalnego środowiska naukowego, aby konsekwentnie podejmowało badania empiryczne zmierzające do oceny skuteczności w praktyce dydaktycznej określonych metod i technik nauczania interkulturowego, zachęcając do identyfikowania tych najbardziej efektywnych i analizy warunków, w jakich mogą być najskuteczniej stosowane. Ewentualna refleksja i wnioski z dalszych badań powinny ułatwić odpowiednie projektowanie programów nauczania ukierunkowanych na kształcenie interkulturowe.

Książka zachęca nauczycieli do promowania dynamicznego dialogu interkulturowego, rozwijającego w uczniach podejście krytyczne, które przejawia się w przełamywaniu przesądów, burzeniu stereotypów wobec przedstawicieli innych kultur czy odraczaniu ewaluacji ich zachowania. Autor ma nadzieję, iż monografia przybliży czytelnikowi problematykę edukacji interkulturowej w kontekście nauczania języków obcych, ukaże jej olbrzymie znaczenie oraz przyczyni się do efektywniejszego rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów w Polsce.

Rozdział 1

Język a kultura

1.1. Język a poznanie

Niezwykle istotną cechą charakterystyczną języka jest jego aspekt poznawczy, co najwyraźniej obrazuje słowotwórstwo, ujawniające sposób myślenia człowieka o świecie. Kategorie słowotwórcze w każdym języku to kategorie myśli, za pomocą których człowiek kategoryzuje, interpretuje i nazywa fragmenty rzeczywistości. Poznane zmysłowo obiekty świata opatrujemy nazwami i dzięki pamięci tworzymy pojęcia ogólne, stanowiące naszą wiedzę. Język jest narzędziem porządkowania doświadczenia i utrwalania jego wyników. Należy jednak zauważyć, że nie można wyzbyć się języka, aby w jakimś stanie bezjęzykowym poznawać świat, a dopiero potem opisać go w języku.

Gadamer na przykład utrzymuje, iż język leży u podstaw naszego rozumienia, nawet jeśli sam proces dotyczy tego, co pozajęzykowe. Dotyczy to również milczącego porozumienia dwóch osób, rozumianego jako wspólna orientacja w świecie – ma ono zawsze charakter językowy, gdyż właśnie język ustawicznie to orientowanie się kształtuje i podtrzymuje (Gadamer 2003: 10). „We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy ogarnięci przez język, przez nasz własny język” (Gadamer 1979: 50). Wynikałoby z tego, iż język jest bardziej środowiskiem człowieka niż narzędziem, podobnie jak otaczający go świat, gdyż z natury narzędzia wynika, że panujemy nad nim: można je wykorzystać do określonej pracy, a później odłożyć. W przeciwieństwie do narzędzia, języka nigdy nie można porzucić. Narzędziem jest natomiast znak, konkretne słowo czy wyrażenie zaczerpnięte ze słownika.

Uznanie języka za podstawowy element funkcjonowania człowieka w świecie zmienia spojrzenie na proces jego uczenia się i nauczania. Przyswajanie języka jest procesem łączącym się z podejmowaniem prób i pokonywaniem różnego typu trudności, aby docelowo coraz płynniej poruszać

się wśród rzeczy ukazywanych przez słowa. Według Gadamera (2003: 50), „nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata takiego, jakim go napotykamy”. Każdy nowy język to nowe środowisko, w określony sposób rozumiane i już w nim zinterpretowane. Chcąc opanować język, trzeba się w nim zadomowić, gdyż obu nie sposób od siebie oddzielić. „W rzeczywistości jesteśmy zawsze już zadomowieni w języku, tak jak w świecie” (Gadamer 2003: 50).

Według Gadamera język to przede wszystkim zjawisko społeczne, kulturowe i historyczne. Słowa nie odzwierciedlają w prosty sposób przedmiotów i zjawisk, ich znaczenia tworzą się poprzez konsensus pomiędzy jego użytkownikami, do którego dochodzi w akcie posługiwania się językiem. Język to „zasadniczo sposób działania, obejmujący wszystkie formy tworzenia świata, za pomocą którego zaznaczamy nasze istnienie w świecie” (Gadamer 1976: 3).

Podkreśla również, że w przypadku własnego języka zawsze jesteśmy „w domu”, a język nigdy nie może stać się przedmiotem badania, oddzielnym od jego użytkowników. Badacz usiłuje zrozumieć język, równocześnie uznając brak możliwości oderwania się od niego. Doświadczenie można interpretować i wyrazić tylko za pomocą języka, który obejmuje naszą historię, „jest nie tylko przedmiotem w naszych rękach, jest rezerwuarem tradycji i medium, w którym i poprzez które istniejemy oraz postrzegamy nasz świat” (Gadamer 1976: 29).

Gadamer uważa, że język nie jest produktem indywidualnej refleksji, lecz integralną częścią zrozumienia i interpretacji, procesem intersubiektywnym, dostępnym więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu. Ograniczenia, jakie narzuca język, zmniejszają nasze możliwości zrozumienia świata, do którego dochodzi zawsze na drodze interpretacji, ona zaś odbywa się za pomocą języka, pozwalającego przedmiotowi wchodzić w słowa, a równocześnie we własny język interpretacji. Dlatego uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż zrozumienie i interpretacja powstają w języku i poprzez język, zawsze w dialogu (Gadamer 2004: 390).

Zarówno mówienie, jak i rozumienie wyznaczają uprzednio nieuświadomione na ogół założenia. Wynika to z natury samego języka – naszymi wypowiedziami kierują aprioryczne pojęcia i rozumienie. Założenia te to tzw. przed-sądy czy przesady rozumiane jako coś obecnego przed świadomym dokonaniem oceny sytuacji, pewna ogólna orientacja, niezbędna do bardziej precyzyjnych poszukiwań poznawczych, traktowane w sposób oczywisty za pewne i niepodważalne. Można je przełamać jedynie w zorientowanym na osiągnięciu porozumienia dialogu, umożliwiającym pełniejsze zrozumienie interlokutora. Jednak, jak zauważa Ricoeur (1989: 244), osta-

tecznym celem dialogu jest przede wszystkim zrozumienie samego siebie – „rozumieć – to pojmować siebie w obliczu tekstu”. Dialog z drugim człowiekiem, będący bezpośrednią rozmową lub zapośredniczony przez dzieła kultury, wzbogaca nas samych, przynosząc wiedzę, której w inny sposób nie można zdobyć. Dotyczy to każdego jako jednostki, ale także społeczności i narodów.

Na pytanie, jak człowiek za pomocą języka kategoryzuje świat, od lat próbuje odpowiedzieć semantyka. Okazuje się, że zjawiska, które w rzeczywistości stanowią continuum, przez język zostają wyodrębnione, w swoisty sposób podzielone i nazwane. Szczególnie jest to widoczne przy nazywaniu stanów psychicznych i emocjonalnych człowieka. Jak pokazała w swych licznych pracach Wierzbicka, w różnych językach są one w inny sposób dzielone i kształtowane pojęciowo. Na przykład, polskie *szczęście* to nie to samo co angielskie *happiness*. Analiza semantyczna pomaga wyjaśnić, jak człowiek konceptualizuje i interpretuje wyróżnione fragmenty świata oraz które jego aspekty uwydatnia czy podkreśla (Grzegorzczak 2010: 36-37).

Słowa to swego rodzaju narzędzia pojęciowe, w których zakodowane jest doświadczenie społeczeństwa, odnoszące się do sfery działania oraz charakterystycznego sposobu myślenia. Mogą one podlegać stopniowym przeobrażeniom, równolegle do zachodzących zmian społecznych. Nie można jednak powiedzieć, że światopogląd danej społeczności jest całkowicie zdeterminowany przez określony zestaw pojęć, choć jej członkowie pozostają pod jego silnym wpływem. Podobnie światopogląd człowieka nigdy nie jest w pełni ograniczany przez aparat pojęciowy, dostępny w języku ojczystym, częściowo dlatego, że zawsze istnieją różne alternatywne sposoby wyrażania tych samych treści. Nie zmienia to jednak faktu, że kategorie pojęciowe języka ojczystego w dużym stopniu wpływają na to, z jakiej perspektywy patrzymy na otaczający świat (Wierzbicka 2007: 23-24).

Ilustruje to polska taksonomia relacji międzyludzkich, zawierająca trzy podstawowe kategorie: *przyjaciel*, *kolega* i *znajomy*. Żadna z nich nie ma swojego dokładnego odpowiednika w języku angielskim, chociaż *przyjaciel* jest stosunkowo bliski angielskiemu słowu *friend*. Słowo *znajomy* implikuje pewien dystans i brak intymności, obejmując swym zasięgiem wiele relacji nazywanych angielskimi słowami *friends* i *acquaintances*, oraz różni się od *close friends* (bliscy *friends*). Słowo *kolega*, z bardzo szerokim zakresem odniesienia, wyraża pojęcie specyficznie polskie, które akcentuje równość, a zarazem status społeczny (Wierzbicka 2007: 194).

Istnieje związek pomiędzy sposobem mówienia a tym, jak myślimy, choć nie sposób zbadać tej zależności empirycznie. Z pewnością język ma potężny wpływ na nasze nawyki myślowe. Ponadto, ludzie mówiący różnymi językami i ukształtowani w różnych kulturach różnią się sposobem myśle-

nia. Gadamer (1979: 48), odwołując się do arystotelesowskiego pojmowania człowieka przez logos, twierdzi, iż „człowiek jest istotą mówiącą”. W określeniu tym język jest nie tylko synchroniczną strukturą znakową, w celu poznania której badać należy sam znak i jego znaczenie, lecz przede wszystkim tym, co urzeczywistnia się w komunikacji. Porozumiewanie się za pomocą języka jest warunkiem umożliwiającym istnienie wszelkich zbiorowości, od gospodarczej, przez polityczną, do moralnej. Język ma zatem charakter społeczny, gdyż pozwala tworzyć rozmaite wspólnoty, a zarazem sam urzeczywistnia się dopiero w nich. Jest to także jeden z powodów, dla których język może służyć jako „przewodnik po rzeczywistości społecznej” czy po kulturze w szerokim tego słowa znaczeniu, obejmującym typowy dla danej społeczności sposób życia, myślenia i odczuwania (Sapir 1978: 88).

1.2. Kultura i jej komponenty

Precyzyjne zdefiniowanie kultury jest niezwykle trudne, gdyż ona „więcej ukrywa, niż ujawnia” (Hall 1959: 53). Ponadto, jak uważa Street (1993: 25), w związku z tym, że do definiowania kultury używa się różnych kategorii pojęciowych, niezwykle trudno opisać, czym ona w istocie jest. Dużo łatwiej można określić, czym kultura się zajmuje, gdyż wszyscy żyjemy w kategoriach definicji, nazw i pojęć przez nią tworzonych. Sam termin, jak większość pojęć humanistyki, może być używany w najrozmaitszych znaczeniach oraz rozumiany i interpretowany na wiele sposobów. Według Streeta kultura jest czasownikiem.

Kroeber i Kluckhohn definiują kulturę jako „wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, nabyte i przekazywane głównie poprzez symbole, stanowiące wraz z ich wcieleniami w wytworach ludzkich znamienne osiągnięcia grup ludzkich. Zasadniczy trzon kultury stanowią tradycje, tzn. historycznie narosłe i wyselekcjonowane idee, a szczególnie związane z nimi wartości” (Kluckhohn 1975: 32)¹. Wspomniane wzorce kulturowe są uwarunkowane historycznie, mają charakter otwarty i podlegają ciągłym zmianom. Pomimo tego, że podlegają transformacji, odznaczają się równocześnie dużą trwałością.

¹ Słowo kultura wywodzi się od łacińskiego *colere* – uprawiać, hodować i często jest przeciwstawiane słowu natura (łac. *nascere* – urodzić się). Oba czasowniki leżą u podstaw nierozstrzygniętej debaty o istotę człowieka, a mianowicie czy determinuje go urodzenie (natura) czy sposób uspołecznienia i edukacja (kultura). Próby definiowania kultury zaczęto podejmować w drugiej połowie XIX wieku. Kroeber i Kluckhohn (1954) podają, iż istnieje ponad 300 definicji tego pojęcia, co potwierdza złożoność problemu i pokazuje możliwość jego analizy pod różnym kątem.

Zdaniem Taylora, kultura to „złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje oraz inne zdolności i zwyczaje nabywane przez człowieka należącego do danej społeczności” (Haviland 1987: 30). Lustig i Koester (1999: 30) podają, że kultura to „wyuczony zbiór podzielanych interpretacji dotyczący wierzeń, wartości i norm mający wpływ na zachowanie stosunkowo dużej grupy ludzi”.

Seelye (1988: 26) zauważa, iż „kultura to szerokie pojęcie obejmujące wszystkie aspekty życia człowieka”. Tradycyjnie można mówić o dwóch kulturach: kulturze przez duże „K” (kulturze formalnej – *formal culture*) obejmującej realioznawstwo, czyli wiedzę z zakresu historii, geografii, instytucji, literatury, muzyki i stylu życia oraz kulturze przez małe „k” (kulturze głębokiej – *deep culture*), która obejmuje sposób postrzegania świata i przekonania uwarunkowane kulturowo, szczególnie wyrażone w językowym obrazie świata² (Tomalin i Stempleski 1993: 6-7).

Kulturę można postrzegać jako kontekst zarówno w obiektywnym, jak i subiektywnym znaczeniu tego słowa. Kultura obiektywna to tło instytucjonalne, polityczne i historyczne, stworzone i podtrzymywane przez grupę ludzi posługujących się tym samym językiem oraz wchodzących ze sobą w interakcje. Instytucje, jakie na przestrzeni dziejów stworzyła dana społeczność, umożliwiają i regulują wzajemne kontakty mieszkańców i wraz z unikalnym tłem historycznym tworzą jej obiektywny kontekst kulturowy, wspomnianą kulturę pisaną dużą literą. Natomiast kultura subiektywna obejmuje postrzeganie świata przez ludzi wchodzących ze sobą w interakcje. Niepowtarzalność ich perspektywy wyraża się w sposobie rozróżniania zjawisk, organizowania i koordynowania komunikacji czy przypisywaniu określonym zjawiskom etykiety dobry/zły.

Według Kearney i Plax (1996: 12) społeczność i kultura to dwa odrębne pojęcia. Społeczność to pewna grupa ludzi prowadzących wspólne życie, podczas gdy kulturą jest to, co kolektywnie wytwarzają i praktykują. Kulturą nie jest więc grupa ludzi, lecz podzielany i praktykowany przez nią sposób życia, używane przedmioty, wyznawane wierzenia oraz przestrzegane normy zachowania.

Robinson (1985: 7-13) podzieliła definicje kultury na cztery kategorie: behawiorystyczne, funkcjonalne, kognitywne i symboliczne. Nie wykluczają się one, a opisują termin z różnej perspektywy, przez co pozwalają lepiej zrozumieć jego istotę. *Definicje behawiorystyczne* koncentrują się na zachowaniach, ideach i wytworach wspólnych dla danej grupy, czyli wszystkim, co można zaobserwować, bez dochodzenia przyczyn określonego stanu rzeczy.

² Podział kultury na formalną i głęboką wprowadził do literatury Brooks (1960).

W ten nurt wpisuje się np. Nowicka, która uważa, że kultura to wiedza umożliwiająca odpowiednie, tj. zgodne z oczekiwaniami danego społeczeństwa, zachowanie się w określonych sytuacjach i rolach (Nowicka 2009: 50).

Definicje funkcjonalne postrzegają kulturę jako zjawisko społeczne i próbują odpowiedzieć na pytania, dlaczego ludzie postępują tak a nie inaczej, jakie reguły kierują ich zachowaniem oraz jakie funkcje w danym społeczeństwie pełnią określone zachowania. Wiedza o tym i świadomość, że zachowanie ludzi jest uwarunkowane kulturowo oraz znajomość reguł nim kierujących pozwalają przewidywać zachowanie osób z innych kręgów kulturowych, a tym samym przygotowują do spotkania z nimi³. Kultura to, jak twierdzi Williams (1981: 11), „sposób życia odrębnego narodu”, czyli „wszystko, co człowiek musi wiedzieć, by dobrze funkcjonować jako członek danej społeczności” (Saville-Troike 1989: 7).

Definicje kognitywne kierują uwagę nie na widoczne aspekty kultury, ale na ludzki umysł, różne sposoby organizacji świata i jego interpretacji przez różne społeczności oraz na modele postrzegania i budowania powiązań między zdarzeniami. W tych definicjach kultura nie jest zjawiskiem materialnym, ale procesem pozwalającym uszeregować, pogrupować i zinterpretować indywidualne doświadczenia. Tylko systematyczna obserwacja zachowania ludzi w różnych kontekstach pozwala poznać głęboko ukryte reguły kierujące ich zachowaniami. Wagner (2003: 59) pisze, iż „słowo *kultura* stało się sposobem mówienia o człowieku i o konkretnych przykładach realizacji człowieczeństwa, widzianych ze szczególnej perspektywy”. W podejściu kognitywnym każdą kulturę można porównać do programu komputerowego, podlegającego różnym modyfikacjom, innego dla każdej kultury i odpowiadającego swoistego rodzaju mapom kognitywnym. Kulturę definiuje się w kategoriach wewnętrznego programu i systemu jej organizacji.

Podobnie w kategoriach kognitywnych postrzega kulturę Hofstede. Według niego „kultura to wspólnotowe zaprogramowanie umysłu, czyli wzorce myślenia, odczuwania i zachowania, które przyswajamy przez całe życie, to wszystko, co odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od innej” (Hofstede 1991: 4). Kultura to „koncept, który pomaga nam zrozumieć

³ Zarówno definicje behawioralne, jak i funkcjonalne zakładają, że można obiektywnie określić zachowania przedstawicieli różnych kultur, co nie do końca jest prawdą, gdyż wynik obserwacji w dużym stopniu uzależniony jest od obserwatora i jego zdolności percepcyjnych. Poza tym, gdy uda się już wskazać te zachowania i powiązać je z przypisanymi im funkcjami, istnieje ryzyko tworzenia stereotypów. Zachowania różnią się też zależnie od sytuacji u przedstawicieli tej samej kultury, a nawet u tej samej osoby, a ponadto zmieniają się w czasie. Dlatego niektórzy antropolodzy, np. Berreman (1972), uważają, że zbyt duży nacisk na doświadczenie, czyli na to wszystko, co można zaobserwować i zweryfikować, bardziej hamuje, niż sprzyja porozumieniu międzykulturowemu.

złożony świat, ale nic, co moglibyśmy dotknąć, jak np. stół czy człowiek” (Hofstede 1991: 9). Kultura to wszystko, co determinuje nasze zachowanie, reakcje emocjonalne i sposób postrzegania otaczającego świata⁴.

Definicje symboliczne akcentują produkt procesu przetwarzania doświadczenia, tj. uzyskiwanie znaczenia. Kulturę określa się jako system symboli pozwalający jej uczestnikom tworzyć znaczenia (Geertz 1973). Z tej perspektywy kulturę należy rozumieć jako system podzielanych znaczeń, tworzący w obrębie danej grupy zbiorowe poczucie doświadczenia, co pozwala przekazywać i odczytywać je jako mające znaczenie. W kulturze rozumianej jako system symboliczny szczególną uwagę zwraca się na akty interpretowania znaczenia, tzn. elementem tworzenia go jest używanie symboli.

Symboliści pytają, jak powstaje znaczenie, za pomocą jakich symboli podlega konceptualizacji i jest przekazywane dalej. Ich zdaniem, kultura jest procesem dialektycznym i dynamicznym, zachodzącym nieustannie i tworzącym symbole, które można postrzegać historycznie – doświadczenia przeszłe mają istotny wpływ na znaczenie teraźniejszości, a ta z kolei wpływa na doświadczenia przyszłe. Według Kramsch (1998: 7), „ludzie identyfikują się jako członkowie określonej społeczności w takim zakresie, w jakim mogą znaleźć miejsce w jej historii oraz identyfikować się ze sposobem, w jaki pamięta się tam o przeszłości, zwraca uwagę na teraźniejszość oraz przewiduje przyszłość”.

Istnieje ścisła zależność pomiędzy tworzeniem znaczenia przez jednostkę a jej doświadczeniem kulturowym, co oznacza, iż zrozumienie kultury obcej przez jednostkę dokonuje się w wyniku syntezy kultury rodzimej, docelowej i własnego doświadczenia. Według Liddicoat i Scarino (2013: 20), „kultury są soczewkami, przez które ludzie wzajemnie tworzą i odczytują znaczenia oraz ramą pozwalającą przekazywać znaczenia wychodzące poza dosłowne denotacje użytych słów”.

Wśród definicji symbolicznych ciekawą propozycję przedstawia Thomas (1996: 110-112), uważający, iż kultura jest uniwersalnym oraz typowym dla danego społeczeństwa, grupy czy organizacji *systemem orientacyjnym*, warunkującym postrzeganie, myślenie, wartościowanie i postępowanie wszystkich jego/jej członków. Ów system, składający się ze specyficznych symboli,

⁴ Jako dzieci uczymy się nie tylko mowy, ale i uczuć, sposobów postrzegania, organizowania i interpretowania zdarzeń oraz właściwych, akceptowanych w naszej kulturze reakcji w określonych okolicznościach. Jeśli bycie mężczyzną w danej kulturze jest utożsamiane z walecznością i agresywnością, to w procesie wychowywania chłopców istotnym elementem programowania kulturowego będzie akcentowanie takich właśnie cech jako pożądanych, zaś łagodność czy wyrozumiałość będą przedstawiane jako nieodpowiednie dla nich i konsekwentnie tłumione (Chałasiński 1973: 9).

w procesie enkulturacji jest przekazywany w obrębie danej społeczności i tworzy tzw. standardy kulturowe uznawane przez większość jej członków za normalne, oczywiste, typowe i obowiązujące. Są one punktem odniesienia do oceny zachowania własnego i innych, również obcych kulturowo. Takie rozumienie kultury ma wymiar międzykulturowy i obejmuje szerokie spektrum zagadnień, w którym najistotniejszym wyzwaniem jest zrozumienie drugiego człowieka w kontekście jego specyficznych uwarunkowań kulturowych.

Definicje kultury skupiają się na przynależności do społeczności narodowych, ograniczonych terytorialnie, zakorzenionych w państwie i jego instytucjach, mających wspólną historię, język i charakterystyczny sposób myślenia. Kultura obejmuje wytwory materialne, które powstały na przestrzeni wieków, a o ich przechowanie troszczą się różne instytucje, jak np. muzea, szkoły, biblioteki, rządy czy media. Jej ważnym elementem jest też kultura codziennego życia, czerpiąca ze wspólnej historii i tradycji danej społeczności. Jednak postrzeganie kultury wyłącznie w kategoriach narodowych oznacza częste odwoływanie się do stereotypów, stworzonych na podstawie cech charakterystycznych danego narodu i zupełnie pomija istnienie różnorodnych grup kulturowych wewnątrz niego.

Ludzie identyfikujący się z określoną grupą społeczną, jak np. rodzina, sąsiedztwo, grupa zawodowa czy etniczna, poprzez interakcje z innymi członkami tej samej grupy przyswajają wspólny sposób postrzegania świata, wzmacniany przez instytucje, takie jak rodzina, szkoła, miejsce pracy czy rząd. To, na ile uczestnicy interakcji postrzegają swoją przynależność do grupy jako widoczne i ważne, w przypadku każdego kontaktu jest wyznacznikiem interkulturowości komunikacji, o ile jest to grupa narodowa czy etniczna, mająca swoją unikalną historię, wartości, artefakty, zwyczaje i wzorce komunikacyjne (Tajfel i Turner 1986).

W dobie ponowoczesności kultura stała się pojęciem heterogenicznym, bardziej ruchomym i płynnym, związanym z tworzeniem znaczenia i wspólnotami wyobrażonymi (*imagined communities*), stworzonymi i ukształtowanymi przez język. Choć przymiotnik „wyobrażony” nasuwa skojarzenia z czymś nierzeczywistym lub wymyślonym, nie odnosi się jednak do przeciwstawiania realności i nierealności, ale do opozycji charakteryzujących kontakty międzyludzkie, takie jak: konkretność/abstrakcja, znajomość/anonimowość oraz bezpośredniość i pośredniość. Anderson (1997: 19), twórca pojęcia, wyjaśnia je następująco: „(wspólnota) jest wyobrażona, ponieważ członkowie nawet najmniej licznych narodów nigdy nie znają większości swych rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty”.

Według Kramsch (2011: 355), określająca kulturę wspólnota mowy (*the speech community*), złożona z ludzi używających tego samego kodu języko-

wego, to przede wszystkim wspólnota dyskursu (*the discourse community*). Jej zwyczaje dyskursywne z jednej strony uruchamiają szeroki zakres możliwych do skonstruowania znaczeń, a z drugiej ograniczają go. Członków wspólnoty dyskursu łączy jednakowy sposób myślenia, zachowania i wartościowania, a sposób, w jaki używają języka, tzn. ich wybory, związane z tym, co decydują się powiedzieć, a czego nie oraz styl mówienia, ukazuje ich postawy, przekonania i wartości, czyli kulturę. Zwyczaje dyskursywne narzucają na członków wspólnoty określone sposoby używania języka w celu sprostania narzuconym potrzebom w obrębie danej grupy społecznej (Kramsch 1998: 6-7).

Podobnie uważa Weedon (1987: 40) – jego zdaniem, znaczenia pojawiają się w języku dopiero w momencie ich wyartykułowania. Zawsze ma to charakter społeczny i jest historycznie ulokowane w dyskursach, które są z kolei wyrazem interesów politycznych, a w konsekwencji ciągle walczą o status i władzę. Dlatego, jak pisze Kramsch (2011: 355), „kultura, tworzona i kształtowana przez język i inne systemy symboliczne, jest postrzegana jako miejsce walki o uznanie i uprawomocnienie znaczenia”.

Obecnie kultura nie kojarzy się już tak bardzo z instytucjami państwowymi czy tradycjami historycznymi lub z łatwymi do zidentyfikowania wspólnotami, które łączą wspólne zwyczaje. Granice pomiędzy kulturami nie są już tak wyraźne, a same kultury nie są logiczne, spójne czy statyczne (Bayart 2002). Kulturę łączymy bardziej z różnorodnymi ideologiami, postawami i przekonaniami, tworzonymi w dyskursie, kontrolowanym przez media, Internet, przemysł marketingowy i inne grupy interesów, aspirujące do kształtowania ludzkich umysłów. Kultura to tkwiący w ludzkich umysłach zestaw subiektywnych metafor, sposób wyrażania emocji, wspomnienia o charakterze historycznym i doświadczenia sytuowane w szerokim kontekście, czyli wszystko to, co pozwala nadawać światu wokół nas znaczenie i dzielić się tym znaczeniem z innymi.

Znaczenia nie są w prosty sposób podzielane przez członków danej grupy, czy też spójnymi konstrukcjami, związanymi z ich doświadczeniem. Są fragmentaryczne, odmienne, często sprzeczne ze sobą, a nawet kwestionowane, gdyż powstają w interakcji, a to oznacza, że te same wydarzenia mogą być interpretowane inaczej przez różne osoby należące do tej samej grupy kulturowej. O przynależności do kultury w coraz większym stopniu świadczy członkostwo we wspomnianych wspólnotach wyobrażonych, a nie uczestnictwo w tradycyjnych spotkaniach twarzą w twarz. Dlatego można powiedzieć, że kultura ulega fragmentaryzacji i w konsekwencji często jest sprowadzana do stereotypów, którymi można manipulować w celu realizowania własnych interesów (Kramsch 2011: 355).

Wartość, tradycyjnie przypisywana czemuś większemu niż sam człowiek, przesunęła się od poczucia dumy płynącej z przynależności do określonego państwa czy różnorodnych, zmieniających się wspólnot, do samej podstawy naszego symbolicznego *ja* i jego przetrwania. Kultura to z jednej strony subiektywność (członkowie tej samej wspólnoty dyskursu mają różne biografie i doświadczenie życiowe, mogą też różnić się wiekiem, płcią czy przekonaniami politycznymi), ale także rzeczywistość historyczna. Tworzą i kultywują ją wspólne wyobrażenia, opowiadane historie i różnorodne dyskursy nadające o życiu znaczenie (Kramsch 2011: 356).

Dyskurs nie tylko produkuje i reprodukuje, ale także organizuje znaczenie, a zatem kultura to nie tylko dyskurs, ale także tworzenie znaczenia. Tak zdefiniowana kultura każe patrzeć na człowieka, jak na istotę posiadającą symboliczne *ja* (*symbolic self*), które tworzą symboliczne systemy, takie jak język i myśl oraz tkwiąca w nich siła symboliczna. Aby zrozumieć kulturę, zarówno ojczystą, jak i obcą, musimy wyjść poza słowa i czyny konkretnego człowieka. Tylko wtedy dotrzemy do wielorakich, zmieniających się i często sprzecznych ze sobą światów dyskursu, w których obiegi wartości i tożsamości pomiędzy kulturami, inwersje, a nawet wynajdywanie znaczenia, kryją się często za iluzją skutecznej komunikacji (Kramsch 2011: 356). Wskazuje to wyraźnie na dialogowy charakter kultury – „uczestnicy dyskursu ponownie ją artykułują w ramach działania w określonych kontekstach, usytuowanych w czasie i przestrzeni. Kultury mają zatem charakter dynamiczny i emergentny – powstają w wyniku działania ludzi, a w szczególności poprzez sposoby, w jakich używają oni języka” (Liddicoat i Scarino 2013: 21).

1.3. Relacje między językiem a kulturą

Język to najważniejsze medium komunikacji ludzkiej, m.in. za jego pomocą przekazywane są informacje, wyrażane emocje, postawy czy uprzedzenia. To także narzędzie identyfikacji jednostki – poprzez język ujawnia się przynależność do danej grupy, czy to na poziomie państwa, regionu, grupy etnicznej, społeczności lokalnej, partii politycznej czy religii. Jak zauważa Kramsch (1998: 3), „język wyraża, ucieleśnia i symbolizuje rzeczywistość kulturową. Słowa odnoszą się do wspólnej wiedzy o świecie, poprzez słowa tworzymy rzeczywistość, poprzez użycie języka określamy siebie i innych – język jest wyrazem naszej społecznej tożsamości”. Język jest zatem integralnym elementem kultury, jej najszybciej rozpoznawalną manifestacją, zarówno nośnikiem, jak i najbardziej czułym miernikiem jej przeobrażeń, umożliwiającym dostęp do niej tym, którzy go znają. Kultura zaś zawarta jest w języku, chociaż nie odzwierciedla on w prosty sposób obiek-

tywnej rzeczywistości kulturowej. Jest częścią tej rzeczywistości, która kształtuje i pozwala interpretować inne jej fragmenty. „Jest zarówno symbolem całości, jak i częścią całości, którą kształtuje, ale jest też kształtowany przez działania socjokulturowe, różne wierzenia i wartości. Używając języka, odgrywamy zjawiska socjokulturowe, a ucząc się go, przyswajamy kulturę” (Byram 1991: 18).

Refleksja nad wzajemnym powiązaniem języka i kultury znalazła się w centrum obszaru badawczego filozofów, językoznawców, socjologów i antropologów w szerszym wymiarze w epoce oświecenia. Jednym z pierwszych uczonych, który zwrócił uwagę na językowy charakter obrazów świata, był von Humboldt, niemiecki uczoney żyjący na przełomie XVIII i XIX wieku. Jego zdaniem, „w każdej mowie tkwi właściwy jej sposób patrzenia na świat”, język kształtuje więc percepcję świata i pogląd na świat danej społeczności językowej (*Weltanschauung*) (Humboldt, w: Fleischer 2000: 47). Humboldt mówi o tzw. wewnętrznej formie językowej (*innere Sprachform*), znamiennej dla każdego sposobu patrzenia na świat, zakorzenionej w poszczególnych językach.

Poglądy Humboldta znalazły kontynuację w gramatyce treści Weisgerbera, w latach 30. XX wieku. Uważał on, iż sposób patrzenia na świat odbijający się w języku nie odnosi się do realnie istniejącego świata, lecz raczej do samego języka. Według Weisgerbera, wspólnoty językowe są wytworami zawartego w języku sposobu patrzenia na świat. W procesie socjalizacji przejmowane jest skumulowane i dostępne językowo ujęcie świata, wraz z jego uporządkowaniem i wartościowaniem. Można przyjąć, iż między wspólnotą językową i podporządkowanymi jej obserwacjami istnieje jakaś instancja pośrednicząca, językowy „międzyświat”, który, zastosowany do indywidualnego mówienia, przenosi „sposób widzenia świata”. Najistotniejszymi jego elementami są budowanie zasobu leksykalnego i pola wyrazowe (*Wortfelder*). Tak postrzegany język stanowi swego rodzaju klucz do świata (Weisgerber, w: Fleischer 2000: 47).

Język jest obecny we wszystkich dziedzinach kultury i stąd wynika jego szczególna rola. Dostrzegł to Levi-Strauss, twórca strukturalizmu w antropologii kulturowej. „Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy. Po pierwsze język jest częścią kultury (...) Po drugie, język jest zasadniczym instrumentem, uprzywilejowanym środkiem, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy (...) W końcu, i przede wszystkim, język jest najdoskonalszym ze wszystkich przejawów porządku kulturowego, tworzących system na tej czy na innej zasadzie. I jeśli chcemy zrozumieć, czym jest sztuka, religia, prawo, a może nawet i kuchnia lub zasady uprzejmości, należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się” (Char-

bonnier 1968: 141). Według Levi-Straussa język warunkuje istnienie kultury, gdyż jest środkiem jej transmisji, a poza tym inne systemy oraz dziedziny kultury, takie jak mitologia, religia czy sztuka nadbudowują się na języku i mają analogiczną lub zbliżoną do niego budowę strukturalną. Zarówno język, jak i kultura są zbudowane z opozycji i korelacji oraz ze stosunków logicznych. Są jednak dwoma równoległymi przejawami bardziej fundamentalnej działalności człowieka, jaką stanowi aktywność jego umysłu (Levi-Strauss 1970: 130-131).

U podstaw życia społecznego leży zawsze działalność intelektu. Formalne aspekty ludzkiego umysłu są tożsame dla wszystkich ludzi i kultur. Kategorie myślenia symbolicznego wyrażają uniwersalne i nieuświadomione cechy ludzkiego umysłu, tzw. podstawowe struktury mentalne. Myślenie symboliczne określa i porządkuje całość świata, jakiego człowiek doświadcza, a język, jako kodyfikator myśli, umożliwia ujmowanie świata w systemy opozycji. Zagubiony w leśnych ostępach tubylec i przechodzień na Manhattanie myślą identycznie, czerpiąc jedynie z różnego rodzaju dostępnych im materiałów i udogodnień cywilizacyjnych (Levi-Strauss 1970: 77). Badania antropologiczne nieustannie uświadamiają nam partykularność i względność obrazu świata, który sobie wytwarzamy. W ogromnej mierze kształtuje go język - zwierciadło myśli, kreator i kodyfikator rzeczywistości.

Duży wkład w badanie związku języka i kultury ma językoznawstwo amerykańskie, w kręgu którego powstało wiele interesujących myśli, hipotez i opracowań takich autorów, jak Boas, Bloomfield, Sapir, Kroeber czy Whorf. Studiując język Indian północnoamerykańskich odkryli oni, że pewne uogólnienia dotyczące języka w ogóle, bazujące dotychczas na językach indoeuropejskich, nie mają zastosowania uniwersalnego. Zdaniem Boasa, język danej kultury jest jednym z jej najbardziej charakterystycznych wytworów, a równocześnie język i kultura są ściśle ze sobą powiązane. Żaden system językowy nie jest na tyle prymitywny, aby nie można w nim wyrażać abstrakcyjnych idei lub myśleć za jego pomocą w sposób racjonalny. O różnicach w sposobie myślenia ludzi decyduje przede wszystkim kontekst kulturowy, z którego się wywodzą (Boas 1948: 157-159).

Świadomość istnienia ścisłych powiązań pomiędzy językiem a kulturą miał również Sapir, dla którego świat ludzki, w odróżnieniu od świata nauk przyrodniczych, jest światem znaczeń. „Studiować formy języka w oderwaniu od myśli, jakie się za tymi formami kryją, to tak jak studiować zewnętrzne formy kultury - tatuaże, ceremonie, rytuały - w oderwaniu od ich znaczeń i funkcji. Język był dla Sapira aspektem kultury. Jak cała kultura, wart był badania i rozumienia, przede wszystkim, jeśli nie jedynie, właśnie w odniesieniu do ludzkiego świata znaczeń” (Wierzbicka 1978: 19-20).

Język jest dla Sapira uwarunkowanym kulturowo narzędziem komunikacji, za pomocą którego powstają symbole, a ich znaczenia pozwalają stworzyć myślowy obraz rzeczywistości. Poszczególne akty użycia języka są zakorzenione w kulturze. Język i kultura są nie tylko formą ekspresji i komunikacji, lecz złożonymi systemami poznawczymi, umożliwiającymi orientację w świecie. Odzwierciedlając społeczną rzeczywistość oraz wartości kulturowe i tworząc formę społecznych zachowań, język jest narzędziem utrwalania i przekazywania kultury, „symbolicznym przewodnikiem po kulturze” (Sapir 1978: 89). Zgodnie z wytycznymi nakreślonymi przez język rodzimy dokonujemy segmentacji natury oraz kategoryzujemy świat w sposób skodyfikowany we wzorcach języka ojczystego (Sapir 1978: 44-49).

Każdą treść kulturową można wyrazić w języku, a materiał językowy symbolizuje dla użytkowników danego języka określone znaczenia. Język umożliwia człowiekowi wyjście poza to, co jest dostępne w indywidualnym doświadczeniu. Wyodrębniając z doświadczenia poszczególne jego elementy i kategoryzując je, język tworzy coś w rodzaju potencjalnego, ponadindywidualnego świata, który konstytuuje powszechne porozumienie. Uczestnicy danej kultury nie żyją jednak wyłącznie w świecie obiektywnym czy w świecie możliwych do zaobserwowania działań społecznych. Ich doświadczenie jest zawsze zapośredniczone językowo – rzeczywistość społeczna jest w dużej mierze uzależniona od zwyczajów językowych panujących w danej grupie. Języki zaś nigdy nie są na tyle do siebie podobne, by można je było traktować jak reprezentujące tę samą rzeczywistość. „Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonym odmiennymi etykietkami” (Sapir 1978: 88).

Opierając się na tych przesłankach, Sapir i Whorf sformułowali hipotezę, która zakłada, że o strukturach myślowych i możliwościach mentalnych w dużym stopniu decyduje system każdego języka⁵. Język jest czymś więcej niż narzędziem do porozumiewania się – zawiera pewien obraz świata, a przez to determinuje nasze myślenie o nim i sposób obserwacji, poznawania i zachowania. Język nie jest wyłącznie narzędziem przekazywania myśli, lecz również je kształtuje. Wynika z tego, że możliwe jest tylko poznanie uwzględniające możliwości określone przez język, gdyż całość doświadczanej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej jest zakodowana w jednostkach komunikatywnych języka danej społeczności, tzn. w wyznaczających je strukturach gramatycznych (Whorf 2002: 212-214). Poszczególne języki w określony sposób kierują postrzeganiem czy sposobem myślenia swoich

⁵ Nazywa się ją również zasadą relatywizmu albo determinizmu językowego, zgodnie z którą język ma istotny wpływ na przyjmowanie treści i ich poznawcze uporządkowanie.

użytkowników. Oznacza to, że dwa różne języki to dwa różne obrazy świata, a więc i dwa różne porządki myślenia (Siemieński 1991: 77).

Zjawisko to jest najbardziej widoczne w słownictwie poszczególnych języków – coś, co w jednym języku nazwane zostało jednym wyrazem, w innym może ulec rozkładowi na kilka rzeczy (zjawisk), którym odpowiadać będzie kilka odmiennych słów, lub nie pojawić się wcale (Helbig 1982: 162-164). Dowodzi tego rozbudowane słownictwo określające śnieg w języku Eskimosów, w którym istnieją oddzielne słowa na określenie śniegu niesionego przez wiatr, leżącego na ziemi, zbitego w twarde bryły lodu, roztopionego, miękko padającego, zacinającego czy wreszcie mokrego – łącznie jest ich dwanaście (Robinson 1985: 15). Natomiast mieszkańcy położonego w lasach równikowych Konga, gdzie śnieg nigdy nie pada, w swoim języku nie mają słowa na jego określenie. W językach boliwijskich i peruwiańskich Indian Ajmara istniało ponad dwieście słów na określenie ziemniaka (Burszta 1998: 61). W staroangielskim uderza liczba słownictwa związanego z prowadzeniem wojny – plemiona starożytnej Brytanii często je prowadziły, co znalazło odbicie w ich języku i literaturze. Niektóre języki, np. shona, używany w Zimbabwe, czy liberyjski język bassa, posługują się mniejszą liczbą kategorii kolorów (odpowiednio czterema i dwoma) niż języki europejskie (sześć podstawowych kolorów), co wpływa na inne postrzeganie przez ich użytkowników koloru jako takiego oraz określanie czy sposób rozróżniania kolorów (Gleason 1961: 4).

Podobne zróżnicowania występują na poziomie gramatyki. Zdaniem Whorfa, Indianie Hopi, znający jedynie własny język i kulturowe zaplecze swej społeczności, nie posługują się pojęciami czasu i przestrzeni, uważanymi przez Europejczyków za intuicyjne i uniwersalne. Badania dowiodły, że „język Hopi jest zupełnie pozbawiony słów, form gramatycznych, konstrukcji czy wyrażań, które odnosiłyby się bezpośrednio do przeszłości, przyszłości i teraźniejszości, do trwania i ciągłości, do ruchu pojmowanego raczej kinetycznie niż dynamicznie (...); nie ma w nim nawet terminu odnoszącego się do przestrzeni” (Whorf 2002: 75-76). W języku Hopi czas jest wyrażany w kategorii określonych zdarzeń, sekwencji czy rozwoju akcji.

Natomiast w kulturze europejskiej czas jako continuum domagał się utrwalenia i zobiektywizowania, co doprowadziło do narodzin historii czy rozpowszechnienia się kalendarzy. Cykliczny i stabilny czas Indian Hopi powoduje, że w ich kulturze brak jakiegokolwiek pośpiechu, nacisk zaś kładzie się na działania przygotowawcze wobec zdarzeń mających dopiero nastąpić. Znana nam dobrze metafora, iż czas to pieniądz, byłaby w ich kontekście kulturowym zupełnie niezrozumiała, gdyż czasu się tam nie mierzy, nie traci ani nie oszczędza. Hipoteza Sapira-Whorfa oraz jej późniejsze uzupełnienia stwierdzają, że nie tylko rodzaj języka zależy od typu kultury, lecz

także typ kultury uzależniony jest od rodzaju języka. Język powstaje bowiem w ramach określonej kultury i jest przez nią warunkowany.

Skrajnie deterministyczna interpretacja tej hipotezy, wyrażona przez samego Whorfa (2002: 285) słowami „postrzegający nie utworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne”, oznacza, iż porozumienie między użytkownikami dwóch różniących się od siebie języków jest właściwie niemożliwe, gdyż postrzeganie i opis świata, dokonywane na ich gruncie, zupełnie do siebie nie pasują. Jednak doświadczenie pokazuje, że jest inaczej – „języki różnią się od siebie nie tyle tym, co można w nich powiedzieć, ale na ile stosunkowo łatwo można to w nich powiedzieć” (Hockett 1954: 122).

Mocna wersja hipotezy Whorfa wykluczałaby możliwość jakiegokolwiek porozumiewania się międzykulturowego ludzi. Dlatego Hymes (1967: 282) zaproponował ograniczenie dyskusji o wpływie języka na kulturę do jego oddziaływania w sferze zwyczajowego myślenia ludzi. Według niego ingerencja wzorów językowych nie jest absolutna, tzn. człowiek nie myśli wyłącznie w sposób, w jaki pozwala na to język, a co więcej, potrafi wyzwolić się spod jego wpływu. Natomiast język zdecydowanie ułatwia i podpowiada sposób konceptualizacji świata oraz pomaga w porozumiewaniu się z ludźmi posługującymi się nim⁶. Jako członkowie określonych społeczności używający konkretnego języka, kodyfikujemy doświadczaną rzeczywistość według jego prawideł, tzw. szablonów mówienia. Jednak, jak to ujęła Lee (1960: 154), „zakładamy nie to, że sama rzeczywistość jest względna, ale że jest inaczej akcentowana i klasyfikowana przez uczestników różnych kultur, czyli że spostrzegają oni różne wymiary rzeczywistości albo też przedstawiane są im jej różne wymiary”.

Konkurencyjną wobec idei Sapira i Whorfa tradycję badań nad związkami języka, kultury i myślenia zapoczątkował Malinowski, uznawany za twórcę etnograficznej teorii języka. Sądził on, iż zjawisk językowych nie

⁶ Teoria relatywizmu językowego nie została dotąd w sposób rozstrzygający udowodniona ani też obalona. Nie jest jasne, czy różnice strukturalne pomiędzy językami pociągają za sobą faktyczne różnice w sposobie postrzegania i pojmowania świata (Carroll 2002: 39). Hipotezie zarzucano m.in., iż zbyt dużą wagę przywiązuje do gramatyki, zaniedbując słownictwo (Hudson 1996: 97). Ostatnio analizie poddawano wybrane aspekty języków w odniesieniu do pozajęzykowych czynników w różnych kulturach, np. terminów związanych z pokrewieństwem, kolorami, chorobami czy sposobami zwracania się do osób (Kay i Regier 2006). Wyniki tych badań były jednak często sprzeczne (Stern 1990: 206). Wardhaugh (1976: 74) uważa, że każdy język naturalny jest systemem posiadającym swój własny metajęzyk, za pomocą którego, odwołując się do omówień, można wyrazić wszystko, co wokół nas widzimy, pomimo iż pewne pojęcia łatwiej wyrazić w jednym języku niż w drugim.

wolno rozpatrywać w oderwaniu od kontekstu kulturowego, ale należy traktować jako jego integralną część. Znaczenie danego wyrażenia uwarunkowane jest kontekstem nie tylko całej wypowiedzi, ale również sytuacji, w jakiej do niej dochodzi. Obejmuje to wyraz twarzy, gesty, wykonane czynności, charakterystykę grupy oraz tę część otoczenia, w której proces komunikowania się odbywa. Wyrazy są zrozumiałe tylko dlatego, że są związane z określoną sytuacją kulturową, a więc z kontekstem społecznym (Malinowski 1981: 261-262).

Duży wkład w rozwój badań nad związkami języka i kultury ma Bloomfield, twórca nie tylko teoretycznych podstaw strukturalizmu amerykańskiego, ale także autor pionierskich badań i opisów wielu nieznanymi, egzotycznych języków. W jego pracach znajdziemy liczne uwagi na temat związków łączących badane przez niego języki z grupy malajo-polinezyjskiej z kulturami badanych plemion, między innymi z ich organizacją społeczną czy podziałem ról w społeczeństwie. W swym najbardziej znanym dziele – *Język (Language)* – Bloomfield podaje przykład języka Indian z plemienia Yana, w którym różne formy językowe uważane są za odpowiednie dla mężczyzn i kobiet (dotyczy to zarówno odmiennej fleksji, jak również słownictwa) (Bloomfield 1966: 60).

Podobnie Kroeber, amerykański antropolog, uważał język za część kultury, a równocześnie za swego rodzaju warunek determinujący jej powstanie. Jego zdaniem, kultura nie istnieje bez języka ani język bez kultury. „Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek abstrakcyjne myślenie przebiegające bez udziału słów lub symboli wywodzących się ze słów. Wierzenia religijne i pewne fazy organizacji społecznej również wydają się zależne od mowy: podziały kastowe, zasady zawierania małżeństw, stopnie pokrewieństwa, prawo i tak dalej” (Kroeber 1948: 223).

Język jest wpisany w kulturę i ściśle związany ze sposobem, w jaki ludzie myślą i zachowują się oraz odgrywa ważną rolę w przekazywaniu kultury, szczególnie w formie pisanej. Kognitywiści opisują go jako „podstawowe narzędzie i element składowy kultury”, a jej odbicie w strukturach języka uznają za „wszechobecne i znaczące” (Langacker 1999: 16). Procesy nabywania wiedzy o świecie oparte są na stosowaniu schematów, prototypów i metafor – typowych, powtarzających się i wykazujących analogiczne właściwości doświadczeń. Hall (1976: 131) wprowadził do literatury termin „rama sytuacyjna”, która obejmuje: dialekty sytuacyjne, akcesoria materialne, osobowości sytuacyjne, wzory zachowań pojawiające się w rozpoznanych układach, odpowiadające specyficznym sytuacjom. Rama sytuacyjna jest, jego zdaniem, najmniejszą zdolną do samodzielnej egzystencji jednostką kultury możliwą do analizowania i przekazania potomności.

Ścisły związek języka i kultury uwidacznia się również, gdy cechy charakterystyczne dla samej kultury, zaproponowane i opisane przez znanego antropologa kultury, Herskovitsa, spróbujemy odnieść do języka, bo zarówno kulturę, jak i język nabywamy. Oba pojęcia wywodzą się z biologicznych, środowiskowych, psychicznych i historycznych uwarunkowań ludzkiej egzystencji, a ponadto są zorganizowane, wieloaspektowe, dynamiczne i zmienne. Występujące w nich prawidłowości pozwalają analizować je metodami naukowymi. Tak język, jak i kultura są wreszcie instrumentami przystosowania jednostki do otoczenia oraz zyskania środków niezbędnych do twórczej ekspresji (Herskovits 1956: 625).

Jednostka, wzrastając w danym systemie społeczno-kulturowym, uczy się go rozpoznawać, głównie za pośrednictwem języka pozwalającego nazwać wspólne doświadczenia kulturowe. Język jest zatem zakorzeniony w doświadczeniu, a ujmowane i opisywane przezeń aspekty doświadczenia stają się kulturowymi schematami, całościami niedającymi się w prosty sposób rozłożyć na części składowe. Takim schematem w tradycji chrześcijańskiej jest magiczna całość zwana świętami Bożego Narodzenia, na którą składają się: wyobrażenie o pogodzie (mróz, śnieg), typowe czynności (sprzątanie, pieczenie, pisanie listów do Świętego Mikołaja, zakup choinki, przygotowywanie ozdób) czy rytuały (wieczera wigilijna, śpiewanie kolęd, pasterka) (Burszta 1998: 77).

Istnieją również reguły określające sposób zachowania dotyczący np. rozpoczynania rozmowy, wyrażania komplementów, a nawet telefonowania, tzw. skrypty konwersacyjne (schematy zachowań językowych). „Potencjalne repertuary wartości kulturowych są takie same, ale inne są preferencje ich wyboru i sposoby manifestowania. Każda kultura rozwija pewne własne schematy, niezbędne do własnego zrozumienia i funkcjonowania w ramach danej grupy. Służą one do koordynacji zachowań społecznych lub jako element im towarzyszący i stanowią jedną z ważniejszych form zachowań” (Zawadzka 2004: 186)⁷. Poprawne użycie skryptów konwersacyjnych wpływa w dużym stopniu na sukces w komunikacji w języku obcym i może mieć większe znaczenie niż poprawność gramatyczna czy odpowiednio użyte słownictwo. Z tego powodu poznawanie języka obcego powinno być ściśle skorelowane z poznawaniem kultury.

⁷ Różne nacje inaczej reagują na usłyszany komplement pod swoim adresem, np. „Masz ładny sweter”. Amerykanin, wychowany w kulturze traktującej komplement za rodzaj przyjacielskiego daru, odpowie „Dziękuję”. Natomiast Francuz, którego kultura postrzega prawienie komplementów za naruszenie przestrzeni osobistej, będzie się starał osłabić jego wydźwięk i minimalizować jego wartość, mówiąc „Jest już stary” (Kramsch 1998: 7).

W procesie enkulturacji⁸ człowiek nabywa kompetencji w zakresie poruszania się w sferach podobnych pojęciowych całości, które można nazwać sferami doświadczenia o charakterystycznych, podzielanych kulturowo znaczeniach. Wokół nich organizuje się też typowe słownictwo, jakiego używamy. Jako członkowie danego społeczeństwa poruszamy się w obrębie dziedzin semantycznych o ustalonych granicach, które są zasadniczo niekwestionowalne. Doświadczenia istotne z punktu widzenia danej kultury, wyodrębniane językowo w postaci schematów, stają się prototypami ludzkiego doświadczenia. Według nich oceniamy innych ludzi, określając, co w ich zachowaniu jest normalne, a co nie. Jest to podstawą typowego dla każdej kultury etnocentryzmu, tj. przekonania, iż wyłącznie nasz zakres doświadczeń jest właściwy i prawdziwy, gdyż odzwierciedla obiektywny porządek rzeczywistości (Burszta 1998: 77).

Prototypy, dobrze utrwalone w języku i kulturze, stają się idiomami mówienia i myślenia o codziennych doświadczeniach, stąd ich znajomość w jak najpełniejszym zakresie świadczy o poznaniu kultury. Prototypy i idiomy nie są jednak niezmiennie i nie obligują jednostki do myślenia wyłącznie zgodnie z nimi. Fenomen kultury wypływa z ich zmienności i kreatywności oraz zdolności do ciągłego tworzenia nowych schematów, prototypów i idiomów. Dodatkową trudnością w jednoznacznym opisie świata jest metaforyczność języka, będąca źródłem jego wieloznaczności.

Jak zauważają Lakoff i Johnson (2003: 173), metafora leży u podstaw systemu pojęciowego każdej kultury – myślimy w kategoriach metafor i ram. Ramy są połączone z językiem, to słowa aktywują je w mózgu. Dlatego język nigdy nie jest neutralny. Powszechne przekonanie, że język odzwierciedla świat, jest nieprawdziwe. Słowa odzwierciedlają jedynie nasze rozumienie świata, a nie samą rzeczywistość.

„Wiedza kulturowa w formie przyjętych wyobrażeń uwidacznia się w wyrażeniach idiomatycznych języka, które opierają się na metaforach” (Lakoff i Johnson 1999: 69). Złożone kategorie, których używamy do opisu świata, są porządkowane przez nasze doświadczenia i mogą być nacechowane kulturowo (Lakoff 1987: 5). Pojęcia metaforyczne, opisując działania, nadają strukturę naszej rzeczywistości, gdyż nowe metafory mają moc tworzenia nowej rzeczywistości. Duża część zmian w obrębie kultury powstaje w wyniku wpro-

⁸ *Enkulturation* to proces socjalizacji, czyli wpajania kultury. Jak zauważa Nowicka (2009: 43-44), „proces wchodzenia w życie społeczne jest u człowieka zarazem procesem wchodzenia w kulturę. Uczenie się funkcjonowania w społeczeństwie jest równocześnie uczeniem się kultury”. Zdaniem Burszty (1998: 49), „w procesie międzygeneracyjnej transmisji wiedzy nabywamy kompetencję kulturową, czyli uczymy się kultury własnego społeczeństwa, wrastamy w nią. Stajemy się jednocześnie integralnymi jego członkami i nosicielami jego kultury”. Termin wprowadził do literatury Herskovits (1956).

wadzenia nowych pojęć metaforycznych i zanikania starych. Nie oznacza to, że słowa zmieniają rzeczywistość, ale że zmiany w systemie pojęciowym wpływają w istotny sposób na uznawanie pewnych stanów rzeczy za realne, innych zaś za fikcyjne. Słowa decydują także o naszym postrzeganiu świata i podejmowanym działaniu, na podstawie takiej a nie innej jego charakterystyki.

Friedrich (1989), mając na uwadze ściśle połączenia języka i kultury, wprowadził do językoznawstwa pojęcie *linguakultury* (*linguaculture*), a Agar (1994) użył terminu *languakultura* (*languaculture*). Obaj uczeni podkreślają, że język jest kształtowany nie tylko przez wpisany weń potencjał ogólny i szczegółowy, ale także przez konkretne doświadczenia socjokulturowe jego użytkowników. Współdziałanie języka i kultury (*language as culture, language governed by culture*) jest przedmiotem zainteresowania prężnie rozwijającego się, oddzielnego działu językoznawstwa – językoznawstwa kulturowego (*cultural linguistics*). Zajmuje się ono badaniem, jak ludzie rozmawiają ze sobą o świecie, który sami tworzą oraz w jaki sposób kształtują własne doświadczenia i wydobywają z nich znaczenia. Językoznawstwo kulturowe postrzega kulturę jako źródło konceptualizacji doświadczenia człowieka za pomocą struktur kognitywnych, tj. wspomnianych już schematów, kategorii, metafor czy skryptów (Palmer i Sharifian 2007: 11).

W polu zainteresowań językoznawstwa kulturowego leży socjolingwistyka, a ściślej socjokultura, czyli umiejętność odpowiedniego, adekwatnego i taktownego, „kulturalnego” zachowania się wśród przedstawicieli danego kręgu kulturowego, zarówno pod kątem językowym, jak i pozajęzykowym, obejmujące czasami również zaniechanie działania w określonych sytuacjach. Przez adekwatne zachowanie należy rozumieć trafne i skuteczne odnalezienie się w danej sytuacji komunikacyjnej, z zamiarem wykonania wyznaczonego sobie zadania, czyli osiągnięcie założonego celu.

Istnieje wiele elementów linguakultury, które osoby uczące się języka obcego powinny opanować. Są wśród nich kwestie socjokulturowe (socjolingwistyka), jak np. tematy i pytania drażliwe, których nie należy poruszać i zadawać (rozmowy o polityce, zarobkach, wieku, miejscu pracy, pochodzeniu), i pozajęzykowe, jak choćby kwestie czy wypada jeść rękoma, czy można nałożyć sobie następną porcję, nalać następny kieliszek wina albo jak długo powinna trwać pierwsza wizyta.

1.4. Podobieństwa i różnice kulturowe

Zarówno język, jak i kultura ujawniają swoją odrębność i tożsamość w zderzeniu się z innym językiem czy kulturą – „tożsamość rodzi się z uświadomionej różnicy” (Todorov 1986, w: Wierzbicka 2007: 49). Jednak

na skutek braku wiedzy w tym zakresie często dochodzi do zgrzytów i starć w kontaktach międzykulturowych. Powodem tego mogą być błędne interpretacje zachowań przedstawicieli innych kultur, a nie ich zachowania *per se*. Lakoff (1990) pisze, że interpretując przekaz obcokrajowców, częściej używamy własnego punktu odniesienia, nacechowanego kulturą rodzimą, a to w sposób nieunikniony prowadzi do nieporozumienia. „Zakładamy możliwość bezpośredniego transferu znaczenia, tzn. że gest lub działanie w kulturze A może być rozumiane w ten sam sposób przez członków kultury B” (Lakoff 1990: 165).

Przeszłe doświadczenia – te indywidualne i zbiorowe – mają ogromny wpływ na sposób, w jaki postrzegamy rzeczywistość i myślimy o niej. Ponadto, gdy wyrobimy już sobie o czymś lub o kimś zdanie, odwołujemy się do tego, oceniając nowe sytuacje, czy interpretując określone zachowanie. Utrwalone oceny trudno zmienić, gdyż dla zachowania spójności wytworzonego obrazu często odrzucamy, pomijamy, a nawet zniekształcamy dostępne informacje, zaburzające wcześniejsze wyobrażenia czy sądy⁹ (Aronson 1972: 92).

Jak zauważają Dignen i Chamberlain (2009: 11), „kultura jest częściej źródłem konfliktu niż synergii”, a różnice kulturowe w komunikacji międzykulturowej „w najlepszym wypadku są uciążliwe, a często prowadzą do katastrofy”. Wydaje się, że u podstaw porozumienia interkulturowego leży umiejętność powstrzymywania się od kategoriycznych sądów, podejmowanych bez dogłębnej analizy kontekstu czy dostrzegania podobieństw i różnic pomiędzy kulturami obcymi a rodzimą. Jest to o tyle trudne, iż wiele aspektów kultury nie jest wyrażana *explicite*. Ponadto umiejętność zachowania się zgodnie ze standardami obowiązującymi w danej kulturze, zarówno rodzimej, jak i obcej, w dużym stopniu nabywamy podświadomie.

Psychologowie społeczni, np. Langer (1989), twierdzą, iż aby korygować skłonność do błędnego interpretowania zachowań ludzi obcych nam kulturowo, powinniśmy uświadomić sobie najpierw cechy charakterystyczne własnych zachowań komunikacyjnych. Im więcej myślimy o tym, jak sami się zachowujemy, tym większe prawdopodobieństwo, że z czasem będzie ono stosowniejsze w kontaktach z obcokrajowcami. Dostosowywanie własnego zachowania do sytuacji ułatwi odwoływanie się do jak największej

⁹ Potwierdza to badanie opinii australijskich studentów na temat różnych narodowości, przeprowadzone w Sydney (Robinson 1985: 63). Choć ocena konkretnych osób z danej nacji znanych badanym osobiście różniła się znacznie od wcześniejszej opinii na temat całej narodowości, pozytywna ocena jednostki nie miała wpływu na utrzymanie negatywnej opinii dotyczącej ogółu społeczności. Najdobitniej potwierdza to wypowiedź jednego z badanych: „Poznałem sympatycznego Włocha, ale on jest wyjątkiem”.

liczby kategorii w opisie rzeczywistości, umożliwiającą jej dokładniejszy opis. Równie ważne jest otwarcie się na zdobywanie nowych informacji, gdyż ułatwia to dostrzeganie subtelnych różnic w zachowaniu własnym i obcych.

Uczestnicy komunikacji międzykulturowej powinni koncentrować się na samym procesie interakcji, a nie na jego wynikach. Analizowanie własnych zachowań pozwala je ocenić, a równocześnie określić różnice w interpretacji przekazu pomiędzy nami a przedstawicielami innych kręgów kulturowych. Należy też uświadomić sobie, iż istnieje więcej niż jeden punkt odniesienia, tzn. interakcje z przedstawicielami innych kultur można tłumaczyć i rozumieć inaczej, w zależności od kontekstu (Langer 1989: 33-34).

W każdym języku istnieją określone konwencje użycia języka mające wpływ na to, jak jego użytkownicy formułują, rozumieją i zapamiętują różne funkcje językowe, np. prośby (Fraser et al. 1980: 78-79). Choć każdy język dostarcza takiego samego zbioru strategii – formuł semantycznych – dla dokonywania danego aktu mowy, to jednak formy powierzchniowe użyte przez mówiących mogą być odmienne w różnych językach. Normy kulturowe znajdujące odbicie w aktach mowy są różne nie tylko w poszczególnych językach, lecz także w jego odmianach regionalnych i społecznych. Do skutecznej komunikacji nie wystarczy sama znajomość języka, musimy poznać m.in. różnice w etykiecie komunikacyjnej (Cazden et al. 1972) oraz tło i podstawy kulturowe określonych sytuacji, by móc następnie ocenić, co jest kulturowo poprawne w danym kontekście¹⁰.

Równie ważna dla skutecznej komunikacji jest znajomość wspomnianych już wcześniej schematów czy skryptów kulturowych – wzorców standardowego postrzegania, myślenia, wartościowania i postępowania uznawanych w danej kulturze za normalne, typowe i obowiązujące, gdyż pozwalają one regulować zachowanie własne i oceniać innych. Polak będzie zaskoczony, gdy częstowany przez Amerykanina, by coś zjadł, odmówi, a ten zaakceptuje jego decyzję. Zachowanie gospodarza uzna za przejaw skąpstwa, choć przeciętny Amerykanin nie wie, iż odmowa w sytuacji, gdy jest się częstowanym, to w polskiej kulturze wyraz skromności, a od gospodarza oczekuje się, że będzie nalegał, by gość coś zjadł. W Tajlandii głośne odbijanie sobie po posiłku oznacza uznanie dla umiejętności kulinarnych osoby przygotowującej posiłek, a nie złe wychowanie. W Meksyku kobiety pierwsze rozpoczynające rozmowę w trakcie spotkania biznesowego z mężczyznami są uznawane za agresywne (Almaney i Alwan 1982: 84).

¹⁰ Zdaniem Gudykunsta (2004: 29), „komunikacja jest skuteczna w takim zakresie, w jakim jednostka interpretuje znaczenie przypisane do przekazu komunikatu podobnie do intencji osoby przekazującej go”.

Badania Gumperza, Jupp i Roberts (1979: 5) wskazały, że źródłem braku zrozumienia w komunikacji międzykulturowej są różnice w obowiązujących konwencjach socjojęzykowych dotyczących prowadzenia rozmowy i błędne interpretowanie intencji interlokutora, wynikające z nieznamomości wspomnianych zasad. Problemy mogą dotyczyć różnic w następujących obszarach: założeń w zakresie oceny sytuacji komunikacyjnej¹¹, odpowiedniego zachowania w czasie jej prowadzenia, intencji jej uczestników, sposobów rozmieszczania przez nich informacji czy używania argumentów oraz ich charakterystycznych sposobów mówienia, np. używania różnego tonu głosu. Robinson (1985: 55) dodała do nich równomierny i nierównomierny udział w interakcji jej uczestników.

Kultury różnią się wzorami interakcji, odpowiednio równomierną lub nierównomierną. Dotyczy to czterech obszarów: czasu przyznawanego każdemu uczestnikowi (równy albo nierówny), możliwości inicjowania wypowiedzi (obaj partnerzy mają takie samo prawo do rozpoczynania nowego wątku albo tylko jeden z nich pełni funkcję dominującą), stylu interakcji (przeplatanie wypowiedzi uczestników albo mówienie każdego z nich po kolei, w dłuższych sekwencjach) i podejścia do prezentowanych treści (odnoszenie się do wypowiedzi interlokutora lub brak takich odniesień – wypowiedź każdego z uczestników jest traktowana jak swoistego rodzaju monolog)¹² (Robinson 1985: 59).

Brak wiedzy na temat odpowiednich wzorów interakcji może prowadzić do wielu nieporozumień w kontaktach z obcokrajowcami. Robinson (1985: 59-60) opisała wrażenia z pierwszej rozmowy Amerykanki, próbującej zaprzyjaźnić się ze studentką z Wietnamu. Obie studiowały na uniwersytecie Stanforda w USA. Usiłując podtrzymać rozmowę, Amerykanka cały czas zadawała Wietnamce pytania, na które ta odpowiadała niezwykle lakonicznie, ograniczając się najczęściej jedynie do „tak” lub „nie”. Sama nigdy nie zwracała się do niej z żadnym pytaniem. Amerykanka odbierała zachowanie Wietnamki jako wyraz braku zainteresowania, ta natomiast uważała, że

¹¹ Błędnej oceny sytuacji dokonała amerykańska nauczycielka, która wezwała do szkoły rodziców dziecka z Wietnamu. Nie kryła rozczarowania, a nawet irytacji, gdy zamiast jednego z rodziców w szkole pojawił się starszy brat dziecka. Początkowo nie chciała z nim nawet rozmawiać, gdyż jego pojawienie się w szkole uznała za przejaw niepoważnego jej traktowania. Jak się jednak później okazało, ojciec dziecka nie przyszedł, gdyż zmarł, a zgodnie z wietnamską tradycją, obowiązki ojca po jego śmierci przejmuje najstarszy syn, a nie matka. Zatem wizyta w szkole brata była wyrazem troski rodziny o edukację młodszego dziecka, a nie oznaką lekceważenia nauczycielki (Robinson 1985: 56).

¹² Np. we Francji akceptuje się równoczesne mówienie z innymi uczestnikami interakcji, gdyż jest to dowodem, iż zwracamy uwagę na rozmówcę/rozmówców (Carel 2001: 154).

Amerykanka bombarduje ją pytaniami, nie zostawiając czasu, by mogła na nie wyczerpująco odpowiedzieć.

Należy jednak pamiętać, iż sama wiedza dotycząca różnic kulturowych nie wystarczy, aby skutecznie poruszać się w obcym świecie innych wartości, zwyczajów czy zachowań. Kulturę poznajemy nie tylko rozumem, ale wszystkimi zmysłami, choć te, w zależności od kultury, w różnym stopniu odgrywają istotną rolę w jej przyswajaniu. Fizjologia, emocje, ruch, dotyk oraz inne kanały sensoryczne czy wreszcie własne reakcje mają istotny wpływ na zrozumienie tego, co dzieje się dokoła.

Robinson (1985: 4), opisując swój pierwszy pobyt w Japonii, stwierdza, że jej zrozumienie pojedynczego przekazu rosło w miarę uruchamiania kolejnych zmysłów. Jej zdaniem, zrozumienie kultury obcej nie następuje nagle, ale stopniowo, gdy zaczynamy używać wszystkich kanałów sensorycznych. Szczególnie dotyczy to sytuacji, w których początkowo oceniamy coś negatywnie. Badaczka, choć wiedziała, że Japończycy jedzą surowe ryby, miała opory, by spróbować tego dania, gdyż samo myślenie o tym przyprawiało ją o mdłości. Gdy w japońskim domu pierwszy raz poczęstowano ją surową rybą, zbierało się jej na wymioty, pomimo tego, iż właściwie przewidziała menu. Wiedziała także, że zgodnie z zasadami grzeczności, powinna zjeść serwowaną rybę. Nie chcąc sprawiać przykrości gospodarzom, postanowiła spróbować. Jednak jej system fizjologiczny nie rozumiał, co się dzieje, gdyż nie działał zgodnie z nowym, nieznanym jej wcześniej doświadczeniem.

Zdaniem uczoney (Robinson 1985: 99), możliwość porozumienia między przedstawicielami różnych kręgów kulturowych jest pochodną stopnia, w jakim uczestnicy interakcji wykształcili w sobie tzw. elastyczność kulturową (*cultural versatility*). Pomaga im ona modyfikować własne zachowanie stosownie do sytuacji. Umiejętność adaptowania się do nowych okoliczności kulturowych obejmuje zdolność patrzenia na rzeczywistość z różnych perspektyw i jest podstawową, niezbędną cechą, którą musi zdobyć każdy aspirujący do miana osoby wielokulturowej. Elastyczność kulturowa oznacza poszerzenie repertuaru własnych doświadczeń i zachowań i nie oznacza podporządkowywania się kulturowego czy marginalizacji kultury rodzimej. Nie implikuje też rezygnacji z własnej tożsamości kulturowej, a jedynie zwiększa spektrum wspólnych doświadczeń z przedstawicielami innych kultur, a tym samym ułatwia komunikację międzykulturową¹³.

¹³ Ciekawe przykłady dostosowywania się kulturowego podaje Bochner (1982: 164). Zauważył on, że Amerykanie, prowadząc interakcje w krajach arabskich, muszą nauczyć się stać dużo bliżej rozmówcy niż zwykli to czynić w rozmowach z rodakami. Japończycy w kontaktach z przedstawicielami świata zachodniego muszą nauczyć się częściej nawiązywać kontakt

Do nieporozumień w komunikacji na styku kultur przyczynia się przypisywanie przekazom niewerbalnym znaczeń właściwych kulturze własnej. Z powodu pozornej naturalności są one często uważane za uniwersalne, a to może być mylące – każda kultura ma swój własny język ciała, gesty i mimikę, a znaczenie słów w ogromnym stopniu zależy od towarzyszącego im kontekstu niewerbalnego¹⁴. W różnych kręgach kulturowych te same gesty czy ruchy ciała mogą mieć zupełnie inne znaczenie. Europejczycy i mieszkańcy Ameryki Północnej, wskazując na coś, używają palca wskazującego, składając pozostałe w pięść, natomiast Indianie amerykańscy czy mieszkańcy Mongolii i afrykańskiej Sahary używają w tym celu swoich warg (Eisenberg i Smith 1971: 32). W Meksyku wpatrywanie się w podłogę w trakcie rozmowy jest wyrazem szacunku dla interlokutora, zaś w Ameryce – oznaką poczucia winy lub braku zainteresowania (Robinson 1985: 51).

Śmiech nie musi oznaczać stanu rozbawienia rozmówcy – w wielu kulturach, szczególnie afrykańskich i azjatyckich, jest on oznaką niepewności lub zdenerwowania. Dla Japończyków śmiech może być wyrazem smutku, złości, zażenowania czy szoku. W Polsce i Chinach istnieje tzw. nerwowy śmiech, który nie jest objawem radości, lecz maskuje zdenerwowanie lub towarzyski dyskomfort interlokutora. Niektóre nacje są głośne (Włosi, Grecy, Hiszpanie, Arabowie), a inne ciche (mieszkańcy Europy Północnej czy Niemcy). Japończycy, Tajowie i Chińczycy mówią ciszej i łagodniej, gdyż jest to oznaką dobrego wychowania i świadectwem wyższego wykształcenia (Hickson et al. 2004). Dlatego zaleca się powściągliwość w ekspresywności niewerbalnej.

Istotna dla skutecznej komunikacji międzykulturowej będzie z pewnością znajomość szczególnie gestów znaczących. Dobrze byłoby też poznać i niekoniecznie naśladować gesty uznawane w różnych częściach świata za wulgarne czy obraźliwe. W kontaktach interkulturowych należy być bardzo ostrożnym w ich używaniu.

Kultury różnią się od siebie stosunkiem do emocji i sposobem mówienia o nich. Każda ma inne strategie uzewnętrzniania uczuć i inne metody radzenia sobie z uczuciami własnymi i innych ludzi. W przeszłości różnice

wzrokowy z rozmówcą. Australijczycy w trakcie pobytu w Anglii będą musieli nauczyć się pić ciepłe piwo, a Anglik w tokijskim metrze będzie się rozpychał, torując sobie drogę.

¹⁴ Burgoon et al. (1989: 155) twierdzą, że „ludzie w większym stopniu polegają na sygnałach niewerbalnych niż werbalnych w określaniu znaczenia przekazu, szczególnie jeśli werbalne i niewerbalne aspekty są ze sobą w konflikcie”. Birdwhistell (1970: 26) uważa, że 65% znaczenia w typowej rozmowie między dwiema osobami jest przekazywane w sposób niewerbalny. Z kolei Mehrabian (1981: 14) zauważył, że 38% całości przekazu realizowane jest na poziomie wokalnym, 55% na poziomie mimiki i języka ciała, a tylko 7% na poziomie werbalnym.

tego typu próbowano opisywać za pomocą przeciwstawnych pojęć, takich jak emocjonalny/nieemocjonalny czy ekspresywny/nieekspresywny. Określenia tego typu są jednak niezbyt fortunne. Wiele odmiennych kultur, np. polską czy rosyjską, można by określić mianem emocjonalnych, ale opisujący je przymiotnik w każdym przypadku oznaczałby inne postawy i normy.

Właściwa charakterystyka postaw kulturowych wobec emocji wymaga wyjścia poza określenia ogólne i odniesienia do zindywidualizowanych skryptów kulturowych przedstawionych za pomocą pojęć uniwersalnych (Wierzbicka 1999: 164-165). Co więcej, kulturowo zróżnicowany stosunek wobec emocji w dużym stopniu kształtuje dynamikę codziennego dyskursu, zabarwiając niezliczone aspekty tego, co Hymes (1962) nazywa „etnografią mowy”. Choć jako członkowie tego samego gatunku wszyscy wyrażamy pewne stany emocjonalne, jak np. szczęście, smutek czy złość i reagujemy podobnie za pomocą odpowiednich ruchów ciała czy twarzy, to jednak ich znaczenie i sens, podobnie jak język, podlegają wpływowi procesów inkulturacji i socjalizacji. Od dziecka uczymy się wyrażać, odpowiednio intensyfikować, neutralizować czy maskować je stosownie do sytuacji, zgodnie z przyjętymi w naszej kulturze normami. Im dwie kultury są sobie bliższe, tym łatwiej właściwie odczytać takie zachowania (Elfenbeim i Ambady 2003: 104).

Badania zasobu leksykalnego różnych języków, prowadzone zarówno przez językoznawców, jak i antropologów, potwierdzają tezę, że określenia emocji w każdym języku mają charakter niepowtarzalny i wyrażają unikalny stosunek wobec ludzkich uczuć, typowy dla tej kultury oraz charakterystyczną perspektywę patrzenia na związki pomiędzy emocjami, poznaniem i zachowaniami społecznymi (Wierzbicka 1999: 163)¹⁵. Brak wiedzy w tym zakresie poważnie upośledza uczestnika procesu komunikacji międzykulturowej i ogranicza jego możliwości skutecznego porozumiewania się, gdyż m.in. nieświadomie będzie odczytywał sygnały niewerbalne albo jako tożsame dla wszystkich ludzi, albo analizował je przez pryzmat kultury własnej, co może rodzić poważne błędy interpretacyjne¹⁶.

¹⁵ Mimo tego, że określenia emocji są specyficzne dla danej kultury, to jednak możliwe jest obiektywne, niezależne od kultury ich widzenie, gdyż emocje można opisywać, omawiać i porównywać za pomocą pojęć uniwersalnych. Zbiór takich pojęć, który wyłonił się w trakcie szeroko zakrojonych badań nad semantyką wielu języków, może stanowić uniwersalny system odniesienia do opisu i porównywania znaczeń zakodowanych w różnych językach. Ten system odniesień można również używać w celu scharakteryzowania i opisanego postaw, poglądów oraz norm nacechowanych kulturowo (Wierzbicka 1999: 164).

¹⁶ Niektórzy badacze twierdzą, że pewne zachowania niewerbalne mają charakter uniwersalny i są wrodzone. Należy do nich wyraz twarzy, opisujący stan emocjonalny (LaFrance i Mayo 1978: 73). Inni kategorycznie temu zaprzeczają i uważają, iż wszystkie nasze ruchy

Źródłem nieporozumień w komunikacji międzykulturowej może być także brak umiejętności właściwej interpretacji postawy ciała rozmówcy i wykonywanych przez niego ruchów. Służą one często do wyrażania emocji, a ich znaczenie jest uwarunkowane kulturowo. Na przykład Amerykanie mają problemy, by zaakceptować dużo szerszy niż ich własny wachlarz pozycji przyjmowanych przez przedstawicieli innych kultur, a przecież 25 procent populacji na świecie woli siedzieć po turecku bądź jak Japończycy – na swoich stopach (Morain 1986: 67).

Równie istotna dla zrozumienia rozmówcy jest właściwa interpretacja wyrazu jego twarzy. Birdwhistell (1970) zaobserwował, że na twarzach przedstawicieli amerykańskiej klasy średniej, w zależności od nastroju, pojawiają się aż 33 różne grymasy. Osoby pochodzące z innych kręgów kulturowych w różnym zakresie używają w trakcie rozmowy swoich oczu. Niemcy cały czas utrzymują kontakt wzrokowy, a Amerykanie patrzą raz w jedno oko, raz w drugie, po czym nie patrzą w twarz wcale. Natomiast mieszkańcy Peru, Boliwii czy Chile brak kontaktu wzrokowego podczas rozmowy uważają za obraźliwy. Podobnie intensywny kontakt wzrokowy utrzymują mieszkańcy krajów śródziemnomorskich oraz Arabowie, a niepodporządkowanie się tej zasadzie interpretują jako wyraz braku grzeczności czy szacunku dla rozmówcy. Izraelczycy i Francuzi uważnie przyglądają się nawet mijanym na ulicy obcym (Morain 1986: 69-70). Przedstawiciele kultur dalekowschodnich znacznie rzadziej i krócej utrzymują kontakt wzrokowy podczas rozmowy, szczególnie jeśli pomiędzy rozmówcami istnieją różnice w hierarchii społecznej (Szopski 2005: 105). W kulturze afrykańskiej unikanie kontaktu wzrokowego z rozmówcą jest wyrazem okazywania szacunku (Gudykunst 2004: 30).

Hall (1966) podzielił wszystkie kultury na dwie kategorie: kontaktowe, utrzymujące kontakt fizyczny poprzez dotyk w trakcie interakcji, i niekontaktowe, w których dotyk wzbudza podejrzenie. Reprezentanci kultur kontaktowych częściej dotykają się, zwracają się bezpośrednio do rozmówcy i utrzymują w trakcie rozmowy kontakt wzrokowy. Ponadto mówią głośno. W krajach arabskich głośność jest oznaką siły i szczerości, a mówienie cicho – słabości, fałszu i nieszczerości. Można tu zobaczyć zarówno mężczyzn, jak i kobiety chodzących razem i trzymających się za ręce. Witając się, obejmują

ciała są produktami enkulturacji (Birdwhistell 1970). Badania przeprowadzone w dwudziestu krajach wykazały istnienie pięćdziesięciu zachowań niewerbalnych, które nie miały tego samego znaczenia dla ich użytkowników. W innym badaniu grupę Amerykanów poproszono o wyjaśnienie przekazów niewerbalnych wyrażanych przez dwadzieścia popularnych gestów japońskich. Bardzo niewielu respondentów potrafiło rozpoznać znaczenie choćby dwóch gestów, zaś wszystkie inne zostały zinterpretowane błędnie (Klopf i McCroskey 2007).

i całują się, również w obrębie tej samej płci. Podobnie w Hiszpanii, we Włoszech czy Polsce – witając się, obejmujemy się i całujemy. Natomiast mieszkańcy Europy Północnej, Japonii, Chin i innych krajów Dalekiego Wschodu (kultury niekontaktowe) unikają dotyku. Społeczeństwa wielokulturowe, takie jak USA, w swoim rdzeniu anglosaskim należą do kultur niekontaktowych. Jednak ze względu na obecność wielu grup etnicznych wywodzących się z kultur kontaktowych można tam spotkać różnorodność zachowań w tym zakresie. Barnlund (1975) twierdzi, że w Ameryce dotyk jest dwukrotnie ważniejszy jako kanał porozumiewania się niż w Japonii, gdzie dorośli nie tylko unikają dotyku, ale także w ograniczonym zakresie używają gestów i mimiki.

Kultury różnią się między sobą także proksemiką, czyli postrzeganiem i użyciem przestrzeni osobistej. W praktyce przekłada się to na zachowywanie innej odległości od rozmówcy. Odległość, w jakiej znajdują się rozmówcy oraz jej zmiana w czasie interakcji może oznaczać chęć nawiązania bliższych stosunków lub też decyzję o wycofaniu się z rozmowy. Ogólnie w kulturach otwartych na kontakty z innymi ludźmi, np. w krajach arabskich, Ameryce Łacińskiej, w Grecji, we Włoszech, w Hiszpanii i Turcji, rozmówcy zwykle stoją blisko siebie, zaś w kulturach, gdzie takie kontakty są ograniczone, np. w krajach Europy Północnej, Niemczech, Anglii, Ameryce, a także w Chinach i Japonii, interlokutorzy zachowują większą odległość między sobą (Morain 1986: 73).

Również pozycja społeczna w ramach danej kultury wpływa na zachowywaną odległość – ludzie o niższym statusie stoją dalej od osób posiadających wyższą pozycję społeczną, a ci ostatni łatwiej ten dystans zmniejszają. Kobiety zwykle wolą utrzymywać nieco mniejszy dystans wobec innych kobiet niż mężczyźni między sobą. W przestrzeni zamkniętej, np. w windzie, przedstawiciele jednych kultur zachowują maksymalny dystans (Amerykanie i Polacy), a innych – stają bliżej (Arabowie). Ogólnie w kulturach o większej tolerancji dla dotyku odległości będą mniejsze, zaś przy niechęci do kontaktu fizycznego dystans będzie większy (Szopski 2005: 108).

W społecznościach monochronicznych (USA, Europa Północna, Niemcy, Daleki Wschód) codzienna praca dzielona jest na pojedyncze zadania, wykonywane w ustalonej kolejności jedno po drugim, zgodnie z harmonogramem. Ich wynik traktowany jest priorytetowo, nawet jeśli odbywa się to kosztem relacji międzyludzkich. Najważniejsza jest punktualność i dotrzymywanie terminów. W kulturach polichronicznych (Europa Południowa, Bliski Wschód, Ameryka Łacińska i Afryka) wiele spraw dzieje się równocześnie, sporo rzeczy robi się naraz i łatwo przerywa wykonywane czynności. Łatwo i często zmienia się też plany. Relacje między ludźmi są ważniejsze niż same zadania (Hall 1976).

Kultury różnią się od siebie także zakresem, w jakim polegają na kontekście wypowiedzi. Hall (1976) podzielił je na nisko- i wysokokontekstowe (*low-context* i *high-context cultures*). Kultury niskokontekstowe (USA, Kanada, kraje niemieckojęzyczne, skandynawskie, Polska, Francja, Anglia) zorientowane są na bezpośredni i jasny przekaz słowny, nie zwracają szczególnej uwagi na elementy pozawerbalne i sytuacyjne. Oczekiwanie np. Amerykanki od swego rozmówcy bezpośredniości i dosłowności w wyrażaniu się, dobrze oddają częste wtrącenia typu: powiedz, co masz na myśli, nie owijaj w bawełnę czy przejdź do sedna sprawy (Levine 1985: 28)¹⁷. Wymagane jest uszczegółowienie tła i źródła informacji oraz segmentowanie i właściwa organizacja treści przekazu.

W pracy więzi pomiędzy ludźmi są kruche, a zaangażowanie w relacje małe. Najważniejsze są zadania, które trzeba wykonać. Czas jest skrzętnie organizowany, a produkt – efekt działania, ważniejszy niż proces. Pracownicy oczekują wyraźnych instrukcji od kompetentnej i zorientowanej w danej sprawie osoby. Konstruowanie wypowiedzi niskokontekstowych wymaga umiejętności myślenia analitycznego i stosowania logiki linearnej, zarówno w komunikacji ustnej, jak i pisemnej, gdyż niezwykle ważne dla zachowania jasności wypowiedzi jest akcentowanie połączeń pomiędzy sobą oraz jej poszczególnych części (Okabe 1983: 29).

W kulturach wysokokontekstowych (Chiny, Japonia, Korea, kraje Ameryki Południowej, Meksyk, kraje arabskie, Indie, Włochy, Grecja, Hiszpania, Rosja) tło sytuacji pomaga ludziom zrozumieć obowiązujące reguły. Nie polegają one tak bardzo na przekazie werbalnym, a koncentrują się na sugerowanych lub implikowanych przez kontekst zasobach informacji. Tego typu komunikacja wymaga myślenia syntetycznego i logiki rozproszonej (*dot-like logic*). W dużym stopniu tolerowane są wieloznaczność i brak bezpośredniości przekazu.

Kultury wysokokontekstowe preferują komunikowanie niewerbalne, tj. gest i mimikę oraz korzystają z rozwiniętych sieci informacyjnych i kontaktów. Typowe dla nich są wtręty, przerywanie i dygresje w trakcie rozmowy. Wykorzystują też kontekst sytuacyjny i obyczajowy jako źródło informacji. Stosują często ukryte treści czy metafory, stąd dla poprawnego odszyfrowania przekazu niezbędne staje się czytanie „między wierszami”. Japończycy na przykład unikają bezpośredniej odmowy i konfrontacji, czego wyrazem będzie przyjęcie zaproszenia na imprezę, nawet jeśli w chwili zapraszania wiedzą, że nie będą mogli na nią przyjść. Podobnie w twierdzący

¹⁷ Jednak w rozmowie ze współmałżonką czy bratem bliźniakiem Amerykanie posługują się często wysokokontekstowym przekazem (Gudykunst 2004: 203).

sposób odpowiadają na pytania, choć „tak” nie musi oznaczać, że się zgadzają. Unikają prostego „nie”, a zamiast niego stosują frazę *chigaimasu*, oznaczającą „jest inaczej” (Robinson 1985: 57).

Niezwykle ważne dla zrozumienia sytuacji komunikacyjnej odbywającej się w kulturach wysokokontekstowych jest kto, kiedy i w jakich okolicznościach wypowiedział określone słowa. Dokładna analiza kontekstu pozwala wyciągnąć odpowiednie wnioski dotyczące znaczenia przekazu. Oceniając zachowanie obcokrajowców, często zapomina się o czynnikach indywidualnych, w dużym stopniu determinujących je. W kulturach wysokokontekstowych niezwykle istotne są więzi międzyludzkie, także w kontaktach zawodowych. Relacje z ludźmi są ważniejsze niż zleczone zadania. Czas jest kategorią otwartą i płynną, podejście do niego niezwykle elastyczne, a proces ważniejszy niż produkt ludzkiego działania¹⁸ (Hall 1976: 70-72).

Skala napotykaných trudności w nawiązywaniu kontaktów z przedstawicielami obcych kultur jest związana ze stopniem, w jakim obie kultury się różnią od siebie – im większa jest ta różnica, tym więcej należy spodziewać się problemów (Furnham i Bochner 1982). Gudykunst i Ting-Toomey (1988: 188) zauważyli, że „przedstawiciele kultur o dużym zakresie tolerancji dla niejasności są bardziej skorzy do nawiązywania kontaktów osobistych niż członkowie kultur o niskim stopniu unikania niepewności”. Różnica w tym obszarze będzie miała istotny wpływ na wzajemne interakcje osób wywodzących się z krajów lokujących się na dwóch skrajnych biegunach tego podziału. Podobnie ktoś z kultury feministycznej, gdzie wysoko ceni się stosunki międzyludzkie prawdopodobnie będzie miał kłopoty w nawiązaniu, rozwinięciu i utrzymaniu relacji z przedstawicielem kultury maskulinistycznej, w której dominuje większa asertywność.

Im większa różnica pomiędzy kulturami, tym więcej należy spodziewać się problemów w relacjach pomiędzy ich przedstawicielami. Wiedza o tym, co w danej kulturze obcej jest uznawane za odpowiednie, może nie wystarczyć, by przełamać tkwiący głęboko, wewnętrzny opór stawiany przez wartości kultury rodzimej, wśród których wzrastaliśmy i które determinują nasze zachowanie.

¹⁸ Gudykunst (2004: 59) cytuje reakcję Japończyka na stwierdzenie mieszkańca USA, iż to Amerykanie napisali japońską konstytucję: „Ludzie powinni sami pisać swoją konstytucję”. Łatwo z tej wypowiedzi wywnioskować, że nie podoba mu się to. Jednak nigdy, zgodnie z kanonami własnej kultury, Japończyk nie wyrazi niezadowolenia *explicite*. Brak jednoznaczności w wypowiedzi Japończyka irytuje z kolei Amerykanina, oczekującego od rozmówcy bezpośredniości. Przełamanie nieporozumień w komunikacji, wynikających z używania przez rozmówców bezpośredniego lub pośredniego stylu wypowiedzenia się, jest niezwykle trudne (Gudykunst 2004: 172).

Koncentrowanie się na analizowaniu zachowania cudzoziemców jest niezwykle trudne, choćby ze względu na wspomnianą już różnorodność obecną w każdej kulturze, a dodatkowo prowadzi do tworzenia i utrwalania stereotypów. Według Yuan (1997: 311) „teorie komunikacji interkulturowej powinny opierać się na interakcji i skupiać się na tym, jak poszczególne osoby porozumiewają się, a nie na tym, jak komunikują się kultury”. Jej zdaniem, wiedza o kulturze, choć cenna, nie gwarantuje udanej komunikacji z jej przedstawicielami. Jednak traktowanie narodowości jako wyznacznika różnic kulturowych ma długą tradycję¹⁹.

1.5. Akulturacja i szok kulturowy

Istotny wpływ na ludzi i ich zachowanie mają rodzina i społeczność, w której żyją, a także kraj zamieszkania i używany język. Choć żadna kultura nie jest w pełni homogeniczna i nie składa się z identycznych istot zdefiniowanych przez określone środowisko, to jednak każdą kształtują przenikające ją i dominujące w niej, uświadomione lub nie, zasady. Spotkanie człowieka wychowanego w innej kulturze może z jednej strony budzić ciekawość, ale z drugiej strony bywa źródłem tzw. szoku kulturowego²⁰. Jego symptomami są uczucie odseparowania, złości, agresji, niezdecydowania, frustracji, niezadowolenia, smutku, osamotnienia czy tęsknoty za domem, spadek poczucia własnej wartości, a w skrajnych przypadkach nawet pogorszenie fizycznego stanu zdrowia czy depresja (Chun et al. 2003, Rudmin 2009).

Foster (1962: 87) określa szok kulturowy jako nieuświadomioną dolegliwość psychiczną, którego ofiary złe samopoczucie zwykle wiążą z brakiem okazywanego im zainteresowania przez przedstawicieli nowej kultury. Jeśli okazją do spotkania z nią jest nauka języka obcego, wspomniane reakcje mogą być jeszcze silniejsze, gdyż uczniowie spotykają wówczas równocześnie dwie obce im rzeczywistości, a mianowicie kulturę i język.

¹⁹ Hofstede (1980; 2000), badając różne korporacje, pogrupował pracowników według ich narodowości. Przynależność do określonej nacji była jednostką analizy zebranych przez niego danych. Wpłynęły na to przede wszystkim względy praktyczne, tzn. odwoływanie się do narodowości respondentów ułatwia prowadzenie badań – łatwiej uzyskać takie informacje niż o przynależności do klasy społeczno-ekonomicznej, grupy etnicznej, religijnej czy innych grup określających tożsamość kulturową jednostki.

²⁰ Jedną z pierwszych osób mówiących o szoku kulturowym była antropolożka DuBois, na konferencji Instytutu Badawczego Edukacji Międzynarodowej w roku 1951 (Wight et al. 1970), a na podstawie obserwacji Amerykanów pracujących w Brazylii opisał go Oberg w roku 1958 i 1960 (Pusch 2004: 14).

Osoba doświadczająca szoku kulturowego odczuwa wściekłość na innych za to, że jest niezrozumiana i często użala się nad sobą. Po opadnięciu początkowej euforii, jaką zwykle rodzi kontakt z nową kulturą, wobec narastających kognitywnych i afektywnych sprzeczności w nowym i obcym środowisku, jednostka czuje się zdezorientowana i uruchamia mechanizmy obronne. Powstrzymuje się od kontaktów z jej przedstawicielami, wycofuje się, izoluje, a samą kulturę nierzadko nawet odrzuca. Pozbawiona znajomych rekwizytów, znaków czy wskazówek niezbędnych do właściwego zrozumienia rzeczywistości, traci grunt pod nogami, odczuwa lęk i czuje się wyobcowana (Adler 1972: 8).

Obecnie w literaturze przedmiotu coraz częściej używa się terminu *stres akulturacyjny* (*acculturative stress*) zamiast *szoku kulturowego*. Wynika to z tego, że po pierwsze, wyrażenie *szok kulturowy* ma negatywne implikacje, gdyż sugeruje, iż efektem kontaktów z inną kulturą będą jedynie różnego rodzaju kłopoty i trudności. Wyklucza tym samym możliwość interesujących doświadczeń związanych z akulturacją, tzn. że kontakt z kulturą obcą może być czymś pozytywnym. Użycie słowa *stres* ma swoje uzasadnienie, gdyż wpisuje się w obszar badań prowadzonych nad tym, jak ludzie próbują uporać się z negatywnymi doświadczeniami, używając różnych strategii radzenia sobie z nimi, co w efekcie końcowym prowadzi do szybszej adaptacji do nowych warunków. Ponadto, pojęcie *stresu akulturacyjnego* pokazuje, iż źródło frustrujących doświadczeń leży w interakcji pomiędzy kulturami, a nie w jednej kulturze czy drugiej. Natomiast posługiwanie się terminem *szok kulturowy* może prowadzić do błędnych interpretacji zjawiska sugerujących, jakoby przyczyną problemów była wyłącznie pojedyncza kultura (Berry 2006: 43-44).

W naukach społecznych, w opisie zmian adaptacyjnych zachodzących w człowieku na skutek kontaktów z ludźmi pochodzącymi z kultury obcej, używa się pojęcia *akulturacji*. Istotny wpływ na jej przebieg ma stopień podobieństwa pomiędzy kulturą rodzimą i obcą. Posługujący się językiem angielskim biały Kanadyjczyk przeprowadzający się do USA musi w znacznie mniejszym zakresie poddać się akulturacji niż emigrant z Meksyku. Wynika to nie tylko z tego, że posługuje się językiem angielskim, ale także z innych podobieństw kulturowych pomiędzy Kanadą i USA, np. zorientowania obu kultur na indywidualizm oraz zdolności białych imigrantów do integrowania się z przedstawicielami głównego nurtu społeczeństwa amerykańskiego (Schwartz et al. 2010: 240).

Początkowo akulturację postrzegano jako proces jednowymiarowy, w którym zatrzymanie i ochrona własnego dziedzictwa kulturowego oraz przyswojenie kultury kraju przyjmującego znajdowały się na przeciwległych

biegunach kontinuum²¹. Aktualnie postrzega się ją jako pojęcie wyższego rzędu, proces wielowymiarowy, uzależniony od wielu czynników, często wzajemnie od siebie niezależnych i indywidualnych (Barker 2015).

Szok kulturowy jest jednym z czterech kolejnych etapów akulturacji. Najpierw kultura obca jako nowa rzeczywistość wywołuje stan swoistego rodzaju euforii. Drugi etap – szok kulturowy – pojawia się, gdy napotykanne różnice kulturowe coraz bardziej naruszają poczucie bezpieczeństwa oraz wyobrażenie jednostki o sobie samej. Szuka się wówczas wsparcia rodaków, a pocieszenia – w uskarżaniu się na miejscowe zwyczaje. Wreszcie stopniowo, z pewnymi oporami, dochodzi się do równowagi. Larson i Smalley (1972) nazywają ten etap stresem kulturowym – niektóre problemy związane z adaptacją są już rozwiązane, a inne jeszcze nie. Widać już jednak wyraźny, choć powolny postęp – jednostka zaczyna akceptować różnice w myśleniu i odczuwaniu oraz staje się empatyczna w stosunku do ludzi żyjących w kulturze obcej.

Na ostatnim etapie akulturacji wyróżnia się trzy alternatywne możliwości zachowania: 1) asymilację z kulturą docelową oraz zupełne porzucenie kultury rodzimej, z jej charakterystycznym stylem życia i wartościami; 2) odrzucenie kultury docelowej i zachowanie własnego stylu życia i wyznawanych wartości albo 3) próbę zachowania własnego stylu życia z równoczesną akceptacją kultury obcej, czego dowodem jest adaptowanie niektórych jej elementów²² (Brown 1986: 36).

Kontakt z kulturą obcą powoduje rozwój struktur kognitywnych – wzrost umiejętności przetwarzania docierających do nas informacji dotyczących kultury docelowej, a także pozwala przyswoić sobie nową wrażliwość estetyczną i emocjonalną, np. nowy sposób reagowania na radość i zadowolenie czy rozpacz i gniew. Nie dochodzi do tego w sposób przypadkowy czy podświadomy, w konsekwencji kontaktów z kulturą obcą – nowe elementy kulturowe nie są automatycznie dodawane do wcześniejszych skryptów komunikacyjnych. Akulturacja jest procesem, nad którym człowiek ma kontrolę w różnym stopniu, w zależności od swych predyspozycji, potrzeb i zainteresowania²³.

²¹ Obecnie imigranci nie chcą się już asymilować, za co są często krytykowani, ale kulturę kraju obcego dołączają do własnego dziedzictwa kulturowego, gdyż są świadomi, iż jest ona istotną częścią ich tożsamości. Z własnego wyboru chcą być biculturalni (Schwartz et al. 2010: 237-238).

²² Stern (1993: 216) uważa, iż nie można w pełni kontrolować wspomnianych etapów poprzez odpowiednie prowadzenie procesu nauczania. Natomiast uwrażliwienie nauczycieli na problem może mieć pozytywny wpływ na jego przebieg. Stosując odpowiednie zabiegi, np. poprzez ciągłą ocenę sytuacji, nauczyciele mogą w najbardziej konstruktywny sposób pomagać uczniom w kontakcie z kulturą obcą.

²³ Akulturacji podlegają przede wszystkim osoby żyjące poza miejscem urodzenia, tj. imigranci, uchodźcy, azyłanci, ale także studenci odbywający całość lub część studiów za granicą oraz pracownicy sezonowi. Jednak w dobie globalizacji akulturacji w mniejszym lub więk-

Akulturacy towarzyszy dekulturacja – proces stopniowego rozmywania się, zamazywania czy wręcz oduczania się wzorów zachowań oraz porzucanie norm społecznych i wartości kultury rodzimej. Oznacza to, że jednostka adaptuje nowe reakcje czy zachowania na nieznane wcześniej sytuacje. Nabywaniu nowej wiedzy kulturowej czy skryptów komunikacyjnych towarzyszy równoczesne zawieszenie na dłuższy czas starych nawyków, a często nawet ich utrata. Wzajemne oddziaływanie akulturacji i dekulturacji jest fundamentem ewolucji psychologicznej, jaką przechodzi się w konfrontacji z kulturą obcą. Dowodem tego są najpierw zmiany widoczne na powierzchni, tj. eksponowane na zewnątrz zachowanie, np. wybór słuchanej muzyki, jedzenie czy sposób ubierania się, a później głębsze transformacje wewnętrzne, związane z odgrywanymi rolami społecznymi, czy wyznawanymi wartościami (Kim 2008: 363).

Wzajemne oddziaływanie akulturacji (uczenia się) i dekulturacji (oduczania się) powoduje, iż każdemu doświadczeniu związanemu z koniecznością dokonania zmian adaptacyjnych własnego zachowania czy nawyków towarzyszy nieuchronnie stres. Jest on wyrazem instynktownego dążenia do przywracania homeostazy – utrzymywania stałości parametrów wewnętrznych w systemie, w celu osiągnięcia zintegrowanej całości (Kim 2008: 363). Stres odczuwamy w związku z konfliktem tożsamości, do jakiego dochodzi, gdy mamy kontakt z nieznaną kulturą. Z jednej strony stawia się jej opór, chcąc zachować stare zwyczaje, potwierdzające rodzimą tożsamość kulturową, jednak równocześnie szuka się harmonii z nowym otoczeniem, zmieniając własne zachowanie i próbując dopasować się do nowego środowiska.

Konflikt pomiędzy potrzebą akulturacji i oporem stawianym dekulturacji skutkuje utratą wewnętrznej równowagi, przejawiającej się odczuwaniem emocjonalnego dyskomfortu, niepewności, zmieszania czy różnego rodzaju napięć (Kim 2008: 363-364). Chcąc zminimalizować przewidywany czy rzeczywisty ból, odczuwany w związku z brakiem wspomnianej równowagi wewnętrznej, niektórzy uciekają się do selektywnego zwracania uwagi na docierające bodźce i wypierają określone sygnały. Jedni unikają lub w skrajnych przypadkach wycofują się z kontaktów interkulturowych, inni reagują cynizmem albo wrogością w stosunku do obcej rzeczywistości.

szym stopniu podlegamy wszyscy. Sam proces akulturacji przebiega w różnym tempie, w zależności od stosunku społeczności „kraju przyjmującego” do danej grupy imigrantów. Trwa krócej, jeśli są postrzegani pozytywnie jako wnoszący coś zarówno do kultury, jak i ekonomii – tak jest w przypadku lekarzy czy inżynierów, osiedlających się za granicą z własnego wyboru, lub wolniej, jeśli generują przede wszystkim obciążenia finansowe (dotyczy to uchodźców, azylantów i imigrantów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym) (Schwartz et al. 2010: 240-241).

Stres ma jednak także pozytywny wpływ, gdyż pozwala na reorganizację i odnowę siebie, powoduje, że zaczynamy szukać możliwości stworzenia siebie na nowo. Stres mija, gdy wypracowane zostaną nowe sposoby radzenia sobie z napotkanymi problemami, a jest to możliwe jedynie dzięki wykorzystaniu twórczej refleksyjności, jednej z cech ludzkiego myślenia (Kim 2008: 363).

Proces akulturacji nie dokonuje się linearnie, ale spiralnie i cyklicznie. Odpowiedzią na każde stresujące doświadczenie jest wycofanie się człowieka w dobrze mu znany świat kultury własnej, czyli regres. To z kolei uaktywnia energię adaptacyjną pomagającą przeorganizować się i „skoczyć do przodu”. Adaptacja kulturowa odbywa się według wzoru łączącego ze sobą integrację i dezintegrację, progres i regres, czyli z jednej strony oznacza akceptowanie nowości, a z drugiej utożsamianie się z elementami starymi. Proces trwa tak długo, dopóki w nieznanym środowisku pojawiają się nowe wyzwania, a towarzyszy mu ruch do przodu i w górę, w kierunku większej adaptacji i wzrostu. Dlatego na początku kontaktów z kulturą obcą zmiany są zwykle większe i nagłe, zaś z czasem naprzemienne pojawianie się stresu i adaptacji staje się mniej intensywne, co w konsekwencji przynosi jednostce ulgę i uspokojenie (Kim 2008: 364).

Clarke (1976: 380) zauważa, iż każde spotkanie z przedstawicielami kultury obcej prowadzi do nawiązania intensywnej relacji, wymagającej od jej uczestników wkładania całej czasu ogromnego wysiłku, by nie doszło do zakłócenia komunikacji²⁴. Nawet osoby mające wykształconą już w dużym stopniu kompetencję komunikacyjną w języku obcym, odczuwają „konflikt świadomości” (*clash of consciousness*), który można porównać do swoistego rodzaju „drugiej fali” szoku kulturowego. Choć potrafią rozmawiać z rodzimymi użytkownikami języka na tematy wymagające zaawansowanej jego znajomości, to równocześnie cały czas napotykać niuanse kulturowe, których, jak większość uczących się, nigdy nie rozumieją i nie włączają do własnego repertuaru językowego. Clarke nazywa to „stanem permanentnego imigranta” – jesteśmy w stanie zrozumieć słowa w języku obcym, ale nigdy nie opanujemy w pełni wszystkich ich konotacji. Aby pokonać ten próg, należałoby osiągnąć właściwie kompetencję rodzimego użytkownika, co jest praktycznie niemożliwe.

²⁴ Uczony porównuje to do rozmowy w języku obcym z taksówkarzem, przywołującej na myśl klimaty powieści Kafki – pragniemy, aby zrozumiał, dokąd chcemy jechać, niby mówi, że nas rozumie, a jednak jedzie w złym kierunku. Chcąc wytłumaczyć mu, że źle jedzie, cały czas nerwowo szukamy odpowiednich wyrażań, gdyż nie chcemy zabrznieć niemądrze czy protekcyjnie.

Większość prowadzonych badań nad adaptacją kulturową koncentrowała się na przedstawianiu jej w kategorii trudności napotykanych w obcym kulturowo środowisku. Naukowcy starali się opisać różne fizyczne i psychiczne symptomy wskazujące na problemy z adaptacją oraz podawali propozycje łagodzenia zaobserwowanych uciążliwości. Taft (1977) wyróżnił cztery reakcje charakterystyczne dla szoku kulturowego: 1) zmęczenie kulturowe objawiające się zdenerwowaniem, bezsennością i innymi zaburzeniami psychosomatycznymi; 2) poczucie straty wynikające z wyrwania ze znanego sobie otoczenia; 3) odrzucenie przez członków nowej społeczności i 4) poczucie impotencji wynikające z niemożności radzenia sobie z nieznanym środowiskiem. Bennett (1977), opisując podobne sytuacje, posłużył się terminem *szoku okresu przejściowego (transition shock)*. Jest on naturalną konsekwencją niemożności skutecznego oddziaływania jednostki na otoczenie. Zdaniem uczonego (Bennett 1977: 45), trudności, jakich doświadczamy w kontaktach z kulturą obcą, są podobne do przejść związanych z ważnymi zmianami w życiu, utraty dobrze znanych punktów odniesienia czy zmian wartości związanych z nagłymi zmianami społecznymi, np. gdy na skutek śmierci tracimy partnera lub rozwodzimy się.

Drugi nurt badań nad akulturacją zajmował się akcentowaniem znaczenia, jakie proces adaptacji kulturowej odgrywa w przyspieszaniu rozwoju człowieka i jego uczenia się. Adler (1975) twierdził, że szok okresu przejściowego prowadzi do skuteczniejszego uczenia się, wzrostu człowieka i jego samoświadomości. Podobnie dokonana przez Rubena (1983) obserwacja amerykańskich małżeństw, przebywających na dwuletnich kontraktach w Kenii, wykazała, że w niektórych przypadkach siła odczuwanego szoku kulturowego była pozytywnie skorelowana z odnoszonymi sukcesami zawodowymi i adaptacją społeczną jednostki w nowym środowisku (Ruben i Kealey 1979). Odwołując się do tych wyników, Ruben (1983) stwierdził, iż doświadczanie szoku kulturowego może pomagać w adaptacji do nowego środowiska, a nie przyczyniać się do hamowania tego procesu. Jego wnioski są zgodne z wcześniejszymi sądami na temat szoku kulturowego Adlera, przekonującego, iż jest on doświadczeniem, przez które przechodzimy, poznając nową kulturę, „prześciem od stanu niższej samoświadomości i świadomości kulturowej, do stanu wyższego” (Adler 1975: 15).

Szoku kulturowego w ograniczonym zakresie doświadczają również osoby uczące się języka obcego w kraju ojczystym. Lambert (1967), opisując przyswajanie języka obcego, odwołuje się do *anomalii*, pojęcia oznaczającego stan niepewności odczuwany przez człowieka na skutek transformacji systemu aksjonormatywnego. Anomia to uczucie społecznej niepewności czy niezadowolenia, poczucie bezdomności, w którym jednostka nie czuje już

silnych związków z kulturą rodzimą, ale też nie zasymilowała się jeszcze w pełni z kulturą obcą. Gdy zaczyna tracić niektóre więzi łączące ją z kulturą rodzimą i adaptuje się do kultury obcej, odczuwa żal i smutek, połączony z obawami związanymi z wejściem do nowej społeczności²⁵.

Odczuwany w związku z nauką języka obcego i jego kultury dyskomfort ma jednak różną intensywność, związaną z dystansem społecznym, jaki dzieli kulturę rodzimą i obcą, odnoszącym się do ich bliskości kognitywnej i afektywnej²⁶. Schumann (1976: 139-141), odwołując się do takich czynników, jak: dominacja jednej społeczności nad drugą, stopień integracji, spójności i podobieństwa obu kultur, podejście do siebie obu społeczności i długość pobytu za granicą, opisał hipotetycznie dobre i złe sytuacje związane z nauką języka obcego. Jego zdaniem, im większy dystans społeczny dzieli dwie kultury, tym większe problemy będzie napotykał uczeń, natomiast im ta różnica jest mniejsza, tym bardziej będzie to sprzyjać przyswajaniu języka. Możemy zauważyć, na przykład, że Amerykanie są kulturowo podobni do Kanadyjczyków, zaś różni od Chińczyków. Dystans społeczny, jaki dzieli te dwie ostatnie nacje, znacznie przekracza pierwszą różnicę. Zatem łatwiej będzie im uczyć się języka francuskiego niż chińskiego.

Największą trudnością związaną z weryfikacją hipotezy Schumanna jest kwestia pomiaru rzeczywistego dystansu społecznego pomiędzy dwiema społecznościami. Jak i przy użyciu jakich narzędzi można by określić jego stopień? Podobnie jak inne pojęcia z zakresu psychologii, np. empatia czy poczucie własnej wartości, dystans społeczny nie poddaje się definiowaniu, choć intuicyjnie rozumiemy jego znaczenie. Rozwiązanie tego dylematu przynosi pojęcie *postrzeganego dystansu społecznego*, wprowadzone przez Actona (1979). Według uczonego, to nie rzeczywista różnica pomiędzy obu kulturami jest najważniejsza, ale to, jak ją postrzega dany uczeń. Na nową kulturę patrzy się przez pryzmat świata własnego, a późniejsze zachowanie jest zgodne z tą percepcją, niezależnie od posiadanych uprzedzeń. Zdaniem Actona, choć obiektywnie Amerykanów i mieszkańców Arabii Saudyjskiej dzieli duża różnica, to jednak możliwe jest, że Amerykanin uczący się arabskiego w Arabii Saudyjskiej z wielu powodów będzie postrzegał ją jako niewielką.

²⁵ Badania prowadzone przez Lamberta potwierdzają, że najsilniej doświadczamy anomii, gdy zaczynamy już dobrze sobie radzić z językiem obcym. Na przykład, gdy anglojęzyczni Kanadyjczycy opanowali na tyle język francuski, że zaczynali myśleć, a nawet śnić w tym języku, w dużym stopniu odczuwali anomię, w konsekwencji czego często wycofywali się do dobrze znanego im świata – szukali możliwości posługiwania się językiem angielskim.

²⁶ Słowo „dystans” jest tu oczywiście użyte w znaczeniu abstrakcyjnym, dla oznaczenia odmienności obu kultur.

Choć w nauce języka obcego nie da się uniknąć stresu akulturacyjnego, można jednak ograniczyć jego negatywne konsekwencje. Nauczyciel powinien starać się pełnić w klasie funkcję terapeuty umiejętnie przeprowadzającego uczniów przez poszczególne etapy procesu akulturacji. Nie powinien oczekiwać od nich, że w konfrontacji z kulturą obcą będą tłumić odczuwaną złość czy frustrację albo wypierać poczucie bezradności czy bezdomności, jakie ten kontakt często rodzi. Są to prawdziwe uczucia, które powinny być wyrażane otwarcie. Blokowanie ich może opóźnić przechodzenie do kolejnych etapów procesu akulturacji, a nawet je zupełnie uniemożliwić. Zadaniem nauczyciela jest zatem pomóc uczniom w dotarciu do źródła odczuwanych złych emocji i umożliwienie mówienia o nich.

Acton i Walker de Felix (1986: 21) twierdzą, iż już na początku procesu nauki języka obcego, gdy silnie zmotywowani do jego opanowania uczymy się go w dużym zakresie, powinniśmy osiągnąć lub nawet przekroczyć tzw. próg akulturacji (*acculturation threshold*), w przeciwnym razie możemy utknąć na poziomie kompetencji funkcjonalnej, czymś podobnym do zjawiska pidginizacji czy kreolizacji języka. Kordes (1991: 292) uważa, że szok kulturowy jest swoistego rodzaju katalizatorem procesu przyswajania kultury obcej, czyli punktem wyjścia edukacji interkulturowej, zaś jego źródłem – nowe doświadczenia kulturowe.

1.6. Mechanizmy postrzegania i interpretacji zachowania reprezentantów kultury obcej

Postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości odbywa się podświadomie, przy zaangażowaniu „procesów wewnętrznych, niedostępnych świadomości, ale mających wpływ na sądy, uczucia czy zachowanie” (Wilson 2002: 23). Decyzje dotyczące tego, na co zwracać w danym momencie uwagę, podejmowane są także bez udziału świadomości. Dużą rolę w tym procesie odgrywa selekcja docierających nieustannie bodźców – w przeciwnym razie, ze względu na ich dużą liczbę, doświadczalibyśmy obciążenia nadmiarem informacji²⁷. Zauważamy tylko bodźce wyselekcjonowane jako ważniejsze od innych, a resztę ignorujemy. Podobnie są postrzegane osoby obce kulturowo i wydarzenia na styku kultur – ograniczamy uwagę do elementów zachowania czy sytuacji niezbędnych do ich zrozumienia. Stąd też

²⁷ W sensie fizycznym nieświadomie widzimy, słyszymy, wachamy, kosztujemy i dotykamy niezliczone elementy otoczenia. Wilson (2002: 24) szacuje, iż w każdej chwili pięć zmysłów człowieka odbiera niezliczoną ilość informacji.

podświadomie formułowane sądy dotyczące motywów działania, celów czy postaw są często niewłaściwe.

Odwolując się do założeń konstruktywizmu (Kelly 1963), uczeni twierdzą, iż do przeżycia konkretnego doświadczenia, w tym także interkulturowego, nie wystarczy jedynie uczestniczyć w wydarzeniu. Doświadczenie jest funkcją konstruowania własnego wyobrażenia o otaczającej rzeczywistości poprzez nieustanne tworzenie hipotez i weryfikowanie ich. Jednostka tworzy indywidualny obraz świata i rozumie go po swojemu – im więcej zaangażuje percepcji i im bardziej konceptualnie złożony obraz określonego wydarzenia stworzy, tym większą będzie miała możliwość jego różnorodnej interpretacji, a tym samym posiadać bogatsze (pełniejsze) doświadczenie (Hammer et al. 2003: 423).

Gdy napotykaamy znajomą sytuację, mózg wyszukuje wcześniej utworzone struktury kognitywne, pomagające skategoryzować i zinterpretować docierające z zewnątrz informacje i bodźce, a następnie wybrać odpowiednią reakcję (Harris 1994). Determinują one sposób, w jaki selekcjonujemy, postrzegamy, interpretujemy i reagujemy na docierające z zewnątrz informacje. Podobnie jest w przypadku kultury obcej²⁸.

Wskutek kontaktów interkulturowych poszerzamy granice schematów – do już istniejących są dodawane nowe, obejmujące więcej doświadczeń²⁹. W wyniku prowadzonych interakcji z przedstawicielami określonej kultury obcej, na skutek zdobywanego doświadczenia coraz lepiej zaczynamy ją rozumieć. Pierwotny schemat, będący jej wyobrażeniem, podlega ciągłej modyfikacji, do momentu aż będzie ją lepiej odzwierciedlał. W konsekwencji komunikacja staje się skuteczniejsza, tzn. „znaczenia przypisywane przez odbiorców są bliższe znaczeniu nadanemu przez wysyłających” (Beamer 1995: 147). Uczestnicy procesu komunikacyjnego ciągle dostosowują własne schematy. Jak zauważa Beamer (1995: 148), „gdy uczestnicy interakcji rozumieją lepiej swoje priorytety, schematy kultury partnera, jakie posiadają, ulegają modyfikacji w wyniku kognitywnego procesu indukcji”.

Chcąc osiągnąć równowagę wewnętrzną, człowiek zaczyna adaptować lub modyfikować własne wzory zachowania. Gdy docierające do jednostki nowe doświadczenie jest zgodne z istniejącymi w mózgu schematami, do-

²⁸ Samovar i Porter (2004: 283) twierdzą, że „mózg jest systemem otwartym (dlatego możemy się uczyć), mamy wybór (możemy komunikować się w taki lub inny sposób), a nasze działania wywołują określone reakcje (robimy coś dla innych ludzi)”. Ludzki umysł ciągle rozwija się i modyfikuje własne struktury, w tym schematy poznawcze, przechowywane w pamięci długoterminowej sieci uporządkowanych, powiązanych ze sobą pojęć, zawierające wiedzę, oczekiwania i doświadczenia z przeszłości (Anderson 1983).

²⁹ Szczegółowo omawia tę kwestię Beamer (1995) – twórca Modelu Spotkań Interkulturowych (*The Schemata Model for Intercultural Encounters*).

chodzi do asymilacji, natomiast gdy różni się od nich, wówczas zaczyna się ich modyfikacja – dostosowanie do nowej sytuacji. Trzecią możliwością jest wycofanie się, tzn. przerwanie kontaktu interkulturowego (Chang 2009: 59). Gdy schematy uczestników interakcji dobrze odwzorowują kulturę partnera, zmniejsza się podatność na wszelkiego rodzaju nieporozumienia. Dlatego wraz z nagromadzeniem doświadczenia kontakty międzynarodowe stają się łatwiejsze i skuteczniejsze, gdyż mamy bardziej rozwinięte schematy, do których można się odwoływać. Tym samym zrozumienie sytuacji i odpowiednia na nią reakcja wymagają mniej wysiłku.

Jak już wspomniano, proces przyswajania schematów poznawczych nie zawsze jest uświadomiony – dochodzi do niego nie tylko w efekcie bezpośredniego doświadczenia, np. poprzez obserwację, ale także pośrednio, np. przez czytanie. W wyniku zdobywanych doświadczeń schematy, w obrębie różnych kategorii, ciągle się zmieniają (Derry 1996). Impulsem do ich rozwijania zwykle bywa dysonans kognitywny (Festinger 1957) odczuwany, gdy napotka się problem lub sytuację, których nie można zrozumieć, odwołując się do istniejących już w mózgu schematów (Markus i Kitayama 1991).

Wraz z nabywaniem przez jednostkę biegłości w kontaktach interkulturowych dysonans kognitywny odczuwany w konfrontacji z nowością zmniejsza się, a schematy, czy sieci informacji pozwalające rozwiązać różnorodne problemy interkulturowe poszerzają się i pogłębiają, wiążąc się ze sobą w sposób coraz bardziej złożony. Ich poszerzenie jest wynikiem ekspozycji na nowe ramy kulturowe. Prowadzi to do ilościowego rozwoju schematów – powiększenia repertuaru poprzez zdobycie i stworzenie nowych. Natomiast do ich pogłębienia dochodzi w wyniku dłuższego zapoznawania się z nową, wcześniej nieznaną rzeczywistością kulturową, wewnątrz określonej ramy. Zmiana jakościowa obejmuje wzbogacenie schematów i oznacza przejście od uproszczonych, uogólnionych konfiguracji (np. przekonania, że wszystkie osoby mówiące po hiszpańsku jedzą tacos), do bardziej złożonych systemów (np. świadomości, iż osoby mówiące po hiszpańsku, pochodząc z różnych krajów i kultur, jedzą różne potrawy) (Endicott et al. 2003: 408).

Poszerzanie ilościowe, jak i pogłębianie jakościowe schematów kulturowych prowadzi do większej elastyczności postrzegania. Jedno i drugie jest niezwykle ważne dla rozwoju interkulturowego i każde wiąże się z określonym rodzajem doświadczeń wielokulturowych. Krótkie pobyty za granicą w wielu krajach są źródłem ilościowego wzrostu schematów, natomiast dłuższy pobyt w jednym przyczynia się do ich wzrostu jakościowego (Endicott et al. 2003: 409).

Zdaniem Gudykunst (2004: 163), odwoływanie się w procesie poznania do określonych cech charakterystycznych różnych nacji prowadzi do powstania swoistego rodzaju bariery pomiędzy „nimi” a „nami”. Opierając się

na posiadanych kategoriach, tworzymy oczekiwania w odniesieniu do tego, jak w określonej sytuacji powinni zachować się obcy. Im więcej tych wyobrażeń uda się stworzyć, tym pełniejszy będzie obraz danej społeczności, co równocześnie istotnie zwiększy skuteczność komunikacji międzykulturowej (Turner 2002: 155).

Jednak zbyt kurczowe trzymanie się utworzonych kategorii powoduje, iż nie dostrzegamy różnic i nie potrafimy na podstawie nowych informacji zbudować innych, lepiej oddających daną rzeczywistość. Spotkanie osoby nie pasującej do stworzonego obrazu budzi niepokój, gdyż burzy istniejący porządek (Zerubavel 1991: 34). Dlatego w komunikacji międzykulturowej ważne jest „wychodzenie z mentalnych klatek, w których tak często się zamykamy” (Zerubavel 1991: 122). Brak elastyczności i sztywne trzymanie się stworzonych klasyfikacji prowadzi do nieporozumień.

Psychologia rozwojowa uważa rozumienie za proces społeczny, składający się z serii jakościowo różnych etapów nabywania schematów konceptualnych. W czasie jego trwania „systemy przetwarzania mniej elastyczne i bardziej konkretne są zastępowane przez systemy elastyczniejsze i bardziej podatne na przystosowywanie się do nowych kontekstów” (Sercu 2000: 64). Przypisywanie znaczenia zjawiskom społecznym jest czynnikiem indywidualnym, nacechowanym kulturowo. Podobnie jest ze światopoglądem, definiowanym w kategoriach kognitywnych, jako „istniejąca w umyśle określona konfiguracja kategorii kulturowych, dotycząca rzeczywistości i wzorców różnicowania zjawisk” (Houghton 2012: 27).

Duży wpływ na postrzeganie świata mają korzenie etniczne, płeć, własna biografia i indywidualne potrzeby, a także kultura, z jakiej się wywodzimy. Jednym z powodów generujących w komunikacji międzykulturowej wiele problemów jest błędne założenie, iż uczestników komunikacji postrzega się w sposób wolny od uprzedzeń, posiadanych już doświadczeń międzykulturowych oraz stanu emocjonalnego jednostki (Gudykunst 2004: 160).

Uspołecznienie większości ludzi dokonuje się w środowisku monokulturowym, dającym dostęp do opisu świata typowego dla kultury rodzimej. Nie ułatwia to dostrzegania różnic pomiędzy własną percepcją świata a spojrzeniem osób wywodzących się z innych kręgów kulturowych. Należy pamiętać, iż ustrukturyzowane językowo ramy konceptualne używane do klasyfikowania otaczającej rzeczywistości składają się ze zbiorów różnych, typowych pojęć, tworzących zasoby kognitywne dominujące w danej społeczności. Raz wytworzony obraz rzutuje w dużym stopniu na późniejsze zachowania względem jej reprezentantów. „Pozwala to w sposób spójny organizować wiedzę ogólną o ludziach i świecie oraz dostarcza typowych wzorów zachowań i możliwych typów ludzi, ich charakterystycznych działań i cech” (Cantor et al. 1982: 34). Oprócz modeli indywidualnych – pojęć

tworzonych z własnych doświadczeń każdego człowieka, ramy konceptualne obejmują także modele kulturowe, typowe dla całej społeczności i ograniczające w znacznym stopniu naszą percepcję świata oraz mające istotny wpływ na to, co uznajemy za ważne (Lantolf 1999).

Według Wilsona (2002: 37) potencjał aktywacyjny informacji przechowywanych w pamięci, czyli jej dostępność, ma istotny wpływ na dokonujący się podświadomie w mózgu wybór. Także waga przypisywana danej informacji oraz czas, w którym mieliśmy z nią wcześniej do czynienia w dużym stopniu rzutują na jej dostępność. Jesteśmy istotami nawykowymi, „im częściej w określony sposób ocenialiśmy świat w przeszłości, tym większe prawdopodobieństwo, że użyjemy tych samych kryteriów teraz i w przyszłości” (Wilson 2002: 37).

Zdaniem kognitywistów, bodźcem do ciągłego korygowania stworzonego w umyśle obrazu świata jest chęć ograniczania rozbieżności kognitywnych, uwzględniania nowych informacji i tworzenia bardziej realistycznego o nim wyobrażenia. Ludzie dążą do utrzymania spójności kognitywnej, gdyż świadomość braku kompatybilności choćby dwóch pojęć lub postaw jest tak przykra, że, w imię tendencji do eliminowania wszelkich dysonansów kognitywnych, usiłują zredukować napotykaną rozbieżność (Crain 2000).

Bateson (1979: 31) zwraca uwagę, iż to, co widzimy, jest wytworem naszych mózgów, a „każde doświadczenie jest subiektywne”. Zgadza się z nim Roberts (2003: 119), pisząc, iż „świat, w którym żyjemy, nie jest zbiorem obiektywnych faktów, sami konstruujemy go jako istoty społeczne, w codziennym życiu, a język jest głównym instrumentem temu służącym”. Założenia i oczekiwania, np. stereotypy używane do opisu ludzi czy podejście do określonej kultury, mają wpływ na wybierane z otoczenia sygnały.

Badania nad postrzeganiem wskazują, iż łatwiej zapamiętujemy i przypominamy sobie sygnały rzucające się w oczy, wszystko, co nietypowe i wyróżniające się z otoczenia. W pamięci gromadzimy, a później przypominamy sobie cechy wyróżniające. Z łatwością zauważamy różnice w ubiorze rozmówcy, jego inną mowę ciała, słyszymy też jego charakterystyczną, inną od naszej wymowę. Mamy również skłonność do błędnej oceny częstotliwości nietypowych czy niestandardowych zachowań – zwykle twierdzimy, iż występują częściej niż potwierdza to rzeczowa ich analiza (Kahneman i Tversky 1973). Dlatego obserwując obcokrajowców, często koncentrujemy uwagę na różnicach pomiędzy ich kulturą a własną, choć nie zawsze są one aż tak duże i istotne³⁰.

³⁰ Podobny błąd popełniają nawet osoby zajmujące się interkulturowością zawodowo. Robinson (1985: 67), przebywając wśród plemion Papua Nowa Gwinea, robiła sobie zdjęcia na tle mężczyzn noszących liście, a nie chłopców w dżinsach, choć jak sama zauważyła, byli oni w takim samym stopniu reprezentatywni.

Naukowcy twierdzą, iż dobra znajomość kultury rodzimej i obcej oraz umiejętność dostrzegania podobieństw między nimi zwiększa poczucie bezpieczeństwa i pozytywne nastawienie do siebie jednostki, natomiast koncentrowanie się na różnicach zmniejsza je i wpływa na negatywną ocenę kultury obcej. Należy zauważyć, że łatwiejszy dostęp w pamięci mamy do ocen negatywnych, gdyż utrwalają się one szybciej i trudniej podlegają zmianom niż opinie pozytywne (Hodges 1974). Dlatego jednym z celów edukacji interkulturowej powinno być budowanie wśród uczniów pozytywnych skojarzeń z kulturą obcą.

Istotny wpływ na jakość atrybucji w obrębie kultury obcej mają czynniki indywidualne, takie jak: rozmiar kategoryzowania (*category width*), podejście do niepewności (*uncertainty orientation*) oraz złożoność kognitywna (*cognitive complexity*). Jako gatunek mamy skłonność do tworzenia kategorii wąskich albo szerokich, w zależności od stopnia tolerancji dla rozbieżności od przyjętego kryterium klasyfikowania danego elementu do określonej grupy. Im tolerancja większa, tym szerszy sposób grupowania. Osoby skłonne do tworzenia kategorii szerokich częściej próbują wyjaśnić zachowanie obcokrajowców niż osoby klasyfikujące wąsko. Ci drudzy są bardziej przeświadczeni o poprawności i wiarygodności swych przewidywań, choć często odbiegają one od prawdy (Gudykunst 2004: 173-175).

Stopień otwartości na kulturę obcą ma istotny wpływ na to, czy jednostka stara się zdobywać informacje o niej, czy nie – im bardziej jesteśmy otwarci, tym więcej chcemy wiedzieć. Ciągłe szukamy wówczas informacji, staramy się łączyć stare wiadomości z nowymi i stosownie do sytuacji odpowiednio zmieniamy czy przekształcamy w mózgu obraz określonej kultury. Łatwiej wówczas również kwestionować zachowania własne i ich stosowność. Ludzie zamknięci lub przekonani o tym, że wszystko już wiedzą o innych (*certainty orientation*), posługują się stereotypami, gdyż one upraszczają im obraz rzeczywistości i pozwalają utrzymać jego spójność (Gudykunst 2004: 175-178).

Trzecim czynnikiem indywidualnym determinującym atrybucję sposobu wnioskowania dotyczącego przyczyn zachowań osób obcych kulturowo jest złożoność systemu kognitywnego jednostki. Ma on istotny wpływ na sposób, w jaki ich się postrzega i interpretuje wysyłane komunikaty. Osoby rozwinięte kognitywnie posługują się większą liczbą kategorii, stąd ich opinie są bardziej rozbudowane, różnorodne i lepiej oddają zmienność zachowań obcokrajowców (Gudykunst 2004: 178-179)³¹.

³¹ Jednak zauważono, że formułowane przez nich uogólnienia często bywają niewłaściwe. Wynikać to może z niepełnych czy błędnych informacji albo stopnia, w jakim przypisywane im znaczenie różni się pomiędzy kulturami i zakresem, w jakim jest znane.

Uczeni zauważyli, iż ludzie mają tendencję do popełniania podstawowego błędu w atrybucji (*the ultimate attribution error*). Zagadnieniem tym zajmuje się teoria atrybucji, próbująca doszukiwać się związków przyczynowo-skutkowych w zachowaniu innych (Heider 1958). Mamy skłonność do przeceniania wagi podatności ocenianej osoby do określonych zachowań, jej postaw i motywacji wewnętrznej, a pomijamy wpływ czynników zewnętrznych na jej zachowanie. Stopień, w jakim zachowanie przedstawiciela innego kręgu kulturowego jest spójne ze stereotypowymi wyobrażeniami o tej kulturze, ma olbrzymi wpływ na atrybucję - im większa zgodność, tym bardziej konkretne zachowanie przypisuje się danej kulturze, a mniej cechom indywidualnym. Natomiast uprzedzenia nabyte w procesie uspołeczniania zwiększają prawdopodobieństwo popełnienia błędu w atrybucji. W samooценie jesteśmy bardziej wyrozumiali i dużo większą wagę przypisujemy czynnikom zewnętrznym. Ponadto jesteśmy egocentryczni, czego przejawem jest uznawanie zachowania własnego za normalne i właściwe (Gudykunst 2004: 166).

Jak zauważa Robinson (1985: 69), student przebywający za granicą problemy z nawiązaniem znajomości z przedstawicielami społeczności lokalnej zwykle wiąże z trudnościami językowymi, różnicami zwyczajów albo brakiem przychylności z ich strony, a nie z cechami własnymi czy brakiem odpowiednich umiejętności interpersonalnych. Podobnie osoba odczuwająca w rozmowie z mieszkańcem Ameryki Łacińskiej dyskomfort, wynikający z użycia przez niego nieznanych jej elementów komunikacji niewerbalnej i nadmiernej bliskości przestrzennej, będzie przypisywała go brakowi dobrych manier interlokutora, a nie różnicom w zwyczajach czy obowiązującej konwencji prowadzenia rozmowy.

Teoria społecznego uczenia się (Bandura 1977) wyjaśnia, że jednostka przyswaja wiedzę również poprzez obserwowanie zachowań innych (tzw. modelowanie lub naśladowanie), a jej oceny dotyczące własnych umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach w istotny sposób determinują późniejszy sukces lub jego brak w przyszłości. Oceną własnych możliwości w tym zakresie kieruje wewnętrzny system standardów sukcesu i nagradzania. Świadomość, iż ma się kontrolę nad sytuacją, jest najlepszą ochroną przed stresem także wówczas, gdy źródłem potencjalnych trudności są kontakty międzykulturowe.

W procesie nabywania kompetencji społecznych jednostka przechodzi przez fazę autokorekty własnych zachowań oraz stopniowo uczy się je modyfikować i dostosowywać do modelu. Tworzy wewnętrzne standardy pozwalające ocenić, na ile jej zachowanie jest zbieżne z nim, a równocześnie stawia sobie określone cele dotyczące zakresu, w jakim chce, aby tak było. Następnie, używając strategii adaptacyjnych, koryguje je aż do momentu,

gdy uzna, że zrealizowała swój plan. Podobne mechanizmy działają w kontaktach międzykulturowych – przekonanie, że jest się w stanie sprostać napotykanym trudnościom, wpływa pozytywnie na podejmowanie wysiłku i zdolność radzenia sobie z ewentualnymi problemami. Analogicznie, uruchamianie mechanizmów obronnych i przekonanie, że nie jest się w stanie skutecznie porozumiewać z obcokrajowcami, ma olbrzymi wpływ na zachowanie wobec nich³².

Ludzie uznają, iż źródło kontroli stresu leży w nich samych, są mniej niespokojni niż ci, przekonani, że stres można kontrolować jedynie z zewnątrz. Gdy znajdują się w trudnej kulturowo sytuacji, np. z powodu zbyt głośnego mówienia interlokutora czy zachowania przez niego zbyt małej odległości w trakcie prowadzenia rozmowy, łatwiej im będzie dokonać pozytywnej oceny zdarzenia niż osobom przekonanym o braku kontroli nad tym, co w danym momencie się dzieje. Stąd ważną kwestią dla skuteczności komunikacji międzykulturowej będzie uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób człowiek nabywa umiejętności reinterpretowania sytuacji jako mniej zagrażającej. Psycholodzy twierdzą, że aby nauczyć się radzenia sobie w kłopotliwych sytuacjach, należy je ćwiczyć, gdyż tego typu trening działa jak swego rodzaju szczepionka na bezradność.

Zdaniem Kellermanna i Reynoldsa (1990: 45-47), w kontaktach interkulturowych próg niepewności (*uncertainty threshold*) nie powinien być ani powyżej maksimum, ani poniżej minimum. W pierwszym przypadku, nie mamy wystarczająco dużo informacji, by trafnie przewidzieć czy wyjaśnić zachowania obcokrajowców. Gdy próg niepewności jest poniżej minimum, wydaje się nam, iż ich zachowania są w dużym stopniu przewidywalne, stajemy się przesadnie pewni siebie, a to usypia czujność i często prowadzi do błędnych interpretacji zachowań, a w konsekwencji do nieporozumień. Poziom pomiędzyprogowy daje swobodę w odkrywaniu znaczenia, a ponadto zwiększa kreatywność i sprawia, iż wszelkie informacje o kulturze traktuje się z dystansem, zakładając, iż wszystkie kultury są dynamiczne i podlegają zmianom. Pozwala to także uznać, iż w kontaktach międzykulturowych zawsze występuje element niejednoznaczności. W konsekwencji uczestnicy komunikacji stają się uważnymi obserwatorami, zaś taka postawa zwiększa jej skuteczność (Langer 1997: 127-130).

Jeśli jednostka świadomie otwiera się na nowe informacje, zaczyna dostrzegać subtelne różnice w zachowaniu własnym i obcokrajowców. Langer

³² W sytuacjach zagrożenia istnieją trzy możliwe strategie działania: walka, czyli podjęcie bezpośredniego działania skierowanego na zmierzenie się z określonym zdarzeniem, ucieczka przed trudnościami oraz ponowna ocena czy reinterpretacja sytuacji, w celu uznania jej za mniej zagrażającą. Pierwszym dwóm zachowaniom towarzyszą negatywne emocje, natomiast trzecia postawa obniża je (Zimbardo i Ruch 1977).

(1989: 34) zaleca koncentrowanie się na samym procesie komunikowania się, jaki w danej sytuacji ma miejsce, a nie na jego rezultacie, gdyż to kieruje uwagę na zachowanie własne i pozwala szczegółowo analizować sytuację. W efekcie końcowym pomaga również określić, w jakim stopniu nasza interpretacja przekazu różni się od interpretacji przedstawicieli kultury obcej. Buduje też świadomość, iż istnieje więcej niż jedna perspektywa, pozwalająca zrozumieć czy wyjaśnić każdą interakcję oraz że żadna nie tłumaczy jej w sposób optymalny. Uznanie istnienia perspektyw alternatywnych i ryzyka nieporozumień wraz z gotowością do negocjowania znaczenia są niezbędne dla skuteczności komunikacji międzykulturowej.

1.7. Podsumowanie

Język funkcjonuje w określonej rzeczywistości społecznej, jego nauka pozbawiona możliwości poznawania i uświadamiania sobie jego funkcji społeczno-kulturowej byłaby jedynie przyswajaniem określonego systemu znaków oraz struktur i nie przygotowywałaby do skutecznego używania go w komunikacji. Równoległe do poznawania różnych form językowych czy słownictwa należy zajmować się znaczeniem, czyli analizować procesy jego tworzenia i interpretowania dokonujące się zawsze w kontekście i w odniesieniu do kultury. Dlatego tak istotne jest, aby uczniowie w ramach edukacji językowej poznawali kultury obce wraz z ich wzorami zachowania lub myślenia oraz znamienym dla nich układem cech kulturowych.

Kultura jest wielowymiarowa i głęboko zakorzeniona w życiu danej zbiorowości, zaś język, środek porozumiewania się jej członków, najbardziej widocznym i dostępnym jej wyrazem. Język i kultura są od siebie zależne. Postrzeganie świata przez jednostkę, jej własna tożsamość, system myślenia, działania, odczuwania i komunikowania się ulegają zachwianiu, gdy z jednej kultury wchodzi w inną. Brak takiej świadomości oraz adekwatnej wiedzy i odpowiednich strategii interkulturowych skutkuje często problemami w porozumieniu z przedstawicielami kultury obcej, nawet u osób dobrze znających język obcy.

Język i kultura krzyżują się w komunikacji: na poziomie makro wiedza o świecie tworzy kontekst, w którym dochodzi do komunikowania się i odczytywania przekazu, a na poziomie mikro wybiera się odpowiednie formy językowe. Na poziomie makro najbardziej widoczna jest kultura, na mikro – język. Jak twierdzą Liddicoat i Scarino (2013: 28), „wartość komunikacyjna jakiegokolwiek wypowiedzi nie jest właściwością stricte językową, lecz językową w kontekście kulturowym”. Należy uświadomić sobie, iż jednostka

zawsze interpretuje wszelkie komunikaty z własnego punktu widzenia i nie zawsze rozumie je zgodnie z intencjami nadawcy.

Kontakt z przedstawicielem innej kultury jest dla większości z nas sytuacją zupełnie nową, a bezpośrednim jej skutkiem psychologicznym jest utrata poczucia bezpieczeństwa wywołująca stres, a w skrajnych przypadkach nawet szok kulturowy. Wynika to z odczuwanej niepewności w związku z niemożnością przewidzenia czy wytłumaczenia zachowań obcokrajowców, ich postaw, systemu wartościowania czy odczuwania. Wspomniana niepewność i stres są też jednym z powodów unikania przez uczniów kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka obcego. Stąd od początku prowadzenia procesu nauczania należałoby wyposażać uczniów w odpowiednie strategie, jak np. reinterpretowanie zdarzeń, co pozwalałoby im stawiać czoła nowym oraz trudnym zarówno językowo, jak i kulturowo sytuacjom. Dobrze byłoby również porównywać różne kultury z kulturą rodzimą uczniów, analizować podobieństwa i różnice, gdyż to powinno w przyszłości ułatwić kontakty interkulturowe.

Aby lepiej zrozumieć komunikację interkulturową i uświadomić czytelnikom różne mechanizmy leżące u podstaw interpretacji komunikatów w zależności od kontekstu oraz istnienie wielu czynników wpływających na ten proces, w następnym rozdziale zostanie omówione szczegółowo pojęcie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna

2.1. Geneza pojęcia

Ludzie różnią się między sobą praktykowanymi zwyczajami, przekonaniami politycznymi, wyznawanymi religiami i wartościami czy prezentowanymi postawami wobec określonych zjawisk lub sytuacji. W konsekwencji określone grupy tym samym zjawiskom albo analogicznemu otoczeniu przypisują inne znaczenia. Różnice te od lat są przedmiotem prowadzonych badań, w konsekwencji czego w literaturze przedmiotu pojawiło się pojęcie *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (IKK). Odwołując się do stwierdzenia Halla (1959: 186), że „kultura jest komunikacją, a komunikacja kulturą”, niektórzy uczeni używają go wymiennie z pojęciem kompetencji interkulturowej¹.

Termin wprowadzili do literatury w latach 50. XX wieku naukowcy amerykańscy, zajmujący się problemami w komunikacji swoich dyplomatów, inżynierów pracujących za granicą, ochotników z Korpusu Pokoju, studentów zagranicznych studiujących w USA w ramach programów wymian międzyuczelnianych czy ludzi biznesu, prowadzących interesy ze światem (Hoselitz 1954; Gardner 1962). Zauważono, iż aby dobrze funkcjonować w obcych kulturowo środowiskach, wymienione grupy potrzebują odpowiedniego przygotowania. W konsekwencji napływu do Stanów Zjednoczonych dużej liczby studentów, naukowców i specjalistów różnych profesji, także podejmujący ich Amerykanie dostrzegli wagę umiejętności interkulturowych.

¹ W kontekście edukacji językowej dominuje to pierwsze, dla podkreślenia, iż odwołujemy się do kompetencji interkulturowej w sytuacji używania języka, który dla użytkowników nie jest ich językiem rodzimym (Sercu 2010: 32).

Jako pierwszy terminu *kompetencja interkulturowa* użył światowej sławy antropolog Edward Hall, zatrudniony przez amerykańskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych do pomocy dyplomatom w kwestiach kulturowych (Leeds-Hurwitz 1990). Opracowane przez niego programy szkoleń uwzględniały pojęcie kultury ukrytej (*implicit culture*) i koncentrowały się na omawianiu kwestii problematycznych, pojawiających się na skrzyżowaniu kultury i komunikacji. Uczestnicy analizowali wpływ na ludzką interakcję przestrzeni i czasu oraz zachowań niewerbalnych, a także własne doświadczenia interkulturowe. Choć amerykańscy uczestnicy szkoleń w MSZ-ecie w większości przebywali już wcześniej przez dłuższy czas za granicą, nie znali narzędzi, by móc je analizować i interpretować, ani strategii pomocnych w rozumieniu i właściwym reagowaniu na nowe sytuacje. Hall jako pierwszy dostrzegł, iż sama nauka języka, nawet uzupełniona informacjami o kraju docelowym, nie przygotowuje wystarczająco do pracy w obcym środowisku.

Przedmiotem zainteresowań naukowców zajmujących się komunikacją interkulturową była próba odpowiedzi na pytanie, „w jakim zakresie jest to w ogóle możliwe, aby ekspert z jednego kręgu kulturowego komunikował się z kimś z innej kultury i był w stanie dotrzeć do takich osób ze swoim przekazem” (Gardner 1962: 241). Celem prowadzonych badań było wypracowanie odpowiednich strategii ułatwiających adaptację w nowym, nieznanym kulturowo otoczeniu.

Gardner, psycholog społeczny, wprowadził do literatury pojęcie *rozmówcy uniwersalnego* (*universal communicator*) i szczegółowo go opisał. Jego zdaniem, taka osoba ma niezwykłą zdolność do komunikowania się międzykulturowego i określone cechy osobowości, takie jak: integralność, stabilność, ekstrawertyzm, znajomość wartości uniwersalnych, intuicję, a nawet szczególne umiejętności telepatyczne (Gardner 1962: 248). Podobnie Rubin (1976: 342) wyróżnił siedem takich atrybutów: elastyczność, powstrzymanie się od osądzania innych, tolerancję dla niejasności, szacunek dla rozmówcy, nadawanie własnej wiedzy i poglądom osobistego charakteru, empatię oraz umiejętność prowadzenia dialogu w sposób naprzemienny.

Podobne listy kompetencji szczegółowych tworzyli inni naukowcy. Spitzberg (2000: 381) zaproponował zestaw aż pięćdziesięciu dwóch cech charakteryzujących osobę kompetentną interkulturowo². Posiada ona m.in. rozległe kontakty z przedstawicielami innych kultur, lubi je, a w środowisku

² Kluczowym elementem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK) jest wielowymiarowa kompetencja językowa, obejmująca cztery kompetencje składowe: gramatyczną, dyskursu, socjolingwistyczną i strategiczną (Canale i Swain 1980). Szczegółowa analiza IKK nie jest jednak przedmiotem niniejszego opracowania.

międzynarodowym skutecznie spełnia powierzone jej zadania. Co więcej, kontaktów tych ani zadań nie postrzega jako stresujących (Brislin 2000). Bhawuk i Brislin (2000: 163) twierdzą, że aby dobrze funkcjonować w innej kulturze, „człowiek musi interesować się nimi, wykazywać się wystarczającą wrażliwością, by zauważać różnice kulturowe, a także musi chcieć zmieniać własne zachowanie, w dowód szacunku dla ludzi stamtąd pochodzących”³.

Według Behrnd i Porzelt (2012: 214) istnieją pewne predyspozycje ułatwiające jednostce kontakty interkulturowe. Są nimi: „gotowość do uczenia się, łatwość w inicjowaniu kontaktów, empatia, autorefleksja, tolerancja na frustrację, umiejętność panowania nad emocjami, optymizm, odpowiedzialność i zorientowanie na cel”. Natomiast „sztywność, zahamowania w nawiązywaniu kontaktów, niestabilność psychiczna i etnocentryzm” wpływają negatywnie na zachowanie się w trudnych sytuacjach na styku kultur.

Jak zauważa Wiseman (2002: 208), do opisanía kompetencji interkulturowej używa się różnych określeń. Są wśród nich: przystosowanie międzykulturowe (*cross-cultural adjustment*), zrozumienie międzykulturowe (*cross-cultural understanding*), sukces zagraniczny (*overseas success*), wzrost osobisty (*personal growth*), osobiste przystosowanie się (*personal adjustment*), skuteczność międzykulturowa (*cross-cultural effectiveness*) i zadowolenie z doświadczenia międzynarodowego (*satisfaction with overseas experience*). Gibson i Zhong (2005: 622) dodali adaptację międzykulturową (*cross-cultural adaptation*) i wrażliwość interkulturową (*intercultural sensitivity*), Kim (2005: 560) – kompetencję relacyjną (*relational competence*), a Deardorff (2006: 242) kompetencję wielokulturową (*multicultural competence*), kompetencję transkulturową (*transcultural competence*) i kompetencję globalną (*global competence*). Wszystkie te pojęcia wraz z opisywanymi przez nie zjawiskami są ściśle związane z kulturą, ułatwiają komunikację interkulturową oraz prowadzą do zadowolenia jej uczestników, pozytywnej oceny samej interakcji i jej partnera/partnerów. W literaturze od lat 80. coraz powszechniej stosuje się pojęcie kompetencji interkulturowej lub interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK).

³ W humorystyczny sposób kompetencje potrzebne menadżerowi pracującemu w środowisku globalnym opisał Aitken (1973). Są wśród nich: „odporność biegacza olimpijskiego, lekkość umysłu Einsteina, umiejętności konwersacyjne profesora języków obcych, dystans sędziego, takt dyplomaty i wytrwałość budowniczego piramid egipskich. Jeśli chciałby sprostać wymaganiom życia i pracy w obcym kraju, powinien także wyczuwać kulturę, jego osądy moralne nie powinny być zbyt surowe, powinien być w stanie z łatwością kameleona scalać się ze środowiskiem lokalnym i nie powinien wykazywać żadnych oznak kierowania się uprzedzeniami” (Aitken 1973, w: Townsend i Cairns 2003: 317).

Globalizacja życia, pociągająca za sobą intensyfikację kontaktów międzynarodowych, narzuca na naukowców obowiązek podejmowania dalszych prób analizowania IKK, wyjaśniania procesów związanych z jej nabywaniem oraz zgłaszania konkretnych propozycji nauczania jej w szkole (Cushner i Brislin 1996). Jest to o tyle istotne, iż prowadzone w tym zakresie badania wskazują, że kontakty z kulturami obcymi nie prowadzą w sposób automatyczny do wykształcenia kompetencji interkulturowej czy odrzucenia stereotypów (Bennett 2008). Jak zauważa Wiseman (2002: 211), „IKK nie jest czymś wrodzonym ani nie pojawia się w sposób przypadkowy. Zanim świadomie i konsekwentnie będziemy kompetentnymi uczestnikami interakcji z przedstawicielami innych kręgów kulturowych, musimy spełnić wiele warunków”.

Podobnie Beamer (1992) i Spitzberg (2000) uznają IKK za cechę nabytą (*acquired quality*). Jednak nie wszyscy naukowcy zgadzają się w kwestii tego, czy tę kompetencję można rozwinąć na drodze edukacji (*learned ability*), czy może jest ona umiejętnością wrodzoną (*inherent ability*) (Chen i Starosta 1996). Jeszcze inni twierdzą, że IKK nie jest dostępna wszystkim – na skutek sposobu wychowania czy warunków, w jakich żyją, niektórym ludziom brakuje zdolności umysłowych, możliwości fizycznych i motywacji, potrzebnych do zdobycia koniecznej wiedzy, zdolności i postaw, aby w środowisku międzynarodowym postrzegano ich jako zachowujących się odpowiednio i skutecznie (Johnson et al. 2006).

Analiza dostępnej literatury z zakresu wielu dziedzin nauki dotyczącej kompetencji interkulturowej wskazuje na złożoność problemu i toczący się spór wokół tego, czym ona w istocie jest, z czego się składa, jak ją mierzyć czy jak się rozwija. Ten brak zgody wynika m.in. z tego, że IKK obejmuje dwa złożone pojęcia – kulturę i kompetencję, a to dodatkowo utrudnia zadanie zdefiniowania pojęcia i stwarza miejsce dla różnych interpretacji. Różne definicje i liczne parametry kultury stwarzają olbrzymie wyzwania dla konceptualizacji i prowadzenia badań nad IKK.

Wymienione wcześniej rozbudowane listy kompetencji szczegółowych, ułatwiających komunikację interkulturową, rodzą także wiele pytań – czy niektóre z nich są ważniejsze niż inne, czy są użyteczne we wszystkich kulturach, a może tylko w niektórych? Czy są uniwersalne, czy zdeterminowane przez aplikację ograniczoną do określonych obszarów komunikacji interkulturowej, np. do świata biznesu czy edukacji? Czy i jak wyszczególnione kompetencje szczegółowe współdziałają ze sobą, czy można je rozwijać, a jeśli tak, to za pomocą jakich procedur? W jaki sposób prowadzą ostatecznie do wykształcenia się IKK?

Choć uczeni od kilku dekad zadają sobie wspomniane pytania, nadal brak jednoznacznych na nie odpowiedzi. Na bazie list obejmujących kompe-

tencje szczegółowe wypracowano różne modele IKK, które próbowały udzielić odpowiedzi na niektóre z postawionych wcześniej pytań. Wybrane kwestie zostaną omówione w dalszej części rozdziału.

2.2. Wrażliwość interkulturowa

Powszechnie uznaje się, że warunkiem koniecznym do wykształcenia w człowieku IKK jest wrażliwość interkulturowa (*intercultural sensitivity*). Jej załączki tkwią we wrażliwości na normy społeczne własnej grupy oraz w umiejętności odróżniania zachowania, percepcji i uczuć innych (McClelland 1958: 241). Hart, Carlson i Eadie (1980) utożsamiają wrażliwość interkulturową z określoną mentalnością czy nastawieniem jednostki (*mindset*). Cechuje ją akceptacja złożoności każdego człowieka, unikanie odwoływania się do sztywnych ram w komunikacji i świadomość różnic kulturowych, a w czasie trwania interakcji, uznanie dla wymiany argumentów i tolerancja dla celowego poszukiwania przez interlokutora własnych racji. Wszystkie te elementy wpisują się w kognitywny, afektywny i behawioralny wymiar interakcji interkulturowej.

Według Chen i Starosty (1996: 362) wrażliwość interkulturowa to „afektywna umiejętność rozpoznawania, uznawania i szanowania różnic kulturowych”. Hammer, Bennett i Wiseman (2003: 422) definiują ją jako „zdolność do rozróżniania i doświadczania istotnych różnic kulturowych”. Ich zdaniem, „większa wrażliwość interkulturowa wiąże się z większym potencjałem do wykazywania się kompetencją interkulturową”. Warunkiem rozwinięcia wrażliwości interkulturowej jest zdobycie umiejętności konstruowania i doświadczania różnic kulturowych w sposób bardziej złożony (Hammer et al. 2003: 423).

Wrażliwość interkulturowa dotyczy przede wszystkim emocji rodzących się w konkretnych sytuacjach, wśród określonych ludzi. Dlatego można założyć, iż osoba posiadająca ją, potrafi demonstrować pozytywne emocje i budzić takie same reakcje interlokutorów przed, w trakcie i po kontakcie międzykulturowym (Adler i Towne 1974). Wymaga to jednak odpowiedniej integracji procesów afektywnych i kognitywnych, które pomagają najpierw zrozumieć własne emocje i zachowanie, a później – przedstawiciele kultur obcych. Osoba wrażliwa interkulturowo, pragnąca uznać i zrozumieć różnice kulturowe, musi charakteryzować się m.in.: poczuciem własnej wartości, zdolnością monitorowania siebie, otwartością umysłu, empatią, zaangażowaniem interakcyjnym i umiejętnością odraczania oceny (Gudykunst i Kim 1992; Houghton 2012).

Ludzie o wysokim poczuciu własnej wartości zwykle z optymizmem patrzą w przyszłość, a tym samym wprowadzają do interakcji zaufanie. Ponadto dobrze myślą o innych i oczekują ich akceptacji. Wysoka samoocena zwiększa pozytywne nastawienie do szans na właściwe rozpoznanie i uszanowanie różnic kulturowych, czyli udaną komunikację interkulturową (Borden 1991). Zdolność do monitorowania siebie pozwala regulować własne zachowanie odpowiednio do sytuacji. Osoby z taką umiejętnością są bardziej uważne, zwracają uwagę na innych uczestników interakcji i skuteczniej dostosowują się do kontekstu. Lepiej też radzą sobie z wywieranym naciskiem, pójściem na kompromis, odwoływaniem się do emocji interlokutora czy zyskiwaniem jego sympatii (Spitzberg i Cupach 1984).

Otwartość umysłu dotyczy gotowości do tłumaczenia przedstawicielom innych kultur własnych racji, kryjących się za określonym zachowaniem oraz akceptowania różnorodności kulturowej. Bennett (1986) zauważył, że osoba wrażliwa interkulturowo charakteryzuje się „poszerzonym postrzeganiem świata”. Wyróżnia ją chęć poznania, akceptowania i uznania różnych poglądów. Ponadto jest wrażliwa na zróżnicowanie ludzkich zachowań i potrafi przełożyć własne emocje na konkretne działanie. Otwartość umysłu motywuje ją do uznania i zrozumienia potrzeb innych ludzi, ułatwia adaptowanie się do kulturowo różnorodnych sytuacji oraz sprzyja wywieraniu pozytywnego wrażenia (Yum 1989).

Równie ważna w rozwoju interkulturowym jest empatia, czyli „wczucie się w punkt widzenia drugiego człowieka, aż do chwilowego myślenia o tym samym czy odczuwania identycznych emocji” (Adler i Proctor 2013: 95). Pozwala ona poczuć, co znajduje się we wnętrzu interlokutora, czyli wejść w jego skórę. To swoistego rodzaju telepatia, intuicja albo spojrzenie na rzeczywistość z jego perspektywy. Jak zauważa Houghton (2012: 33), „empatia wymaga przynajmniej czasowego zawieszenia odwoływania się do własnych ram konceptualnych, obciążonych wartościami rodzimymi, jeśli postrzeganie świata przez innego człowieka pragnie się analizować z minimalnym odchyleniem od jego konceptualizacji”.

Osoby wrażliwe interkulturowo starają się przyjmować różne role, zgodnie z wymogami sytuacji. Są bardziej bezinteresowne i zwracają uwagę na uczucia innych uczestników interakcji oraz ich reakcje. Potrafią właściwie ocenić ich zachowanie i stan ducha. Empatia umożliwia demonstrowanie wzajemności w okazywaniu emocji, aktywne słuchanie i odpowiednie do sytuacji reakcje werbalne i niewerbalne, świadczące o zrozumieniu interlokutora. Umożliwia też nawiązanie swoistego rodzaju relacji interkulturowej (Barnlund 1975). Wszystkie cechy empatii, jak np. identyfikowanie się z rozmówcą czy zrozumienie i troska o innych, stanowią istotę wrażliwości interkulturowej i są niezbędne do wykształcenia IKK.

Zaangażowanie w interakcję, równie ważne dla skutecznej komunikacji, to zdolność dostrzegania tematu i sytuacji, obejmująca koncepcję siebie i nagradzanie. W jej skład wchodzi: umiejętność postrzegania, zwracania uwagi i odpowiedniego reagowania. Cechy te pozwalają jednostce odbierać i rozumieć docierające do niej przekazy, płynnie i właściwie inicjować oraz kończyć wypowiedzi czy w odpowiednim momencie włączać się do mówienia. Ludzie wrażliwi interkulturowo wiedzą, jak „radzić sobie z procedurami budowania i podtrzymywania konwersacji” (Spitzberg i Cupach 1984: 46).

Odraczanie oceny to powstrzymywanie się przed zbyt pośpiesznym wyciąganiem wniosków, bez dostępu do odpowiednich danych o interlokutorach czy przebiegu spotkania i zachęta do szczerego słuchania wszystkich uczestników interakcji. Sprzyja to czerpaniu szeroko rozumianej przyjemności z samego kontaktu z przedstawicielami innych kultur, z różnic kulturowych, nawiązanych relacji i z wykonywania określonych zadań w środowisku międzynarodowym (Hart i Burks 1972).

Im większa jest świadomość subiektywności własnych poglądów bądź wyznawanych zasad, tym większe prawdopodobieństwo nawiązania relacji z ludźmi wyznającymi zupełnie inny światopogląd niż nasz. Równie istotna dla funkcjonowania w środowisku międzynarodowym jest wspomniana wcześniej elastyczność myślenia – gotowość do znajdowania nowych rozwiązań, wychodzenia poza ograniczenia rodzimych ram kulturowych czy nawet tworzenie nowych. W literaturze przedmiotu uczeni opisują tę cechę jako elastyczność kognitywną (Langer, Bashner i Chanowitz 1985), myślenie nastawione na znajdowanie rozwiązań alternatywnych (Marsh 1982), myślenie dywergencyjne (Torrance 1966), utrzymywanie wielorakich interpretacji (Bonitatibus i Beal 1996) czy tolerancję dla niejednoznaczności (Sidanius 1978)⁴. Myślenie cechujące odwoływanie się do różnych schematów lub ram w procesie rozwiązywania problemu wydaje się niezwykle skuteczne w kontaktach międzynarodowych, gdyż rozwiązanie zadania wymaga ciągłego generowania różnych interpretacji czy opcji. Wynik zawsze będzie

⁴ Niezwykle ważną kwestią determinującą udaną komunikację interkulturową jest sposób reagowania na rozbieżności pomiędzy docierającymi informacjami kulturowymi a zgromadzoną wcześniej wiedzą. Przetwarzanie tych informacji umożliwia utworzenie dokładniejszego obrazu rzeczywistości, o ile oczywiście jednostka jest zainteresowana aktywnym ich przetwarzaniem i restrukturyzowaniem. Wraz z dokonującym się rozwojem kognitywnym w mózgu tworzą się nadrzędne konstrukty konceptualne, obejmujące niedające się wcześniej pogodzić elementy. Stają się one częścią bardziej złożonych struktur kognitywnych (Houghton 2012: 28-29). W konsekwencji pozwala to jednostce minimalizować znaczenie różnic i skupiać uwagę na podobieństwach kulturowych.

lepsy, gdy będziemy mieć dostęp do różnorodnych alternatyw, gdyż to zwiększa prawdopodobieństwo właściwej oceny⁵.

Bennett (1986) przedstawił nabywanie wrażliwości interkulturowej jako proces, w trakcie którego zachodzą w człowieku trzy rodzaje zmian: afektywna, kognitywna i behawioralna, prowadzące od stanu etnocentrycznego do etnoobojętności. Uczony szczegółowo opisuje poszczególne etapy przechodzenia od stanu braku wrażliwości interkulturowej do jego wysokiego poziomu. Model ma charakter rozwojowy, tzn. jest płynny i trudno jednoznacznie ocenić, czy ktoś jest wrażliwy, czy nie oraz w jakim zakresie. Pozwala natomiast stwierdzić, że rozwija wrażliwość interkulturową, wkładając w to olbrzymi wysiłek.

Etnocentryzm, nazywany krótkowzrocznością kulturową (Wiseman et al. 1989: 364), oznacza niezdolność do postrzegania rzeczywistości innej niż własna czy „założenia istnienia podobieństw” (Barna 1998: 173). Wobec braku wiedzy, interpretując zachowanie przedstawiciela kultury obcej, jednostka odwołuje się do informacji przechowywanych w mózgu, w efekcie czego ocenia go, odwołując się do własnych ram kulturowych, co może rodzić nieporozumienia, a nawet niezrozumienie. Etnocentryzm implikuje ocenę sytuacji interkulturowej z punktu widzenia kultury własnej i często prowadzi do odrzucenia ludzi należących do innych grup niż nasza, uznawanych zwykle za gorszych (Gudykunst 2004). Dzieje się tak, gdyż, zdaniem Hewstone i Giles (1986), mamy tendencję do pamiętania pozytywnych informacji o członkach własnej grupy i mniej pozytywnych o ludziach spoza niej. Co więcej, jesteśmy skłonni nietrafnie przewidywać ich zachowania (Gudykunst i Hammer 1988).

Rozwojowy model wrażliwości interkulturowej Bennetta (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) opiera się na założeniu, że wyzwania interkulturowe powodują, że z czasem różnice kulturowe zaczynają się doświadczać w sposób bardziej złożony. W konsekwencji prowadzi to do wzrostu kompetencji w komunikacji. Proces transformacji od etnocentryzmu do etnorelatywizmu składa się z sześciu stadiów. Każdy kolejny etap odzwierciedla zwiększającą się wrażliwość, wycucie oraz dokładniej okreś-

⁵ Znaczenie takiego myślenia dla właściwej interpretacji zachowania przedstawicieli obcych kultur ujawnia przykład nauczyciela, którego uczeń nie patrzy mu w oczy w trakcie prowadzonej rozmowy. Według standardów kultury europejskiej można by to uznać za przejaw braku szacunku dla niego ze strony ucznia. Jednak odwołanie się w interpretacji tego zachowania do jego rodzimego skryptu kulturowego pozwoli nauczycielowi wnioskować, że wynika ono z zupełnie innej pozycji w danym kraju ucznia w relacji do nauczyciela. Szacunek okazywany jest tam poprzez unikanie kontaktu wzrokowego. Uczeń prawdopodobnie poczuł się zakłopotany czy przerażony uwagą nauczyciela skierowaną wyłącznie na siebie, a to wewnętrznie się wbić wzroku w podłogę (Endicott et al. 2003: 407).

lone nastawienie kognitywne, ujawniające się w postawach i zachowaniach wobec różnic kulturowych. Trzy pierwsze fazy etnocentryczne (1-3) cechuje doświadczanie rzeczywistości przez pryzmat kultury rodzimej, traktowanej jako swoistego rodzaju centralny punkt odniesienia. W następnych trzech, etnorelatywnych (4-6), kulturę własną zaczynamy doświadczać z punktu widzenia innych (Bennett 1993).

Faza etnocentryczna obejmuje: 1) wyparcie, 2) obronę przed różnicami kulturowymi oraz 3) minimalizowanie różnic. Najpierw odrzuca się istnienie różnic kulturowych między ludźmi, czego wyrazem są następujące stwierdzenia: „Społeczeństwo miałooby się lepiej, gdyby różne kulturowo grupy trzymały się razem” albo „Nie lubię za bardzo kontaktować się z ludźmi wywodzącymi się z innych kultur”. Na tym etapie unika się obco-krajowców i nie wykazuje się żadnego zainteresowania różnicami kulturowymi.

W fazie drugiej próbuje się bronić własnego spojrzenia na świat, negatywnie oceniając różnice i krytykując zagrożenia, jakie one rodzą. Świat postrzega się dualistycznie, na zasadzie relacji my – oni, a do jego opisu używa się stereotypów, dzieląc otoczenie na swoich – lepszych i obcych – gorszych. Przykładem tego są konstatacje: „Sposób życia obowiązujący w mojej kulturze powinien być modelem dla reszty świata” albo „Ludzie z innych kultur nie są tak otwarci jak moi rodacy”.

Na etapie trzecim podejmuje się próby ochrony własnego światopoglądu: akcentuje się podobieństwa kulturowe, trywializując różnice. Oddają to wypowiedzi: „Ludzie są tacy sami pomimo zewnętrznych różnic w wyglądzie”, „Jestem chory, gdy ciągle słyszę o tym, co nas różni, musimy uznać, że ostatecznie wszyscy jesteśmy ludźmi” (Bennett 1993: 34).

Etnorelatywizm to: 4) akceptacja, 5) adaptacja oraz 6) integracja różnic kulturowych. Na etapie czwartym uznaje się odmiennosc ludzkiego zachowania wypływającą z różnic pomiędzy kulturami. Analizuje się je zawsze w odniesieniu do danej jednostki, wychodząc od relatywizmu kulturowego, zgodnie z którym żadna kultura nie jest z założenia lepsza czy gorsza od innej, a jedynie jedną z wielu możliwych sposobów doświadczania rzeczywistości. Na tym etapie rozwoju wrażliwości interkulturowej stosunek do różnorodności werbalizuje się w następujący sposób: „Ogólnie podobają mi się różnice istniejące pomiędzy mną a ludźmi z innych kultur” lub „To dobrze, że ludzie z innych kultur niekoniecznie wyznają takie same wartości i mają inne cele niż moi rodacy”.

W fazie adaptacji światopogląd jednostki rozszerza się i zaczyna obejmować elementy innych. Jednostka zaczyna podchodzić z empatią do różnic kulturowych, przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji zaczyna używać alternatywnych sposobów myślenia do własnego. Ponadto,

świadomie próbuje przyjmować perspektywę przedstawicieli kultury obcej: staje się dwu- lub wielokulturowa. Wyrazem tego są stwierdzenia: „Czuję, że identyfikowanie się z więcej niż jedną kulturą jest korzystne”, „Gdy kontaktuję się z ludźmi z innej kultury, widzę, że zmieniam swoje zachowanie, by dostosować się do nich”.

Na etapie integracji człowiek przyswoił sobie więcej niż jedno spojrzenie na określone kwestie. Potrafi przekraczać własną tożsamość kulturową, swobodnie przechodzić z jednego systemu kulturowego wraz z jego wartościami do drugiego oraz staje na skraju kultur i doświadcza „różnicy jako podstawowego aspektu życia, będącego źródłem radości” (Bennett 1993: 34). Jest bardzo elastyczny w rozwiązywaniu problemów interkulturowych, próbuje łączyć wiele odmiennych punktów widzenia oraz ciągle definiuje i weryfikuje własną tożsamość kulturową, stosownie do aktualnych doświadczeń⁶.

Rozwój wrażliwości interkulturowej nigdy nie następuje w sposób linearny ani nie jest gwarantowany – w konfrontacji z nieznaną rzeczywistością niektórzy mogą się wycofywać na terytorium dobrze znanego im etnocentryzmu. Przesunięcie odbywa się zawsze jednokierunkowo, w stronę poziomów wyższych, bardziej złożonych, jedynie okazjonalnie dochodzi do cofnięcia się do poziomu niższego. Innymi słowy, najczęściej mamy do czynienia z przejściem od poziomu doświadczania różnic kulturowych w sposób mniej złożony konceptualnie, do poziomu bardziej złożonego (Hammer et al. 2003: 423).

Model nabywania wrażliwości interkulturowej Bennetta, choć zajmuje się głównie afektem, gdyż dotyczy emocji, pokazuje, że sukces w kontaktach międzykulturowych wymaga stopniowej zmiany nie tylko w tym obszarze, ale również w sferze kognitywnej i behawioralnej. Równie ważna co emocje jest świadomość kulturowa i znajomość obszarów, w których kultura wpływa na język i jego użycie w interakcji. Bez pozytywnego nastawienia do kontaktów międzynarodowych, umiejętności zarządzania interakcją i własnym zachowaniem oraz odpowiednich umiejętności społecznych i elastyczności, zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej, nie można osiągnąć wrażliwości interkulturowej.

Wszystkie trzy sfery współdziałają ze sobą – świadomość interkulturowa (sfera kognitywna) jest podstawą wrażliwości interkulturowej (sfera afek-

⁶ Przytoczone zdania, ilustrujące kolejne etapy zdobywania wrażliwości interkulturowej, pochodzą z *Zestawienia cech rozwoju interkulturowego (Intercultural Development Inventory)* opracowanego przez Hammera i Bennetta (Hammer et al. 2003; Paige et al. 2003). Dla ostatniej fazy autorzy nie podają żadnych przykładów, gdyż, ich zdaniem, w kontaktach międzynarodowych do integracji w czystej postaci nigdy nie dojdzie.

tywna), ona zaś prowadzi do wykształcenia się kompetencji interkulturowej (sfera behawioralna). Wrażliwość interkulturową można zatem określić jako zdolność do rozwinięcia pozytywnych emocji, ukierunkowanych na zrozumienie i uznanie różnic kulturowych, co w efekcie końcowym ma umożliwić właściwe i skuteczne zachowanie w komunikacji interkulturowej. Pojęcie ma charakter dynamiczny i ukazuje, iż wrażliwa interkulturowo osoba musi wyróżniać się silnym pragnieniem ciągłego motywowania samej siebie do uznania, zrozumienia i akceptowania różnic pomiędzy kulturami oraz uzyskiwania pozytywnych, satysfakcjonujących ją rezultatów w kontaktach międzynarodowych.

2.3. Konceptualizacja terminu

IKK pomaga w skutecznej komunikacji międzykulturowej, tzn. w prowadzeniu jej w taki sposób, aby jej uczestnicy odczuwali z niej satysfakcję i pozytywnie oceniali interakcję oraz jej uczestników. Według Huang, Raynera i Zhuanga (2003: 279), „osoba mająca kompetencję interkulturową potrafi nawiązać relacje z ludźmi pochodzącymi z innych kultur, radzi sobie z rozwiązywaniem skomplikowanych problemów, pokonując bariery powstające na skutek różnic kulturowych i rozwija umiejętność prowadzenia interesów z partnerami z różnych kultur”. Zdaniem Benneta i Bennett (2004: 149), IKK to „umiejętność skutecznego porozumiewania się w sytuacjach międzykulturowych i odpowiedniego relacjonowania zdarzeń w różnych kontekstach kulturowych”.

Umiejętności w zakresie prowadzenia interakcji na styku kultur są cechą indywidualną, ale, jak zauważyli Bhawuk i Brislin (2000), kompetencję interkulturową można wykształcić na drodze odpowiedniego treningu. Dostępne w literaturze jej definicje różnią się zasadniczo elementami składowymi i odzwierciedlają określone teorie, w ramach których powstały.

Spitzberg i Cupach (1984) wskazali na trzy elementy składowe IKK: wiedzę, motywację i umiejętności. Można je rozwijać dwutorowo: na drodze edukacji i zdobywając doświadczenie. Kompetencja jest wynikiem odpowiedniej mobilizacji trzech zasobów: wiedzy, afektu i skłonności behawioralnych do odpowiedniego (skutecznego) zachowania się w każdej nowej sytuacji⁷. Zdaniem uczonych, jeśli uczestnika procesu komunikacyjnego nie

⁷ Wymiar kognitywny, afektywny i behawioralny wspomniano już wcześniej, przy okazji omawiania wrażliwości interkulturowej. Odwoływanie się do tych samych pojęć w definicjach IKK wskazuje, że istotne dla komunikacji interkulturowej pojęcia, tzn. świadomość interkulturowa, wrażliwość interkulturowa i kompetencja interkulturowa są często definiowane podob-

wyróżnia jeden z wymienionych elementów, to prawdopodobieństwo efektywności komunikacji interkulturowej z jego udziałem w sposób znaczący się zmniejsza⁸.

Wiedza, czyli aspekt kognitywny, to według Rubena (1976: 336), „zdolność do konceptualizacji i artykułowania różnych zmiennych, aspektów i kwestii, potrzebnych do wyjaśnienia lub przewidzenia skutecznego funkcjonowania w określonej sytuacji”. To dogłębna świadomość natury różnych kultur i typowych dla nich zjawisk oraz zasad ich funkcjonowania. Wiedza obejmuje informacje na temat różnic kulturowych, wartości, norm czy obowiązujących w danej kulturze konwencji, zasad komunikacji, wzorów interakcji oraz umiejętność odwoływania się do nich. W jej skład wchodzi również szczegółowe informacje o podziale kultur na indywidualistyczne i kolektywistyczne, dystansie władzy, modelach twarzy oraz stylach komunikacyjnych używanych w jej zarządzaniu.

Wiedza to także świadomość uzależnienia kulturowego w zakresie myślenia, działania i zachowania oraz umiejętność pełnego skupienia uwagi na tym, czego się aktualnie doświadcza. Brak wiedzy skazuje jednostkę na błędne przypisywanie znaczenia komunikatom, niewłaściwy wybór strategii komunikacyjnych, naruszanie zasad dotyczących etykiety czy wreszcie na utratę twarzy własnej lub rozmówcy. Może też rodzić problemy z określeniem przyczyn popełnionych błędów lub ich korektą. Nabywaniu wiedzy z zakresu komunikowania się pomiędzy kulturami sprzyja wrażliwość na informacje zwrotne od interlokutorów, a także elastyczność kognitywna pozwalająca odpowiednio się zmieniać i dopasowywać, stosownie do sytuacji (Gudykunst 1992: 386).

Motywacja obejmuje „uczucia, intencje, potrzeby oraz podejmowany wysiłek, związany z antycypacją lub zaangażowaniem się w komunikację interkulturową” (Wiseman 2002: 211). Innymi słowy, to pełne zaangażowanie umysłu, stan aktywnej świadomości (*active awareness*), odnoszący się do umiejętności obserwacji świata, czyli tzw. uważność (*mindfulness*) – szczególny rodzaj uwagi (Langer 1989). Jest ona rodzajem doświadczenia rzeczy takimi, jakimi są (Kabat-Zinn 1990). Termin *uwaga* wskazuje na całkowitą obecność człowieka wobec doświadczenia płynącego zarówno z zewnątrz, od innych ludzi, jak i z wewnątrz, poprzez własne myśli, uczucia i wrażenia.

nie. Pokazuje to, iż w literaturze przedmiotu nadal miesza się kluczowe terminy i brakuje jednoznacznych definicji. W konsekwencji może to stanowić poważne zagrożenie dla rzetelności i trafności prowadzonych w tym obszarze badań.

⁸ Trójdzielny model IKK zaproponowali również Ting-Toomey i Kurogi (1998). Motywację zastąpili uważnością, zaś trzeci element – umiejętności, doprecyzowali, określając je mianem komunikacyjnych.

Oznacza także otwartość i postawę zaciekawienia wobec wszystkiego, co nowe i nieznanne. Pozwala badać wszystko, z czym się spotykamy bez automatycznego osądzania⁹.

Uważność umożliwia oderwanie się od nawykowego sposobu reagowania na wszelakie bodźce i jest przeciwieństwem bezrefleksyjności, czyli zachowania zgodnego z wzorem ukształtowanym w przeszłości, zamykającym w ograniczonej perspektywie i uniemożliwiającym wykorzystanie alternatywnych sposobów myślenia (Langer 1997; Bishop et al. 2004). Wykorzystując pięć zmysłów, „skłania jednostkę do zwracania uwagi na swoje wewnętrzne założenia, procesy poznania, emocje, równocześnie skupiając się na założeniach, procesach poznania i emocjach drugiego człowieka” (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 203). Aktywna świadomość umożliwia monitorowanie własnego etnocentryzmu i wszelkich uprzedzeń stanowiących istotną przeszkodę w kontaktach międzykulturowych, gdyż kieruje uwagę jednostki nie tylko na siebie, ale także na innych.

Wiseman utrzymuje, że istotny wpływ na decyzję jednostki odnośnie do wejścia w interakcję z drugą osobą mają takie czynniki, jak: „stres, dzielący ich dystans społeczny, siła przyciągania, etnocentryzm oraz uprzedzenia”. Awersja, różnego rodzaju obawy i lęki przed obcością motywują negatywnie i w konsekwencji prowadzą do unikania kontaktów, pomimo posiadanej wiedzy i umiejętności interkulturowych. Natomiast zainteresowanie i sympatia rodzą motywację pozytywną, skutkującą zaangażowaniem się w interakcję. Dlatego osoby chcące rozwijać IKK, muszą nauczyć się redukować czynniki negatywnie wpływające na ich motywację do komunikowania się z cudzoziemcami i zwiększać te oddziałujące pozytywnie (Wiseman 2002: 211-212).

Umiejętności (aspekt behawioralny)¹⁰ to znajomość różnych stylów komunikacyjnych oraz sprawności werbalne i niewerbalne. W ich zakres wchodzi zdolność inicjowania i podtrzymywania dialogu, użycie strategii służących unikaniu i rozwiązywaniu nieporozumień, zadawanie pytań, uważne słuchanie i obserwacja¹¹, umiejętność zarządzania interakcją, w tym

⁹ Uważność przyczynia się do powstawania w mózgu nowych kategorii kognitywnych, co umożliwia postrzeganie rzeczy w innej perspektywie (Hajek i Giles 2009: 942-943). Według Langer, „tworząc nowe kategorie w sposób uważny, zwracamy uwagę na sytuację i kontekst” (Langer 1989: 65). Jednak zwykle mamy skłonność do opisywania określonej sytuacji, odwołując się do kategorii utworzonych w przeszłości – świadomie, a nawet mechanicznie uruchamiamy stereotypy. Ogranicza to znacznie poszukiwanie innych sposobów postrzegania nieznanego otoczenia i tworzenie nowych kategorii, które by adekwatnie je opisywały.

¹⁰ Niektórzy uczeni określają je mianem interakcyjnych (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 204).

¹¹ Uważne słuchanie to zwracanie uwagi na ton, rytm, gesty, ruchy, sygnały niewerbalne, pauzy i momenty ciszy. Obejmuje wsłuchiwanie się w znaczenie tożsamości każdego uczest-

własną twarzą oraz świadome prezentowanie rodzimych wartości kulturowych z zachowaniem wrażliwości dla wartości kultury obcej (Kim 2005: 560).

Jak zauważa Spitzberg (2000: 382), wspomniane umiejętności muszą być „powtarzalne i zorientowane na cel”. Jednorazowego, przypadkowego zachowania postrzeganego jako adekwatne do kontekstu nie można uznać za przejaw kompetencji, gdyż trudno je będzie powtórzyć. Osoba mająca IKK musi być w stanie działać zgodnie z określonym skryptym zachowania w sposób świadomy, znając przyczynę, tzn. odpowiednią jego przesłankę, czyli podstawę teleologiczną (celowość).

Analogicznie, według kryteriów głównych atrybutów, grupuje kompetencje składowe IKK Byram (1997), posługując się nieco inną terminologią, lecz odwołując się do podobnych pojęć. Dla uczonego IKK to wiedza, umiejętności i odpowiednie postawy (zastąpiły one motywację z omawianej wcześniej definicji Spitzberga i Cupacha)¹².

Byram utrzymuje, iż IKK to „zdolność do zmiany własnej wiedzy, postaw i zachowania, skutkująca większą otwartością i elastycznością w stosunku do innych kultur” (Alred i Byram 2002: 340). Uczony wskazuje na konieczność wykształcenia w człowieku odpowiednich postaw jako warunku *sine qua non* dobrego funkcjonowania w środowisku międzynarodowym. Ma to w zamyśle autora zwrócić uwagę na ważny cel, jakim w edukacji interkulturowej powinno być redukcja etnocentryzmu i rozwijanie rozumienia różnorodności kulturowej świata. Badacz docenia duże znaczenie umiejętności modyfikowania własnego zachowania oraz bardziej pozytywnego nastawienia do napotykanego inności w określaniu kompetencji interkulturowej.

Byram dwie pierwsze składowe IKK, tj. wiedzę i umiejętności definiuje szczegółowiej. W kontaktach na styku kultur dostrzega potrzebę wiedzy zarówno o sobie i kulturze rodzimej, jak i o innych kulturach oraz ich przedstawicielach, a umiejętności dzieli na zdolność do interpretowania określonych zdarzeń i faktów oraz sprawność wchodzenia w interakcję. „Osoba posługująca się danym językiem jako obcym musi być w stanie postrzegać i zrozumieć kulturę/kultury rodzimego użytkownika tego języka, analizować swoją kulturę z perspektywy obcej, wiązać jedną z drugą, wyjaśniać jedną w kategoriach drugiej, uznając, że sprzeczne poglądy nie zawsze da

nika interakcji, analizę relacji między nimi oraz ukrytego w ich wypowiedziach kontekstu społeczno-historycznego. Z kolei uważna obserwacja to przyglądanie się, opis, interpretacja i odoczona ocena rozmowy (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 204-205).

¹² Te same elementy znajdziemy w definicji Deardorff (2004; 2006) – jej zdaniem, wiedza, umiejętności i odpowiednie postawy to trzy wymiary IKK, decydujące o skuteczności komunikacji interkulturowej.

się pogodzić” (Byram i Risager 1999: 65). IKK powinna umożliwić stawianie się mediatorem pomiędzy kulturami, co z punktu widzenia komunikacji wydaje się niezwykle ważne, gdyż „to mediacja pozwala skutecznie się porozumiewać” (Byram i Risager 1999: 58).

Omawiając sprawności interkulturowe, jako kolejną składową kompetencji interkulturowej Byram (1997: 52) wymienia umiejętności interpretowania i odnoszenia dokumentu czy wydarzenia kultury obcej do własnego kontekstu kulturowego (*skills of interpreting and relating*), czyli dostrzeganie i właściwe interpretowanie symboli kulturowych ukrytych w języku i odnośnienie ich do określonych wartości, oczekiwań i celów, które doprowadziły do ich powstania. Uczony uważa, iż jeśli uczniowie w przyszłości mają pełnić funkcję mediatorów interkulturowych, muszą posiadać umiejętność porównywania, by docierać do źródła nieporozumień, wyjaśniać je oraz szukać sposobów ich łagodzenia i rozwiązywania.

Ponieważ nie sposób przewidzieć, jakiej wiedzy dotyczącej kultury obcej uczniowie będą potrzebować w przyszłości, równie ważne jak sama wiedza jest umiejętność samodzielnego jej wyszukiwania i łączenia z już zdobytą. Dlatego uczniowie powinni umieć zadawać przedstawicielom innych kultur pytania na temat przekonań, wartości i zachowań, czyli zdobyć umiejętności odkrywania i interakcji (*skills of discovery and interaction*). Może się to odbywać w interakcji, ale także poprzez kontakt z odpowiednimi tekstami na lekcjach. Umiejętności te są istotne, bo dotyczą kwestii zwykle nieuświadomionych – ludzie mają często problemy z udzielaniem odpowiedzi na takie pytania i tylko prowadzenie z nimi rozmowy w odpowiedni sposób pozwoli na uzyskanie potrzebnych informacji (Byram 1997: 52-53). Zdobywanie umiejętności odkrywania i interakcji wymaga od uczniów nieustannego budowania własnej wiedzy poprzez angażowanie się w oba języki i kultury.

Choć uczeń nigdy nie osiągnie pełnej kompetencji interkulturowej, zdaniem uczonych zajmujących się tym zagadnieniem, „skuteczne prowadzenie rozmów interkulturowych i mediacje nie wymagają całkowitej i idealnej kompetencji” (Byram et al. 2002: 7). Po pierwsze, nie sposób opanować całej wiedzy potrzebnej do kontaktowania się z osobami wywodzącymi się z innych kultur czy przewidzieć, jakie jej fragmenty będą do tego potrzebne, a ponadto same kultury ciągle ulegają zmianom. Trudno też przewidzieć, z przedstawicielem jakiej kultury będziemy mieć kontakt, gdyż wiele języków jest używanych w więcej niż jednym kraju. Dodatkowo trudność antycypacji zwiększa się w przypadku krajów wielokulturowych, gdzie spotyka się różne kultury, lub w sytuacji, gdy język obcy ma status *lingua franca*, jak w przypadku języka angielskiego.

Wagę znajomości kultury własnej dla funkcjonowania w międzynarodowym świecie dostrzega Taylor (1994: 156). Postrzega on IKK jako „proces transformacji, w efekcie którego człowiek obcy dla danej kultury rozwija zdolności adaptacyjne, zmieniając swój punkt widzenia, chcąc skutecznie zrozumieć i przystosować się do wymogów kultury gospodarza”. Podobnie potrzebę zrozumienia najpierw kultury rodzimej akcentują Hunter, White i Godbey (2006). Ich zdaniem, jest to niezbędnym elementem przygotowującym jednostkę do kontaktów ze światem globalnym.

Kolejna grupa definicji IKK próbuje określić tzw. domeny umiejętności (*domains of ability*) ważne dla skutecznego funkcjonowania w kulturze obcej. Hammer, Gudykunst i Wiseman (1978) wyróżnili trzy takie domeny: umiejętności komunikacyjne, zdolność radzenia sobie ze stresem interkulturowym i biegłość w nawiązywaniu kontaktów interkulturowych. Z kolei Fantini (2000: 27) twierdzi, że niezwykle istotna w kontaktach interkulturowych jest „zdolność do osiągnięcia kompromisów i współpracy z innymi”. Jandt (1998: 43) wśród umiejętności interkulturowych wymienia: „siłę charakteru, umiejętności komunikacyjne, dopasowanie psychologiczne i świadomość kulturową”.

Niektórzy naukowcy w przedstawionych wieloaspektowych definicjach IKK dodatkowo określają punkt centralny – komponent, który, jak przekonują, kształtuje pozostałe elementy składowe. Dla Fantiniego (2000: 28) jest nim świadomość – „podstawa, od której zależą skuteczne i odpowiednie interakcje”, zaś według Byrama (1997: 5) postawy – „fundament kompetencji interkulturowej”.

Wiemann i Kelly (1981) twierdzą, że określona sprawność nie czyni człowieka kompetentnym, a oceny kompetencji należy dokonywać zawsze w perspektywie interpersonalnej, tzn. w odniesieniu do relacji z interlokutorem. Podobnie uważa Parks (1994) – jego zdaniem, kompetencja ujawnia się w określonym kontekście, zawsze wobec danego audytorium. Relacje z interlokutorem, w połączeniu ze zdolnościami do adaptacji i współpracy, są niezwykle ważne dla określenia stopnia kompetencji interkulturowej jednostki. W definicji IKK należałoby zatem ująć znaczenie relacji, jaką uczestnikom dialogu międzykulturowego udaje się nawiązać ze sobą, gdyż tworzy się ona zawsze w interakcji (Imahori i Lanigan 1989)¹³.

¹³ Zaharna (2009: 183-184) zauważa, iż np. wśród Arabów „ważność, znaczenie i cel komunikacji wywodzą się z relacji, jaka się wytworzyła pomiędzy stronami biorącymi w niej udział”, zaś Nwosu (2009) szczegółowo opisuje, jak mieszkańcy Afryki postrzegają i tworzą własną tożsamość poprzez relacje z innymi. Nawiązanie, a potem pielęgnowanie relacji z *Innym/Innymi* wydaje się kluczowe dla zrozumienia własnej IKK i jej ewolucji.

Istotne wydaje się również zwrócenie uwagi w IKK na emocjonalne aspekty komunikacji. Spora grupa definicji akcentuje psychologiczne dopasowanie się uczestników do sytuacji interkulturowej jako jeden z głównych jej elementów. Według Kim (1991: 259), IKK to „wewnętrzna zdolność człowieka do kierowania kluczowymi parametrami komunikacji interkulturowej, stanowiącymi dla uczestników olbrzymie wyzwanie, a mianowicie: różnicami i podobieństwami kulturowymi, zajmowaną postawą własną i doświadczanym stresem”. Jej zdaniem, różnice indywidualne ludzi w radzeniu sobie w kontaktach interkulturowych wynikają z odmiennych umiejętności adaptowania się do radzenia sobie ze stosunkowo wysokim poziomem obcości, stresu i psychologicznego dystansu doświadczanego w takich sytuacjach.

Spitzberg i Changnon (2009: 44) zauważają, że IKK jest nadal postrzegana głównie jako pojęcie opisujące określone cechy, których rozwinięcie determinuje jej wykształcenie. Są nimi: wrażliwość, wolność od uprzedzeń, motywacja do promowania kreatywności i pomysłowości, uczenia się i nowatorstwa w procesie komunikowania się w warunkach różnorodności kulturowej. IKK wymaga także kognitywnej zdolności do tworzenia sobie obrazu kultury rodzimej i kultur obcych. Wiedza o obu pomaga zredukować niepewność, dwuznaczności i niejasności pojawiające się w kontaktach międzynarodowych.

IKK wymaga kilku umiejętności behawioralnych. Obejmują one elastyczność w zachowaniu, odpowiednie zarządzanie interakcją, umiejętność negocjowania znaczeń kulturowych i właściwe oraz skuteczne komunikacyjnie zachowanie się w określonym środowisku, uwzględniające wielorakie tożsamości uczestników interakcji. Istotny jest także szacunek dla symboli i norm kulturowych, często zmieniających się w trakcie kontaktu wraz ze zmianą interlokutorów, zdolność do utrzymania własnej tożsamości, pielęgnowania relacji oraz przystosowania się do nowych wzorów interakcji (Chen i Starosta 1996: 358-359). Przyjmuje się, że IKK jest funkcją znajomości reguł zachowania się w określonych okolicznościach, grupach, czasie i miejscu (Philipsen 2002: 51).

Uczeni różnią się w opisie zakresu, jaki obejmuje kompetencja interkulturowa. Niektórzy definiują ją wąsko, odnosząc wyłącznie do jednej, określonej kultury, inni szerzej, odwołując się do całej gamy kompetencji społecznych i praktycznych. Herzog (2003: 179) opiera IKK na doświadczeniu i znajomości jednej lub więcej kultur obcych. Jego zdaniem, ogólna kompetencja interkulturowa, czyli niezwiązana z konkretną kulturą, jest pojęciem płytkim, podobnie jak kompetencja nieokreślonego języka obcego. Jednak zrównanie kompetencji interkulturowej z kompetencją w zakresie określonej kultury obcej zawęża ją, ograniczając do kategorii wąskich, odpowiadających po-

ziomom kultur narodowych (przykładem byłyby kompetencja amerykańska czy szwajcarska). Takie rozumienie z jednej strony błędnie zakłada homogeniczność kultur, a z drugiej jest zaprzeczeniem obserwacji, że niektórzy ludzie, z pewnym poziomem doświadczenia zdobytego w środowiskach obcych, sprawniej poruszają się w nieznanym kulturowo sytuacjach niż jednostki bez tego doświadczenia.

Wiele definicji IKK kładzie nacisk na poprawność języka i zachowania oraz umiejętność ich odpowiedniego dostosowywania, w zależności od kontekstu czy okoliczności. Jak podaje Spitzberg (2000: 379), IKK implikuje „właściwe i skuteczne zachowanie w danym kontekście”, ale równocześnie dodaje, iż „każde zachowanie czy umiejętność można ocenić jako kompetentne w jednym kontekście i niekompetentne w innym”. Jego model IKK obejmuje trzy powiązane ze sobą podsystemy: 1) *indywidualny* – cechy charakteru i zachowania, predyspozycje oraz umiejętności danej osoby; 2) *epizodyczny* – cechy danego uczestnika procesu komunikacyjnego ułatwiające innym kompetentny udział w określonym epizodzie oraz 3) *relacyjny* – elementy kompetencji mające wpływ na długość trwania kontaktu, jaki wytworzył się pomiędzy uczestnikami interakcji. Wszystkie trzy systemy są zhierarchizowane, tzn. każdy jest podporządkowany następnemu (indywidualny podlega epizodycznemu, a ten z kolei jest zależny od relacyjnego) (Spitzberg 2000: 377).

Na każdym z trzech podsystemów istotny wpływ na IKK mają wiedza, motywacja i umiejętności. Na poziomie indywidualnym pewność siebie, wiara w motywującą rolę nagród i łatwość w nawiązywaniu kontaktów wiąże się pozytywnie z motywacją. Na szczeblu epizodycznym kompetencja jednostki, przypisywana jej pozycja społeczna i spełnianie oczekiwań partnera/partnerów interakcji zwiększają jej kompetencje do nawiązywania i pielęgnowania kontaktów międzynarodowych. Na poziomie relacyjnym zaspokajanie potrzeby autonomii i zażyłości, wzajemne przyciąganie się rozmówców oraz zaufanie są sprzężone pozytywnie z kompetencją (Spitzberg 2000: 378).

Spitzberg podkreśla, że jeden podsystem nie wystarczy do wykształcenia IKK. Nawet jeśli ktoś ma olbrzymią wiedzę o kulturze obcej, jest silnie zmotywowany do nawiązywania kontaktów międzykulturowych i posiada do tego stosowne umiejętności, jego kompetencje mogą nie wystarczyć, gdyż IKK zależy od optymalnego współdziałania wszystkich trzech poziomów (Spitzberg 2000: 378).

Chen i Starosta (2008) uważają, że IKK można uznać za „umiejętność negocjowania w określonym środowisku znaczeń kulturowych i skutecznego zachowania się komunikacyjnego, pozwalającą dostrzegać wielorakie tożsamości uczestników interakcji”. Oznacza to, że „osoby kompetentne muszą

wiedzieć nie tylko, jak skutecznie i odpowiednio prowadzić interakcję, ale także jak spełniać własne cele komunikacyjne, równocześnie respektując i uznając wielopoziomowe tożsamości rozmówców” (Chen i Starosta 2008: 219)¹⁴.

„Skuteczna” (*effective*) komunikacja wskazuje na zdolność osiągnięcia przez uczestników oczekiwanych wyników, do czego niezbędna jest umiejętność kontrolowania i manipulowania środowiskiem, w którym odbywa się rozmowa. Spitzberg (2000: 380) utożsamia to ze „zdobywaniem wartościowych celów lub nagród, odpowiednio do poniesionych kosztów i istniejących alternatyw”. Zakłada się, że kompetentny uczestnik procesu komunikacyjnego jest w stanie określić własne cele i oszacować środki potrzebne do ich realizacji. Potrafi też właściwie przewidzieć reakcje innych, wybrać skuteczne strategie komunikacyjne, odpowiednio je wykorzystać i ostatecznie właściwie ocenić rezultat interakcji. Komunikacja interkulturowa jest postrzegana jako skuteczna, jeśli przynosi pozytywne efekty, np. przyczynia się do wzmocnienia poczucia własnej wartości jej uczestników, weryfikacji ich tożsamości kulturowych i wzmacnia pragnienie kontynuowania kontaktów.

„Odpowiednia” czy właściwa (*appropriate*) komunikacja obejmuje posługiwanie się w danym kontekście przekazami oczekiwanymi przez gospodarzy i zachowywanie się zgodne z wymogami sytuacji. To trzymanie się „uznawanych zasad, norm i oczekiwań oraz nienaruszanie ich w rażący sposób” (Spitzberg 2000: 380). Wyrazem tego będzie np. unikanie żargonu czy traktowania rozmówcy w sposób protekcyjny, poprzez posługiwanie się zdrobnieniami, ale także właściwy przekaz niewerbalny. Jej przejawem będzie zachowanie stosownej odległości od rozmówcy, odpowiednia wysokość głosu, tempo komunikacji czy forma zwracania się do niego (Gallois i Callan 1997). Wymaga to empatii, uważności, wrażliwości kulturowej i szacunku dla odmienności, zrozumienia oczekiwań odnośnie do zachowania akceptowanego w danej sytuacji, uznania różnych ograniczeń, jakie narzucają funkcjonujące w danej społeczności reguły i unikania ich naruszania (Wiseman 2002: 209).

Wiseman (2002) utrzymuje, że skuteczność i trafność są wskaźnikami jakości interakcji. Komunikację interkulturową cechuje obniżony poziom przewidywalności oraz zwiększone prawdopodobieństwo wieloznaczności,

¹⁴ Podobnie dużą wagę umiejętności negocjowania przypisują IKK Liddicoat i Scarino (2010). Według uczonych kompetencja interkulturowa to „nie tylko kwestia określonej wiedzy, ale też osobistego zaangażowania się w nią uczniów, a dokładniej ich umiejętność negocjowania użycia języka, z pozycji uczestników interakcji, w zróżnicowanych kontekstach” (Liddicoat i Scarino 2010: 58).

potęgujące niepewność i stres interlokutorów. Rodzi to konieczność ciągłego odwoływania się do wiedzy i stosowania odpowiednich umiejętności, w zależności od kontekstu. Od uczestników wymaga to ciągłej adaptacji i elastyczności w posługiwaniu się wielorakimi sprawnościami (Canary, Cody i Manusow 2003)¹⁵.

Krytycy tak definiowanej IKK twierdzą, że choć odwoływanie się do „skutecznego” i „odpowiedniego” komunikowania się pomaga opisać interkulturowo kompetentnego człowieka, to jednak wadą takiej konceptualizacji jest to, iż nie precyzuje ona, jak rozumie skuteczność i adekwatność w każdym, często zupełnie odmiennym kontekście. Poza tym, choć naukowcy wskazują na całą gamę różnych cech ułatwiających kontakty międzynarodowe, to jednak mają trudności z wypracowaniem ujednoczonych ich właściwości, które można by odnieść do różnych kontekstów (Rubin 1976; Le Roux 2002).

Postrzeżenie kompetencji interkulturowej jako środka umożliwiającego efektywną interakcję prowadzi do przesadnego akcentowania skuteczności w kontaktach międzynarodowych. Zwolennicy takiego definiowania IKK traktują ją jako środek do odniesienia sukcesu. Opisywana przez nich kompetencja powinna prowadzić do osiągnięcia przez uczestników interakcji założonego wcześniej celu, np. podpisania kontraktu, zawarcia porozumienia politycznego czy złożenia zamówienia w restauracji (Rathje 2007: 256). Przeciwnicy tak rozumianej IKK wskazują na niebezpieczeństwo instrumentalizacji pojęcia w celu osiągnięcia pewnej przewagi strategicznej, np. w negocjacjach, które cechuje różnica sił zaangażowanych w nie stron. Ponadto, postrzeżenie IKK w kategorii skuteczności i sprowadzanie jej do „klucza do sukcesu” wynika z założenia, jakoby ona sama wystarczała do osiągnięcia celów. Tymczasem istotny wpływ na końcowy sukces lub porażkę określonej interakcji mają liczne czynniki zewnętrzne, jak choćby fachowość jej uczestników, cel strategiczny, gotowość do współpracy obu stron, rozkład sił wśród uczestników czy kontekst sytuacyjny (Rathje 2007: 257).

Odwoływanie się w definicji IKK do „odpowiedniego zachowania” przywołuje na myśl rodzimych użytkowników języka i sugeruje, jakoby tworzyli oni homogeniczną społeczność kierującą się zbiorem norm i kon-

¹⁵ Większość trudności, jakie rodzi komunikacja interkulturowa, wynika z różnorodności kontekstów, w jakich się odbywa i zasad ich percepcji. Dlatego też tylko znajomość norm obowiązujących w danej kulturze, umiejętność zastosowania tej wiedzy i motywacja do używania odpowiednich sprawności mogą ułatwić skuteczność i trafność komunikacji na styku kultur. Wychodząc z tego założenia, Spitzberg (2000) twierdzi, iż wspomniane pięć paradygmatów IKK, tj. wiedza, umiejętności, motywacja, skuteczność i trafność są ze sobą ściśle powiązane.

wencji podzielanych przez wszystkich jej członków. Choć sytuowanie interkulturowości na styku różniących się od siebie kultur narodowych jest pragmatycznie uzasadnione – subiektywnie odczuwane przez nas wyobcowanie i wysokie prawdopodobieństwo nieporozumień są właśnie związane ze spotkaniami z przedstawicielami innych narodowości, to jednak jest to olbrzymim uproszczeniem. Na poziomie konkretnych państw, oprócz kultury głównego nurtu, uznawanego za reprezentatywny dla niej, istnieje wiele innych kultur.

Jak zauważa Bandura (2002: 275), „kultury to zróżnicowane i dynamiczne systemy społeczne, a nie statyczne monolity”. W obrębie jednolitej kultury narodowej, na poziomie mikro, istnieją różne subkultury i kultury różnych grup wiekowych. Podobnie kultury organizacyjne przedsiębiorstw działających w obrębie jednego kręgu kulturowego czy kultury poszczególnych grup zawodowych mogą się diametralnie różnić. W konsekwencji w komunikacji może dochodzić do wielu nieporozumień, nawet gdy odbywa się ona pomiędzy osobami wywodzącymi się z tej samej kultury narodowej.

Należy też zauważyć, że ludzie niejednakowo określają własną przynależność do określonych grup – w różnych sytuacjach akcentują swą przynależność do różnych gremiów, stąd trudno jednoznacznie wskazać, która z nich i w jakim zakresie wyznacza ich tożsamość. Zdarza się, że jesteśmy mylnie łączeni z określonym środowiskiem, z którym wcale nie czujemy się związani, w efekcie czego żyjemy z tożsamością narzuconą. Dzieje się tak często w przypadku imigrantów, bezskutecznie próbujących zintegrować się ze społecznością lokalną. Dlatego tak trudno określić, co stanowi normę kulturową – najczęściej jako kulturę danego kraju przedstawiamy w istocie kulturę jedynie jednej, konkretnej grupy (Komorowska 2006)¹⁶.

Istotnym celem edukacji interkulturowej powinno być uzmysłowienie uczniom, że kulturę przekazują symbole, tj. słowa, dźwięki i obrazy – dopiero wtedy zaczną dostrzegać, iż wyobrażenia i indywidualne wrażliwości każdego interlokutora tworzą dyskursy wokół nas, płynące z mediów, kultury popularnej czy rozmów z innymi. Kramsch (2011: 365) uważa, iż „jeśli uznamy, że kompetencja interkulturowa to umiejętność podejmowania kry-

¹⁶ Za kulturę amerykańską tradycyjnie uznawana jest kultura białej klasy średniej, choć jednocześnie mówi się, że USA są mozaiką kulturową. Kulturę chińską sprowadza się do kultury Han, choć znajdziemy tam 55 innych grup etnicznych. Dlatego sprowadzanie kultury do społeczności homogenicznej jest dużym uproszczeniem nie do zaakceptowania. Co więcej, w tak definiowanej IKK wzorem właściwych zachowań jest rodzimy użytkownik języka, co z punktu widzenia języka angielskiego, używanego jako narzędzie do komunikacji międzynarodowej, jest nieuzasadnione (Jenkins 2007).

tycznej lub analitycznej refleksji nad systemami symbolicznymi, używanymi do tworzenia znaczenia, to wówczas zauważymy, że nie wystarczy, aby uczniowie potrafili komunikować się pomiędzy kulturami. Równie ważne jest, aby przyswoili sobie mentalność symboliczną (*symbolic mentality*), która przyznaje tyle samo wagi subiektywności i historyczności doświadczenia, co konwencjom społecznym i oczekiwaniom kulturowym jakiegokolwiek wspólnoty". Dlatego, jej zdaniem, nauczanie interkulturowe powinno uwzględniać wymiar symboliczny kompetencji interkulturowej i „opierać się na analizie dyskursu, zakorzenionego w historii, wrażliwego estetycznie i uwzględniającego światy, w których żyjemy: rzeczywiste i wyobrażone” (Kramsch 2011: 366).

Kompetencja symboliczna, czyli umiejętność rozwijania nowych kontekstów w komunikacji to świadomość, iż słowa mają wartość symboliczną, a także zdolność do uchwycenia znaczenia społecznego i historycznego wydarzeń oraz wspomnień kulturowych, wywoływanych przez systemy symboliczne. W jej skład wchodzi umiejętność patrzenia na problemy z różnych perspektyw i znajdowanie najodpowiedniejszych pozycji czy stanowisk wobec nich. Język jest używany zawsze w kontekście określonej sytuacji i kultury, stąd istotnym elementem jego zrozumienia jest odczytywanie zarówno samego języka, jak i intencji jego użytkowników.

Według Kramsch i Whiteside (2008: 664) „kompetencja symboliczna to nie tylko umiejętność zbliżania się do czyjegoś języka i przywłaszczanie go sobie, ale także zdolność kształtowania samego kontekstu, w jakim uczymy się i używamy języka”. Obejmuje ona uznanie, że w języku tkwi wartość symboliczna, związana z jego subiektywnością, kreatywnością i zapisaną w nim historią oraz że w język wpisana jest złożoność i zmienność. „To sposób myślenia pozwalający tworzyć związki możliwości (*relationships of possibility*)” (Kramsch i Whiteside 2008: 668). Rozwijanie tej kompetencji wymaga od uczniów spoglądania na siebie z różnych perspektyw oraz uznania subiektywności różnych interpretacji.

Uwzględniając interpretacyjny charakter komunikacji, można więc postulować, aby nauczanie interkulturowe obejmowało wspólne interpretowanie przez uczniów tworzenia znaczeń, którego celem byłoby wzajemne zrozumienie się uczestników procesu komunikacji (Liddicoat i Scarino 2013: 44). Kompetencja symboliczna jest o tyle ważna dla kontaktów interkulturowych, że umożliwia działanie pośród kontekstów różnorodności językowej i kulturowej (Liddicoat i Scarino 2013: 30).

W praktyce szkolnej oznacza to, że nauczyciel powinien tak projektować lekcje, aby uczniowie mieli okazję rozmawiać ze sobą w języku docelowym, czyli tworzyć i wymieniać ze sobą znaczenia, a w konsekwencji angażowali

się w interakcje i odkrywali, że tworzenie znaczenia, założenia językowe i kulturowe cechuje zmienność. Tego typu działania są niezwykle cenne, gdyż przyczyniają się do rozwijania samoświadomości własnego systemu interpretacyjnego – w każdej interakcji uczniowie nadają otaczającemu ich światu znaczenie i dzielą się nim z innymi (Liddicoat i Scarino 2013: 63-64).

Nabywanie kompetencji interkulturowej jest nigdy niekończącym się procesem, a u jej podstaw leży świadomość kulturowa, więc określone zachowania uczniów nie są jej dobrymi wyznacznikami. Jej przyswajaniu sprzyjają przede wszystkim obserwacja i refleksja nad zachowaniem językowym własnym i interlokutorów. Kulturę poznajemy przez język, pod warunkiem, że otrzymamy odpowiednią ekspozycję (*input*). Jednak, aby do tego mogło dojść, uczniowie muszą zauważyć jej określone elementy (Schmidt 1993). Jak już wspomniano, skrypty kulturowe są często niewidoczne i trudno wówczas zaobserwować różnice pomiędzy kulturami. Dlatego ważne jest prowadzenie procesu nauczania w taki sposób, aby uczniowie mogli je dostrzec. Sprzyjać temu będzie inicjowanie zauważania różnic kulturowych, porównywanie kultur oraz rozważania nad różnorodnością natury języka, kultury i procesu komunikacji.

2.4. Dynamiczny charakter interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

Wykształcenie IKK poprzedza rozwinięcie krytycznej świadomości interkulturowej, którą tworzy właściwa samoocena dokonywana w konfrontacji z przedstawicielami innych kręgów kulturowych. Rodzi to potrzebę refleksji w trakcie takich kontaktów, jak również później (Rathje 2007: 257). Monitorowanie i odpowiednie kierowanie własnymi emocjami, refleksja nad uczuciami własnymi i *Innego* wymagają wrażliwości w stosunku do uczuć innych, empatii i stosowania odpowiednich strategii komunikacyjnych w celu zachowania twarzy własnej i rozmówcy.

W komunikacji interkulturowej odwoływanie się do nawykowych wzorców zachowania i wąskie skupianie uwagi na wybranych fragmentach kontekstu oraz odwoływanie się do stereotypowego myślenia o przedstawicielach innych kultur prowadzi często do nieporozumień i różnego rodzaju problemów. Dlatego zwiększoną uwagę, skierowaną na indywidualne cechy charakterystyczne interlokutora, można uznać za „imperatyw skutecznych kontaktów interkulturowych, gdyż w takich sytuacjach trzeba być przygotowanym na nieprzewidywalne zachowania własne i innych, a także adap-

tować się do nowych sposobów wykonywania określonych zadań” (Hajek i Giles 2009: 947).

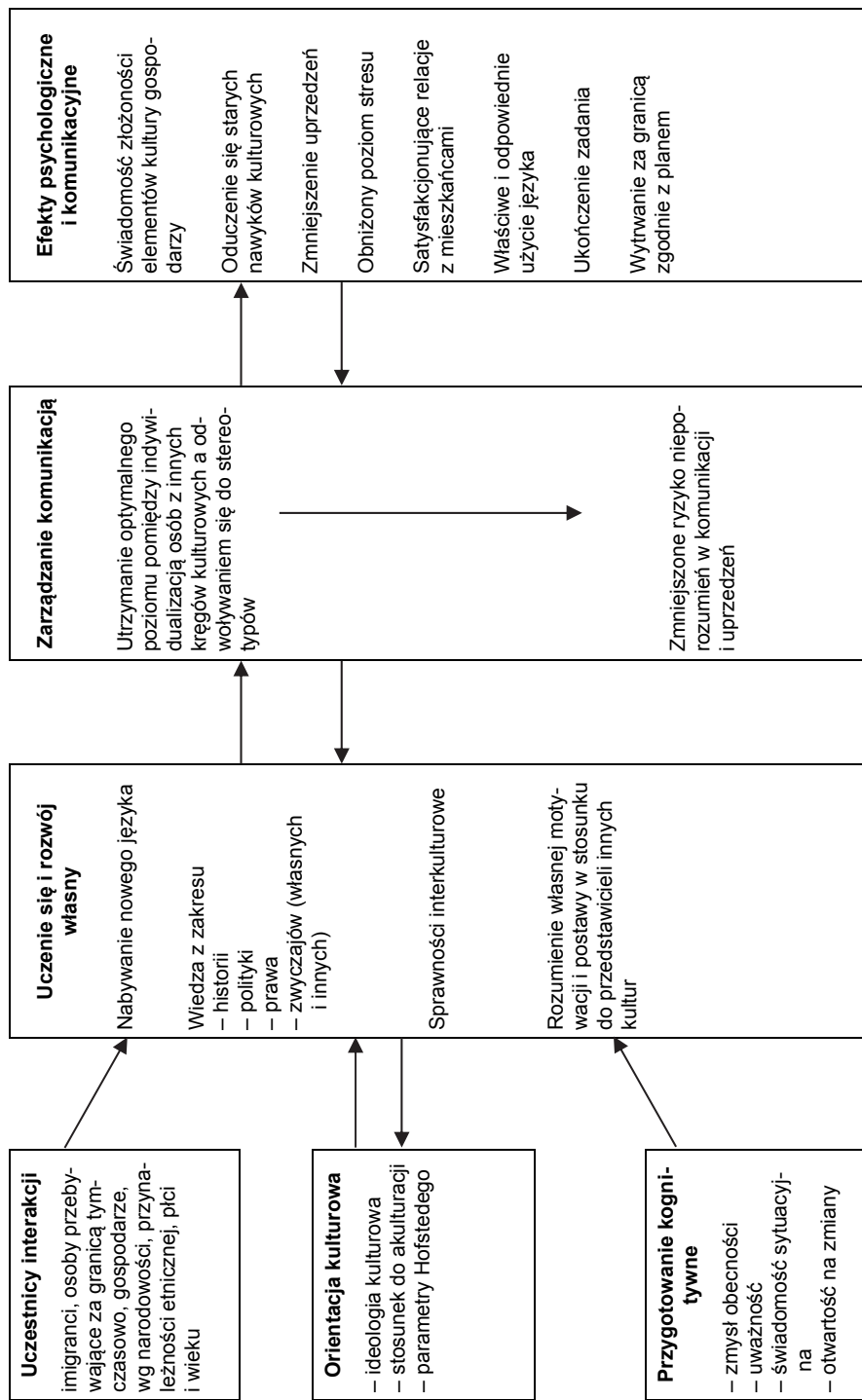
Wiele modeli IKK opisuje mniej lub bardziej dokładnie jej elementy składowe, pomijając jednak fakt, że nabywanie tej kompetencji jest procesem zachodzącym w wyniku powtarzających się kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Dogłębną analizę jej rozwoju zaprezentowali Holmes i O’Neill (2012). Według nich w trakcie pierwszych spotkań z cudzoziemcami zwracamy uwagę na podobieństwa i różnice oraz komplementarność i dysonanse pomiędzy nami. Budzą one często strach i niechęć wobec *Innego*, uzewnętrzniające się w demonstrowaniu wyższości. Wstępne oceny są zwykle powierzchowne, gdyż opierają się na stereotypowym postrzeganiu zarówno siebie, jak i obcych. Stopniowo uświadamiamy sobie, że nasze zachowania są schematyczne i uwarunkowane kulturowo, co w kontaktach międzynarodowych może utrudniać interakcję i być źródłem nieporozumień. Z czasem sytuację zaczynamy oceniać bardziej kompleksowo – dokonujemy jej rekonstrukcji oraz renegocjujemy wcześniejszy redukcjonistyczny i uproszczony obraz *Innego*. W konsekwencji zaczynamy mu okazywać szacunek.

Tworzenie nowych wzorów zachowania czy renegocjowanie starych nie zawsze jest konieczne. Nabycie IKK nie musi wymagać kompromisu, rekonstrukcji zasad czy wzorów interakcji obowiązujących w kulturze własnej albo zmiany tożsamości kulturowej. Wystarczy zrozumieć i uznać różnice oraz uświadomić sobie tzw. poczucie sprawstwa, czyli kontrolę nad własnym działaniem¹⁷.

Rozbudowany model kompetencji interkulturowej, postrzeganej jako nieustannie dokonujący się proces, zaproponowali Hajek i Giles (2009) (wykres 1). Uwzględnili w nim różne grupy uczestników: imigrantów, osoby przebywające krócej i dłużej za granicą oraz gospodarzy – ludność lokalną, czyli osoby urodzone i zamieszkujące dany kraj. Wprowadzony podział jest o tyle trafny, iż w zależności od planowanej długości pobytu za granicą jednostka różnie podchodzi do kwestii adaptowania się do kultury gospodarki. Kolejnymi czynnikami różnicującymi uczestników komunikacji interkulturowej są: narodowość, przynależność etniczna, płeć i wiek.

Model bierze także pod uwagę orientację kulturową określonego kraju. Obejmuje ona ideologię polityczną, stosunek do akulturacji i tzw. parametry

¹⁷ Holmes i O’Neill (2012: 715), opisując złożoność kompetencji interkulturowej, odwołują się do przykładu studiującej w Anglii muzułmanki. Dziewczyna w trakcie dyskusji z niemużmańskimi kolegami na temat chodzenia po klubach (*clubbing*), picia alkoholu i umawiania się z chłopcami, zrezygnowała z renegocjowania własnej tożsamości, gdyż uświadomiła sobie, jak ważne są dla niej hidżab i utrzymanie własnych wartości religijnych. Mimo to nadal czuła się dobrze w czasie spotkań ze wspomnianymi kolegami.



Wykres 1. Dynamiczny model IKK (zaadaptowany na podstawie: Hajek i Giles 2009: 950)

Hofstede. Według autorów modelu obcokrajowców można traktować na cztery sposoby. Postawę pluralistyczną cechuje wspieranie imigrantów i wartości wyznawanych przez mniejszości. W niektórych krajach nie ingeruje się w ich sprawy, równocześnie finansując programy zorientowane na ich integrację z mieszkańcami oraz wydaje się prawa przeciwdziałające dyskryminacji. W innych zachęca się imigrantów do porzucania własnych wartości i adaptowania norm kultury gospodarzy. Kolejną możliwością jest oczekiwanie od cudzoziemców porzucenia własnej tożsamości kulturowej albo odrzuca się ich niezależnie od podejmowanych prób integrowania się z rdzenną ludnością.

W kwestii stosunku do akulturacji zarówno imigrantów, jak i rodzimych mieszkańców wymienia się integrację, asymilację, segregację, wykluczenie i indywidualizm. Zaś opisane przez Hofstede (1980) parametry różnicujące kultury to: opozycja indywidualizm – kolektywizm i kobiecość – męskość oraz dystans władzy i unikanie niepewności.

Trzecim istotnym elementem fazy wstępnej omawianego modelu jest przygotowanie kognitywne uczestników interakcji. Wpływa ono w znacznym stopniu na ich zdolność i skłonność do dopasowywania się czy dostrojenia do cech typowych dla osób pochodzących spoza ich grupy kulturowej. Obejmuje monitorowanie siebie pod kątem stopnia otwartości na zmiany, a także wspomniane wcześniej zmysł obecności, uważność i świadomość sytuacyjną (Hajek i Giles 2009: 949). Istotna dla skuteczności kontaktów interkulturowych jest także świadomość samego siebie każdego z uczestników (*self-awareness*) oraz znajomość własnej tożsamości. Pozwalają one uświadomić sobie, że własne zachowanie jest nacechowane kulturowo i są o tyle ważne, iż powinny ułatwić zauważanie i interpretowanie niezrozumiałych zachowań przedstawicieli innych kręgów kulturowych.

Uzasadnione wydaje się dodanie czwartego elementu, nieuwjętego przez Hajka i Giles, tj. dystansu kulturowego, istniejącego między dwiema kulturami, z których wywodzą się uczestnicy interakcji (Kupka, Everett i Wildermuth 2007). Badania prowadzone w obszarze interkulturowości pokazują, że różnice pomiędzy kulturami zwiększają trudności w interakcji, gdyż jej uczestnicy mają mniejszą wiedzę o sobie i motywację do komunikowania się. Równocześnie wzrasta poziom niejednoznaczności takich kontaktów, napięcia i częściej się ich unika (Thomas i Mueller 2000). Kealey i inni badacze (2005) twierdzą, że zwiększona świadomość dystansu kulturowego albo istnienia barier kulturowych pozwala lepiej zarządzać wyzwaniami, jakie takie kontakty ze sobą niosą. Dlatego tak ważne jest, aby dystans kulturowy włączyć do definicji IKK.

Równie ważne dla IKK wydaje się tzw. powinowactwo czy pokrewieństwo interkulturowe (*intercultural affinity*). Naukowcy określają je jako „sto-

sunek emocjonalny do kultury własnej i wybranych kultur obcych” (Kupka, Everett i Wildermuth 2007: 24). Randolph, Landis i Tzeng (1977) zauważyli istnienie korelacji pomiędzy przebiegiem komunikacji interkulturowej a pozytywnymi emocjami odczuwanymi w stosunku do kultury obcej i jej przedstawicieli. Istotnym elementem tego rodzaju interakcji jest wzajemne ujawnianie informacji o sobie, co w przypadku negatywnego powinowactwa dwóch kultur może być ograniczone, a nawet hamowane. Wówczas rozmówcy odczuwają większą niepewność i niepokój, a tym samym zmniejsza się prawdopodobieństwo powodzenia komunikacji.

Różne grupy uczestników, orientacja kulturowa, przygotowanie kognitywne jednostki, świadomość istnienia barier kulturowych oraz powinowactwo interkulturowe mają ogromny wpływ na świadome i nieświadome uczenie się i rozwój każdego uczestnika procesu komunikacji. Duże znaczenie dla rozwoju IKK ma zdobywanie wiedzy zarówno o kraju obcym, jak i własnym, tj. poznawanie historii, kwestii politycznych, obowiązującego prawa i zwyczajów. Równie ważne jest opanowanie sprawności interkulturowych. Obejmują one wiele umiejętności, takich jak: zdolność obserwacji, wyszukiwanie nowych informacji i interpretowanie ich oraz analizowanie nowych zjawisk kulturowych. Ważnymi umiejętnościami interkulturowymi są również rozwijanie świadomości kulturowej umożliwiającej ocenę różnych zjawisk, zawieszanie osądu i powstrzymywanie się od wartościowania oraz umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nieporozumień (Komorowska 2006: 33-34).

Na tym etapie jednostka stara się zrozumieć własne motywy przemawiające za chęcią komunikowania się z przedstawicielami kultury obcej oraz swój stosunek do nich. Uczenie się i rozwój ujawniają się w potencjalnym przyswajaniu nowego języka. Można zatem stwierdzić, iż jednostka otwarta na zmiany, wykazująca zwiększoną uważność i poczucie obecności, dobrze znająca siebie i własną tożsamość oraz posiadająca pozytywne powinowactwo interkulturowe będzie lepiej przygotowana, by uczyć się i rozumieć wpływ, jaki historia, polityka, obowiązujące prawa, zwyczaje i język (zarówno ojczysty, jak i obcy) wywierają na procesy komunikacyjne w kontaktach międzynarodowych i ich skuteczność. Będzie też lepiej tolerować i doceniać osoby pochodzące spoza własnego kręgu kulturowego.

Prezentowany model sugeruje, że omówione wcześniej zmienne wpływają w dużym stopniu na sposób prowadzenia komunikacji: znajomość historii, polityki, praw i zwyczajów oraz rozumienie własnej motywacji i postaw ułatwiają zarządzanie nią. Hajek i Giles (2009: 951) uważają, że zarządzanie komunikacją to „utrzymanie optymalnego poziomu pomiędzy indywidualizacją osób spoza własnej grupy kulturowej a postrzeganiem ich na podstawie stereotypów. Utrzymanie tej równowagi pozwala regulować

względne ryzyko błędów w przekazywaniu informacji i ogranicza uprzedzenia". Optymalne zarządzanie komunikacją wymaga wysokiego poziomu indywidualizacji pomiędzy interlokutorami. Co więcej, im w większym stopniu jednostka wykazuje poczucie obecności, uważność i świadomość sytuacyjną, tym bardziej zmniejsza się niebezpieczeństwo nieporozumień w komunikacji i częstotliwość odwoływania się do uprzedzeń.

Wszystkie wspomniane wcześniej elementy modelu zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia przez uczestników komunikacji interkulturowej dobrych wyników psychologicznych i komunikacyjnych. Potwierdzeniem sukcesu jest wytrwanie za granicą przez cały zakontraktowany okres studiów, stażu czy pracy, skuteczne radzenie sobie ze stresem czy nawiązanie relacji z przedstawicielami lokalnej społeczności. Świadczą o nim również poznanie elementów kultury kraju gospodarzy, oduczenie się starych nawyków kulturowych, a także posługiwanie się odpowiednio do sytuacji językiem, biegłość w komunikacji niewerbalnej oraz zwiększona empatia w stosunku do obcych i elastyczność w zachowaniu.

Proces nabywania IKK w omawianym modelu wykracza poza osiągnięcie pozytywnych efektów psychologicznych i komunikacyjnych, gdyż te, wraz z upływem czasu, przyczyniają się do lepszego zarządzania komunikacją, dalszego uczenia się i rozwoju oraz do potencjalnych zmian w podejściu do kultury (na wykresie obrazują to strzałki skierowane w lewo). Model jest zarówno predyktywny, jak i normatywny (preskryptywny), tzn. pozwala przewidzieć warunki przyczyniające się do lepszej komunikacji interkulturowej, a równocześnie zaleca określone zachowania ułatwiające ją.

2.5. Negocjowanie twarzy i zarządzanie tożsamością kulturową

Istotny wkład w rozumienie kompetencji interkulturowej ma teoria negocjowania twarzy Ting-Toomey (1993), związana z wymiarem relacyjnym komunikacji. Uczona zauważyła, iż w trakcie interakcji jednostka kompetentna interkulturowo „negocjuje własną twarz”, tzn. stara się ją zachować, odzyskać lub przyznać interlokutorowi, stosownie do okoliczności i obranego celu. Termin *twarz* (*face*) wywodzi się z teorii Goffmana (1967) i stanowi ramę działań komunikacyjnych, w których istotną rolę odgrywa zachowanie grzeczności, pojmowanej jako zbiór strategii adekwatnego zachowania się służących zachowaniu twarzy mówcy i odbiorcy. Kultura „może mieć wpływ na względną wrażliwość na różne aspekty ludzkiej twarzy, a także na wybór strategii uznawanych za najodpowiedniejsze dla za-

rzządzania nią” (Spencer-Oatley 2000: 12). Ich wybór zależy od stopnia zainteresowania twarzą własną i interlokutora i jest związany z tym, jak zamierzamy się zachować.

Według Goffmana (2006: 5-6) twarz to „pozytywna wartość społeczna przypisywana osobie w danej sytuacji, gdy inni przyjmą, że trzyma się ona określonej roli. Twarz jest obrazem własnego „ja” naszkicowanym w kategoriach uznanych atrybutów społecznych. (...) Reguły szacunku dla siebie i względem innych wspólnie sprawiają, że w trakcie spotkania jednostka stara się chronić zarówno swoją twarz, jak i twarz pozostałych uczestników”. Do właściwego zachowania się w określonym kontekście potrzebujemy zestawu praktyk zachowania twarzy na każdą okoliczność. Goffman wymienia kilka podstawowych technik twarzy, takich jak: kurtuazję, komplementy, naprawę gaf, unikanie określonych tematów lub, w skrajnych przypadkach, nawet kontaktu.

Koncepcją twarzy w odniesieniu do aktów mowy zajmowali się Brown i Levinson (1987). W interakcji rozróżniają oni twarz pozytywną i negatywną. Twarz pozytywna służy do potwierdzania własnego ja, pomaga w byciu zrozumianym przez innych, może być także wyrazem podziwu. Twarz negatywna wyraża potrzebę posiadania „własnego terytorium”, prawo do samookreślenia, obrony własnego terytorium i wolności w jego granicach. Zachowanie twarzy jest zjawiskiem uniwersalnym, dotyczącym wszystkich społeczeństw, choć w praktyce różni się istotnie między kulturami¹⁸.

Kultury indywidualistyczne (większość krajów północnej i zachodniej Europy oraz Ameryki Północnej) cechuje dążenie do zachowania twarzy własnej, stąd często ich przedstawiciele starają się *odzyskać twarz*. Strategia ta służy zachowaniu i ochronie wolności osobistej oraz ułatwia wyznaczenie własnego terytorium. Natomiast członkowie społeczności kolektywistycznych (Azja, Afryka, Środkowy Wschód, Ameryka Środkowa i Północna oraz kraje Pacyfiku), budując wizerunek grupy, uciekają się do *dawania twarzy*. Jest to przejawem troski o innych oraz służy obronie i wsparciu potrzeby przynależności do grupy (Griffin 2003: 444-445). Kanagawa i inni badacze (2001) zaobserwowali, że dla Japończyków ich ocena przez innych, czyli kontekst społeczny jest ważniejsza niż dla Amerykanów, a ich samoocena bardziej negatywna i samokrytyczna¹⁹. Choć kultury indywidualistyczne

¹⁸ Brown i Levinson, analogicznie do obu rodzajów twarzy, wymieniają również dwa rodzaje grzeczności: pozytywną i negatywną. Grzeczność pozytywna, np. komplementy i pochwały, zaspokajają potrzeby twarzy pozytywnej, zaś grzeczność negatywna odpowiada za to, abyśmy nie wkraczali na terytorium partnera i pozostawiali mu wolność wyboru, np. unikając posługiwania się rozkazami czy odmową.

¹⁹ Oba typy kultur są omawiane szczegółowo w rozdziale następnym, w sekcji 3.2.

przeważają w mniej niż 1/3 populacji świata, należy pamiętać, że wewnątrz każdej istnieją różne grupy etniczne, mogące wykazywać wyraźne rysy indywidualistyczne lub kolektywistyczne, niezależnie od tego, jak sklasyfikowano samą kulturę, do której przynależą (Triandis 1995b)²⁰.

Ting-Toomey (1993), próbując ustalić związek pomiędzy troską o twarz a sposobem rozwiązywania konfliktów, wyróżniła pięć sposobów radzenia sobie z nimi. Znalazły się wśród nich: unikanie konfliktu, pobłażanie, kompromis, dominacja i integracja. Wyniki jej badań wskazują, iż osoby dbające w interakcji o twarz innych najczęściej wybierają pobłażanie, zaś zainteresowani odzyskaniem własnej twarzy – dominację. Natomiast wnioski były niejasne w kwestii korelacji pomiędzy poszczególnymi grupami kulturowymi a używaniem przez jej przedstawicieli unikania, kompromisu i integracji jako sposobów rozwiązywania konfliktu. Być może oznacza to, iż poszczególne grupy kulturowe inaczej rozumieją same pojęcia, które były przedmiotem badania. Na przykład Amerykanie utożsamiają integrację z osiągnięciem dobrego rozwiązania, a dla Azjatów oznacza ona ustalenie wzajemnych pokojowych stosunków (Griffin 2003: 446-450).

Zarządzanie twarzą związane jest z „przyznawaniem sobie wzajemnie twarzy” w sytuacjach konfliktowych, czyli w wymiarze praktycznym oznacza unikanie publicznego poniżania czy wzajemnego wprowadzania się w zakłopotanie. Przedstawiciele kultur indywidualistycznych powinni wykazywać się szczególną wrażliwością na potrzebę przynależności do grupy, jaką posiadają reprezentanci kultur kolektywistycznych. W interakcji narzuca ona często obowiązek zajęcia określonego stanowiska czy podporządkowania się określonym skryptom zachowania. W kwestiach spornych powinni próbować docierać głębiej do sfery afektywnej i analizować szczegóły zachowania obciążone tożsamością kulturową. Indywidualiści powinni starać się przekształcać skromne przekazy kolektywistów we wspólną troskę o zachowanie twarzy. Natomiast przedstawiciele kultur kolektywistycznych powinni uświadomić sobie, że indywidualiści często oddzielają kwestie substancjonalne konfliktu od problemów związanych z tożsamością kulturową jednostki. Muszą się więc nauczyć szanować zabiegi jej przedstawicieli zmierzające do utrzymania własnej twarzy (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 205).

²⁰ Indywidualizm (*individualism*), rozumiany jako skłonność jednostki do niezależności od grupy, należy odróżnić od indywidualności czy odrębności (*individuality*). Condon i Yousef (1975: 65) definiują indywidualność jako „prawo człowieka do działania w różny sposób, w obrębie granic ustalonych przez struktury społeczne”. Odwołując się do wspomnianego rozróżnienia, Zaharna (2009) twierdzi, że choć kulturę krajów arabskich określa się jako kolektywistyczną, to dominuje tam indywidualność (w przeciwieństwie do indywidualizmu).

Wzajemny szacunek i zrozumienie ujawniają się poprzez ton głosu i szczegóły niewerbalne kryjące się za przekazem werbalnym i służą „zmiękczeniu” atmosfery, w sytuacji, gdy dochodzi do polaryzacji konfliktu. Równie ważna w zarządzaniu twarzą jest umiejętność budowania zaufania – gdy nie ufamy czymś słowom lub czynom, automatycznie wyłączamy się i przestajemy słuchać.

W kulturach o niskim dystansie władzy zaufanie opiera się często na charyzmie danej osoby, jej wiarygodności, niezawodności, zdolności perswazji i umiejętności zdecydowanego działania. Natomiast w kulturach o wysokim dystansie władzy fundamentem zaufania są pełnione role i uzyskany status w cieszącej się poważaniem firmie czy niezawodnej rodzinie oraz konsekwencja dostrzegana pomiędzy słowami i czynami w perspektywie dłuższej.

W kulturach o wysokim dystansie władzy słowa jednostki mającej wysoki status są jej „twarzą”. Wychodzi się z założenia, że za wypowiedzianymi słowami pójdą określone czyny, a obietnice zawsze zostają spełnione. Dlatego też przedstawiciele tej kultury niezwykle ostrożnie wypowiadają się, gdy w trakcie negocjacji pojawi się jakiś konflikt. Są też nieufni w stosunku do ludzi, którzy za dużo mówią i werbalnie są przekonujący. Ponadto unikają pisemnych kontraktów czy umów – uścisk dłoni dwóch wysoko postawionych w hierarchii przedsiębiorstwa przedstawicieli i perspektywa zdobycia długoterminowej twarzy są dla nich ważniejsze niż kartka papieru (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 206).

Do negocjowania twarzy dochodzi w dialogu, a to wymaga zawieszenia własnych założeń i rezygnacji z narzucania swoich poglądów. Charakteryzuje go częste zadawanie pytań i wspomniane wcześniej uważne słuchanie oraz szacunek dla punktu widzenia, potrzeb i zainteresowań interlokutora (Ting-Toomey i Kurogi 1998: 208). Negocjowanie twarzy obejmuje też analityczną empatię, która według Bennetta jest „próbą zrozumienia poprzez wyobrażenie sobie perspektywy drugiego człowieka. (...) opiera się na uznaniu różnicy i implikuje szacunek dla różnorodności oraz gotowość tymczasowego porzucenia własnego punktu widzenia, aby dzięki wyobraźni uczestniczyć w świecie drugiego człowieka” (Bennett 1993: 53). Jeśli strona konfliktu uzmysłowi sobie, że oponenti działają z różnorodnych pobudek, za którymi kryją się jednak określone wartości, wówczas istnieje szansa na nawiązanie pomiędzy nimi porozumienia.

Im jednostka wykazuje się wyższym stopniem wyuczonej pomysłowości (*learned resourcefulness*), tym większe odnosi sukcesy w negocjowaniu twarzy, a tym samym jest bardziej kompetentna w komunikacji interkulturowej. Wskazuje to na konieczność równoczesnej mobilizacji w kontaktach międzynarodowych trzech zasobów tworzących kompetencję interkulturową:

kognitywnego, afektywnego i behawioralnego. Pierwszy pozwala posługiwać się bardziej złożoną kognitywnie wiedzą i daje elastyczność w odwoływaniu się do niej, drugi odpowiada za rozwiniętą uważność, pozytywne nastawienie, motywację i wrażliwość interkulturową, a trzeci obejmuje umiejętności niewerbalne, zdolność słuchania i zarządzanie interakcją (Ting-Toomey 1993: 90).

W świetle powyższego, zdaniem Ting-Toomey, IKK obejmuje zarządzanie dwoma przeciwieństwami ścierającymi się w każdym człowieku: poczuciem bezpieczeństwa, związanym z własną tożsamością i wrażliwością (*identity security-vulnerability*) oraz potrzebą przynależności i odróżniania się od innych (*inclusion-differentiation from others*). Zbyt dużo bezpieczeństwa może prowadzić do znudzenia, a niższy od optymalnego poziom bezpieczeństwa – do stresu, który może doprowadzić do wyczerpania własnej tożsamości. Efektywne zarządzanie tymi dialektycznymi skłonnościami może zwiększyć poczucie spójności tożsamości człowieka, a przez to jego poczucie własnej wartości. Umożliwia tym samym skuteczniejsze podejście do nowych, nieprzewidywanych wcześniej sytuacji, gdyż ułatwia korzystanie z dostępnych zasobów komunikacyjnych (Ting-Toomey 1993: 81).

W udanych kontaktach międzynarodowych równie ważne jak zachowanie twarzy jest umiejętność negocjowania własnej tożsamości kulturowej. Według Cupach i Imahori (1993: 113) tożsamość „nadaje człowiekowi poczucie własnego statusu ontologicznego i służy za konstrukcję objaśniającą doświadczenie”. Odwołując się do teorii negocjowania twarzy Ting-Toomey, Cupach i Imahori (1993: 117), stwierdzają, że „umiejętność wzajemnego negocjowania tożsamości w czasie interakcji” jest jednym z czynników określających IKK. Ich zdaniem, zarządzanie własną tożsamością kulturową jest formą zarządzania twarzą i w dużym stopniu determinuje skuteczność komunikacji interkulturowej.

Każdy z uczestników interakcji ma dostrzegalną, lecz odrębną tożsamość kulturową, którą chce utrzymać i wspierać, a IKK umożliwi skuteczne negocjowanie wzajemnie akceptowalnych tożsamości. Osoba ją posiadająca musi być w stanie radzić sobie z potencjalnymi źródłami napięcia, pojawiającymi się w kontaktach interkulturowych. Pomocna w tym będzie tzw. twarz kompetentna, tworzona np. poprzez wzmacnianie pozycji interlokutora lub przymilanie się jemu, albo twarz autonomiczna, kreowana np. poprzez uszanowanie prywatności i niezależności partnera. Równie istotne powinno być wspieranie twarzy własnej lub rozmówcy, potwierdzanie odrębnej tożsamości kulturowej (poprzez uwypuklanie różnic kulturowych) lub negocjowanie wspólnie zdefiniowanej tożsamości kulturowej (poprzez minimalizowanie różnic). Stopień, w jakim jednostka potrafi skutecznie i odpowiednio do sytuacji negocjować wspomniane elementy, jest miarą jej

kompetencji interkulturowej. Należy też zauważyć, iż w kontaktach międzynarodowych tożsamości kulturowe uczestników interakcji są w ciągłym ruchu i muszą być nieustannie renegocjowane, jeśli chcą oni utrzymać ze sobą dobre relacje (Wiseman 2002: 217).

Według Colliera (1996) tożsamość kulturowa przyjmuje formę wzorów interpretacji znaczenia oraz zasad postępowania i ujawnia się w interakcji z innymi. Akcent w nich położony jest na subiektywnym doświadczeniu i analizie zachowania każdego z interlokutorów. Tożsamość kulturową negocjuje się za pomocą reguł konstytutywnych, obejmujących symbole, interpretacje i znaczenia, oraz normatywnych, które tworzą wytyczne, odnoszące się do określonego zachowania i opisujące stosowne kompetencje. Wszyscy współtworzymy i koordynujemy znaczenie i reguły, które następnie odtwarzamy w interakcji. Wyznaczają one własną tożsamość kulturową każdego z nas. Dlatego kompetentna komunikacja interkulturowa domaga się od jej uczestników przede wszystkim właściwego rozumienia znaczeń, reguł i kodów interakcji²¹.

Ting-Toomey i Kurogi (1998) uważają, że osoby z bardziej rozwiniętymi zasobami kognitywnymi, afektywnymi i behawioralnymi negocjują własną tożsamość kulturową lepiej. Własna tożsamość kulturowa dla wielu pozostaje nadal nie do końca uświadomiona. Choć minęło już ponad pół wieku od momentu, gdy Hall (1959) opisał kulturę jako ukrytą siłę, kontrolującą każdego z nas, nadal trudniej jest jednostce uznać wpływ kultury na własne wartości, postawy i zachowanie niż dostrzec go u przedstawicieli innych kultur. Dlatego też wgląd w samych siebie i pogłębiona refleksja dotycząca wpływu, jaki kultura wywiera na nas, są warunkiem wstępnym determinującym jakość komunikacji międzynarodowej. Aby zrozumieć przedstawicieli innych kultur, musimy najpierw poznać własną tożsamość, czyli zdobyć wiedzę o sobie. Wypływa ona z formalnej i nieformalnej przynależności do różnych grup, które są przekaznikami wiedzy, przekonań, wartości, postaw, tradycji i sposobów życia.

Olbrzymi wpływ na tożsamość kulturową jednostki mają osoby z najbliższego otoczenia – członkowie rodziny, a czasami także przyjaciele. Jak zauważył Hecht (1993), poznanie siebie zdobywamy poprzez wchodzenie w relacje z innymi. Dziecko, którego rodzice pochodzą z dwóch różnych nacji czy ras, przyswaja sobie wartości i perspektywy obu. Podobnie się dzieje, gdy współmałżonek lub partner życiowy pochodzi z innej grupy

²¹ Kompetencję komunikacyjną można by określić, prosząc członków danej kultury o podanie odpowiednich, obowiązujących w niej norm, wzorów zachowania i opisanie konsekwencji wynikających ze stosowania się do nich lub naruszania ich (Collier 1989). Reguły właściwego zachowania różnią się zasięgiem i stopniem ważności.

etnicznej lub wyznaje inną religię. Proces asymilacji jego wartości jest niezamierzony, ale może prowadzić do „jakościowej transformacji psychiki” (Kim 1995: 178). Dlatego ważne, aby naukowcy badali, w jaki sposób związki, w których ludzie funkcjonują na co dzień, przyczyniają się do modyfikacji ich tożsamości kulturowej. Wyniki takich obserwacji pozwoliłyby lepiej projektować programy treningów interkulturowych.

2.6. Adaptacja międzykulturowa

Istotny wkład w rozwój kompetencji interkulturowej ma teoria adaptacji międzykulturowej Kim (1995). Jest ona owocem wieloletnich badań uczonej imigrantów w USA i potwierdza złożoność kompetencji interkulturowej. Zakłada ona, że człowiek uczy się właściwego zachowania, uczestnicząc w komunikacji. Od osób wywodzących się z kultur niebędących głównym nurtem oczekuje się, że jeśli chcą dobrze funkcjonować w nowym otoczeniu, powinny się do niego adaptować, czyli przyswoić sobie styl życia i panujące w nim zwyczaje²². Tempo adaptacji jest czynnikiem indywidualnym i zależy od umiejętności jednostki komunikowania się z przedstawicielami danego kręgu kulturowego, zdolności do przyjęcia ich perspektywy, otwarcia się na ich uczucia i sposób myślenia. Sam proces trwa dopóty, dopóki człowiek pozostaje w kontakcie z obcym kulturowo otoczeniem.

Człowiek, angażując się w kontakty interkulturowe, początkowo odczuwa często frustrację i napotyka wiele nieporozumień. Według Kim (2008; 2015), IKK można zwiększyć w dwojaki sposób: poprzez akulturację (ucząc się nieznannej kultury) i dekulturację (oduczając się własnych nawyków kulturowych), o czym szerzej była mowa w rozdziale 1.5. Im skuteczniej adaptujemy się do kultury gospodarza, tym bardziej zwiększamy kompetencję interkulturową. W czasie wzajemnego oddziaływania akulturacji i dekulturacji przechodzi się wewnętrzną transformację w kierunku asymilacji z otoczeniem. Teoretycznie asymilacja jest najwyższym z możliwych stopni akulturacji i dekulturacji (Kim 1991: 261).

Napotykanne problemy czynią jednostkę podatną na wpływy z zewnątrz, a także zmuszają do uczenia się nowych elementów kulturowych. U większości zmiany wewnętrzne zachodzą dopiero wtedy, gdy zdecydujemy się

²² Istnieje wiele definicji kompetencji interkulturowej, które adaptację wymieniają jako jedną z jej ważnych elementów, oprócz wiedzy kraju gospodarzy, kompetencji językowych, skuteczności komunikacyjnej, empatii i integracji społecznej (Gudykunst i Hammer 1984; Gudykunst i Kim 1984; Hammer 1987; Imahori i Lanigan 1989).

stawić czoła wyzwaniom rzuconym przez nowe otoczenie i podejmiemy próbę odnalezienia się w kłopotliwym położeniu. Potrzebna do tego jest decyzja zaangażowania się w adaptację „przez bezpośrednie i pośrednie kontakty z nieznanym środowiskiem, wysiłki, aby nawiązać i utrzymać z nim stosunkowo stabilne, wzajemne i funkcjonalne relacje”. Należy też pamiętać, że „istotą adaptacji jest osiągnięcie całkowitego dopasowania osoby i otoczenia w celu maksymalizacji jej życiowych szans” w nowym otoczeniu (Sahlins 1964: 136). Dlatego prawie zawsze adaptacja jest kompromisem, wypadkową wewnętrznej struktury kultury obcej i zewnętrznego nacisku otoczenia.

Intensywny kontakt z różnymi światopoglądami prowadzi do wykształcenia się bardziej pluralistycznego podejścia do różnic kulturowych. W mózgu tworzą się wówczas dwa lub więcej systemy odniesienia, a człowiek dokłada starań, aby oba współistniały. Funkcjonowanie w świecie interkulturowym wymaga jednak równocześnie poczucia *bezpieczeństwa tożsamości własnej* (*identity security*) mierzonego stopniem pewności siebie, świadomości własnej wartości i odporności na konfrontację z odmiernością. Wspomniane cechy uzewnętrzniają się pozytywną samooceną i oceną innych oraz wysokim stopniem zaufania do samego siebie. Bezpieczna tożsamość w kontaktach interkulturowych „nie paraliżuje człowieka irracjonalnym poczuciem niższości i nie prowadzi do zajmowania pozycji obronnych wobec inności. Każde natomiast szukać rozwiązań bardziej praktycznych i adaptacyjnych” (Kim 2009: 57-58).

W kontaktach interkulturowych dochodzi do nieustającego potwierdzania własnych tożsamości kulturowych ich uczestników. W konsekwencji rodzi się ich nowa tożsamość, którą Kim określiła mianem inkluzywnej (*inclusive identity*), czyli włączającej, albo interkulturowej (*intercultural identity*). Tożsamość inkluzywna, zdaniem uczonej, określa stopień subtelności kognitywnej człowieka (*cognitive refinement*) i umożliwia mniej stereotypowe oraz bardziej indywidualne postrzeganie i poznawanie ludzi (Kim 2009: 56). Człowieka o takiej tożsamości cechuje otwartość, zdolność do adaptacji i transformacji oraz chęć dialogu ze wszystkimi, niezależnie od ich pochodzenia.

Tożsamość interkulturowa to „kontinuum zmian adaptacyjnych zachodzących w czasie, obejmujące przejście od natury monokulturowej do coraz bardziej złożonej i inkluzywnej”. Zawsze ma charakter indywidualny – w trakcie procesu adaptacyjnego dochodzi do wyrazistego samookreślenia człowieka i uznania go za odrębną jednostkę, a nie członka określonej grupy społecznej. Pozwala to na postrzeganie go i innych przez pryzmat niepowtarzalnych cech charakterystycznych, a nie funkcjonujących stereotypów opisujących daną grupę. W konsekwencji prowadzi również do większego roz-

różniania kognitywnego świata i jego partykularyzacji²³. W efekcie dochodzi do uniwersalizacji w postrzeganiu relacji *ja - oni*, która rodzi się z uznania względności wartości i uniwersalności ludzkiej natury (Yoshikawa 1978: 220). Zarówno indywidualizacja, jak i uniwersalizacja odrzucają uproszczone i konwencjonalne kategoryzowanie ludzi oraz pielęgnują prymat wolności jednostki, co zdecydowanie ułatwia porozumiewanie się pomiędzy kulturami.

Wraz z dokonywanym postępowaniem na drodze zmiany tożsamości jednostka jest w stanie wyjść poza obszary dzielących ją różnic i sporów z innymi kulturami oraz lepiej dostrzec wśród różnych ich przedstawicieli czy grup etnicznych cechy typowe dla całej ludzkości oraz zlokalizować punkty zbieżne, w których się uzupełniamy. Tożsamość interkulturowa uwalnia od zamknięcia się w obszarze interesów własnej grupy oraz uzdalnia do pokonania własnych ograniczeń w postrzeganiu świata i przyjęcia perspektywy większej wspólnoty, której członkami są również inne grupy niż nasza (Kim 2008: 365).

Chcąc przystosować się do wielokulturowego świata, zamiast koncentrować się na sobie i własnym jego postrzeganiu, zdeterminowanym przez kulturę rodzimą i sposób uspołecznienia, powinniśmy skupić się na innych i wykorzystywać tkwiący w każdym człowieku „potencjał do samoodnawiania się”. Potrzebna do tego jest szczególnego rodzaju mentalność, traktująca wzajemne zapożyczanie tożsamości nie jako akt poddania własnej integralności wraz z kulturą rodzimą, lecz jako wyraz szacunku dla różnic kulturowych. W efekcie takiego dopasowywania się nikt nie będzie niczego pozbawiony: ani dawca, ani biorca (Kim 2008: 366).

Jednostka posiadająca „osobowość interkulturową” (*intercultural personhood*) próbuje połączyć w sobie pozornie rozbieżne elementy wywodzące się z różnych kultur w coś nowego i niepowtarzalnego oraz stara się odnosić do siebie i innych ludzi z większym obiektywizmem, realizmem i bezstronnością (Kim 2008: 367). Odpowiada także na istotne wyzwanie naszych czasów, jakim jest, według Tofflera (1980), wykształcenie „osobowości transcendentnej” (*personality of transcendence*) wykraczającej poza ramy kultury rodzimej. Uczony stwierdza, iż „współczesny człowiek zadomawia się w zupełnie inny sposób, gdyż wszystkie dawne grupy – religijne, narodowe, osiedlowe, zawodowe czy rodzina – ulegają zachwianiu pod silnym wpływem przyśpieszających zmian (...) Za każdym razem, gdy próbujemy przyłączyć się do jakiejś określonej subkultury, wprowadzamy zmiany we własnym wyobrażeniu siebie” (Toffler 1980: 121-123).

²³ Towarzyszą temu złożone procesy przetwarzania informacji, takie jak: rozróżnianie kognitywne, wielokrotne klasyfikowanie, ponowne grupowanie, klasyfikowanie szerokie i wreszcie przenoszenie do innych kategorii.

Poszerzone pojęcie tożsamości kulturowej wykracza poza wąskie ograniczanie jej do określonego kraju i obejmuje przynależność do grup etnicznych, religijnych, zawodowych, geograficznych czy klasowych. Tak rozumiana tożsamość kulturowa pomaga lepiej zrozumieć wielowymiarowość innych ludzi. Ukazuje też, że przynależność do określonej nacji czy grupy etnicznej nie musi mieć większego wpływu na kształtowanie tożsamości kulturowej niż wyznawana przez nas religia, płeć, wykonywany zawód, przynależność do danej grupy społecznej lub wiele innych czynników. Ponadto, uznanie złożoności tożsamości kulturowej ułatwia odkrycie obszarów wspólnych, jakie dzielimy z przedstawicielami obcych kultur oraz odrywa od dzielących nas różnic (Jameson 2007: 205-206).

Dla Kim IKK to coś znacznie więcej niż skuteczność komunikacyjna – badaczka łączy ją ze zdolnościami adaptacyjnymi człowieka do radzenia sobie ze stosunkowo wysokim poziomem nieznaności sytuacji oraz powszechnie doświadczanym w kontaktach międzynarodowych psychologicznym stresem i dystansem. Sukces w komunikacji interkulturowej zależy w dużym stopniu od opanowania przez jej uczestników zupełnie nowych umiejętności, jak np. negocjowania albo użycia dobrze znanych sprawności, w zmodyfikowanej formie, np. pracy pod nadzorem autorytarnego kierownika czy umiejętności nawiązania bliższych kontaktów międzyludzkich.

2.7. Uwagi krytyczne i postulat poszerzenia definicji

Niektórzy naukowcy postrzegają IKK jako kompetencję uniwersalną, nie związaną z określoną kulturą czy połączeniem różnych kultur. Wierlacher (2003: 216) definiuje IKK jako uogólnioną kompetencję, która „próbuje promować i udostępniać nowy system orientacyjny wśród ludzi wywodzących się z różnych kultur”. Inni rozumieją ją jako coś zbliżonego do uogólnionej kompetencji społecznej. Ponieważ kontakty międzykulturowe odbywają się w interakcji, odpowiednia komunikacja interkulturowa wymaga również kompetencji społecznej. Jednak definicja IKK zrównująca ją z kompetencją społeczną nie bierze pod uwagę wyjątkowych trudności wpisanych w interakcję na styku kultur (Hansen 2000: 318).

Należy zauważyć, iż większość definicji IKK zupełnie pomija kontekst władzy i dominacji. Martin i Nakayama (2004) twierdzą, że choć komunikacja interkulturowa odbywa się pomiędzy pojedynczymi ludźmi, to jednak nie jest ona wyłącznie komunikacją interpersonalną pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Zawsze będzie aktem społecznym, którego uczestnicy działają poprzez interakcję, a więc także społecznie, przez co nie można

jej ograniczać do poziomu indywidualnych uczestników. Działanie społeczne wiąże się z eksponowaniem siły, a zatem komunikacja interkulturowa nigdy nie toczy się w próżni, jeśli chodzi o prezentowanie swoistego rodzaju przewagi wynikającej z pochodzenia z kręgu kulturowego uznawanego powszechnie za dominujący i jest okazją do jej zademonstrowania.

Supremacja jest istotnym elementem, historycznie i w sposób nieunikniony wpisanym w komunikację interkulturową. Na przełomie wieków do kontaktów pomiędzy różnymi kulturami dochodziło przede wszystkim w wyniku najazdów, opresyjnego kolonializmu czy wymuszonej okolicznościami życiowymi imigracji. Kontakt pomiędzy kulturami i językami cechowała różnica w pozycji danego państwa na arenie międzynarodowej, posiadanej realnej władzy i wpływów, możliwościach ekonomicznych czy dostępie do zasobów intelektualnych czy materialnych.

Współczesne *signa temporis*, tj. widoczna na każdym szczeblu życia globalna konkurencja, masowe migracje ludzi, konflikty lokalne i wrogość ich uczestników, a nawet codzienne kontakty prywatne potwierdzają, iż komunikacja interkulturowa nie jest neutralna. Społeczna niesprawiedliwość oraz nierówności nadal istnieją i w dużym stopniu mają wpływ na kontakty międzynarodowe. Uczniowie powinni być tego świadomi, jak również wpływu, jaki wspomniane procesy historyczne wywierają na kontakty pomiędzy przedstawicielami różnych kręgów kulturowych. Należy im też wskazywać na negatywne konsekwencje globalizacji, czego przejawem mogą być próby eliminowania lokalnych zwyczajów czy traktowanie wszystkich wartości kulturowych za akceptowalne w takim samym stopniu.

Jak zauważają Martin i Nakayama (2004: 123), „dominacja jest dziedzictwem historii, stawiającym różne grupy kulturowe na określonych pozycjach. W spotkaniach interkulturowych nie jesteśmy równi, ani nigdy nie możemy być równi”. Hegemonia, rozumiana jako „sprawowanie kontroli nad dystrybucją pożądaných dóbr, wynikające z pozycji pełnionej w strukturze społecznej” (Forte 1998: 30), jest wpisana w komunikację interkulturową.

Niektórzy uczeni krytykują edukację interkulturową za koncentrowanie się na kompetencji osobistej. Na przykład Pusch (2004: 31) twierdzi, iż „trening interkulturowy skupia się więcej na kompetencji indywidualnej niż na systemach i ich transformacji. Te dwa wymiary czekają na szerszą dyskusję”. Jego zdaniem, w zglobalizowanym świecie edukację należałoby prowadzić w taki sposób, by przygotować ludzi do życia w społecznościach wielokulturowych. Choć uczony zdaje sobie sprawę, gdzie leży istota problemu, nie zaproponował konkretnych rozwiązań dotyczących kierunków, w jakim kształcenie interkulturowe powinno podążać. Wydaje się, że poszerzenie edukacji interkulturowej o elementy pedagogiki krytycznej mogłoby

doprowadzić do lepszego jej zrozumienia i precyzyjniejszego opisu. Będzie o tym mowa w dalszej części rozdziału.

Ograniczając IKK do umiejętności indywidualnych, pomija się wspomnianą kwestię dominacji. Wiele definicji IKK koncentruje się na wymienianiu elementów ułatwiających adekwatność zachowania i skuteczność komunikacji. Punktem odniesienia są dla nich zawsze reguły i normy kulturowe głównego nurtu, ale przecież nie jedyne w danej społeczności. Są one ustalane przez grupę sprawującą władzę nad innymi członkami społeczności. Dlatego w definiowaniu kompetencji interkulturowej należałoby odejść od redukcjonizmu, sprowadzającego ją do poziomu jednostki i definiować ją szerzej, włączając m.in. kwestię hegemonii, związaną ze sprawowaniem władzy lub posiadaniem siły przez określoną grupę czy grupy (Gudykunst 2004).

Edukacja zinstytucjonalizowana pełni w pewnym stopniu funkcję maskowania i przeinaczania rzeczywistości. W tym celu posługuje się nieudokumentowanymi, ukrytymi programami, nastawionymi na przystosowanie jednostki i grupy do ram określonego systemu społecznego. Są one formą symbolicznej przemocy, praktykami zmuszającymi ludzi do życia w posłuszeństwie. Uczniowie krępowani posłuszeństwem wobec poleceń nauczyciela i standardów egzaminacyjnych są kształceni do uległości i bezkrytyczności, a to z pewnością nie pomoże im w budowaniu tożsamości interkulturowej (Freire 1970; 1974).

Jak zauważył Zamojski (2010: 282), w szkole dokonuje się tzw. reprodukcja kulturowa – tworzy się przeświadczenie o legalności i nielegalności określonych praktyk. Programy nauczania odzwierciedlają przede wszystkim kulturę społecznych elit, tzw. kulturę wysoką. Włączenie jej tekstów i wartości do programów szkolnych czyni z niej kulturę obowiązującą. Jednocześnie teksty i wartości innych kultur, szczególnie tych mniejszościowych czy niszowych, są pomijane lub marginalizowane. Szkoła oczekuje, że uczniowie w wyniku edukacji przyjmą i uznają za swoją obowiązującą kulturę głównego nurtu, co często skutkuje wyzbyciem się elementów własnej tożsamości.

Freire (1970), jeden z twórców „pedagogiki uciśnionych”, twierdzi, że nauczycieli trudno uznać za bezstronnych, gdyż w szkole zawsze przedstawiają uczniom własne odczytywanie zarówno słowa, jaki i świata. Tym samym przekazują nie tylko wiedzę, ale w istocie ją także konstruują, co burzy mit neutralnej i obiektywnej wiedzy. Ponieważ przy okazji poruszania każdego zagadnienia, pojawia się konieczność zajęcia wobec niego stanowiska czy też wprowadzenia pewnego systemu wartości i przekonań, można stwierdzić, że neutralna, apolityczna edukacja nie istnieje.

Punktem wyjścia do rozwiązywania wspomnianych kwestii mogłoby być wprowadzenie do systemu edukacji szkolnej elementów pedagogiki krytycznej (Xu 2001; Guilherme 2002). Pedagogika krytyczna jest nurtem pedagogiki postmodernistycznej, z założenia zachowującej sceptyczny stosunek do wszelkich roszczeń do odkrywania prawdy i przywłaszczania sobie monopolu na bycie jej depozytariuszem. „Wskazuje (ona) na horyzont jeszcze nie zdobyty i obejmuje utopijny projekt edukacji wskazujący na tworzenie nowych przestrzeni kulturowych, które pogłębiają i poszerzają możliwości demokracji w życiu publicznym” (Giroux 1997: 223).

Jak zauważa Giroux (2010), posługując się *językiem krytyki*, pedagogika krytyczna próbuje dokonywać dekonstrukcji społecznej rzeczywistości i rzuca wyzwanie ustalonym ramom interpretacyjnym. Nauczycieli i uczniów zachęca do konstruowania własnych tożsamości kulturowych oraz analizowania ich w sposób krytyczny, do uznania tożsamości *Innych* oraz kwestionowania własnych, często narzuconych ról społecznych. Dostarcza im w tym celu *języka możliwości*, rodzącego się z pragnienia poszukiwania rozwiązań alternatywnych, wskrzeszania ideałów demokracji i angażowania się w zmiany społeczne.

Rolą nauczyciela, według teoretyków pedagogiki krytycznej, powinno być prezentowanie wiedzy w formie problemów, które zaangażują uczniów w dialog i sprowokują do refleksji, a w konsekwencji doprowadzą do gruntownej analizy rzeczywistości społecznej, aby docelowo dokonać jej transformacji. Freire (1970: 4) uważa, iż jednostka powinna poznawać świat wspólnie z innymi, ale dzięki zdolnościom krytycznym, umożliwiającym dokonywanie wyborów i przekształcanie rzeczywistości, powinno to prowadzić do jej integrowania się ze światem, a nie adaptowania do niego.

Nauczyciele w ramach prowadzonych działań edukacyjnych powinni podnosić kwestie nierówności społecznych i równocześnie przygotowywać uczniów do uczestniczenia w dialogu. Pedagodzy, *transformatywni intelektualiści*, powinni pomagać swym podopiecznym dostrzegać i akceptować różnice społeczne, dopuszczać różnorodność wypowiedzi i uczyć zabierania głosu we własnych sprawach oraz aktywnego działania na rzecz szeroko rozumianych zmian społecznych. Oczekuje się, że zawsze będą sprzymierzeńcami słabszych grup społecznych, a także osobami wyjaśniającymi uczniom złożone relacje między człowiekiem a światem. Będą również pomagać im w krytycznym jego rozumieniu (Guilherme 2006: 165-167).

Łącząc język krytyki z językiem możliwości, pedagogika krytyczna próbuje zmienić edukację w formę polityki kulturowej, gdyż na pierwszy plan wysuwa szukanie i uruchamianie potencjału do polepszenia istniejących społeczeństw oraz rozwój nowej etyki, odpowiedniej dla współczesnych społeczności wielokulturowych i transnarodowych (Guilherme 2002: 34).

Jej celem jest transformacja społeczna oraz naprawianie błędów historii (Guilherme 2006: 168- 170). Skoro komunikacja międzykulturowa zazwyczaj nie jest neutralna, pedagogika krytyczna może pomóc uczniom uporać się z problemem dominacji i hegemonii, dostrzec dynamikę władzy, przyczyny wykluczenia oraz różne sposoby akceptowania różnic.

Giroux (2006: 22-23) wierzy, iż odwołując się do konkretnych przykładów, pedagogika krytyczna mogłaby pomóc uczniom zrozumieć istotę zawierania kompromisów oraz to, że kompetencja interkulturowa to coś więcej niż świadomość różnorodności i zrozumienie różnic. Kluczowa dla niej jest zawsze krytyczna analiza określonej sytuacji interkulturowej, w której dialog i interpretacja są częścią interwencji, a różnice kulturowe postrzegane są jako źródło korzyści, a nie zagrożenia.

Skupiająca się na rozwijaniu samodzielnego myślenia krytycznego pedagogika krytyczna jest alternatywą dla nauczania tradycyjnego. Uczy dostrzegać niesprawiedliwości i wyposaża w umiejętności ułatwiające przeciwstawianie się im poprzez rozwijanie myślenia refleksyjnego, obejmującego „1) stan wahania się, podawanie w wątpliwość, zdumienie, umysłowy trud, w którym rodzi się myślenie oraz 2) poszukiwanie, dopytywanie się w celu znalezienia materiału, który pomoże rozwiązać wątpliwości i pozwoli pozbyć się dylematów” (Dewey 1933, w: Guilherme 2002: 28)²⁴.

Pedagogika krytyczna obejmuje także emancypację, czyli proces uwalniania się od odtwarzania uznanych wzorów myślenia i działania. Według Czerepaniak-Walczak (1995: 138) to właśnie od kompetencji emancypacyjnych zależy, czy ludzie aktywnie uczestniczą w procesach zmian społecznych, a przynajmniej czy są to w stanie potencjalnie uczynić.

Kompetencja emancypacyjna składa się z trzech elementów: racjonalności emancypacyjnej, innowacyjności oraz odwagi. Racjonalność emancypacyjna, czyli szczegółna sprawność intelektualna, umożliwiająca uzasadnianie własnej perspektywy myślowej, przejawia się w świadomym wyrażaniu oraz argumentowaniu potrzeby i skutków własnej aktywności. Umożliwia jednostce wykroczenie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznawane i dopuszczalne w określonym kontekście. Pozwala także uwalniać się od wiedzy, w której podmiot czuje się zadomowiony, odrzucać ograniczające i zniewalające presupozycje, potoczne sądy i stereotypy.

Racjonalność emancypacyjna umożliwia przekraczanie granic wyznaczonych przez aktualny stan wiedzy i sposoby jej konstruowania. Jest to

²⁴ Pedagogika krytyczna uznaje wagę w edukacji różnych jej etapów: od dodawania wiedzy, poprzez jej interpretowanie i krytykowanie, do przekształcania otaczającej rzeczywistości w procesie zawłaszczania wiedzy i jej stosowania. Wymienione etapy nie występują chronologicznie, lecz naprzemiennie (Guilherme 2002: 34).

zdolność do formułowania sądów i wniosków na podstawie krytycznego myślenia i swobodnej wymiany poglądów. Obejmuje także umiejętność znoszenia krytyki i zarzutów wysuwanych pod adresem własnych argumentów oraz otwartość na ewentualną zmianę stanowiska pod wpływem argumentów rozmówców (Czerepaniak-Walczak 2004: 133).

Innowacyjność to zdolność alternatywnego zachowania się, zwłaszcza w nowej sytuacji. Poprzez otwartość i krytycyzm ułatwia przełamywanie oraz odrzucanie stereotypów i obowiązujących wzorów. Jej wyrazem jest ciągle stawianie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Innowacyjność jest bliska twórczości i polega na podejmowaniu wysiłków kierowanych na przekraczanie doświadczeń własnych, a także tych, możliwych do zaobserwowania w otoczeniu (Czerepaniak-Walczak 2004: 132-133).

Odwaga, jako podstawowe kryterium bycia wolnym, wiąże się ze świadomym działaniem, które może pociągać przykre konsekwencje i być dla człowieka źródłem dyskomfortu wywoływanego np. negatywną reakcją otoczenia czy ostracyzmem społecznym. Warunkiem działania skierowanego na upominanie się o prawa, podejmowanie nowych zachowań czy wykraczanie poza wyznaczone tradycją wzory jest odwaga cywilna i fizyczna, śmiałość w prezentowaniu własnych opinii, stanowisk czy pomysłów oraz odporność na naciski i manipulację (Czerepaniak-Walczak 2004: 134).

Jednostka mająca dobrze rozwinięte kompetencje emancypacyjne dostrzega w otoczeniu przejawy opresji, wykorzystywania i wyzysku. Ponadto jest w stanie wyartykułować swój sprzeciw, znaleźć sojuszników, wymyśleć, a następnie przeprowadzić działanie zmierzające do zmiany niesatysfakcjonującego ją *status quo*. Jest też gotowa ponieść konsekwencje swojego postępowania. To właśnie wysoki poziom kompetencji emancypacyjnych w społeczeństwie determinuje gotowość jego członków do angażowania się w konstruktywny proces zmieniania świata.

Kompetencje emancypacyjne uruchamiają w człowieku zachowania transgresyjne – zdolność do wychodzenia poza to, co ustalone i uznane. Transgresja to, według Kozielskiego (1987), mechanizm psychologiczny umożliwiający jednostce intencjonalne wychodzenie poza to, czym jest i co posiada, czyli wszelkie ograniczenia. Na miano działań transgresyjnych zasługują „działania ekspansywne, twórcze, ekspresyjne, przekraczające istniejący stan rzeczy, których wyniki wychodzą poza granice osiągnięć materialnych, poznawczych i społecznych. Wykonując je, człowiek przewycięża swoje ograniczenia, swoją niedoskonałość i swoją skończoność. Dzięki temu tworzy nowe wartości i realizuje ambitne interesy” (Kozielski 2009: 333).

Człowiek transgresyjny jest wielowymiarowy i ma zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych, symbolicznych czy kulturowych.

Upominania się o prawo do zmiany siebie i świata. Aby jednak coś przekroczyć, najpierw musi zdać sobie sprawę z wszelkich ograniczeń, a w dalszym etapie zakwestionować określony zakaz. Transgresja to nie rewolucja, a jedynie rozszyfrowywanie i programowanie świata według własnych zasad. Kierunek ten doskonale wpisuje się w logikę współczesnej cywilizacji i odpowiada na jej wyzwania, z których jednym z najważniejszych jest ciągle przekraczanie granic.

W świetle przedstawionych faktów uzasadnione wydaje się apelowanie do naukowców o rozszerzenie terminu IKK i podejmowanie prób tworzenia spójnego systemu epistemologicznego, który opisywałby, jak patrzeć na różnorodność, różnice oraz kwestie nierówności społecznych i jak postrzegać komunikację interkulturową całościowo. Jak zauważyli Hill i inni badacze (2000: 191), „jeśli jeden punkt widzenia jest uprzywilejowany względem innego, wówczas potencjał jednostki do rozumienia różnorodności jest ograniczony”.

W wymiarze praktycznym Guilherme (2002) i Osler (2000) zachęcają nauczycieli, aby w trakcie dyskusji prowadzonych w ramach lekcji języków obcych skupiać się na wartościach uniwersalnych, leżących u podstaw demokracji, np. prawach człowieka i uznawać je za wartości docelowe, propagowane w komunikacji interkulturowej. Każdy pretendent do miana obywatela świata powinien je zaakceptować i odwoływać się do nich. Szkoła powinna uwzględniać dialog międzykulturowy, a tym samym przyczyniać się do budowania demokratycznej sfery publicznej, dającej uczniom punkt wyjścia do zmiany ich postrzegania wielu otaczających zjawisk i budowania przyjaznego spojrzenia na wielokulturowy i różnorodny świat.

2.8. Podsumowanie

IKK to wiedza, motywacja i odpowiednie umiejętności. Istotnym jej elementem są również odpowiednie postawy. Pojęcie jest niezwykle złożone i ma charakter rozwojowy – obejmuje proces uznania lęku i oporów przed nawiązywaniem kontaktów z przedstawicielami obcych kultur, kwestionowanie stereotypowych wyobrażeń o nich i ciągle monitorowanie własnych emocji. Dzięki rozwijaniu wrażliwości interkulturowej i świadomości interkulturowej rodzących się równolegle z przyswajaniem elementów składowych IKK, jednostka poprzez refleksje w działaniu analizuje relacje, jakie udało się jej nawiązać z *Innymi*.

W toku pracy nad językiem obcym i jego kulturą uczniowie określają własną tożsamość kulturową wraz z jej ograniczeniami i zaczynają doceniać rolę osobistej kompetencji interkulturowej w dobrym funkcjonowaniu

w kontaktach międzynarodowych. Uświadamiają sobie, iż do skutecznego komunikowania się na styku kultur konieczna jest umiejętność przystosowywania się do nowych wzorów interakcji. Komunikację interkulturową ułatwia również sprawność w negocjowaniu twarzy i prawidłowe zarządzanie własną tożsamością kulturową.

Podkreśla się, iż kompetentną komunikację interkulturową cechuje wzajemne zrozumienie jej uczestników, przy zachowaniu szacunku dla ich różnorodności. Trudno je sobie jednak wyobrazić w sytuacji utrzymywania istniejących podziałów społecznych, gwarantujących grupom dominującym i ich poglądom określone przywileje. Propozycje pedagogiki krytycznej omówione w rozdziale wydają się pomocne w redefiniowaniu IKK, a łączenie obu sprzyja rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, skierowanej przeciw na szukanie kompromisów.

Edukacja międzykulturowa powinna służyć budowaniu porozumienia między kulturami, ale także pomiędzy kulturą elitarną i kulturami innych warstw społecznych. Jej celem powinno być kształcenie wśród uczniów krytycznej postawy wobec rzeczywistości społecznej. Oczekuje się od niej, że zamiast promować ujednoczenie, przygotowuje ich do akceptowania różnic i kwestionowania istniejącego porządku. Jednocześnie, zdaniem Thomasa (2003: 143), oprócz uznania i szacunku dla kultury własnej i obcej, IKK powinna obejmować „tolerancję dla braku kompatybilności obu kultur i rozwijanie synergicznych form współdziałania i współżycia”. Ponadto będzie sprzyjać wykształceniu odpowiednich kompetencji, które, w miejsce lansowania bierności i podporządkowania, umożliwią uczniom re/negocjowanie zasad interakcji i re/konstruowanie własnej tożsamości kulturowej (Holmes i O'Neill 2012: 708), co w przyszłości ułatwi im komunikowanie się z cudzoziemcami.

Jednym z zadań stawianych edukacji interkulturowej jest poszerzanie horyzontów wszystkich ludzi poprzez pomaganie im w eliminowaniu filtrów, jakich używają w postrzeganiu innych kultur. Według Chen i Starosty (2004: 9), „edukacja/trening interkulturowy może wyposażać poszczególnych ludzi w umiejętność myślenia pozwalającą skanować otoczenie w szerokiej perspektywie i zawsze świadomie oczekiwać, że elementy kulturowe tak będą wpływać na cele osobiste, aby można je było harmonijnie realizować”.

Podejście interkulturowe w uczeniu się i nauczaniu języków obcych

3.1. Trening interkulturowy w perspektywie historycznej

W dobie swobodnej migracji ludności i coraz bardziej wielokulturowych społeczeństw wykształcenie szacunku i tolerancji dla odmienności kultur, wartości, ludzi i ich zachowań wydaje się istotnym zadaniem edukacji. Amerykanie już w latach 60. XX wieku, obserwując problemy, jakie napotykali ich dyplomaci za granicą, doszli do wniosku, iż dobra znajomość języka obcego nie wystarcza, by skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych kręgów kulturowych¹. Departament Stanu dostrzegł konieczność przygotowywania pracowników służb dyplomatycznych do funkcjonowania w obcym kulturowo świecie oraz poszerzył kryteria naboru o inne umiejętności niż dobra znajomość języka obcego (Bradford 1960, w: Pusch 2004: 13).

Istotny wkład w rozwój kształcenia interkulturowego miała amerykańska Marynarka Wojenna, borykająca się z nieodpowiednim zachowaniem swoich żołnierzy w obcych portach, głównie Grecji i Japonii. Chcąc temu zaradzić, ekspertom z dziedziny komunikacji zlecono przeprowadzenie

¹ W roku 1974 w Estes Park, w stanie Kolorado, powstało Stowarzyszenie na rzecz Edukacji, Szkolenia i Badań Interkulturowych (the Society for Intercultural Education, Training and Research – SIETAR). Nadało ono tożsamość zawodową naukowcom zajmującym się komunikacją interkulturową i stało się ważnym forum wymiany myśli. W roku 1982 organizacja umiędzynarodowiła się (SIETAR International), a w roku 1991 powstał jej oddział regionalny w Europie (SIETAR Europe). Stowarzyszenie prężnie działa i służy współpracy naukowców.

stosownych szkoleń, które miały pomóc marynarzom zrozumieć istotę kultury własnej i jej wpływ na kontakty z innymi ludźmi. Dla celów szkoleniowych stworzono pierwszą symulację interkulturową – uczestnicy stawali się członkami dwóch przeciwstawnych kultur Alpha i Beta i odgrywali rozmaite scenki w trakcie hipotetycznych spotkań (Shirts 1974). W trakcie symulowanych interakcji marynarze uczyli się, że „to, co wydaje się nieracjonalne, sprzeczne czy nieważne we własnej kulturze, może być racjonalne, konsekwentne i niezwykle ważne w innej” (Shirts 1995: 95).

Coraz powszechniejsze kontakty pomiędzy ludźmi – globalnymi nomadami – rodzą potrzebę prowadzenia specjalistycznych szkoleń w celu lepszego przygotowania ich do spotkań interkulturowych². W globalnej wiosce współczesnego świata coraz liczniejsza grupa jego mieszkańców spędza dużą część życia poza kulturą rodzimą. W konsekwencji rośnie zainteresowanie treningiem, który przygotowywałby do życia w pluralizmie kulturowym³.

Zaobserwowano, iż zarówno komfort przebywania w innej kulturze, jak i atrakcyjność gościa z zagranicy dla gospodarzy zwiększa się, jeśli wyjazd poprzedzony jest odpowiednim przygotowaniem. Tradycyjnie treningowi interkulturowemu poddawano osoby dorosłe, od których praca wymagała nawiązywania kontaktów z cudzoziemcami. Wpływ na konstruowanie programów wywierało wiele różnych dyscyplin, jak np. antropologia kulturowa, psychologia międzykulturowa, socjolingwistyka, edukacja wielokulturowa, komunikacja interkulturowa czy zarządzanie międzynarodowym biznesem (Bennett 2009: 1).

Kształcenie interkulturowe jest tym ważniejsze, iż, jak zauważył Bennett (1993: 21), nie posiadamy takiej tradycji:

Wrażliwość interkulturowa nie jest naturalna. Nie jest częścią naszej przeszłości naczelnych, ani też nie była cechą charakterystyczną przez większość historii ludzkości. Kontaktom międzykulturowym zwykle towarzyszyły rozlew krwi, prześladowanie czy zbrodnie ludobójstwa. (...) Edukacja i trening w zakresie

² Termin *globalni nomadzi* (*global nomads*) wprowadziła do literatury socjologicznej Useem, opisując doświadczenia uczniów szkół międzynarodowych. Badaczka określiła ich mianem „dzieci trzeciej kultury” (*third culture kids*). Chciała podkreślić znaczenie nie tyle ich nowej kultury, ile różnych subkultur, jakich doświadczają, żyjąc na granicy dwóch kultur. Jej zdaniem, wspomniani uczniowie przechodzą nietypowy rodzaj enkulturacji – nie jest ona odbiciem ani kultury rodzimej, ani kraju, w którym aktualnie mieszkają. Z jednej strony stanowi źródło ich szczególnych umiejętności interkulturowych, ale równie często rodzi problemy adaptacyjne, szczególnie w momencie powrotu do domu (Useem i Downie 1976).

³ Według Luhmana (1982: 409) z pluralizmem kulturowym mamy do czynienia, gdy dwie grupy kulturowe lub więcej zamieszkują jedno państwo i każda z nich kultywuje własne, specyficzne odrębności kulturowe, nie dominując nad inną.

komunikacji interkulturowej to podejście nakierowane na zmianę naszego „naturalnego” zachowania. Za pomocą pojęć i sprawności wypracowanych w tej dziedzinie zachęcamy uczniów, aby przekraczali tradycyjny etnocentryzm i zgłębiali nowe relacje przekraczające granice kulturowe. Do podejmowanych prób zmiany mentalności należy podchodzić z największą ostrożnością.

W 1955 roku w USA powołano Radę do spraw Międzynarodowego Porozumienia (The Business Council for International Understanding). Jej zadaniem było promowanie współpracy pomiędzy rządem a sektorem prywatnym. Rada zwracała uwagę na znaczenie wymiaru interkulturowego biznesu i prowadzenie stosownych szkoleń w korporacjach. Badania w tym zakresie sponsorowało również UNESCO. Na uniwersytecie pierwsze warsztaty z komunikacji interkulturowej zaczęto prowadzić w roku 1966 w Pittsburghu, w stanie Pensylwania. Ich celem było stworzenie amerykańskim i zagranicznym studentom możliwości wzajemnego poznania się, zrozumienia istoty rodzimych kultur i „przełamania barier w komunikacji oraz nawiązania kontaktów na głębszym, pełniejszym znaczeń poziomie niż to zwykle miało miejsce” (Hoopes 1975: 3). Uczestnikom zwracano uwagę, że podstawą zrozumienia i akceptacji innych ludzi jest odpowiednio ukształtowana osobowość oraz pokonywanie i eliminowanie różnic na rzecz akcentowania podobieństw⁴.

W latach 60., przedstawiając kulturę, zaczęto odwoływać się do metafory góry lodowej. Jej twórca, Gary Weaver, odwołując się do podziału kultur na nisko- i wysokokontekstowe, wprowadzonego przez Edwarda Halla, zauważył, iż w każdej kulturze elementy widoczne gołym okiem mieszają się z wewnętrznymi, trudnymi do uchwycenia z zewnątrz. Do tych pierwszych należą mimika twarzy, gesty, zwyczaje, rytuały religijne, wytwory kultury wysokiej, np. literatura piękna, dzieła sztuki i muzyka oraz sposób ubierania się. Elementy wewnętrzne to wierzenia, wartości, znaczenie czasu, podejście do wychowywania dzieci, pojęcie przywództwa, sprawiedliwości, piękna, istota przyjaźni czy etyka pracy. Zaproponowany przez Weavera model do dziś jest używany w szkoleniach interkulturowych, gdyż za pomocą obrazu trafnie pokazuje złożoność wszystkich kultur, tj. obecność w nich elementów łatwo rzucających się w oczy, jak również cech ukrytych (Pusch 2004: 21).

W prowadzonych szkoleniach, na podstawie odkryć Halla, zwracano uwagę, iż chcąc skutecznie nawiązywać i utrzymywać kontakty zagraniczne, nie należy ograniczać się wyłącznie do gromadzenia informacji o kulturze obcej i jej przedstawicielach. Zalecano natomiast głębsze analizowanie

⁴ Mendenhall i inni autorzy (2004) podają, że tego typu szkolenia trwały od kilku do ponad pięćdziesięciu godzin, były przeprowadzane jednego dnia albo przez okres nawet ośmiu miesięcy. Programy obejmowały analizowanie kultury ogólnie lub szczegółowo.

samego siebie i własnych emocji. Zachęcano, by zastanawiać się nad tym, jak człowiek funkcjonuje wewnątrz, aby zrozumieć wzajemne oddziaływania fizjologii i mechanizmów psychologicznych. Sugerowano, by w takim samym stopniu patrzeć na elementy wewnętrzne, jak i zewnętrzne, szczególnie, gdy przemiany wewnętrzne zachodzą równocześnie z określonymi doświadczeniami. Według Halla badanie własnego wnętrza powinno poprzedzać zgłębianie tego, co kryje się w umysłach osób wywodzących się z obcych kręgów kulturowych. Uczony ostrzegął przed pochopnym używaniem własnego ciała jako źródła informacji i zalecał analizowanie swoich reakcji na określone sytuacje, odkrywanie ich źródła i próbę zrozumienia znaczenia (Pusch 2004: 30-31).

Istotny wpływ na rozwój kształcenia interkulturowego odegrały także wielonarodowe korporacje. Zauważono, że duża rotacja pracowników spowodowana nieporozumieniami kulturowymi generuje olbrzymie koszty, więc aby im zapobiec, zaczęto organizować pracownikom szkolenia wewnętrzne. SIEMENS stworzył nawet odrębny dział zajmujący się prowadzeniem badań naukowych i szkoleń w zakresie komunikacji interkulturowej. Clark Consulting Group (CCG) połączył projekt transferu technologii do Japonii z przygotowaniem językowym i kulturowym pracowników obu narodowości. Przez rok menadżerowie japońscy mieszkali w USA i uczestniczyli w specjalnie opracowanym programie szkoleniowym, obejmującym naukę języka, kultury, kultury korporacyjnej oraz działania firmy amerykańskiej, a w tym samym czasie menadżerowie amerykańscy przeszli podobny, intensywny trening w Japonii (Pusch 2004: 24, 27).

W 1975 roku w Szwecji powstało Centrum Relacji Międzykulturowych (the Cross-Cultural Relations Center), gdzie organizowano trzydniowe kursy komunikowania się. W 1980 roku Geert Hofstede założył w Holandii Instytut Badań nad Współpracą Interkulturową (The Institute for Research on Intercultural Cooperation), który odegrał olbrzymią rolę w szkoleniu interkulturowym pracowników korporacji międzynarodowych w Europie (Pusch 2004: 24)⁵.

⁵ Pod koniec lat 70. pojawiły się pierwsze publikacje zajmujące się wyjaśnianiem korelacji pomiędzy kompetencją interkulturową pracowników a powodzeniem zatrudniających ich firm na arenie międzynarodowej - „Zarządzanie różnicami kulturowymi” (*Managing Cultural Differences*) Harrisa i Morana, „Wyposażenie ratunkowe do życia za granicą” (*Survival Kit for Overseas Living*) Kohlsa oraz „Szwedzi, jakimi widzą ich inni” (*Swedes as Others See Them*) Phillips-Martinssona. Wymienione pozycje miały pomóc pracownikom różnych narodowości odnaleźć się za granicą, w korporacjach międzynarodowych, zrozumieć własne przemiany, dokonujące się w konfrontacji z nową kulturą, a także dostarczyć umiejętności użytecznych w środowisku międzynarodowego biznesu (Pusch 2004: 22).

Z upływem czasu i nabieraniem doświadczenia poszerzał się zakres szkoleń interkulturowych. Obecnie nie ograniczają się one do przekazywania wiedzy na temat obcych kultur czy różnic i podobieństw kulturowych, ale projektuje się je tak, aby przyczyniały się do zmian kognitywnych, emocjonalnych i behawioralnych uczestników, czyli rozwijały wszystkie elementy składowe IKK, szczegółowo opisane w rozdziale poprzednim. Zaczęto zwracać uwagę na czynniki determinujące sukces w relacjach interkulturowych, jakimi są np. odpowiednio ukształtowana osobowość, umiejętność nawiązywania i pielęgnowania kontaktów na styku kultur, a także przygotowanie do wyjazdu.

Do przeprowadzania treningu interkulturowego używano różnorodnych metod, od klasycznych wykładów po symulację, odgrywanie ról czy studium przypadku, metodę projektów, filmy, a ostatnio różnego typu interaktywne programy komputerowe⁶. Szkolenie ogólne w zakresie kultury, mające pomóc uczestnikom w dostosowaniu się do jakiegokolwiek kultury obcej, uzupełniono treningiem szczegółowym. Aktualnie wiele programów koncentruje się na poznaniu siebie. Uczestnikom aplikuje się dostępne narzędzia samooceny, a w nauce języka zwraca uwagę na wykształcenie odpowiedniej wrażliwości na kontakt z obcymi kulturowo ludźmi. Wprowadzono też tzw. wyjazdy studyjne (*field trips*) do krajów docelowych. Jeśli uczestnicy są do nich odpowiednio przygotowani, wydają się one najlepszą okazją do zdobywania doświadczenia interkulturowego.

Kamieniem milowym w kształceniu interkulturowym było wprowadzenie w latach 1962-1966 przez Stewarta, Danieliana i Kraemera treningu polegającego na porównywaniu kultury określonego kraju z amerykańską kulturą głównego nurtu, czyli białej klasy średniej (*the contrast culture training method*) (Stewart 1995)⁷. Zgodnie z założeniami jej twórców dwie kultury analizowano przez pryzmat dominujących w każdej z nich treści, wartości oraz wzorców myślenia i stylu zachowania. Uznano, że tylko dogłębna analiza pozwoli dotrzeć do kultury głębokiej, tj. sposobu postrzegania siebie, świata, motywacji, form relacji z innymi ludźmi i ulubionych rodzajów aktywności obowiązujących w danym środowisku. Na poziomie interpersonalnym prowadzono symulacje rozmów na styku kultur, dotyczące tematów tak dobranych, by w trakcie ich omawiania zaistniała konieczność odwołania się do założeń, wartości i wzorców myślenia typowych dla kultury amerykańskiej oraz określonego kraju. Uczestnicy treningu zawsze grali

⁶ Szczegółowy przegląd metod i technik stosowanych w szkoleniach interkulturowych, wraz z omówieniem ich zalet i wad przedstawili Fowler i Blohm (2004).

⁷ Metoda została opracowana dla armii amerykańskiej, wysyłającej wówczas wojska do Wietnamu.

osoby z własnej kultury, występowali w różnych rolach, według dostarczonego scenariusza, a rolę przedstawiciela kultury obcej odgrywał zawodowy aktor⁸.

Zamysłem Stewarta było uzyskanie triangulacji trzech kultur – konkretnej (Khan Konkretny), abstrakcyjnej (Khan Abstrakcyjny) i rodzimej, co miało chronić słuchaczy przed tworzeniem uproszczonych obrazów kultury własnej i obcej, gdyż „kultura porządkuje różnorodności, a nie jednorodność. Żadna kultura nie jest homogeniczna. Każda organizuje różnorodne zachowania” (Stewart 1995: 53). Przez obserwację własnego zachowania kursanci pogłębiali świadomość kultury własnej, starając się odkryć wiele założeń leżących u podstaw określonych zachowań. W ten sposób przygotowywali się do kontaktów z ludźmi, których pochodzenie kulturowe jest zupełnie inne.

Celem ćwiczenia nie była w żadnym razie asymilacja kulturowa uczestników. Analizie poddawano różnice kulturowe zarówno wewnątrz omawianych kultur, jak i pomiędzy nimi. Słuchaczom starano się uświadomić istnienie różnic kulturowych i posiadanie własnej tożsamości kulturowej oraz pomóc zrozumieć, jak przedstawiciele innych kultur postrzegają ich kulturę rodzimą. Sam autor wyjaśniał, że: „metoda kulturowego kontrastu próbuje umożliwiać ludziom patrzeć na różnice kulturowe jak na źródło kreatywności, jeśli różnice ułożą się tak, aby wszyscy zainteresowani czerpali z tego korzyści” (Stewart 1995: 56)⁹.

Istotny wkład w rozwój kształcenia interkulturowego mają Janet i Milton Bennettowie, którzy zauważyli, iż w kontaktach z obcymi kulturowo ludźmi istotne jest maksymalne odraczenie momentu ich oceny i niewyciąganie pochopnie wniosków, bowiem pobieżne oceny są zawsze mocno subiektywnie nacechowane emocjami (Bennett et al. 1988). W celu uzyskania prawdziwego obrazu sytuacji czy zdarzenia najpierw należy zgromadzić potrzebne informacje, skoncentrować się na faktach i istotnych szczegółach. Następnie można poddać interpretacji ich znaczenie, a dopiero na końcu ocenić. Od pierwszych liter kluczowych słów opisujących wymienione trzy fazy w języku angielskim zasada funkcjonuje do dziś jako model D-I-E (*description, interpretation, evaluation* – opis, interpretacja, ocena) ułatwiający funkcjonowanie wśród obcych kultur.

⁸ Role zaprojektowano dla dwóch aktorów – Cajetan DeMello z Indii wcielił się w rolę Khana Konkretnego (*Mr. Khan Concrete*), przedstawiciela świata biznesu, rządu lub dyrektora szkoły, a Turgut Akter z Turcji grał Khana Abstrakcyjnego (*Mr. Khan Abstract*) (Stewart 1995: 53).

⁹ Opisanej formuły ćwiczenia nie stosuje się już dziś, m.in. dlatego, że wymagała zatrudnienia zawodowych aktorów i angażowała jedynie jednego kursanta. Ponadto wymagała sporo czasu na omówienie odegranego dialogu oraz sprzyjała dychotomicznemu podziałowi na *my – oni* i utrwalaniu stereotypów. Jednak sam pomysł kontrastowania kultur pozostał aktualny i nadal jest używany.

3.2. Paradygmat kształcenia interkulturowego

Prototypem szkoleń interkulturowych jest dychotomiczny model podziału kultur na indywidualistyczne i kolektywistyczne, wprowadzony do literatury na przełomie lat 60. i 70. XX wieku przez Hofstede (1980; 1991). Analizując dane dotyczące pracowników koncernu IBM zatrudnionych w 76 krajach, wykazał on, że pewne wzorce myślenia, odczuwania i zachowania odróżniające członków jednej organizacji od drugiej można określić jako charakterystyczne dla przedstawicieli danego narodu. Hofstede zauważył, iż ludzie wywodzący się z kultur indywidualistycznych (mieszkańcy Ameryki Północnej, Północnej i Zachodniej Europy, Australii i Nowej Zelandii) postrzegają świat inaczej niż przedstawiciele kultur kolektywistycznych (ludność Ameryki Łacińskiej, mieszkańcy Europy Południowej, Azji i Afryki)¹⁰.

Na podstawie tych obserwacji uczony zaproponował podział kultur narodowych na cztery kategorie. Zaproponował następujące kryteria: 1) dystans władzy (stopień szacunku dla władzy), 2) unikanie niepewności (zakres tolerancji dla niejasności i wieloznaczności), 3) kobiecość/męskość (jednoznaczność w podziale ról przypisywanych obu płciom) oraz sygnalizowany już 4) indywidualizm/kolektywizm. Hofstede stwierdził, że wszystkie kultury różnią się w obrębie tych kategorii, a szczególnie wiedza w tym obszarze ułatwi komunikację międzykulturową.

W kulturach indywidualistycznych ludzie, niezależnie od przynależności grupowej, określają się jako autonomiczni i postrzegają siebie jako wyjątkowych i niepowtarzalnych. Definiują siebie głównie za pomocą wyznaczników osobistych, takich jak specyficzne cechy charakteru, osobowość czy wyznawane wartości. W sytuacjach konfliktowych pierwszeństwo przyznają celom prywatnym, a w skrajnych przypadkach, niezadowoleni z przynależności do określonej grupy, opuszczają ją. Ich zachowanie można przewidzieć na podstawie podejścia do określonej sprawy, wyznacznikiem wyborów są własne preferencje, a normom przyznaje się stosunkowo małą wagę. Opisując jakieś zdarzenie, reprezentanci kultur indywidualistycznych koncentrują się na ludziach: ich postawach, wierzeniach, wartościach i cechach

¹⁰ Podział jest oczywiście pewnym uproszczeniem. W każdej kulturze znajdziemy ludzi idiocentrycznych (egocentrycznych), myślących, czujących i zachowujących się w sposób charakterystyczny dla kultur indywidualistycznych oraz allocentrycznych, troszczących się o innych i mających potrzebę pomagania bliźnim. Dlatego w kulturach kolektywistycznych idiocentrycy czują się dyskryminowani przez rodaków, gdyż mają problemy z utożsamianiem się ze swoją grupą i jej celami. Natomiast w kulturach indywidualistycznych allocentrycy przystępują do różnych związków, stowarzyszeń itp.

charakteru. Sukces łączy zwykle z działaniem określonego człowieka, zaś porażkę przypisują niewystarczającemu wysiłkowi.

Jednostkę uważa się za podmiot stosunkowo stabilny, natomiast jej otoczenie społeczne za zmienne, czego wyrazem jest tendencja do częstej zmiany pracy albo przeprowadzka do innego miasta. W komunikacji dużą wagę przypisuje się jej treści, koncentrując się na wysyłanych sygnałach, nie dostrzegając kontekstu. Nie toleruje się ciszy – odczytuje się ją jako oznakę złego nastroju czy niskich kompetencji interlokutora.

Myślenie przedstawicieli kultur indywidualistycznych przebiega zwykle w sposób linearny – zakłada się, że po dobrych wydarzeniach nastąpią bardzo dobre, a po nich jeszcze lepsze. Asertywność i konsekwencja są uznawane za cnotę. Wysoko ceni się osiągnięcia własne, dominowanie, otwartość na nowe doświadczenia, poleganie na sobie samym i czerpanie przyjemności z autonomii. Z rozrywki często korzysta się w pojedynkę, np. grając w gry komputerowe. Wysoko ceniona jest możliwość wyboru. W pracy wszelkie zasoby rozdzielane się sprawiedliwie, tzn. każdemu proporcjonalnie do włożonego wysiłku. O przynależność do wszelkich grup trzeba zabiegać, dlatego wysoko ceni się umiejętność wchodzenia w nowe relacje (Triandis 1995b; 2004: x-xii).

Zdaniem Triandisa (1995a), niektóre czynniki, jak np. zamożność, pozycja przywódcy, wysoki poziom wykształcenia, mobilność społeczna czy migracja zwiększają idiocentryzm. Amerykański przemysł rozrywkowy, koncentrując się na promowaniu przyjemności, a nie na zachęcaniu do solidnego wykonywania obowiązków, potęguje indywidualizm, podobnie jak obcowanie z różnorodnymi systemami normatywnymi. Natomiast ubóstwo, zależność finansowa od grupy, niski status społeczny, izolacja od amerykańskich środków masowego przekazu, podeszły wiek i tradycyjne wychowanie religijne łączy się z zachowaniami kolektywistycznymi.

Członkowie kultur kolektywistycznych uznają, że są wzajemnie od siebie zależni i definiują się przez pryzmat grupy, do której należą. Przynależność społeczna czy religijna, np. do określonej partii politycznej czy Kościoła, w większym stopniu określa człowieka niż jego cechy indywidualne. W sytuacjach konfliktowych priorytetem stają się cele grupy, a przy podejmowaniu decyzji olbrzymią wagę przykładają do postaw i norm w niej obowiązujących. Grupy nie opuszcza się nawet wtedy, gdy jest źródłem niezadowolenia. Opisując jakieś wydarzenie, akcentuje się czynniki zewnętrzne w stosunku do człowieka – przynależność do grupy, doświadczane naciski społeczne czy odgrywane role.

Sukces w kulturach kolektywistycznych jest przypisywany działaniu innych, np. otrzymanej pomocy, podobnie porażkę przypisuje się czynnikom zewnętrznym, utrudniającym wykonanie zadania. Ludzi uważa się za pod-

mioty stosunkowo zmienne, gotowe do dostosowania się do grupy, zaś środowisko za w miarę stabilne – normy i obowiązki wobec społeczeństwa nie ulegają zmianie. W komunikacji zwraca się dużą uwagę na jej kontekst, analizuje się gesty i otoczenie, w którym odbywa się rozmowa. Przedstawiciele kultur kolektywistycznych myślą holistycznie – biorą pod uwagę wszystko, co wokół się dzieje. Ciszę uznają za cnotę i synonim mądrości. Podobnie wysoko ceniona jest zdolność przystosowywania się i umiarkowanie.

W kulturach kolektywistycznych myśli się cyklicznie – po dobrych wydarzeniach nastąpią złe, a po nich znowu dobre. Konsekwencja nie jest istotna, gdyż dopuszcza się współistnienie wartości przeciwstawnych. Liczą się osiągnięcia grupy, harmonia, utrzymanie relacji przez dłuższy okres, reagowanie na potrzeby innych: serdeczność, uprzejmość i współczucie. Udzielenie pomocy przyjacielowi uznaje się za obowiązek, a nie kwestię osobistego wyboru, jak w kulturach indywidualistycznych. Pomaga się nie tylko tym, których się lubi, ale wszystkim, z którymi utrzymuje się kontakt. Dobra są rozdzielane równo albo według pozycji zajmowanej w hierarchii. Podział według zasady sprawiedliwości stosuje się także w przypadku osób spoza grupy.

Jednostka jest bardzo blisko przyjaciół, a daleko od wrogów. Oznacza to, że przedstawiciele kultur kolektywistycznych zachowują się zupełnie inaczej w kontaktach wewnątrz własnej zbiorowości niż w stosunku do osób spoza niej. Są otwarci na pragnienia innych członków grupy, często dostosowują się do ich potrzeb, nawet kosztem potrzeb własnych. Regułą jest przynależność do małej liczby grup, a najważniejszą z nich jest rodzina. O przynależności do niej decyduje zwykle urodzenie albo zawarcie związku małżeńskiego. Ludzie dobrze się czują wewnątrz własnej grupy, mają problemy z nawiązywaniem znajomości, a w kontaktach z osobami spoza są zwykle zakłopotani i nieśmiali. Czas wolny spędzają głównie ze sobą, stadnie, często rodzinnie (Triandis 2004: x-xii)¹¹.

Zasadniczo wszystkie programy szkoleń interkulturowych odwołują się do omówionego dualistycznego podziału kultur, czyniąc je fundamentem wszelkich symulacji czy ćwiczeń polegających na odgrywaniu ról. Na tej podstawie konstruuje się tzw. wydarzenia kryzysowe czy incydenty krytyczne (*critical incidents*), tj. przykłady wpadek, nieporozumień, problemów czy konfliktów wynikających z różnic kulturowych¹². Określone zdarzenie

¹¹ Życie społeczności kolektywistycznej ukazał Zwick w filmie *Moje wielkie greckie wesele* (*My Big Fat Greek Wedding*).

¹² Polskie tłumaczenie nie oddaje znaczenia ukrytego w angielskim przymiotniku *critical*. Wskazuje on, że omawiana analiza konkretnego wydarzenia obejmuje analizę różnych, alternatywnych rozwiązań, czyli swoistego rodzaju analizę SWOT – mocnych i słabych ich stron

na styku kultur jest poddawane gruntownej analizie – uczestnicy szkolenia opisują określone nieporozumienie oraz uczucia mu towarzyszące, próbują wyjaśnić jego źródła, a następnie prezentują i oceniają sugestie jego rozwiązania. Tego typu ćwiczenia mają przygotować do przebywania w określonym środowisku kulturowym – dyskusje umożliwiają wyjaśnienie problemów, a komentowanie błędów pokazuje, dlaczego konkretne rozwiązanie było nieodpowiednie i należy go unikać w przyszłości (Triandis 1995b).

Choć celem wspomnianych ćwiczeń nie jest prezentowanie różnic kulturowych, to jednak w trakcie ich wykonywania ujawniają się one. Analiza wydarzeń kryzysowych przyczynia się do lepszego zrozumienia postaw, przekonań i zachowań uwarunkowanych kulturowo, zarówno własnych, jak i innych. Tym samym wśród uczestników szkolenia podnosi się świadomość istniejącej różnorodności pomiędzy przedstawicielami tej samej kultury i normatywnych różnic pomiędzy kulturami. Tego typu ćwiczenia pozwalają rozwijać umiejętność analizowania sytuacji na styku kultur, a tym samym adekwatnie do sytuacji dostosowywać zachowanie własne w celu uniknięcia potencjalnych konfliktów (Wight 1995)¹³.

Innym rodzajem stosowanych ćwiczeń są tzw. asymilatory kulturowe (*cultural assimilators*). Ich celem jest analiza sposobu myślenia przedstawicieli obcych kultur i obserwacja ich trudnych często do uchwycenia i zrozumienia zachowań. Materiałem poddawanym interpretacji i wyjaśnianiu przyczyn leżących u podstaw określonych zachowań są zwykle omówione wcześniej wydarzenia kryzysowe w kontaktach z obcokrajowcami. Zadania są okazją do ćwiczenia atrybucji izomorficznych (*isomorphic attributions*) Triandis 1995a), gdyż oceniając zachowanie obcej kulturowo osoby, próbuje się dotrzeć do jego powodów i je wyjaśnić.

W wielu publikacjach, a także w asymilatorach dostępnych aktualnie w wersji elektronicznej, znajdują się przykładowe ćwiczenia¹⁴. Każdemu przedstawionemu zdarzeniu przypisano zwykle cztery lub pięć alternatywnych atrybucji (sposobów interpretacji stosownie do sytuacji) oraz dołączone obszernie wyjaśnienia. Jedno z rozwiązań zostało uznane za najbardziej

oraz możliwości i zagrożeń z nimi związanych (nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów: strengths, weaknesses, opportunities i threats).

¹³ Zwracają też uwagę na olbrzymi wpływ różnic kulturowych na komunikację międzykulturową, stąd w literaturze funkcjonują również jako „ćwiczenia uwrażliwiające interkulturowo” (*the intercultural sensitizers*) (Albert 1995).

¹⁴ Interesujący zestaw asymilatorów kulturowych można znaleźć w R. Brislin, K. Cushner, C. Cherie i M. Young, *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage, 1986 oraz K. Cushner, R. Brislin, *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

typowe dla reprezentantów określonej kultury docelowej (Cushner i Landis 1996; Fowler i Blohm 2004).

Za pomocą asymilatorów kulturowych uczestnicy szkolenia próbują zrozumieć, jak cudzoziemcy postrzegają świat. Zgromadzony materiał pozwala wyjaśnić ich niezrozumiałe zachowania, w konsekwencji czego późniejsze oczekiwania odnośnie do nich stają się bardziej realistyczne. Równocześnie pomagają objaśniać zaobserwowane różnice kulturowe. Tego typu ćwiczenia zwiększają wrażliwość interkulturową uczestników szkoleń, ich empatię i umiejętność radzenia sobie z potencjalnymi nieporozumieniami, co powinno ułatwić im rozwiązywanie problemów w przyszłych sytuacjach interkulturowych. Ponadto generują zainteresowanie innymi kulturami, pozytywne postawy w stosunku do ich przedstawicieli, a także mogą zmniejszać etnocentryzm i posługiwanie się stereotypami¹⁵.

Asymilatory kulturowe skupiają się na przekazywaniu słuchaczom wiedzy o kulturach obcych, którą *de facto* zdobywają oni sami metodą prób i błędów. Imituje to wchodzenie w świat nowej kultury, jednak odbywa się bez ryzyka porażki. Ćwiczenia oprócz przekazywania wiedzy obejmują także analizę uczuć i zachowań uczestników, można więc uznać, iż mają potencjał, aby rozwijać wszystkie trzy elementy składowe kompetencji interkulturowej (wiedzę, zachowanie i sferę afektywną), zarówno w treści, jak i sposobie przekazu. Słuchaczom stwarzają również okazję do rozwijania umiejętności interpersonalnych. Jak wskazują badania, asymilatory kulturowe mogą być skutecznym narzędziem w rozwijaniu kompetencji interkulturowej (Bhawuk i Brislin 2000).

3.3. Dekonstrukcja pojęcia *interkulturowości*

W kształceniu interkulturowym uznaje się, że komunikacja to zawsze proces kulturowy, a istotnym elementem komunikowania się w języku obcym jest mediacja i nawiązywanie relacji pomiędzy kulturą własną i innymi (Roberts et al. 2001: 7). Podobnie uczenie się języka obcego angażuje równocześnie naukę języka i kultury. Mający własną, określoną tożsamość uczeń jest zanurzony w języku ojczystym i kulturze, a napotykając przedstawicieli społeczności docelowej lub inne osoby posługujące się ich językiem, ma okazję przyjrzeć się innej kulturze i skonfrontować ją z rodzimą. Jako użytkownik przyswajanego języka stosuje go również do komuniko-

¹⁵ Wyniki prowadzonych badań nad skutecznością treningów interkulturowych nie są jednoznaczne. Najlepsze efekty osiąga się w zakresie zwiększania wiedzy, dużo mniejsze, jeśli chodzi o zmianę zachowań i postaw uczestników (Mendenhall et al. 2004).

wania się, co wymaga umiejętności godzenia wymagań językowych i kulturowych stawianych komunikacji pomiędzy językami i kulturami, gdyż każdy język i kultura pozycjonuje człowieka inaczej, w ściśle określony sposób¹⁶. Używając języka, uczeń zawsze wnosi do komunikacji swoją tożsamość społeczną i wyuczony sposób posługiwania się nim.

Niezwykle ważną umiejętnością ułatwiającą odnalezienie się w komunikacji międzynarodowej jest zdolność mediacji pomiędzy kulturami¹⁷. W procesie interpretacji znaczenia jednostka, dysponując różnymi językami i kulturami, angażuje się w inną formę nadawania znaczenia niż jednojęzyczny, monokulturowy rodzimy użytkownik języka. Z jednej strony, musi umieć interpretować znaczenie różnorodnych „obcych” – analizować znaczenia konstruowane w obrębie innych ram kulturowych i reagować na różne kultury napotymane w interakcji. W tym celu potrzebuje umiejętności patrzenia na samego siebie z zewnątrz i nieustannego monitorowania, analizowania, interpretowania i adaptowania się do określonych sytuacji. Z drugiej strony, często będzie pełnić funkcję mediatora w stosunku do innych – osobom nie znającym języka obcego będzie pomagać zrozumieć różniących się od nich cudzoziemców. Można więc stwierdzić, że interkulturowość domaga się umiejętności funkcjonowania równocześnie w każdym używanym języku i kulturze, przy równoczesnym pozostawaniu na zewnątrz nich (Liddicoat i Scarino 2013: 53-54).

Analogicznie, w trakcie nauki języka obcego uczeń powinien ciągle angażować się w proces mediacji wiedzy, zarówno od strony językowej, jak i kulturowej. Uczenie się języka jest zawsze interakcją pomiędzy językiem i kulturą. Wszystkie języki i kultury napotymane w procesie uczenia się odgrywają ważną rolę w procesie mediacji, będącym istotną jego częścią¹⁸. Ucząc się języka obcego, jednostka zawsze wchodzi w przestrzeń interkulturową, gdzie różne języki i kultury pełnią funkcję narzędzi, za pomocą których dokonuje się proces uczenia się (Liddicoat i Scarino 2013: 51).

Pozostając w złożonym związku z językami, kulturami i społecznościami, uczeń jest równocześnie, ale w różnym stopniu, członkiem wielu wspól-

¹⁶ Na lekcjach języków obcych język jest często używany dla celów innych niż komunikacja. Uczeń jest wówczas tzw. pseudoużytkownikiem języka (*pseudo-user*) (Liddicoat i Scarino 2013: 53).

¹⁷ Habermas uważa umiejętność mediacji za podstawę „samorozumienia osób, które muszą obiektywizować swą przynależność do świata życia, w którym aktualnie występują w roli uczestnika komunikacji” (Habermas 2002: 241).

¹⁸ Lantolf i Thorne (2006: 79) uważają mediację za „proces, przez który ludzie wykorzystują kulturowo wytworzone artefakty, pojęcia i sposoby działania w celu uporządkowania, tj. świadomego zdobycia kontroli nad światem materialnym lub własnym i ich przemiany, umożliwiającej wzajemne funkcjonowanie społeczne i mentalne”.

not językowych oraz osobą z zewnątrz. Według Liddicoata i Scarino (2013: 53) staje się osobą interkulturową, gdyż „mieszka i komunikuje się, używając złożonych ram interpretacyjnych oraz dostępnych reguł interpretacji. Dotyczy to zarówno interakcji, w jakie się angażuje, jak i kontekstów językowych i kulturowych, w jakich się one dokonują”.

Kramersch (1998: 27) twierdzi, iż kompetentnego użytkownika języka obcego cechuje zdolność adaptowania się do sytuacji, pozwalająca w danym kontekście wybierać poprawne i odpowiednie formy. Wskazuje to na olbrzymią złożoność osoby interkulturowej. W akcie interpretacji znaczenia potencjalnie mają na nią wpływ wszystkie znane jej języki i związane z nimi kultury, niezależnie od tego, jakiego języka osoba ta używa w określonym momencie, bowiem cały czas przemieszcza się pomiędzy językami i kulturami. Z jednej strony są one dla niej zasobem, z którego może korzystać w komunikacji, a z drugiej wyzwaniem, jakiemu musi sprostać (Liddicoat i Scarino 2013: 53).

Zdaniem Byrama (1997), aby móc angażować się w mediacje interkulturowe, uczniowie potrzebują zewnętrznego punktu odniesienia w stosunku do rodzimych zwyczajów kulturowych. Tylko wtedy będą w stanie porównywać i przeciwstawiać sposób prowadzenia interakcji i wyrażania znaczenia charakterystyczny dla własnej społeczności z praktykami stosowanymi przez inne grupy. Wybór takiego wzorca wydaje się kwestią niezwykle ważną, szczególnie gdy weźmie się pod uwagę, że w czasach ponowoczesności stare, niezawodne i niezmiennie elementy życia społecznego, jak np. klasy społeczne, przynależność do grup etnicznych i narodowych, a wraz z tym kwestie tożsamości, mocno się poluźniły i stały bardziej płynne i niejednoznaczne. Przekraczane są wszelkie granice, rysowane są nowe mapy życia społecznego i kulturowego, a w konsekwencji ludzie doświadczają więcej zawirowań, ambiwalencji i braku pewności, co rodzi większą potrzebę negocjowania własnego miejsca w świecie¹⁹.

Przyswajając kulturę obcą, uczniowie tworzą system, który jest mieszaną reguł obowiązujących w ich kulturze ojczystej (K1) i kulturze docelowej (K2). Jednak widoczne są w nim również reguły nienależące do żadnej z nich, a będące zmodyfikowanymi formami praktyk kulturowych zaobserwowanych w różnych innych kulturach obcych. Tworzone przez uczniów

¹⁹ Płynność uwidacznia się szczególnie w wieloetnicznych i wielojęzykowych aglomeracjach miejskich, gdzie dają się zauważyć wyraźne rozwarstwienie i nierówności społeczne. Prowadzą one do olbrzymiego zróżnicowania społecznego i relacji międzyludzkich często opartych na asymetrii, dlatego ich mieszkańcy muszą rywalizować ze sobą o własną tożsamość (*contested identity*). Stąd niezwykle istotne stają się potrzeba tolerancji i wzajemnego zrozumienia (Roberts et al. 2001: 5-8).

tw. systemy przybliżone (*approximative systems*) coraz bardziej zbliżają się do kultury docelowej (K2) i tworzą swoistego rodzaju interkultury (*intercultures*), a każdą z nich można uznać za kolejne stadium w ich rozwoju interkulturowym (Liddicoat 2005)²⁰.

Liddicoat (2005) twierdzi, że podobnie jak interjęzyk, interkultura obejmuje cechy charakterystyczne kultury ojczystej (K1), kultury docelowej (K2), ale także inne elementy, nie należące do żadnej z nich i związane z indywidualnymi cechami każdego ucznia, uwidaczniającymi się w stawianych hipotezach dotyczących zjawisk kulturowych, jak i w podejściu do nich. Według Kordes (1991) i Meyera (1991) ostatnią fazą rozwoju interkultury jest wykształcenie optymalnego dystansu do obu kultur, ojczystej i obcej, co w zamyśle ma umożliwić relatywizację kultury ojczystej oraz rozwój ucznia jako osoby.

W języku angielskim słowo „inter” to skrót od przymiotnika *intermediate*, oznaczającego coś pośredniego między dwoma różnymi bytami. Z kolei czasownik *intermediate* wskazuje na pełnienie funkcji pośrednika, rozstrzyganie, łagodzenie sporu, interweniowanie w celu godzenia przeciwstawnych stanowisk, doprowadzanie do ugody itp. Zawiera w sobie również zajmowanie stanowiska pośredniego, bycie ogniwem łączącym jedną rzecz czy osobę z drugą. Sugeruje położenie pomiędzy osobami lub rzeczami, często wyrażające wzajemne ich działanie czy związek i pozostaje w opozycji do słowa „intra”, oznaczającego bycie wewnątrz, w środku.

Pojęcie *interkulturowy* używane jest w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnych pomiędzy kulturami. Jak zauważa House (2007: 14), przymiotnik *interkulturowy* nie wskazuje na określone deficyty ucznia w znajomości języka, ujawniające się w popełnianych w komunikacji błędach, co mogłoby sugerować odwoływanie się do interjęzyka. Określenia używa się do opisu jednostki posługującej się przynajmniej jednym językiem obcym, a więc posiadającej wiedzę językową i socjokulturową wykraczającą poza język ojczysty, która w interakcji pozwala jej odwoływać się do obu zasobów. Przymiotnik opisuje sytuację używania języka i umiejętność dokonywania wyboru odpowiednich funkcji socjokulturowych, a nie samo przyswajanie go.

W toku nauki języka obcego uczniowie tworzą nową i autonomiczną jakość, swoistego rodzaju hybrydę, coś pomiędzy, „trzecią drogę” (*third way*) –

²⁰ Można to porównać do interjęzyka, systemu przejściowego, tworzonego przez nowo budowany leksykon oraz zespół reguł gramatycznych, którym posługuje się uczeń (Selinker 1969; 1992). Język i kulturę można przyswajać w różnym tempie. Osoba wykazująca się dużą biegłością językową może mieć problemy w interakcji z przedstawicielami kultury obcej, a ktoś o ograniczonej znajomości języka może posiadać znacznie wyższą kompetencję interkulturową, ułatwiającą kontakty międzynarodowe.

w nowej kulturze chcą rozpoznawać kulturę rodzimą i ewentualnie inne znane im wcześniej kultury. To, co utarło się uznawać za deficyt, chcą zamieniać we wzbogacającą ich przewagę czy korzyść (House 2007: 14-15). Przymiotnik *interkulturowy* wskazuje na „stadium przejściowe pomiędzy kulturą rodzimą (K1) a kulturą kraju docelowego (K2) oraz określa stopień kompetencji kulturowej, oscylujący pomiędzy obiema kulturami. Wraz ze zwiększaniem się stopnia znajomości kultury docelowej (K2) uczeń coraz bardziej oddala się od kultury rodzimej” (Kordes 1991: 300-301).

Według Kramersch (2011: 354-355) zadaniem edukacji językowej jest pomóc uczniom w „zdefiniowaniu i zaprojektowaniu dla siebie „trzeciego miejsca” (*third place*) lub „trzeciej kultury” (*third culture*), czyli sfery interkulturowości pozwalającej im spojrzeć zarówno na kulturę pierwszą (ojczystą), jak i na kulturę obcą (drugą) równocześnie od środka i z zewnątrz. „Trzecią kulturę” czy „sferę intertekstualności” (*sphere of intertextuality*) badaczka rozumie nie jako miejsce, lecz bardziej jako symboliczny proces tworzenia znaczenia, wykraczający poza dualizm języków i kultur narodowych (odpowiednio J1-J2 oraz K1-K2). Obejmuje on stały element refleksji, w skład którego wchodzi wymiar subiektywny, estetyczny, historyczny i ideologiczny. To proces pozycjonowania siebie – wewnątrz i na zewnątrz dyskursu innych, zdolność do rozpoznawania historycznego kontekstu wypowiedzi i ich intertekstualności, kwestionowania ustalonych kategorii, jak np. Niemiec, Amerykanin, mężczyzna, kobieta, czarny, biały i umieszczanie ich w historycznych i subiektywnych kontekstach. To także umiejętność przyznawania im innych znaczeń, formułowania ich na nowo, ponowne umieszczenie w kontekście i analizowanie poza nim oraz bawienie się napięciem rodzącym się pomiędzy tekstem i kontekstem (Kramersch 2011: 355).

Celem zajmowania się kulturą obcą na lekcjach języków obcych nie jest doprowadzenie do stanu, w którym uczniowie zasymilują się z nią, a jedynie wypracowanie pozycji pośredniej, umożliwiającej im mediację pomiędzy dwiema lub większą ich liczbą. Uczeń nie ma zawłaszczyć nowej kultury, kosztem marginalizacji czy eliminacji kultury ojczystej (K1) w celu podporządkowania się nowej (K2). Założenie, jakoby uczniowie dążyli do zasymilowania się z kulturą języka, którego się uczą, nie bierze zupełnie pod uwagę znaczenia, jakie ludzie przypisują własnej tożsamości kulturowej i przywiązaniu do kultury ojczystej²¹.

²¹ Oznaką przyswojenia kultury jest zrozumienie podstaw określonego zachowania lub wycofanie się z rozmowy. Zachowanie zupełnie inne od przedstawicieli kultury docelowej (K2) może wskazywać na wysoki stopień kompetencji interkulturowej, jeśli jest wynikiem mediacji pomiędzy dwoma kulturami, a nie skutkiem asymilacji do wzorca obowiązującego w kulturze docelowej (Liddicoat 2005).

Uczniowie interkulturowi często świadomie przekraczają granice i celowo łamią przyjęte konwencje, reguły i standardy określonej kultury obcej. Wcale nie zabiegają o to, by uchodzić za pełnoprawnych członków tej społeczności. Wielu z nich nigdy nie porzuci własnej tożsamości kulturowej i nie zanurzy się w pełni w kulturę obcą, a wręcz celowo będzie starało się choćby częściowo odbiegać od jej norm, uznając taką postawę za strategię pozwalającą zachować własną tożsamość. Ponadto ich całkowita konwergencja kulturowa może być niepożądana przez rodzimych użytkowników danego języka, którzy zazwyczaj chcą postrzegać obcokrajowców za osoby wywodzące się z zewnątrz (House 2007: 18-19).

Uczniów nie powinno się określać mianem niekompetentnych tylko dlatego, że ich kompetencja kulturowa (K2) różni się od kompetencji rodzimych użytkowników tego języka. Na ucznia interkulturowego należy patrzeć, jak na osobę niezależną zarówno od kultury rodzimej i języka ojczystego, jak i od nowej kultury i języka, starającą się połączyć i pogodzić ze sobą dwa różne światy oraz pośredniczyć pomiędzy nimi. Przymiotnik *interkulturowy* należałoby przestać kojarzyć z potencjalnym deficytem i odbieganiem od norm językowych, typowych dla rodzimych użytkowników języka, w nauczaniu tradycyjnie będących punktem odniesienia do oceny kompetencji językowej (J2), a zacząć utożsamiać z określoną „wartością dodaną”.

Zdaniem House (2007: 16), osoby dwu- czy wielokulturowe, a zatem także osoby uczące się języków obcych, należy traktować jak grupę uprzywilejowaną, mogącą osiągnąć w życiu wiele różnych ważnych i interesujących rzeczy dzięki dostępowi do więcej niż jednego języka i kultury. Ich „wzbogacone zachowanie” (*enriched behavior*) określa w sposób szczególny ich własną tożsamość, która uzewnętrznia się w zajmowanych postawach i zawieranych aliansach, sygnalizowanych za pomocą określonego dyskursu, okazywania uprzejmości, tworzenia efektów estetycznych i humorystycznych czy niejasności pragmatycznych. Badaczka przekonuje, iż „świadome zmiany w obrębie kultury należy uznać nie za dowód kulturowego transferu czy przejaw ignorancji dla kultury obcej, ale za znak kompetencji interkulturowej” (House 2007: 16).

Powyższe rozważania wskazują, że punktem odniesienia dla ewaluacji osoby interkulturowej, której wiedza i umiejętności interkulturowe cały czas się tworzą, nie powinien być jednojęzyczny i monokulturowy rodzimy użytkownik języka, gdyż jego świat nie odzwierciedla rzeczywistości ucznia języka obcego. Obaj potrzebują zupełnie innych sprawności, aby skutecznie używać języka w komunikacji. House uważa, że ciągle niestabilna jeszcze jednostka interkulturowa powinna być oceniana w odniesieniu do bardziej stabilnej osoby dwu-, trzy- lub wielokulturowej. Przemawiają za tym ich

podobne położenie społeczne i kulturowe, analogiczna historia użycia języka oraz porównywalne cele przyświecające ich interakcjom w różnych domenach dyskursu (House 2007: 17)²².

Uczniów należy wyposażyć w niezbędną wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do skutecznego posługiwania się językiem w różnych mniej lub bardziej znanych im kontekstach kulturowych, nie tylko aby umożliwić im przekazywanie określonych informacji, ale także ułatwiać nawiązywanie i pielęgnowanie relacji z przedstawicielami innych kultur, posługującymi się różnymi językami. Naśladowanie konwencji językowych obowiązujących np. w Wielkiej Brytanii czy USA nie jest do tego konieczne. Dla interkulturowych użytkowników języka angielski będzie narzędziem pozwalającym im wchodzić w interakcje „na równych prawach” (*on equal terms*) z osobami wywodzącymi się z różnych kultur, dla których ten język, podobnie jak dla nich, jest językiem obcym (Byram et al. 2002: 4).

W edukacji interkulturowej jednym z celów stawianych uczniom nie jest osiągnięcie biegłości językowej podobnej do rodzimych użytkowników języka – zastąpiono go bardziej realistycznym i możliwym do osiągnięcia, jakim jest wykształcenie kompetencji interkulturowej. Obejmuje ona badanie obcych kultur i wspomniane już umiejętności mediacji między kulturą własną a obcą oraz radzenie sobie z nieporozumieniami na styku różnych kultur i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi. Badania interkulturowe, w jakie uczniowie będą się angażować, mają im umożliwić najpierw samodzielne odkrywanie kultury ojczystej, a później kultur innych narodów. Aby tego typu zadania uczniowie mogli wykonywać, należy wykształcić w nich odpowiednie sprawności interkulturowe, takie jak: umiejętność obserwacji, opisywania, wyjaśniania czy oceny ludzi i zdarzeń. Potrzebne do tego będzie stosowne forum, gdzie uczniowie mogliby dzielić się ze sobą swoimi spostrzeżeniami z przedstawicielami innych kultur. W przypadku klas wielokulturowych będą to dyskusje w klasie, zaś w przypadku klas monokulturowych tę rolę mogłyby odegrać np. fora internetowe (Corbett 2003; 2010).

Kordes (1991) zauważa, iż aby uczniowie stali się interkulturowi, muszą najpierw doświadczyć swoistego rodzaju szoku kulturowego. Aby dobrze funkcjonować w obcym kulturowo świecie, muszą zakwestionować dotychczasowy sposób porządkowania doświadczenia, a równocześnie rozwinąć

²² Edukacja interkulturowa stawia wyzwanie wcześniejszym modelom nauczania, zakładającym, iż uczniowie w trakcie kursu językowego mają osiągnąć biegłość językową porównywalną ze znajomością języka przez jego rodzimych użytkowników. Rodzi to konieczność podejmowania dalszych badań nad komunikacją interkulturową odbiegającą od norm rodzimych użytkowników, ale równie skuteczną w kontaktach międzynarodowych (Koole i ten Thije 2001; Clyne 2004; Bührig i ten Thije 2006).

i wprowadzić w życie nowy, nieznanym sposobem opisywania rzeczywistości. Każdy uczący się języka obcego ma wyjątkową i dynamiczną interkulturę, podobnie jak swój własny interjęzyk, w związku z czym jest ciągle pomiędzy językami i kulturami.

Według Liddicoata i Scarino (2010: 55) interkulturowość to nie „pasywne podejście obserwatora do odmienności, lecz bardziej aktywne istnienie w różnorodności, którą uznaje się nie za rzeczywistość zewnętrzną, lecz za wspólnotę, w której człowiek żyje i działa”. Interkulturowość „ujawnia się w użyciu języka, w interpretacji i wyrażaniu znaczenia na styku kultur, w dialogu z samym sobą i innymi jego uczestnikami. Towarzyszy temu odwoływanie się do świadomości i wiedzy zdobytych na drodze wcześniejszych doświadczeń oraz uznanie możliwości wielu różnorodnych interpretacji przekazów i przeświadczenie o kulturowo nacechowanej naturze znaczenia” (Liddicoat i Scarino 2010: 55).

Do porozumienia interkulturowego może dojść jedynie w wyniku dialogu pomiędzy przedstawicielami różnych kultur oraz permanentnej obserwacji samego siebie i spotykanych ludzi. Interkulturowość (*interculturality*) jako fenomen interpersonalny, oparty na rozwijaniu wzajemności w interakcji (*reciprocity in interaction*), uznaje, że człowiek odgrywa w życiu wiele różnych ról, ma liczne obowiązki, a równocześnie wykazuje wrażliwość i dostosowuje się do różnorodnych ról i zobowiązań wobec interlokutora. Oznacza to, że bycie interkulturowym nie jest jakimś produktem końcowym czy możliwym do osiągnięcia stanem, ale nigdy nie kończącym się, ciągłym uczeniem się poprzez doświadczenie i krytyczną refleksję na temat spotykanych osób, przeżywanych doświadczeń czy obserwowanych zdarzeń. Ze swej istoty to „nieustająca praca nad własnym zachowaniem w odpowiedzi na nowe doświadczenia” (Liddicoat i Scarino 2010: 55-56).

3.4. Proces uczenia się języka obcego w perspektywie interkulturowej

Opisywane podejście do uczenia się języka koresponduje z metaforą uczestnictwa (*participation metaphor*), traktującą aktywny w nim udział za jeden z istotnych warunków do osiągnięcia sukcesu. Wprowadziła ją do literatury Sfarid (1998) jako uzupełnienie postrzegania nauki wyłącznie w kategorii przyswajania wiedzy – gromadzenia kolejnych produktów (elementów kodu językowego) i magazynowania ich w umyśle. Dotychczas, zgodnie z założeniami metafory przyswajania (*acquisition metaphor*), przyjmowano, iż wiedzę można obiektywizować (*objectification of knowledge*),

umysł uznawano za naczynie, które należy wypełnić określonym materiałem, zaś ucznia za jego właściciela. Język postrzegano jak zbiór reguł gramatycznych, leksykalnych i fonologicznych oraz wiele innych, ważnych danych do opanowania, a sam proces za niezwykle złożony (Sfard 1998: 5). Uważano, iż wiedzę można osiągnąć, a raz zdobytą, stosować, przekazywać, umieszczać w innym kontekście, zmieniać lub dzielić się nią z innymi (Liddicoat i Scarino 2013: 40).

W tradycyjnym podejściu do uczenia się, rozumianego jako zdobywanie wiedzy, uczeń znajdował się na zewnątrz kultury obcej, nawet jeśli wchodził z nią w interakcje, wykształcił w sobie głębokie nią zainteresowanie czy podejście krytyczne ułatwiające jej zrozumienie. Gdy uczenie się jest postrzegane jako uczestnictwo, uczeń staje się członkiem społeczności interkulturowych i wielojęzycznych, uczy się poprzez kontakty z ich członkami, a u nauczyciela – trenera szuka pomocy i wyjaśnień samego procesu. Nauczyciel powinien tak stymulować uczenie się, aby uczeń osiągnął założony cel, jakim jest nawiązywanie kontaktów i skuteczne porozumiewanie się z przedstawicielami różnych kultur (Sercu 2010). Metafora uczestnictwa, wprowadzając do akwizycji języka wymiar społeczny, wniosła istotne zmiany w rozumienie istoty uczenia się i narzuciła konieczność myślenia o nim, jak o „procesie stawania się członkiem określonej społeczności”, co implikuje konieczność opanowania przez uczniów „umiejętności komunikowania się w języku tej wspólnoty i działania zgodnie z jej indywidualnymi normami, podlegającym negocjowaniu” (Sfard 1998: 6).

Habermas (1999: 240) uważa, iż język umożliwia dwóm wzajemnie uznającym się i nastawionym na porozumienie podmiotom komunikowanie się, a na czas trwania kontaktu tworzy się między nimi intersubiektywny związek, tzw. subiektywna wspólnota. Uczony nazywa ją „światem życia”, miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych elementów obrazu otoczenia, konstytuującym się w „formie globalnej wiedzy intersubiektywnie podzielanej przez jego członków” (Habermas 2002: 636)²³. Uczestniczenie w nim polega na interpretowaniu sytuacji (własnego położenia, konfiguracji poszczególnych elementów i ich wzajemnych powiązań) oraz realizowaniu określonych planów działania. „Świat życia” jest prze-

²³ „Świat życia” czy „świat przeżywany” (niem. *Lebenswelt*, ang. *lifeworld*) to świat doświadczany codziennie, w którym działające podmioty „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym” (Habermas 2002: 240). „Świat przeżywany” to podzielane przez wszystkich mieszkańców danego terytorium rozumienie świata, w tym także wartości. Kryje on w sobie założenia dotyczące wierzeń, hierarchii ważności, tego, kim jesteśmy, co nas zadziwia, a co obraża. Obejmuje nasze aspiracje, dążenia i gotowość do poświęceń w imię wierności wyznawanym wartościom. Jest to świat, jakiego doświadczamy w subiektywności codziennego życia.

strzenięą współwystępowania zjawisk i procesów formujących człowieka, które równocześnie są kształtowane przez niego. Należy go rozumieć „w takim stopniu, w jakim jest to konieczne, by w nim działać i móc nań oddziaływać” (Habermas 2002: 226).

Należy pamiętać, że „świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń. (...). Im bardziej tradycje kulturowe przesądają z góry o tym, które roszczenie ważnościowe, kiedy, gdzie, z jakiego powodu, przez kogo i wobec kogo muszą być akceptowane, tym mniej możliwości mają sami uczestnicy” (Habermas 1999: 136). Ponieważ współczesny człowiek żyje w wielu światach (oprócz świata realnego pojawił się dodatkowo świat wirtualny, w którym spędza się sporo czasu) i nieustannie wchodzi w różnego rodzaju interakcje, konieczne wydaje się wspieranie go w odsłanianiu istoty tego zjawiska i pomaganie w jego zrozumieniu (Habermas 1999: 241).

Naukę języka uznano za swoistego rodzaju „walkę jednostek żyjących w określonej społeczności, zawsze zlokalizowanych w konkretnym miejscu, zorientowaną na uczestnictwie w symbolicznie negocjowanym świecie innej kultury” (Pavlenko i Lantolf 2000: 155). Postrzeganie jej w kategorii uczestnictwa „nie oznacza wyłącznie przyswajania reguł i kodów danego języka, ale także sposobów działania i różnego rodzaju form uczestnictwa, akcentuje kontekst i zaangażowanie w kontakty z innymi” (Hanks 1996: 222). W efekcie końcowym wytwarzają się więzi między użytkownikami języka. Wskazuje to wyraźnie na duże znaczenie motywacji (w tym także uważności), umiejętności, odpowiednich postaw czy biegłości w nawiązywaniu kontaktów w rozwijaniu IKK uczniów, o czym szczegółowo traktuje rozdział 2.3.

Podobnie do Sford postrzegają uczenie się języka Liddicoat i Scarino (2013: 41). Oboje uczeni utożsamiają je z procesem aktywnego konstruowania siebie i własnej wizji świata, dokonującym się na drodze enkultuacji oraz stawania się uczestnikiem określonej wspólnoty (lub wspólnot) mającej(ych) wspólne zwyczaje i charakterystyczny dyskurs. Przy takim założeniu na pierwszy plan w procesie uczenia się wysuwa się działanie, wyrazem sukcesu jest angażowanie się jego uczestników w komunikowanie się, a nie gromadzenie wiedzy czy określone cechy indywidualne uczniów. Uczestnictwo jest warunkiem uczenia się, a centralne miejsce odgrywa w nim kontekst, a nie obiektywizowanie wiedzy.

Odwoływanie się do metafory partycypacji oznacza przesunięcie zainteresowania badaczy z samej struktury języka na użycie go w kontekście oraz zwrócenie uwagi na przynależność jego użytkowników do określonych grup społecznych. Jednak, jak zauważa Melosik (1996), współczesny świat składa się z wielu równoprawnych, choć często sprzecznych ze sobą rze-

czywistości, dostępnych jednocześnie. Powoduje to, że niezwykle trudno jednoznacznie określić tożsamość jednostki, gdyż „człowiek może żyć w kilku na jeden raz” (Melosik 1996: 35).

Spółeczność jest dziś rozumiana szeroko, nie tylko jako grupa osób tej samej narodowości, zamieszkująca wspólne terytorium, ale definiuje się ją według najróżniejszych kryteriów, np. wieku, płci, profesji, przynależności etnicznej czy społecznej oraz także według podejmowanych aktywności (jednym z kryteriów grupowania może być np. uprawianie sportu, chodzenie do teatru, czytanie książek itp.). Zgodnie z tak przyjętym sposobem klasyfikowania własną tożsamość kulturową ma nie tylko Chińczyk, który na skutek wychowywania się w otoczeniu innych Chińczyków przyswoił sobie określony system przekonań, wartości i zachowania, ale także uczestnicy organizowanego w określonym mieście kursu tańca, gdyż oni również mają własne, niepisane reguły zachowania uznawanego za dopuszczalne, a dla nazwania różnych tańców czy kroków posługują się specyficznym językiem, zrozumiałym tylko dla nich (np. paso doble, jig, krok chwiejny). Co więcej, istnieje też ponadnarodowa kultura profesjonalistów – ludzi biznesu, świata nauki, nauczycieli, fanów piłki nożnej czy filmu (Corbett 2010: 4).

Postrzeżenie człowieka przez pryzmat wyłącznie jednej tożsamości jest dużym uproszczeniem, a jednostka interkulturowa musi mieć tego świadomość. Wspomniany Chińczyk, uczestnicy kursu tańca czy nauczyciel mają równocześnie wiele innych tożsamości, które trzeba odkryć – „Chińczykiem czy nauczycielem można być na wiele różnych sposobów” (Byram et al. 2002: 6).

Larsen-Freeman (2010: 52) uważa, iż metafory przyswajania i partycypacji to dwa przeciwległe punkty kontinuum. Na jednym jego końcu znajdują się teorie przedstawiające uczenie się języka jako „posiadanie” czegoś, zaś na drugim ulokowane są teorie uznające naukę języka za „robienie” czegoś. Odwołując się do teorii kompleksowości, badaczka proponuje, aby połączyć oba podejścia. Jej zdaniem, język to złożony system adaptacyjny, w którym jakiegokolwiek użycie go zmienia zasoby językowe użytkownika, dlatego w każdym następnym akcie mowy jednostka ma dostęp do zmienionych już zasobów. Przyjmując taki punkt widzenia, można uznać, iż uczniowie w trakcie tworzenia znaczenia w różnorodnych kontekstach nieustannie adaptują własne zasoby językowe.

Paavola, Lipponen i Hakkarainen (2004: 569-570) postulują, aby obie wspomniane metafory uzupełnić trzecią, metaforą tworzenia wiedzy (*knowledge creation metaphor*). Według nich człowiek w wyniku negocjacji może tworzyć wiedzę zbiorową, czyli rozwijać nową, wspólną wiedzę (*collective knowledge creation*). Metafora tworzenia wiedzy wyprowadza uczenie się poza dokładanie kolejnych jej elementów, zmienianie czy reorganizowanie już istniejącej

wiedzy (akwizycja) i zaleca zdobywanie doświadczenia w bezpośrednim kontakcie (uczestnictwo). Nową wiedzę czerpie się, rozwiązując napotymane problemy, a to jest możliwe wyłącznie we wspólnocie. Tylko zbiorowe działanie w interakcji poszerza wiedzę i umiejętności praktyczne (*know-how*) jej członków. Pomaga w tym również kreatywność każdej jednostki, odwoływanie się do wiedzy milczącej (takiej, o której nie wiemy, że istnieje) (*tacit knowledge*) i jej zamiana w wiedzę eksplicytną (*explicite knowledge*), eksperymentowanie z nowymi modelami konceptualnymi i budowanie nowych teorii, wykraczających poza aktualny poziom zrozumienia.

Zdaniem niektórych uczonych (np. Roberts et al. 2001: 8-10), nauka języka jest najskuteczniejsza, gdy odbywa się poprzez doświadczenie, za pomocą ćwiczeń imitujących rzeczywiste sytuacje językowe. Uczniowie powinni koncentrować się nie tylko na zachowaniach interlokutorów, ale łączyć je z analizą wiedzy i praktyk kulturowych, nadających tym zachowaniom znaczenie. Na lekcjach powinno stwarzać się okazje do analizowania reprezentantów obcych kultur i porównywania ich sposobów myślenia z własnym, wchodzenia w interakcję czy wartościowania, związanych z językiem ojczystym i wspólnotami, w których żyją.

Uznanie społecznego charakteru nauki języka obcego, wywodzącego się z modelu uspołecznienia przez język, wskazuje, iż uczenie się wymaga użycia języka, a równocześnie dokonuje się przez język (Ochs i Schieffelin 1979). Implikuje również zmianę jednego z celów stawianych uczniom, jakim powinno być zrozumienie przez nich praktyk społecznych danej wspólnoty i zachowywanie się w sposób umożliwiający nawiązywanie i utrzymywanie relacji z jej przedstawicielami. Tak postrzegany proces nauki języka powinien obejmować opanowanie umiejętności komunikowania się w wielu różnorodnych sytuacjach za granicą, ale także zrozumienie obcych społeczności. Wymagać to będzie od uczniów zrewidowania utworzonych w procesie uspołeczniania w domu i szkole „naturalnych” dla nich rzeczywistości, traktowanych do tej pory za jedyne i oczywiste.

Jak zauważa Gadamer (2004), odczytywanie znaczenia odbywa się zawsze w dialogu, pomiędzy jego uczestnikami próbującymi dojść do porozumienia. Jego zdaniem, również proces uczenia się wyrasta z dialogu, postrzeganego jako „fuzja horyzontów” jego uczestników (*fusion of horizons*) – połączenia wstępnych założeń ucznia z perspektywą drugiej osoby lub tekstu. Proces dochodzenia do zrozumienia Gadamer (2004: 371) opisuje następująco:

Dochodzenie do zrozumienia oznacza, że najpierw konieczne trzeba wypracować wspólny język. To nie jest sprawa zewnętrzna, czy zwykle dostosowanie narzędzi. Nie można też powiedzieć, że partnerzy przystosowują się wzajemnie

do siebie, (...) dojście do zrozumienia w dialogu nie jest jedynie kwestią wyjścia do przodu i dowiedzenia słuszności własnego punktu widzenia, ale to przemiana w komunii, w konsekwencji której nie pozostajemy już tacy sami.

Zrozumienie wymaga od uczestników dialogu nadawania sensu temu, co każdy z nich do niego wnosi i równocześnie sobie nawzajem. Język to przecież nie tylko słowa, struktury czy określone zachowanie jego użytkowników, ale także proces odczytywania kontekstu. Odwołując się do koncepcji filozoficznej Bachtina (1986), można uznać, iż znaczenie jakiegokolwiek przekazu ma charakter bardziej dialogowy (uczestnicy interakcji negocjują je w kontekście) niż monologowy (powstaje na skutek chęci jednostki do własnego wyrażenia się). W praktyce oznacza to, że słuchacz nie jest biernym uczestnikiem interakcji, lecz aktywnie przetwarza docierające do niego komunikaty, np. parafrazując, przerywając, prosząc o wyjaśnienie, tworząc odpowiedzi w tle (*back-channeling*): tak, no, yhm, mmm lub przekazując informację zwrotną (*feedback*), poprzez mimikę twarzy czy postawę ciała (Corbett 2003: 96-97).

Należy pamiętać, że każdy z uczestników dialogu wnosi do niego własną historię i doświadczenie, język, kulturę i sposób postrzegania świata. Uczniowie w dialogu, za pomocą języka osiągają „fuzję horyzontów”, a każde takie doświadczenie przekształca ich rozumienie danej kwestii, ich samych i innych ludzi. Dlatego interkulturowy wymiar uczenia się to coś znacznie więcej niż zdobywanie nowej wiedzy i uczestnictwo we wspólnotach tworzonych przez jej użytkowników, ale także uznanie, że samo uczenie się ma charakter interpretacyjny oraz że uczniowie zarówno interpretują, jak i tworzą znaczenie. W przypadku nauki języka obcego, uczniowie nieustannie przemieszczają się pomiędzy dwoma światami (lub większą ich liczbą), co wymaga od nich przechodzenia pomiędzy językami i kulturami (Liddicoat i Scarino 2013: 45).

Interpretowanie znaczenia nigdy nie jest zajęciem pasywnym, lecz integralną częścią przeżywanego doświadczenia uczenia się. Według Gadamera (1981: 109-110):

Zrozumienie, podobnie jak działanie, zawsze pozostanie ryzykiem i nigdy nie zostawia miejsca dla prostego zastosowania ogólnej znajomości reguł do zdań czy tekstów, które chce się zrozumieć. Co więcej, wszędzie, gdzie udaje się osiągnąć zrozumienie, oznacza ono wzrost wewnętrznej świadomości, co jako nowe doświadczenie wchodzi do struktury naszego własnego sposobu myślenia. Zrozumienie jest przygodą i, podobnie jak każda przyгода, jest niebezpieczne. (...) Ale może przyczynić się w szczególny sposób do poszerzenia naszych ludzkich doświadczeń, wiedzy o sobie samych oraz horyzontów, gdyż wszystko, co zrozumienie poddaje mediacji, dokonuje się w nas samych.

Procesem negocjowania trzeba odpowiednio zarządzać, a nie sposób robić tego bez wiedzy o tym, co w różnych językach i kulturach jest identyczne, a co zupełnie odmienne. Chcąc zatem ocenić, w jakim zakresie uczniowie są interkulturowi, konieczne wydaje się skupienie uwagi nie tylko na tym, na ile potrafią zrozumieć doświadczenia interkulturowe innych, ale przede wszystkim czy rozumieją, że sami, uczestnicząc w procesie uczenia się języka i używając go w różnych kontekstach, są interkulturowi – tzn. „na ile postrzegają uczenie się i używanie języka jako rzeczywisty przejaw takiego doświadczenia” (Liddicoat i Scarino 2013: 58).

W ramach lekcji języków obcych, poprzez dostarczanie odpowiednich zadań, uczniom należałoby stwarzać możliwości używania języka docelowego w taki sposób, aby mogli analizować, jak inni reagują na ich wypowiedzi: jak to, co mówią, wpływa na postrzeganie ich przez interlokutorów oraz że zmienia się to w zależności od sytuacji. Dla zobrazowania tego można odwołać się do użycia różnych form językowych przy powitaniu. Aby dobrze funkcjonować w międzynarodowym środowisku, nie wystarczy znajomość wszystkich możliwych form witania się istniejących w określonym języku wraz z zasadami ich użycia w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Równie ważna jest umiejętność dokonywania ich właściwych wyborów i świadomość określonego wpływu tych decyzji na dalsze zachowanie innych uczestników interakcji. Dlatego, dokonując ewaluacji stopnia interkulturowości uczniów, należałoby oceniać, w jakim zakresie w trakcie interakcji zdają sobie sprawę, że sami są usytuowani w określonym kontekście językowym i kulturowym oraz na ile są gotowi brać pod uwagę i oceniać wpływ określonego kontekstu i innych uczestników interakcji na jej przebieg (Liddicoat i Scarino 2013: 58).

3.5. Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych

Rozwijanie kompetencji kulturowej jest obecne w programach nauczania przynajmniej od wczesnych lat 50. XX wieku i różnie nazywane: w Niemczech wiedzą o kraju (*Landeskunde*), we Francji wiedzą o cywilizacji (*civilization*), a w Wielkiej Brytanii studiami nad miejscem pochodzenia (*background studies*) (Stern 1990: 205). W kontekście wskazanego w rozdziale pierwszym niniejszej monografii ścisłego związku języka i kultury, włączenie modułu kulturowego do programów szkolnych wydaje się w pełni uzasadnione.

Początkowo w kształceniu kulturowym funkcjonowało podejście monokulturowe, tzn. uczniów przygotowywano do kontaktów z członkami kultu-

ry docelowej, przekazując im o niej wiedzę. Zakładano, iż istnieje homogeniczna kultura związana z grupą ludzi żyjących na określonym terytorium, którą należy poznać, równoległe ze zdobywaniem sprawności językowych. Uczniom starano się wpoić podziw dla danej kultury obcej – w nauczaniu dominowało odpowiednio nastawienie anglo-, germano- czy frankofilskie. Propagowano swoistego rodzaju wtórny etnocentryzm (*secondary ethnocentrism*) – nie odwoływano się do kultury ojczystej ani nie wskazywano związków między obiema kulturami. Jednym z celów edukacji było rozwinięcie u uczniów kompetencji komunikacyjnej i kulturowej porównywalnej do rodzimych użytkowników języka (Welsch 1999).

Gdy w latach 80. XX wieku w nauczaniu języków pojawiło się podejście interkulturowe, wiedzę o kulturze obcej przestano traktować jak coś zewnętrznego w stosunku do uczniów, a samo kształcenie zaczęto projektować tak, aby poznawanie kultury obcej (kultur obcych) prowadziło do przemyśleń uczniów w wielu obszarach, a w konsekwencji poszerzenia ich horyzontów. Starano się w nich wykształcić pozytywne nastawienie do kultury obcej, nadal uznawanej za homogeniczną. Bardziej niż na dostarczaniu informacji o kulturach obcych nauczyciele koncentrowali się na ich analizie oraz rozwijaniu odpowiednich umiejętności i strategii ułatwiających funkcjonowanie w obcym kulturowo środowisku. Uczniów starano się wyposażyć w narzędzia umożliwiające samodzielne odkrywanie nieznanych światów. Uwagę skupiano na rozwijaniu umiejętności analitycznych, które w przeciwieństwie do faktów, swoistej „pożywki intelektualnej” (*food for thought*), często zmieniających się wraz ze zmianami dokonującymi się w samej kulturze, są trwalsze i niezbędne do badania różnorodnych „produktów kultury”.

Zdaniem Welscha (1999), nauczanie interkulturowe apelowało o odrzucenie etnocentryzmu, ale początkowo język obcy traktowano jako narzędzie kontaktu jedynie z jego rodzimymi użytkownikami. Choć nadal obejmowało przekazywanie informacji o kraju docelowym (krajach docelowych), panujących tam zwyczajach czy zachowaniach, to jednak równoległe zaczęto odwoływać się do zwyczajów panujących w kraju ojczystym uczniów. Dostrzeżono wagę uświadomienia im posiadania własnej tożsamości narodowej, której wyznacznikami są wspólne z innymi rodakami przekonania, określone normy i wartości oraz podobne pojmowanie rzeczywistości. Bennett (2009: 5) uznał, iż „bez solidnej bazy, opartej na kulturze własnej, uczniowie będą mieli problemy z rozpoznawaniem i radzeniem sobie z różnicami kulturowymi”²⁴.

²⁴ Rozwijanie świadomości kulturowej uczniów (*cultural awareness*) ma, zdaniem wielu naukowców, niewiele wspólnego z wiedzą *stricte* kognitywną i obejmuje uświadomienie im,

Poznanie kultury rodzimej jest niezwykle ważne, również dlatego, iż pomaga budować pozytywny obraz samego siebie. Z kolei wysoka samoocena pozwala lepiej oceniać obcokrajowców, gdyż, zdaniem psychologów, oceniając innych, mamy skłonność do projekcji własnych odczuć na nich. Edukacja interkulturowa wywiera ogromny wpływ na tożsamość ucznia, dlatego powinna przebiegać równocześnie na dwóch poziomach: „musi być skierowana na zewnątrz, w kierunku zrozumienia ukrytej kultury innych („obcości”) i do środka, aby uczeń mógł sobie poradzić z własnymi uczuciami i identyfikacjami” (Kordes 1991: 303-304). Jeśli uczniowie pokonają niechęć do wszystkiego, co obce i inne oraz uznają, iż sami są produktami określonej kultury, lepiej będą przygotowani do spotkania z przedstawicielami obcych kultur. Jeśli w szkole nie nabędą pewności, iż są w stanie poradzić sobie w każdej trudnej kulturowo sytuacji, będą ich unikać. Natomiast jeśli już do takich kontaktów dojdzie, będą walczyć o swoje racje i w rozmowie odtwarzać rodzime wzorce.

Odwoływanie się do kultury ojczystej na lekcjach języków obcych można uznać za wydarzenie przełomowe w kształceniu interkulturowym. Wcześniej pomijano to, a w konsekwencji głęboko ukryte reguły kulturowe rządzące zachowaniem każdego człowieka były uczniom nieznane. Jak zauważył Burszta (1998: 49-50), większość, niezależnie od pochodzenia, uważa zachowanie własne i swoich rodaków za normalne i typowe, natomiast obcokrajowców – często za dziwne. Dlatego uczniowie najpierw powinni poznać kulturową podstawę własnych postaw i zachowań, aby zobaczyć przedstawicieli innych kultur w pozytywniejszym świetle. To, co na pierwszy rzut oka w kulturze obcej wydawało się specyficzne, osobliwe czy jednoznacznie naganne, często staje się wówczas bardziej racjonalne, zrozumiałe, a przez to łatwiejsze do zaakceptowania.

Byram (1991: 23) zauważył, że jeśli chcemy, aby uczniowie skutecznie używali odpowiednich wyrażań formułicznych związanych np. z witaniem i żegnaniem się, nie wystarczy skupić ich uwagi na podobieństwach i różnicach pomiędzy nimi w obu językach. Potrzebna do tego jest ukryta w tych wyrażeniach wiedza kulturowa, nieuświadomiona, a przez to trudna do przekazania nawet przez rodzimych użytkowników języka. Chcąc przekazać taką wiedzę, nauczyciel powinien odwoływać się do niewyartykułowa-

że sposób, w jaki człowiek postrzega świat, jest zawsze silnie związany z kulturą, w jakiej się wychował. Przykładami postaw czy zachowań nacechowanych kulturowo są np.: uznawanie węża za symbol zła, przepuszczanie kobiet przy wchodzeniu czy wychodzeniu z pomieszczenia, okazywanie szacunku osobom starszym, jedzenie z użyciem sztućców, wzywianie kelnera w restauracji poprzez cmokanie albo pstrykanie palcami czy ubieranie się na czarno (lub biało) na znak żałoby.

nej rodzimej kompetencji kulturowej uczniów (K1), w celu ogólnego uświadomienia im istoty zachowania nacechowanego kulturowo, a równocześnie pokazywać wzory właściwego zachowania w określonej kulturze obcej. Jego działanie nigdy nie powinno ograniczać się do przedstawienia gotowych recept dotyczących adekwatnego użycia określonych wyrażen językowych.

Byram (1997: 50) postuluje również, aby kształcenie językowe prowadzić w sposób rozwijający w uczniach odpowiednie postawy, takie jak: ciekawość świata, otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami i kulturami oraz nawyk relatywizowania własnego kulturowego punktu odniesienia czy systemu wartości. Są one o tyle istotne, iż, jak pamiętamy, kultura jest wyrazem określonych postaw i wartości danej społeczności oraz wywiera olbrzymi wpływ na tożsamość społeczną jednostki. Równie ważne są umiejętność spojrzenia na rodzime zwyczaje z zewnątrz, oczyma przedstawicieli innych kultur, szacunek dla obcokrajowców oraz refleksywność, przejawiająca się szukaniem relacji przyczynowo-skutkowych określonych zdarzeń czy zachowań. Otwarcie się uczniów na punkt widzenia innych może doprowadzić do poszerzenia ich własnej perspektywy i akceptowania w większym stopniu różnych zachowań, poglądów czy zjawisk, a nawet do zmiany własnego zachowania czy przekonań (Mezirow 1991).

Niezależnie od stopnia ciekawości, otwartości, tolerowania czy akceptowania przekonań, wartości i zachowań innych ludzi, każdy posiada swój własny, głęboko zakorzeniony system wartości i przekonań, często determinujący jego reakcje w konfrontacji z kulturą obcą, a w skrajnych przypadkach każący nawet odrzucać niektóre jej elementy. System wartości i tożsamość społeczna jednostki rozwijają się nieustannie – przez całe życie zmieniamy się, stając się członkami nowych grup społecznych, a co za tym idzie, zdobywamy nowe tożsamości. Nasz system wartości i przekonania również ewoluują, w konsekwencji czego nasze zachowania mogą się zmieniać.

W kontaktach międzynarodowych człowiek ma tendencję do powielania zachowań i sposobów myślenia charakterystycznych dla własnego kręgu kulturowego, a napotymane problemy próbuje rozwiązywać za pomocą takich samych strategii, jakich używa w rozmowie z rodakami. Nie da się tego uniknąć, stąd w kształceniu interkulturowym niezwykle ważne jest rozwijanie umiejętności krytycznej oceny, na podstawie jasnych kryteriów, różnych elementów określonych kultur, zarówno ojczystej, jak i obcych, ich produktów i zachowań jej przedstawicieli (chodzi o wykształcenie w uczniach tzw. krytycznej świadomości kulturowej – *critical cultural awareness*).

W edukacji interkulturowej nie chodzi o to, aby uczniowie w sposób bezkrytyczny akceptowali wartości i światopogląd przedstawicieli obcych

kultur, ale by rozwijali otwartość umysłu i nawyk zadawania pytań w konfrontacji z innością²⁵. To, że w nieznanym świecie człowiek czuje się dziwnie, jest naturalne. Według Corbetta (2010: 6) dobrym sposobem wzbudzenia zainteresowania czymś nieznanym albo szacunku do tego jest wyobrażenie sobie czegoś znanego z kultury rodzimej jako dziwnego, czyli próba spojrzenia na dobrze znany świat z innej perspektywy.

Na przestrzeni dekad zmieniło się podejście do samej kultury w edukacji, od prezentowania wyłącznie tzw. kultury wysokiej, tj. literatury, sztuki czy filozofii, do zajmowania się kulturą rozumianą jako podzielany przez daną grupę sposób życia. Kultura to, jak już wspomniano w rozdziale pierwszym niniejszej monografii, także wierzenia, normy, wartości, zwyczaje, świętowanie, rytuały, konwencje grzeczności, wzorce interakcji czy organizacji dyskursu, używanie czasu, przestrzeni czy języka ciała w konwersacji. Zaczęto dostrzegać, że preferencje człowieka, jak choćby nakrywanie głowy, tatuaż czy używanie czarnej kredki do oczu mają różnorodne konotacje, w zależności od tego, przez kogo, kiedy i gdzie są stosowane czy eksponowane. Podobnie codzienne wybory, jak choćby kupno samochodu, wybór koncertów, na które się chodzi, słuchana muzyka czy przejście na wegetarianizm dostarczają wielu informacji o człowieku i wyznawanych przez niego wartościach (Corbett 2010: 3-5).

Wszystkie zjawiska kulturowe, niezależnie od tego, w jakim stopniu uległy globalizacji, generują znaczenia, które należy interpretować w odniesieniu do miejscowych konwencji i obowiązujących wartości. Uczniowie przygotowani do kontaktów międzykulturowych muszą wiedzieć, że to określone grupy ludzi stworzyły je, zaadaptowały czy dostosowały do specyficznych warunków lokalnych. Powinni nauczyć się postrzegać każdego jako jednostkę mającą określone cechy, które należy odkryć, a nie jako przedstawiciela społeczności możliwej do opisanego z zewnątrz. Jednocześnie uczniów należy zachęcać do unikania posługiwania się stereotypami, dominującymi w świecie jednowymiarowym, postrzeganym przez pryzmat pojedynczej tożsamości. Takie podejście ułatwi im radzenie sobie ze złożonością i wielorakością tożsamości spotykanych ludzi.

Stereotypy – obrazy tkwiące w umysłach, używane do kategoryzowania świata – są jedną z największych przeszkód w kontaktach interkulturowych. Powstają we wczesnym etapie uspołecznienia, niezależnie od doświadczeń jednostki i pomagają identyfikować się z własną grupą kulturową. Są głęboko zakorzenione i trudne do wyeliminowania. Stereotypy często mają nega-

²⁵ Jest to bardzo ważne, gdyż niezależnie od tego, jak bardzo jesteśmy otwarci, tolerancyjni i elastyczni, przekonania, wartości i zachowania rozmówców, z którymi niespodziewanie mamy do czynienia, często szokują, gdyż zaburzają nasze głęboko zakorzenione przekonania i system wartości.

tywny wpływ na postrzeganie obcych, gdyż zniekształcają percepcję: przyczyniają się do tego, że pamiętamy bardziej informacje czy wydarzenia stawiające członków własnej grupy w dobrym świetle, a złe opinie o przedstawicielach innych grup (Houghton 2012: 30). Zdaniem Hollidaya (2011: 69-70), człowiek ma skłonność do demonizowania innych – obcych oraz idealizowania członków społeczności własnej²⁶.

Stereotypy odpowiadają za tworzenie przez uczniów niewłaściwych oczekiwań względem zachowań obcokrajowców i krępują ich zachowania wobec nich, gdyż w interakcjach na styku kultur jednostka szuka potwierdzenia stereotypów, tzw. samospełniających się przepowiedni (*self-fulfilling prophecies*): „widzimy to, czego się spodziewamy” (Bennett 1998: 12). Według Forsman (2010: 503), „postrzeganiem świata rządzą zarówno pozytywne, jak i negatywne wartości, ściśle związane ze stereotypami”. Jej zdaniem, „stereotypy nie tylko opisują świat, ale go w jakimś stopniu tworzą”. Dlatego nauczyciele języków obcych powinni ostrzegać uczniów przed uogólnianiem w opisie obcokrajowców i odwoływaniem się do stereotypów. W przeciwnym razie kontakt z kulturą obcą w klasie czy pobyt za granicą, zamiast sprzyjać przełamaniu i odrzucaniu uprzedzeń oraz negatywnych klisz, może je wzmacniać i przyczyniać się do ich pogłębiania.

Baron (2002: 67) twierdzi, iż niektórzy naukowcy uważają, że zmiana spojrzenia na *Innych* jest nie tyle skutkiem kształcenia interkulturowego, ale jego warunkiem *sin qua non*. Dzięki rozwiniętej świadomości interkulturowej uczniowie uzmysłwiają sobie, że na zjawiska kulturowe można patrzeć z różnych perspektyw, ze środka innej kultury i z pozycji człowieka o innej tożsamości etnicznej, a to może zupełnie zmienić optykę. Uświadamiają sobie również, że niektórych rodzimych schematów kulturowych nie należy używać w kontaktach międzynarodowych, gdyż są nieodpowiednie. Jednak aby to zrozumieć, muszą doświadczyć kultury od środka, przyswajając sobie nowe wartości i zachowania nie w sposób pośredni, za pomocą przekazu, lecz w wyniku bezpośredniego doświadczenia (o czym szerzej w ostatniej części rozdziału).

U podstaw kształcenia interkulturowego leży założenie, że zrozumienie kultury obcej to nie tylko kwestia przyswojenia sobie faktów, artefaktów, informacji czy zwyczajów praktykowanych przez daną wspólnotę, ale także świadomość, iż „w kulturze jak w soczewce odbija się sposób, w jaki ludzie

²⁶ Porównywanie kultur rodzi niebezpieczeństwo tworzenia stereotypów – oczekiwanie, że wszyscy przedstawiciele kultury docelowej i ich zachowania będą pasować do stworzonego uogólnienia. Przed takimi praktykami przestrzega Valdes (1986: 49): „wystarczy poszukać cichego i nieśmiałego Latynosa, aby obalić stereotyp, zgodnie z którym mężczyźni z tej nacji są otwarci i wylewni”. Wniosek uczonej można odnieść do wszystkich uogólnień dotyczących ludzi, niezależnie od miejsca ich pochodzenia.

wzajemnie odczytują i komunikują znaczenie” (Liddicoat i Scarino 2013: 46). Według Bennetta (2009: 3) uczenie się interkulturowe to „nabywanie świadomości subiektywności kontekstu kulturowego (postrzegania świata), w tym kultury własnej, i rozwijanie umiejętności wrażliwej i kompetentnej interakcji w różnych kontekstach kulturowych”²⁷. Zdaniem uczonego, niezwykle ważne dla efektywności komunikacji międzykulturowej jest uświadomienie sobie relatywizmu każdej perspektywy kulturowej. Dlatego uczniowie najpierw muszą wiedzieć, w jaki sposób sami interpretują swój świat za pomocą własnego języka i kultury. Świadomość wzajemnego powiązania tych dwóch obszarów, zarówno w procesie komunikacji, jak i odczytywania znaczenia jest niezwykle ważna, gdyż na zrozumienie istotny wpływ mają przeszłość i terażniejszość określonego języka i kultury.

Język obcy w szkole należałoby traktować zarówno jako przedmiot, jak i narzędzie, dzięki któremu uczniowie będą mogli doświadczać obcych zjawisk kulturowych. A zatem jego nauka, w założeniu przygotowująca do funkcjonowania w wielokulturowym świecie, powinna obejmować nie tylko przyswajanie czterech sprawności językowych, ale także równoległe rozwijanie świadomości językowej i kulturowej oraz tzw. doświadczenie kultury. Świadomość językowa obejmuje naukę o naturze języka jako zjawisku społecznym i kulturowym (świadomość językowa), a świadomość kulturowa – poznawanie kultury poprzez analizowanie wybranych aspektów kultury obcej z punktu widzenia jej rodzimych przedstawicieli oraz przez pryzmat ich tożsamości etnicznej. Oba elementy są o tyle ważne, iż przyczyniają się do intensyfikacji samego procesu uczenia się języka obcego.

Świadomość kulturową można rozwijać wraz z obszarem socjojęzycznym lub równoległe do niego, zwykle przez porównywanie pól semantycznych obu języków oraz ich powiązań ze znaczeniem kulturowym. Mogą ją wzmacniać bezpośrednio doświadczenia kulturowe uczniów, jeśli pod kierunkiem nauczyciela, często przy użyciu języka ojczystego, dokonają ich analizy i wyszukają związków pomiędzy językiem a zakodowanymi w nim znaczeniami kulturowymi²⁸. Zdobyte doświadczenia kulturowe i sam pro-

²⁷ Wobec braku wglądu w umysł drugiego człowieka, jego postawy, myśli i uczucia oceniamy, opierając się na docierających do nas sygnałach, te zaś są często mylące. Co więcej, do ich odszyfrowywania używamy własnego systemu kodowania, co może prowadzić do błędów interpretacyjnych. Dlatego do wszelkich uogólnień dotyczących przedstawicieli kultury obcej należy podchodzić z olbrzymim dystansem.

²⁸ Doświadczenie nauczyciela w komunikacji interkulturowej, a w szczególności kłopoty, z którymi się zetknął, mogą być dla uczniów źródłem niezwykle cennych informacji zarówno o języku, jak i kulturze (Liddicoat i Scarino 2013: 81-82). Niektórzy obawiają się, że jako nierodzimi użytkownicy języka, którego uczą, nie mają wystarczającej znajomości jego kultury i czują się niekompetentni, aby ją z powodzeniem objaśniać. Jednak w przypadku kształcenia

ces uczenia się wspierają się wzajemnie, gdyż uczenie się może przebiegać według podejścia komunikacyjnego, wykorzystującego ćwiczenia z luką informacyjną. Język jest wówczas medium, a ćwiczenie – okazją do rozmawiania o zjawiskach kulturowych z perspektywy przedstawicieli kultury obcej, czyli źródłem doświadczania kultury (Byram 1991: 20-21).

Byram (1997) sugeruje, aby w ramach lekcji języka obcego analizować zachowania przedstawicieli obcych kultur, ich różnorodne tożsamości i funkcjonowanie w różnych grupach społecznych, badać ich wytwory, zwyczaje oraz wzorce interakcji. Pomocne w tym będzie analizowanie różnych aspektów życia przedstawicieli danej społeczności, np. typowych miejsc ich zamieszkania, organizacji przestrzeni, zwyczajów dotyczących oglądania telewizji, podziału obowiązków domowych pomiędzy członkami rodziny, sposobów spędzania czasu wolnego czy zachowań w przestrzeni publicznej, np. u fryzjera, w kawiarni czy w środkach komunikacji publicznej. Źródłem informacji na ten temat mogą być relacje obcokrajowców, których można zaprosić do szkoły lub zapytać bezpośrednio, np. przez Skype'a, ale także doświadczenia zdobyte przez uczniów w trakcie nauki innego języka albo podczas pobytu za granicą.

Liddicoat i Scarino (2013: 50) apelują, aby w kształceniu interkulturowym brać pod uwagę wpływ, jaki ułożenie człowieka pomiędzy językiem i kulturą wywiera na proces komunikacji i praktyki komunikacyjne oraz na relacje pomiędzy interlokutorami. Angażując się w kontakty z językami i kulturami, uczeń ma szansę rozwinąć bardziej złożone postrzeganie siebie samego jako użytkownika języka, a równocześnie dzięki postawie refleksyjnej w stosunku do kultury i cywilizacji własnej może zrozumieć ich istotę. Dopiero wtedy będzie gotowy do porównywania obu kultur.

Równie przydatne będą ćwiczenia wymagające analizowania fragmentów dialogów pod kątem formalności użytego języka, stosownie do sytuacji czy w zależności od uczestników rozmowy i ich wzajemnych relacji, odwoływanie się w nich do własnych wartości poprzez sposób opowiadania różnych zdarzeń oraz analiza kontekstów kulturowych w rozmowach o pracę, różnych reakcji rozmówców na konflikt i prób rozwiązywania problemu/problemów. Tego typu ćwiczenia pomogą uczniom uświadomić sobie złożoność interakcji interkulturowej, tj. w jakim zakresie i w jaki sposób jest ona kształtowana przez różne tożsamości społeczne uczestników (Byram 1997: 51-52)²⁹.

interkulturowego, które ze swej natury ma charakter porównawczy, bycie rodzimym użytkownikiem nie zawsze bywa źródłem korzyści, gdyż chcąc realizować jego postulat, nauczyciel musi znać obie kultury.

²⁹ Wiele cennych wskazówek dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej oraz przykłady ćwiczeń przedstawili Tomalin i Stempleski (1993) w książce *Cultural Awareness* oraz

Jak wyjaśniono w rozdziale drugim, kompetencja interkulturowa nie ogranicza się do świadomości i wiedzy, uzewnętrznia się poprzez określony sposób użycia języka, wyrażanie i odczytywanie znaczenia w odbywającym się pomiędzy kulturami dialogu, z samym sobą i innymi jego uczestnikami. W dialogu tym każdy z uczestników odwołuje się do własnej świadomości i wiedzy zdobytych na skutek wcześniejszych doświadczeń, a równocześnie zdaje sobie sprawę z kulturowego uwarunkowania istoty znaczenia i wynikających z tego wielorakich możliwości odczytywania przekazów. W podejściu interkulturowym uczeń jako użytkownik języka i kultury jest zarówno uczestnikiem interakcji, jak i osobą analizującą ją. Człowiek interkulturowy „nie tylko porozumiewa się w kontekście różnorodności, ale także monituruje, zastanawia się nad i interpretuje wszystko, co dzieje się podczas interakcji” (Liddicoat i Scarino 2013: 51).

W trakcie interakcji jej uczestnicy, odpowiednio do swoich przynależności, cały czas negocjują wartości własne i grupowe. Kształcenie interkulturowe próbuje to naśladować i zachęca uczniów do odkrywania, opisywania i porównywania różnych grup funkcjonujących w rozmaitych kontekstach oraz do analizowania używanych przez nich wzorów interakcji w celu podtrzymywania własnej tożsamości. Wymaga to od uczniów uznania złożoności interakcji pomiędzy poszczególnymi osobami i grupami oraz dynamicznego jej charakteru.

W procesie rozwijania kompetencji interkulturowej należałoby angażować uczniów w proces negocjowania i interpretowania znaczeń z użyciem języka obcego w różnorodnych kontekstach oraz w mediacje pomiędzy językami i kulturami. Takie analizy pomogłyby im uświadomić sobie, że wszyscy uczestnicy kształtują komunikację i że znaczenie można różnie odczytywać. Negocjowanie znaczenia w interakcji ma nie tylko cel transakcyjny (osiągnięcie czegoś), związany z wymianą informacji czy zrobieniem czegoś. Interakcje przyczyniają się do lepszego zrozumienia siebie i innych, gdyż stają się impulsem do nieustannego zastanawiania się nad różnorodnymi sposobami komunikowania się ludzi oraz nad ich wiedzą, rozumieniem i tożsamością, wnoszonymi do interakcji i rozwijającymi się w wyniku angażowania się w nie (Liddicoat i Scarino 2013: 66).

Istotą rozwijania kompetencji interkulturowej jest wyposażenie uczniów w siłę sprawczą w zakresie organizowania i zarządzania dyskursem. W zamysle mobilizuje ich to do kreatywności i autonomii na tyle, na ile jest to możliwe i o ile uczniowie sami tego chcą. Kompetencja strategiczna i różne

Seelye (1996) w publikacji *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Ponad 80 ciekawych ćwiczeń i projektów zadań interkulturowych można również znaleźć w książce Corbetta (2010) *Intercultural Language Activities*.

strategie komunikacyjne – kulturowe odpowiedniki zamiany kodów, mieszanie czy zapożyczenia kodów, czyli zamiana kultur, mieszanie kultur i zapożyczanie pojęć z kultury rodzimej (K1) i włączanie ich do kultury obcej (K2), używane świadomie, a nie z powodu braku odpowiedniej kompetencji, umożliwiają uczniom angażowanie się w negocjowanie znaczenia, w konsekwencji czego równocześnie zwiększają ich własną kompetencję i performancję interkulturową.

Uczniom należy uświadamiać, że różnorodności kulturowej nie należy postrzegać w kategorii zagrożenia, ale jako okazję do wzbogacenia jednostki. W praktyce oznacza to, że uczniowie powinni być konfrontowani z kulturą, najlepiej poprzez zadania wymagające od nich określonego działania, którego istotnym elementem będzie porównywanie nowej kultury z rodzimymi praktykami kulturowymi. Ekspozycja kulturowa (*cultural input*) powinna być na tyle bogata, aby uczniowie rozwijali w sobie umiejętność postrzegania różnic kulturowych, co powinno przełożyć się na ich większą wrażliwość interkulturową, a ostatecznie na uaktywnienie potencjału pozwalającego im na właściwe i skuteczne zachowanie się w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Zaleca się, aby ćwiczenia konstruować tak, by uczniowie mieli możliwości samodzielnego zauważania różnic, a jedynie w razie potrzeby otrzymywali wsparcie ze strony nauczyciela. Należy im stwarzać warunki do myślenia i rozmawiania w klasie o tym, co zauważą, gdyż, zdaniem Schmidta (1993), samodzielność sprzyja uczeniu się, a także przyswajaniu kultury (Crozet i Liddicoat 2000)³⁰.

Po etapie zauważania różnic należałoby uczniom wytłumaczyć, jakie funkcje w języku docelowym pełnią zaobserwowane, określone działania jej przedstawicieli. Wyjaśnienia te nie muszą być dogłębne ani szczegółowe – najważniejsze, aby zaobserwowane praktyki kulturowe uczniowie postrzegali jako coś naturalnego i zwyczajnego. Kolejnym etapem powinna być refleksja nad dostrzeżonymi różnicami, a następnie odpowiednia reakcja na dostrzeżoną różnicę, tzn. w kontaktach międzynarodowych modyfikacja własnych zachowań, adekwatnie do sytuacji. Proces akwizycji kultury nie kończy się na analizowaniu różnic kulturowych – nowo wyuczone zachowanie (*output*) powinno stwarzać okazję do kolejnych obserwacji. W zależności od tego, czy przekształcone/zmienione zachowanie własne uczeń oceni pozytywnie lub negatywnie oraz na ile uzna je za źródło swego komfortowego samopoczucia lub dyskomfortu, będzie je powielał lub nie.

Uczniom należałoby uświadamiać, że pewne zachowania przedstawicieli kultur obcych nie różnią się od ich własnych. Wynika to z tego, iż niektóre

³⁰ Dyskusje można prowadzić w języku ojczystym lub, jeśli poziom zaawansowania językowego uczniów jest odpowiedni, w języku obcym.

wzory zachowania są uniwersalne dla wszystkich ludzi, jak np. uciekanie w obliczu spotkania się twarzą w twarz z niebezpiecznym zwierzęciem, regularne spożywanie posiłków, przeżywanie żałoby po śmierci kogoś bliskiego czy odczuwanie żalu po spowodowanym wypadku. Równocześnie w obrębie każdej kultury jej członkowie wykazują wiele zachowań wynikających z osobistych preferencji, jak np. spanie przy otwartym oknie, upodobanie do ostrych potraw, preferowanie gry w piłkę nożną nad czytanie książek czy nienoszenie żałoby po bliskiej osobie. Uczniowie mogą być zaskoczeni tym, iż przedstawiciele kultury obcej zachowują się identycznie z dobrze im znanymi rodakami.

Uczniom trzeba także zwrócić uwagę na istnienie tzw. uniwersaliów językowych i pojęciowych (Wierzbicka 2007: 53-56). Znajomość wspólnych cech łączących dwa języki czy też uniwersalnych atrybutów każdego języka pomaga lepiej zrozumieć proces uczenia się języka obcego. Uczeń powinien mieć świadomość istnienia różnorodnych spojrzeń na świat i różnic w opisie rzeczywistości, ale także elementów uniwersalnych, łączących wszystkich ludzi zarówno w języku, jak i kulturze. Opanowanie umiejętności myślenia w języku obcym z pewnością wymaga jego dobrej znajomości, ale uczeń nie musi się przecież na nowo uczyć myśleć. Podobnie jak w przypadku nabywania innych umiejętności może odwołać się do wcześniejszych doświadczeń, zatrzymując wszystko co ważne i wartościowe dla przyswojenia kultury i języka obcego oraz eliminując źródła ewentualnych interferencji.

Im bardziej jednostce brak świadomości, że kultura jest zjawiskiem społecznym i wszyscy jesteśmy produktami enkulturacji, tym trudniej jej porozumiewać się z ludźmi wywodzącymi się z innych kultur. Ich zachowania i działania uważa wówczas za nienaturalne, a przez to nie do zaakceptowania, co z kolei utrudnia jej, a często nawet uniemożliwia nawiązanie z nimi dialogu. Na przykład Robinson (1985: 21) uważa, że osoba ucząca się języka chińskiego, a równocześnie wywodząca się z kręgu cywilizacji zachodniej, akcentującej indywidualność jednostki, zanim wykształci w sobie pozytywny stosunek do kultury chińskiej, musi najpierw nauczyć się pracy zespołowej i odczuwania satysfakcji z jej efektów, uznawanych za owoc pracy całej grupy, a nie pojedynczego jej członka.

Niektórzy teoretycy kształcenia interkulturowego uznają, iż przewidywanie tego, co ma nastąpić w kontakcie uczniów z przedstawicielami kultury obcej pomoże złagodzić czekający ich szok kulturowy. Jak zauważyli Seelye i Seelye-James (1995: 6-7), do porozumienia międzykulturowego może dojść jedynie wówczas, gdy wiemy, czego spodziewać się w określonych okolicznościach w kraju docelowym i dlaczego zachowanie jego mieszkańców, z punktu widzenia tamtejszej kultury, jest uznawane za poprawne. Zgodnie z tym założeniem, łatwiej wtedy zaakceptować nawet sytuacje czy

zachowania uznawane w kulturze rodzimej za negatywne, jak np. jedzenie ślimaków, ciągle dotykanie przez interlokutora w trakcie rozmowy czy nieodtrzymywanie przez niego składanych obietnic³¹.

Innego zdania jest Robinson (1985: 85), która stwierdza, iż przewidywalność jakiegoś zdarzenia w kulturze docelowej, oparta wyłącznie na posiadanej wiedzy, w istocie może nawet zwiększać negatywne postrzeganie przez uczniów tej kultury, chyba że wcześniej opanowali strategie odpowiedniego radzenia sobie w takich okolicznościach. Psychologowie twierdzą, że umiejętność przewidywania zdarzenia postrzeganego jako negatywne może powodować u człowieka większy stres w konfrontacji z nim niż jej brak (Miller i Grant 1978). Porównują ją z dobrze znaną w psychologii „wyczoną bezradnością”, powodującą, że ludzie często uogólniają przekonanie, iż nie potrafią czegoś zrobić. Dodatkowo wyczona bezradność osłabia motywację do podejmowania jakiegokolwiek działania i wiarę w możliwość odniesienia sukcesu oraz zwiększa pobudzenie emocjonalne (Seligman 1975).

Chcąc rozwijać kompetencję interkulturową uczniów, nie należy ograniczać się do omawiania w klasie widocznych oznak danej kultury, takich jak konkretne zachowania, charakterystyczne teksty, wytwory ludzkie czy wiedza o danym kraju, lecz koncentrować się na analizie kontekstów, czyli sposobów, w jaki wspomniane elementy, tradycyjnie związane z kulturą, realizują się w dyskursie i w interakcji. Liddicoat i Scarino (2013: 20) uważają, iż poznawanie kultury to rozwijanie zasobów odczytywania i interpretowania, niezbędnych do zrozumienia zwyczajów kulturowych, a nie przyswajanie informacji o kulturze, często nadal dominujące w edukacji.

Uczniów należy zachęcać do analizowania związków języka z kulturą, gdyż wtedy będą w stanie zgłębić znaczenie przekazu w języku obcym. Z jednej strony, powinni poznawać różne gatunki wypowiedzi ustnych i pisemnych wraz z ich cechami charakterystycznymi, np. wykład, rozmowa, notatka prasowa, e-mail, blog, wypowiedzi na czacie internetowym czy tradycyjny list, i cele, jakie określony gatunek wyznacza dla osób posługujących się nimi i społeczności, do których należą. Z drugiej strony, uczniowie powinni mieć świadomość, że w komunikacji istnieje także przekaz niewerbalny, tzn. treści przekazywane są za pomocą wyrazu twarzy, gestów czy innych form zachowania. Na przykład przerywanie rozmowy należy różnie

³¹ Początkowo wyniki prowadzonych badań wskazywały, iż zdolność przewidywania negatywnych zdarzeń zmniejsza niepewność człowieka, a zatem także odczuwane przez niego napięcie i stres (Zimbardo i Ruch 1977). Prowadzone eksperymenty dotyczyły jednak sytuacji, w których uczestnicy mogli dokładnie przewidzieć, kiedy będą mieli do czynienia z niekorzystną dla siebie sytuacją. Obecnie nie ma jednoznacznych dowodów empirycznych na to, iż łatwiej znosimy stres, gdy możemy go wcześniej przewidzieć.

interpretować, w zależności od tego, czy osobą przerywającą jest mężczyzna czy kobieta³². Bez takiej wiedzy uczniowie będą, zdaniem Bennetta (1997), jedynie „biegłymi durniami” (*fluent fools*) dobrze mówiącymi w języku obcym, a nie jednostkami rozumiejącymi jego wymiar społeczny i filozoficzny.

Materiały powszechnie używane w kształceniu kulturowym w szkole nie ułatwiają rozwijania kompetencji interkulturowej, gdyż większość z nich ogranicza się do przekazu werbalnego i/lub wizualnego i nie pobudza emocji oraz innych zmysłów uczniów. W konsekwencji, zdaniem Robinson (1985: 4), nie przyczyniają się do jej rozwijania. Prezentowanie kultury obcej nadal często sprowadza się do przekazywania wiedzy, wzorów zachowań i obowiązujących konwencji socjojęzykowych, a mniej koncentruje się na uświadomieniu uczniom, dlaczego przedstawiciele danej kultury zachowują się w taki a nie inny sposób. Dzieje się tak, pomimo iż może to pogłębiać uprzedzenia wobec obcych kultur i być w przyszłości przeszkodą w porozumieniu się z ich przedstawicielami.

Teksty pojawiające się w podręcznikach zawierają powierzchowny przekaz kulturowy – zwykle są krótkie i ograniczają się do opisu konkretnych wydarzeń, typowych dla danej kultury, albo zachowań, uznawanych za właściwe w określonej sytuacji. Podobnie pokazywane na lekcjach filmy często prowadzą do utrwalania przez uczniów stereotypowych wyobrażeń o określonej kulturze obcej czy zachowaniach ich przedstawicieli, jeśli nauczyciel nie podejmuje prób wyjaśnienia przyczyn pokazywanych zachowań. Prezentując w klasie filmy, uwagę uczniów należałoby koncentrować na szerokim tle kulturowym, a nie na zachowaniach widocznych na pierwszym planie oraz na funkcjach, jakie konkretne zachowanie pełni i regułach, z których ono wynika. Takie podejście pozwoliłoby wykształcić głębsze zrozumienie wspomnianych wcześniej funkcji i zasad oraz znaków i schematów kulturowych, dominujących w kulturze obcej.

Kształcenie interkulturowe zakłada, że wszystko da się analizować i negocjować w klasie, o wszystkim można swobodnie dyskutować. Jednak debaty musi charakteryzować szacunek i empatia dla wszystkich jej uczestników i ich poglądów. Klasa interkulturowa powinna być przestrzenią, w której uczniowie mogą eksponować różnice we własnych przekonaniach i fundamentalnych założeniach filozofii życiowych, nie w celu osiągnięcia kompromisu, ale propagowania prawdziwego porozumienia i szacunku dla osób inaczej myślących. Pomocne w tym zakresie będą różnego rodzaju zadania angażujące uczniów w dyskusje na temat kwestii społecznych, anali-

³² Zdaniem niektórych naukowców mężczyźni przerywają rozmowę, by przejąć kontrolę nad nią, natomiast kobiety są bardziej nastawione na współpracę i przerywają, by wesprzeć mówiącego czy dać wyraz odczuwanej empatii (Corbett 2010: 4).

zowanie sposobów bycia i działania czy praktyk kulturowych alternatywnych do ich własnych, z różnych powodów uznawanych za nie do przyjęcia (Corbett 2010: 5).

Edukacja interkulturowa z założenia ma charakter transformatywny i jest nastawiona na zmianę spojrzenia uczniów na otaczającą ich rzeczywistość (*perspective transformation*). To proces powolnego, stopniowego uczenia się, zmieniającego czy modyfikującego opinie i/lub zachowania uczniów. Istotnym jej elementem jest zdobywanie doświadczenia poprzez różnego typu obserwacje w klasie prowadzące do refleksji (*reflective observations*) oraz analiza sposobów przypisywania znaczeń – zastanawiania się nad tym, w jaki sposób nowe doświadczenia są konceptualizowane oraz interpretowane w kulturze obcej (Kolb 1984).

Według założeń nauczania interkulturowego uczeń ma być mediatorem pomiędzy kulturami. Meyer (1991: 141) zastanawia się, czy może on skutecznie pełnić taką funkcję, nie narażając się na utratę własnej tożsamości kulturowej, skoro nauce języka i poznawaniu jego kultury towarzyszy przyswajanie nowych norm i wzorców zachowania. Tak postawione pytanie jest echem wcześniej przywoływanych wypowiedzi, które naukę języka obcego porównywały do „wejścia w nowy świat”, co wymaga od ucznia „przyjęcia, w pewnym zakresie, nowej osobowości” (Guiora et al. 1972, w: Husemann 1991: 27)³³. Jednak przy ograniczonej ekspozycji na kulturę obcą w szkole trudno sobie wyobrazić, aby wspomniany proces mógł przybrać aż tak radykalną formę. Problem utraty tożsamości w dużo większym stopniu zagraża osobom żyjącym przez dłuższy czas poza granicami kraju lub imigrantom.

Nauczanie skierowane na rozwój kompetencji interkulturowej uczniów ma wpływ na kształtowanie ich tożsamości. Odwołując się do różnic pomiędzy kulturami i starając się rozwijać świadomość kulturową uczniów, m.in. poprzez zwracanie uwagi na konieczność patrzenia na kulturę obcą z jej własnej perspektywy, przyczynia się do poszerzania ich horyzontów – „zdobywamy i rozwijamy nasze tożsamości w procesach, którymi różnimy się od siebie i poprzez te procesy” (Buttjes 1991: 7). Kealey i Protheroe (1996) uważają, iż uczenie transformatywne nie dąży do fundamentalnej zmiany osobowości czy charakteru uczniów, lecz zachowując szacunek dla ich cech osobowych i kultury rodzimej, usiłuje wyposażyć ich w określoną wiedzę

³³ Podobnie uważa Sandhaas (1989: 85), opisujący uczenie się jako „proces radzenia sobie lub adaptacji, w którym uczeń, na skutek kontaktów z elementami kultury obcej, zmienia nie tylko swoje zachowanie, ale także elementy własnej osobowości”. Kształcenie interkulturowe może wpływać na zmianę ucznia jako człowieka, przekształcenie jego tożsamości kulturowej i językowej, a tym samym wzbogacać go.

i sprawności, które w wielokulturowym świecie będą ich przewagą konkurencyjną i wartością dodaną, pomagającą w nim funkcjonować.

Proces dochodzenia do zrozumienia interkulturowego (*intercultural understanding*) jako taki nigdy się nie skończy, a edukacja interkulturowa próbuje przekształcić uczniów w osoby interkulturowe (*intercultural beings*), ulokowane pomiędzy kulturami i całe życie przyswajające interkulturę (*life-long learners of interculture*) (Sercu 2010: 21). Jednak uczniom należy uświadamiać, iż już samo dążenie do tego ułatwia kontakty na styku kultur, gdyż dzięki analizie obcych zachowań i nieznanymi zjawisk pomaga odkrywać ukryte założenia i przekonania, wcześniej z góry uznawane za oczywiste i uniwersalne.

3.6. Zdobywanie doświadczenia interkulturowego – uczniowie w roli etnografów

Metoda projektów etnograficznych „analizująca praktyki społeczne i kulturowe danej grupy z perspektywy jej członka” (Roberts et al. 2001: 3), zdaniem wielu uczonych, pomaga rozwijać kompetencję interkulturową uczniów, gdyż stwarza warunki uczenia się jak najbardziej zbliżone do zdobywania doświadczenia w codziennym życiu (Torenc 2007: 183)³⁴. Zostanie ona omówiona w niniejszej części pracy, gdyż wydaje się spełniać wiele wymogów podejścia interkulturowego opisanych wcześniej. Uczniowie, wykonując zleczone zadania, podobnie do dzieci przyswajających np. zachowanie przy stole podczas spożywania posiłków, pośrednio uczą się reguł wchodzenia w interakcje i przypisywanych im wartości, czyli w jakimś stopniu podlegają procesowi uspołecznienia przez język (Roberts et al. 2001: 10). Metoda obejmuje szczegółowe obserwacje i opis określonych form zachowania i wierzeń całych wspólnot, analizę źródeł pisanych, a czasami nawet audiowizualnych (Damen 1987; Nightingale 1989; Byram et al. 1994; Byram i Fleming 1998; Roberts et al. 2001)³⁵.

³⁴ Według Liddicoata i Scarino (2013: 97) wspólnoty osób mówiące językiem docelowym można traktować jako „potencjalne zasoby do wykorzystania w nauczaniu”.

³⁵ Nightingale (1989) uważa, iż nazywanie prowadzonych na małą skalę projektów etnograficznych jest nadużyciem, gdyż skupiają się one na zbyt małych grupach i w konsekwencji gubią złożoność opisu. Nie zgadza się z nią Damen (1987: 63), zdaniem której „używane procedury mają służyć celom osobistym i praktycznym, a nie dostarczaniu naukowych danych czy teorii”. Według niej ważne jednak jest, aby przeprowadzone badanie miało charakter całościowy, tzn. niezależnie, na jakim fragmencie rzeczywistości uczeń się skupi, powinien badać go dogłębnie, czyli tak, by móc go w pełni zrozumieć. Dla odróżnienia tego typu pro-

Tradycyjnie etnograf wychodzi w plener – do chat w sąsiedztwie, aby uczestniczyć w życiu określonej grupy ludzi, dowiedzieć się o ich codziennych sprawach i odkryć, co nadaje im znaczenie. Analogicznie projekt etnograficzny jest dla uczniów okazją do przyjrzenia się środowisku, w którym używa się języka nauczanego w szkole. Coraz bardziej popularne szkolne wymiany zagraniczne uczniów, albo odbywanie części nauki w szkole średniej, a szczególnie jednego roku studiów poza granicami kraju, np. w przypadku studentów w ramach programu Erasmus+, finansowanego przez Unię Europejską, są dobrą okazją do przeprowadzania tego typu projektów.

Czas spędzony za granicą, gdy uczniowie nie są na co dzień zanurzeni w kulturze ojczystej i w obcym środowisku nawiązują bezpośrednie kontakty z przedstawicielami innych kultur, stwarza im unikalną okazję, aby doświadczyć, czym w rzeczywistości jest interkulturowość. Podejmowane projekty etnograficzne stają się bodźcem do analizowania i zastanawiania się nad sobą, czyli byciem pomiędzy kulturami oraz do wgłębiania się w wymiar społeczny, emocjonalny i intelektualny przeżywanego doświadczenia. Etnografia umożliwia „zamianę doświadczenia kontaktu interkulturowego w sprawozdanie, tj. wersję życia obserwowanej grupy, widzianej przez jej autora” (Barro et al. 1998: 76).

Kontakty z przedstawicielami kultur obcych mają być dla uczniów nie tylko źródłem kontaktów z językiem i kulturą, ale przede wszystkim impulsem uruchamiającym procesy interpretowania języka i kultury, niezbędne do jej zrozumienia (Liddicoat i Scarino 2013: 98). Uczestnictwo w życiu danej grupy pozwoli uczniom zobaczyć i stopniowo zrozumieć, w jaki sposób prowadzi się tam interakcje oraz jakie znaczenia przypisuje się określonym sposobom mówienia i zachowania. Obserwacje etnograficzne stwarzają także dobrą sposobność do przyjrzenia się językowi ciała rozmówców. Uczniowie mogą, na przykład, poznać bogate zasoby służące wymianie grzeczności w czasie powitania czy pożegnania albo okoliczności, w jakich można ucisnąć rękę lub pocałować rozmówcę, a w jakich nie. Badanie, w jaki sposób przedstawiciele różnych kultur komunikują się, uczy uczniów czujności – w przyszłych kontaktach interkulturowych nie będą już pasywnymi odbiorcami informacji, lecz jednostkami aktywnie obserwującymi i analizującymi sytuację.

Podjęcie się projektu etnograficznego wymaga ze strony uczniów odpowiednio wysokich kompetencji językowych i komunikacyjnych, ale elementy metody można z powodzeniem adaptować do pracy z uczniami na niższych poziomach zaawansowania językowego. Istnieje też możliwość

jektów od klasycznej etnografii uczona nazywa je etnografią pragmatyczną (*pragmatic ethnography*).

prowadzenia ich w miejscu zamieszkania, wykorzystując do tego mieszkających w kraju cudzoziemców, bogate zasoby Internetu czy nowoczesne technologie informatyczne, np. Skype'a albo pocztę elektroniczną.

Metoda projektów etnograficznych nosi znamiona uczenia się poprzez doświadczenie (*experiential learning*) – holistycznego podejścia do edukacji, integrującego postrzeganie, poznanie i działanie (Kolb 1984). Uczeń – etnograf aktywnie uczestniczy w życiu danej społeczności, co umożliwia mu przeżycie konkretnego doświadczenia, które następnie jest poddawane dogłębnej analizie. Z obserwacji i refleksji wyciągane są wnioski (etap tworzenia teorii), a w fazie końcowej dochodzi do aktywnego eksperymentowania – zdobytą wiedzę sprawdza się w praktyce (tzw. cykl Kolba³⁶). W metodę wpisany jest wysiłek intelektualny, gdyż obserwator odwołuje się do pojęć teoretycznych w celu „pisanie kultury” (Clifford i Marcus 1986). Jak zauważył Saville-Troike (1989: 7), zadaniem etnografii jest „odkrywanie i wyjaśnianie reguł właściwego zachowania w danej społeczności czy grupie, stosownie do kontekstu”.

Według Kramsch (1993) angażowanie uczniów w projekty etnograficzne uaktywnia doświadczenie (obserwacje) i intelekt (wyciąganie wniosków). Metoda burzy wszechobecną w nauczaniu języków obcych dychotomię, której wyrazem jest zwykle skupianie się na treści lub sprawnościach językowych, nauczyciela lub ucznia czy też na języku bądź kulturze. Wnosi także istotne *novum* do jego nauczania – oprócz skupiania się na komunikacji i stwarzaniu licznych możliwości używania języka, pomaga uczniom rozwijać rozumienie pojęć związanych z procesami kulturowymi, odgrywającymi ważną rolę w komunikacji. Pozwala również zrozumieć ściśle powiązanie kultury z językiem i jej wpływ na proces komunikacji oraz stwarza okazję, by spojrzeć na wiele kwestii z pozycji tubylców. To z kolei ułatwia uświadomienie sobie, iż „świat nie jest zbiorem obiektywnych faktów, lecz tworzą go ludzie w swym codziennym życiu” (Agar 2000: 26). Postrzeganie świata jest subiektywne, gdyż „myśli i uczucia są zawsze kształtowane przez kulturę rodzimą i wpływ na nie mają biografia, sytuacja społeczna i kontekst historyczny jednostki” (Rosaldo 1989: 129).

Podejście etnograficzne odwołuje się do wielu dyscyplin, jak choćby antropologii społecznej i językoznawczej, a także do socjolingwistyki. W celu

³⁶ Według Kolba (1984) uczenie się przebiega w czterech etapach. Etap *doświadczenia* (obserwacja) umożliwia przeżycie konkretnego doświadczenia. *Refleksja* to poddawanie analizie zdobytego doświadczenia. W fazie *tworzenie teorii* (formułowania pojęć i uogólnień) uczniowie odwołują się do abstrakcyjnego myślenia i refleksji oraz wyciągają wnioski z obserwacji. Ostatnim etapem jest *aktywne eksperymentowanie*, czyli testowanie w praktyce zdobytej wiedzy, w celu sprawdzenia przydatności wypracowanych teorii.

umożliwienia obserwacji i zrozumienia codziennego życia ludzi będących w sferze zainteresowań badacza, wypracowano określone ramy pojęciowe mające ułatwić opisanie prowadzonej obserwacji. Istotnym elementem metody jest trening uczniów w zakresie prowadzenia obserwacji, analizy i zapisywania spostrzeżeń. W bezpośredniej konfrontacji z kulturą obcą uczeń spotyka się z innością (*otherness*) i uświadamia sobie, że doświadczenie to „nie zbiór faktów, ale kwestia ich interpretacji, przez pryzmat własnej kultury” (Roberts et al. 2001: 4).

Angażując się w projekty etnograficzne, uczniowie mają okazję badać kultury obce, czyli obserwować, analizować, interpretować i porównywać różne konteksty użycia języka obcego. W kontekście polskim, gdzie klasy językowe mają charakter homogeniczny, mogą być nieocenionym źródłem ekspozycji interkulturowej, której uczniom brakuje. Aktywności związane z wykonywaniem takich projektów rozwijają nie tylko kompetencję językową uczniów, ale w znacznym stopniu poprawiają ich kompetencję interkulturową, gdyż, zwiększają świadomość różnorodności pomiędzy ludźmi, pomagają szukać podobieństw pomiędzy kulturami i nabywać odpowiednie postawy wobec inności (m.in. rozwijają tolerancję). Sama zaś rzeczywistość, której uczniowie doświadczają, wykonując je, staje się dla nich tekstem, który należy poddać interpretacji (Liddicoat i Scarino 2013: 97).

Zadania etnograficzne są również impulsem do ćwiczenia decentracji – odchodzenia od typowych postaw i zachowań dominujących w kulturze własnej. W trakcie wykonywania różnych aktywności uczniowie mają okazję, aby poprzez pogłębioną refleksję spojrzeć na siebie oczami przedstawicieli obcych kultur oraz skonfrontować własne postawy i zachowania z innymi, a w konsekwencji zrozumieć, kim sami są w odniesieniu do innych ludzi (Roberts 2003: 118). Tego typu ćwiczenia stwarzają okazję do wyrobienia w sobie nawyku kwestionowania własnych, uważanych za oczywiste, poglądów czy założeń, do których człowiek odwołuje się instynktownie, napotykając nieznane wcześniej zjawiska czy zachowania (Barro et al. 1998: 84).

Projekty etnograficzne są nie tylko sposobem poznania innych kultur i jej przedstawicieli, ale doświadczeniem uświadamiającym, iż sami jesteśmy produktami określonej kultury rodzimej. Są zatem dla uczniów sposobem uczenia się nowego patrzenia na otaczającą ich rzeczywistość, pozwalającym uświadomić sobie, iż świat, w którym żyją, nie poddaje się jednoznacznym interpretacjom, w oderwaniu od kontekstu kulturowego. Zdaniem Roberts (2003: 119), „sami konstruujemy go, jako istoty społeczne, w codziennym życiu, a język jest głównym instrumentem temu służącym”. Porównując i różnicując punkt widzenia obserwowanych osób z własnym, redukujemy swój etnocentryzm, poważnie utrudniający nawiązywanie kontaktów międzykulturowych.

Wykorzystywanie elementów etnografii w dydaktyce powinno ułatwić uczniom przyswajanie wiedzy szczegółowej dotyczącej elementów kultury docelowej oraz uświadomić złożoność i liczne sprzeczności charakteryzujące dyskurs kulturowy. Barro i inni badacze (1998: 83) zauważyli, iż prowadzenie przez uczniów wywiadów z obcokrajowcami lub obserwowanie ich przyspiesza wchodzenie w interakcję z nimi i prowadzi do lepszego ich zrozumienia, a szerzej, promuje pozytywne postrzeganie innych kultur i ludzi, gdyż wymaga przebywania z nimi lub z ich kulturą przez dłuższy czas.

Uczniowie wchodzą w rolę uczestników, obserwatorów i interpretatorów kultury, a ponadto, w trakcie kontaktów z reprezentantami obcych kultur, cały czas negocjują znaczenie pomiędzy kulturą obcą i własną, zdobywając bliższe prawdy spojrzenie na kulturę obcą. Im bardziej uda im się dotrzeć do wnętrza badanej kultury, tym dokładniejszy będzie uzyskany opis obserwowanych osób i wiedza dotycząca przewidywania i interpretowania przez nich zdarzeń czy używanych kompetencji, by móc dobrze funkcjonować, czyli zachowywać się zgodnie z wymogami kanonów własnej kultury (Carel 2001: 155-158). Badanie rodzimych praktyk kulturowych, przekonań całych wspólnot, znaczeń, norm i wzorców zachowań obowiązujących w innych światach stwarza okazję, by zastanowić się nad nieznanymi praktykami społecznymi i kulturowymi oraz wpływem prowadzonych obserwacji na konceptualizację siebie i innych (Roberts 2003: 114).

Choć uczeń etnograf ma możliwość uczestniczenia w badanej kulturze obcej w ograniczonym stopniu, może jednak interpretować zachowania emocjonalne badanych, a nie jedynie ograniczać się do analizy kategorii kognitywnych, używanych przez nich do opisu własnego świata. Stymuluje to zwykle w uczniach empatię w stosunku do przedstawicieli innych kultur i, jak zauważa Robinson (1985: 103), pozwala osiągnąć „wewnętrzną harmonię odczuć” z obserwowanym zdarzeniem (*emotional congruence with an event*), czyli reagować zgodnie z własnymi emocjami. Zdaniem badaczki, kognitywna świadomość, że w trakcie rozmowy studenci Indianie zwykle stoją bliżej interlokutora niż Amerykanie, nie spowoduje automatycznie dobrego samopoczucia jednostki w bezpośrednim kontakcie z reprezentantem tej kultury czy uznania rozmowy z nim za sympatyczną. Powierzchnowa akceptacja kulturowo nacechowanego zachowania, tj. wspomnianej bliskości fizycznej, pozbawiona komfortu emocjonalnego, będzie w przyszłości prowadzić do unikania podobnych kontaktów, a nie do ich odtwarzania czy kontynuowania.

W efekcie prowadzonych badań etnograficznych zwiększa się samoświadomość kulturowa uczniów umożliwiającą im dostrzeganie uprzedzeń, z jakimi mogą się spotkać w kontaktach interkulturowych. Po bliższym kon-

takcie z kulturą obcą uczniowie nie będą już mogli negocjować tego, iż kultura pełni niezwykle ważną funkcję w życiu ich i innych ludzi. W konsekwencji zdobytego doświadczenia staną się bardziej uważni i będą się wykazywać większą empatią w stosunku do obcokrajowców. Będą też ograniczać mechaniczne szufladkowanie innych czy przypisywanie im określonych cech, bez uprzedniego sprawdzenia (Weigl 2009: 347-348).

Sam proces angażowania się w czynności etnografa staje się bezpośrednim środkiem do obalania istniejących barier z kilku powodów. Uczniowie muszą temu zadaniu poświęcić określoną uwagę, a czas spędzony na zgłębianiu problemów kulturowych ma niezwykle ważny wpływ na ich zrozumienie i pokonywanie różnic dzielących uczniów z osobami z innych kręgów kulturowych. Jest też niezbędny do modyfikowania własnej oceny innych. Etnografia jako metoda zgłębiania kultury umożliwia poznanie osób, z którymi w innych okolicznościach nie potrafilibyśmy się komunikować ze względu na istniejące różnice czy stereotypowe ich postrzeganie, hamujące nawiązywanie kontaktów.

Przeprowadzanie wywiadów etnograficznych wymaga zainteresowania, zaangażowania ze strony uczniów oraz aktywnego słuchania, w konsekwencji czego pomiędzy uczestnikami nawiązują się bliskie relacje, pozwalające im lepiej się poznać. Doświadczenie etnograficzne umożliwia również rozwijanie umiejętności pogłębionej refleksji na temat otaczających ludzi i zdarzeń, efektem czego jest bardziej całościowy obraz obserwowanego wycinka rzeczywistości (Agar 2000).

Pobyć za granicą sam w sobie nie gwarantuje, iż dojdzie do rozwoju kompetencji interkulturowej uczniów, gdyż aby do tego doszło, programy edukacyjne muszą uwzględniać także rozwój tej kompetencji (Schmidt i Jansen 2004). Oznacza to, że nie sama metoda, ale to, jak zostanie zastosowana w praktyce, decyduje o jej skuteczności. Pobyt wśród przedstawicieli obcej wspólnoty kulturowej ma w sobie olbrzymi potencjał do rozwijania kompetencji interkulturowej, ale zostanie on wykorzystany tylko wówczas, jeśli będzie się kładło nacisk na rozbudowaną refleksję nad zdobytym doświadczeniem. Obserwacje, przeprowadzanie wywiadów, analiza i przedstawianie wyników obserwacji są kluczowe, aby doświadczenie obcych kultur skutecznie przygotowało uczniów do kontaktów interkulturowych w przyszłości.

Aby w pełni wykorzystać potencjał do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów tkwiący w projektach etnograficznych, należy ich odpowiednio do nich przygotować, a po obserwacjach musi nastąpić faza dyskusji w klasie z nauczycielem na temat zebranego materiału, analiza spostrzeżeń i wyciągnięcie wniosków (Corbett 2003: 106-107). Należy pamiętać, iż uczenie się nie nabiera charakteru interkulturowego w sposób auto-

matyczny, tylko dlatego, iż uczniowie są otoczeni kulturą obcą. Nowe elementy nie są w sposób mechaniczny dodawane do wcześniejszej wiedzy. Jak zauważyła Kim (2009: 363), przyswajanie nowej kultury to proces, nad którym tylko w ograniczonym stopniu mamy kontrolę, a jej stopień uzależniony jest w dużej mierze od naszych predyspozycji, potrzeb i zainteresowania. Proces stawania się interkulturowym poprzedza dekulturacja, tzn. uczeń musi przynajmniej częściowo oduczyć się elementów kultury ojczystej, aby wyuczyć się nowych, odpowiednich reakcji na wcześniej nieznanne sposoby zachowania czy sytuacje. Przyswajanie czegoś nowego zawsze wiąże się z zawieszeniem i/lub utratą niektórych starych nawyków, przynajmniej tymczasowo.

Projekty etnograficzne przyczyniają się w znacznym stopniu do rozwijania umiejętności kognitywnych uczniów, takich jak np.: wyszukiwanie analogii, klasyfikowanie, abstrahowanie, stawianie i obalanie hipotez, przegrupowywanie wiedzy czy obserwowanie procesów związanych ze zrozumieniem kultury obcej. Równocześnie stwarzają uczniom liczne możliwości świadomego używania strategii uczenia się, np. rozwiązywania problemów czy krytycznego i analitycznego myślenia. Są też okazją do praktykowania postaw ułatwiających funkcjonowanie w interkulturowym świecie, jak choćby otwartości, elastyczności czy szacunku dla odmienności. W połączeniu z ćwiczeniem umiejętności obserwacji, pogłębioną refleksją i mediacją, wszystkie wspomniane korzyści z pewnością pomogą uczniom lepiej radzić sobie z ewentualnymi konfliktami w kontaktach interkulturowych.

Od uczniów podejmujących projekty etnograficzne nie oczekuje się, że w wyniku zrozumienia procesów leżących u podstaw zachowania przedstawicieli innych kultur będą starali się je dokładnie naśladować, czyli podejmą próbę asymilacji z kulturą obcą. Zamiast tego powinni mediować – swoje typowe zachowania będą się starać zmieniać w takim zakresie, w jakim będzie to konieczne dla skuteczności konkretnego spotkania. Na przykład, muzułmanin, zaproszony, by dołączyć do grupy kolegów na wspólny obiad w restauracji, bojąc się, iż potrawy tam serwowane nie spełniają surowych kryteriów odpowiedniego przygotowania, narzucanych na wyznawców islamu, odmówi, tłumacząc powody swej decyzji. Równocześnie będzie jednak zabiegał o utrzymanie dobrych kontaktów ze znajomymi i zaproponuje inną formułę wspólnego spędzenia czasu, np. wyjście do kina (Corbett 2003: 106).

Przykładem popularnego ćwiczenia odwołującego się do etnografii jest tzw. trening pojęciowy (*concept training*). Uczniom zleca się zadanie obserwowania wydarzenia lub czynności dnia codziennego, typowych dla danej społeczności, np. ceremonii kościelnej, lekcji w szkole lub czynności kupowania książki w księgarni. Celem ćwiczenia jest decentracja uczniowskiego

postrzegania „zwyczajności” przez stwarzanie okazji do zastanawiania się nad znaczeniem wybranego pojęcia za pomocą odpowiednio zadawanych pytań i uzyskiwanych odpowiedzi. Obserwacje pozwalają na dokonywanie uogólnień dotyczących analizowanych zdarzeń, które później będzie można zweryfikować w wywiadach czy prowadząc quasi-kwerendy. Treningi pojęciowe uświadamiają, iż rzeczywistość jest konstruowana przez kulturę, a własne sposoby myślenia często przeszkadzają w poznawaniu zwyczajów innej grupy kulturowej (Sercu 1998: 264-265).

Inne ciekawe zadanie etnograficzne to wyszukiwanie skojarzeń kulturowych (*cultural associations*) występujących w wybranych obszarach życia, np. w jedzeniu, i porównywanie ich pomiędzy kulturami. Corbett (2003: 109-110) podaje przykład szukania powiązań kulturowych pomiędzy trzema typowymi daniami, reprezentatywnymi odpowiednio dla kuchni brazylijskiej, szkockiej i amerykańskiej: feijoady, haggis i hot dogów. Wszystkie trzy dania, choć spożywane przez cały rok, kojarzą się w wymienionych krajach z określonymi miejscami, dniami i porami: feijoadę podaje się zwykle w środy i soboty, haggis wiąże się z urodzinami szkockiego poety Roberta Burnsa, który uwiecznił go w swoim wierszu, a hot dogi spożywa się zwykle w trakcie zawodów sportowych. Ponadto zarówno haggis, jak i feijoada ze statusu prostego, chłopskiego jedzenia zyskały rangę dania narodowego. Tego typu informacje kulturowe są o tyle ważne, że pozwolą uczniom zrozumieć wiele aluzji i dowcipów, pojawiających się w języku i kulturze obcej, a tym samym uniknąć nieporozumień w komunikacji. Danesi (1995) uważa, iż właśnie dlatego uczniowie przyswajający język obcy powinni poznawać jego podstawy metaforyczne, w dużym stopniu wywodzące się z kultury, gdyż tylko wtedy będą mogli osiągnąć biegłość w zakresie znajomości kultury obcej³⁷.

3.7. Podsumowanie

Nauczanie języka obcego, także w wymiarze interkulturowym, koncentruje się przede wszystkim na umożliwieniu uczniom zdobycia kompetencji językowej, potrzebnej do porozumiewania się nim w mowie i piśmie, do formułowania myśli w poprawny i odpowiedni sposób w języku obcym. Równocześnie, od samego początku, powinno rozwijać się kompetencję interkulturową uczniów, czyli wiedzę, umiejętności, postawy i wartości niezbędne do zrozumienia relacji pomiędzy ludźmi wywodzącymi się

³⁷ Uczony postulował, aby do pojęcia kompetencji komunikacyjnej wprowadzić oddzielny komponent – kompetencję metaforyczną (*metaphorical competence*).

z różnych kręgów kulturowych. Istotnym celem kształcenia interkulturowego jest dążenie do ułatwienia ludziom posiadającym różne tożsamości społeczne wzajemnego zrozumienia oraz wyposażenie ich w umiejętność wchodzenia w interakcje z przedstawicielami innych kultur o wielorakiej tożsamości i własnej indywidualności, często inaczej patrzącymi na świat, wyznającymi inne wartości i zachowującymi się inaczej (Byram et al. 2002: 5).

Edukacja interkulturowa to „celowy i systematyczny wysiłek wspierający uczenie się interkulturowe poprzez projektowanie programów i treści nauczania w taki sposób, aby podkreślały subiektywność kultury oraz umożliwiały zdobywanie doświadczeń interkulturowych pod kierunkiem nauczyciela” (Bennett 2009: 11). W praktyce oznacza to skupianie się na mających na siebie wpływ językach i kulturach (własnym/własnej i obcym/obcej), uważanych za obszary, w których dochodzi do interakcji i tworzenia znaczenia. Uczniom powinno się stwarzać możliwości konfrontacji wielu możliwych sposobów odczytywania znaczenia. Tak rozumiany kontakt z kulturą obcą pozwoli im badać granice pomiędzy sobą i innymi ludźmi, zastanawiać się nad dostrzeganymi podobieństwami i różnicami oraz tworzyć na nowo własne wyobrażenia o kulturze obcej i jej przedstawicielach. Istotną zaletą takiego podejścia jest fakt, iż prowadzi do decentracji uczniów.

Ucząc się języka poprzez interakcje, stajemy się członkami społeczności posługującej się nim. Uczymy się poprzez działanie, tzn. nabywanie wiedzy i umiejętności możliwe jest wyłącznie we wspólnocie. Interkulturowość uwidacznia się w czynnym udziale i przez zaangażowanie uczestników komunikacji na rzecz akceptacji i respektowania wszystkich języków i kultur, w tym również ojczystych. Przejawem tego będzie reagowanie w sposób konstruktywny na spotkania z obcymi, tzw. *Innymi* (Pavlenko i Lantolf 2000: 155-156).

Edukacja interkulturowa wspiera dążenie społeczeństw, aby zmieniać młodych ludzi w obywateli świata (*global citizens*), przygotowanych do życia w wielokulturowym świecie, wyposażonych w umiejętność uczenia się przez całe życie i myślących globalnie oraz rozwijających sprawności interkulturowe w procesie, którym sami będą kierować (Sercu 2004). W edukacji interkulturowej nacisk kładzie się na „budowanie wspólnoty (*community learning*), uczestniczenie, wnoszenie osobistego wkładu i wchodzenie w interakcję z własną, często wielokulturową i wielojęzykową społecznością osób uczących się” (Sercu 2010: 21).

W następnym rozdziale odniesiemy przedstawione zagadnienia teoretyczne do praktyki szkolnej. Przedstawiona zostanie analiza projektu badawczego, którego celem była próba oceny nauczania języków obcych w Polsce z perspektywy interkulturowej. Polska, choć ma bogate tradycje społeczeństwa wielokulturowego, z wyjątkiem wschodnich regionów przy-

granicznych i Śląska, jest zasadniczo jednorodna kulturowo, co utrudnia kształcenie w szkole w kierunku akceptacji wielokulturowości. Oznacza to, że w związku z postępującą globalizacją istotnym elementem nauczania wielu przedmiotów szkolnych, w tym również języków obcych, powinno być kształcenie i rozwijanie kompetencji niezbędnych do życia w różnorodnym kulturowo świecie oraz umiejętności radzenia sobie w kontaktach z przedstawicielami kultur obcych. Zarysowany kontekst uzasadnia podjęcie wspomnianego badania.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych w Polsce. Studium diagnostyczne

4.1. Cel i zakres projektu

Teoretyczna część niniejszej monografii dostarcza wielu argumentów świadczących o konieczności rozwijania w szkole kompetencji interkulturowej, równoległe z innymi kompetencjami niezbędnymi do sprawnego posługiwania się językiem obcym. Duża mobilność rodaków i rosnące tendencje migracyjne, do czego w dużej mierze przyczyniło się włączenie Polski do Unii Europejskiej, narzucają na edukację obowiązek przygotowania uczniów do funkcjonowania w globalnym świecie. Szkoła to miejsce, w którym jak najwcześniej powinna być rozwijana umiejętność skutecznego wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych grup etnicznych, politycznych, religijnych lub obyczajowych. Jednym ze stawianych edukacji zadań jest wykształcenie w uczniach umiejętności rozumienia wartości ważnych dla innych narodów oraz zdolności ich tolerowania, choć niekoniecznie akceptowania. W Polsce potrzebujemy kształcenia interkulturowego, gdyż jesteśmy krajem jednorodnym kulturowo i w szkole uczniowie spotykają kolegów i koleżanki wywodzące się z tej samej tradycji kulturowej, co ogranicza doświadczanie różnorodności i utrudnia edukację wielokulturową.

Codziennie kontakty ze studentami od wielu lat uczącymi się języka angielskiego i w większości dobrze go znającymi, a mimo to napotykanymi różne przeszkody i niepowodzenia w komunikacji na styku kultur, zainspirowały autora do zbadania, na ile powodem wspomnianych problemów są niedostosowane do wymogów XXI wieku sposoby nauczania języków, po-

mijające przygotowanie uczących się do używania języka w środowiskach multikulturowych. Przepisy regulujące nauczanie języków w Polsce uwzględniają zalecenia Rady Europy i wśród celów ogólnych kształcenia językowego wymieniają trzy ważne kwestie: a) umożliwienie efektywnego porozumiewania się i wymianę myśli w Europie (cel pragmatyczny), b) upowszechnianie tolerancji (cel interkulturowy) oraz c) wspieranie różnorodności językowej i kulturowej w Europie (cel socjopolityczny) (Beacco i Byram 2002: 6-8). Wydawało się zatem zasadne sprawdzenie, na ile i w jakim zakresie wspomniane postulaty są realizowane w praktyce.

W części empirycznej pracy zostanie omówiony projekt badawczy, którego celem ogólnym była próba oceny kształcenia interkulturowego w polskim szkolnictwie średnim, na poziomie liceum ogólnokształcącego¹. Podjęcie się przeprowadzenia rozbudowanego studium diagnostycznego wydawało się uzasadnione, gdyż choć istnieją badania dotyczące kształcenia interkulturowego w kontekście polskim, to dotyczą one najczęściej jednego wybranego aspektu problemu, ich przedmiotem byli albo uczniowie, albo nauczyciele, a ponadto większość z nich przeprowadzono wcześniej (Adamczak-Krysztofowicz 2004; 2012; Aleksandrowicz-Pędich 2005; 2009; Bandura 2007; Owczarek 2010; Róg 2014). Jako że żyjemy w czasie dynamicznych zmian, ich wyniki nie podlegają porównaniom z omawianym w niniejszej pracy badaniem ze względu na dzielące je horyzont czasowy i inny zakres.

Ewaluacji rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów dokonano według ściśle określonych kryteriów, którymi były główne założenia tego typu kształcenia, opisane szczegółowo w poprzednich rozdziałach książki. Autor postanowił zbadać, na ile postulaty podejścia interkulturowego do uczenia się/nauczania są realizowane w polskim kontekście edukacyjnym. Ponieważ projekt zakładał sprawdzenie stanu kształcenia interkulturowego w szerokim zakresie, a problematyka jest złożona, obejmował wiele celów szczegółowych, które sformułowano po zapoznaniu się z bogatą literaturą przedmiotu. Ich wybór jest zbieżny z głównymi postulatami kształcenia językowego zorientowanego na rozwijanie kompetencji interkulturowej uczących się.

Autor zdecydował się sprawdzić, czy i w jakim zakresie realizowany jest zapis *Podstawy programowej* kształcenia ogólnego dotyczący obowiązku

¹ Fragmenty projektu prezentowano sukcesywnie na różnych jego etapach, ustnie na konferencjach naukowych, m.in. w roku 2012 na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie i Metropolitan University w Leeds w Wielkiej Brytanii oraz w czterech opublikowanych artykułach (Sobkowiak 2012a; 2012b; 2013 i 2014). W całości pojawia się po raz pierwszy w niniejszym opracowaniu.

wprowadzania „elementów wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności” (*Podstawa programowa...* 2008: 44, 49). W tym celu podjęto próbę określenia, jak często i z jakimi odniesieniami kulturowymi uczniowie mają do czynienia na lekcjach oraz czy podkreśla się związki między kulturą a językiem. Analizowano, na ile edukacja językowa przyczynia się do uświadamiania uczniom, że duży wpływ na skuteczność porozumiewania się wywiera wiedza socjokulturowa, czyli znajomość warunków życia codziennego danej społeczności, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, konwencji społecznych, zachowań religijnych itp.

Starano się uzyskać odpowiedzi na pytania, czy i w jakim zakresie lekcje języków obcych, odbywające się w klasach o charakterze homogenicznym i monokulturowym, kształtują wrażliwość uczniów w stosunku do obcych kultur i szeroko rozumianej inności, są dla nich źródłem doświadczenia interkulturowego oraz kształtują i rozwijają kompetencję interkulturową. Wśród kolejnych celów szczegółowych badania należy wymienić sprawdzenie, na ile dobór tematów i rodzaje ćwiczeń stosowanych na lekcjach odpowiadają głównym założeniom nauczania interkulturowego, omówionym szczegółowo w poprzednim rozdziale książki. W związku z tym sformułowano dalsze pytania: czy na lekcjach podnoszona jest świadomość uczniów w zakresie istnienia różnic kulturowych, czy uczniom uświadamia się, że sami są produktami enkulturacyjnej, czy nauczyciele, omawiając na lekcjach różne kultury obce, odwołują się do kultury polskiej oraz czy uczniowie mają okazję do analizowania stereotypów narodowych i przyjmowania różnych punktów widzenia wobec omawianych zagadnień.

Analizowano, na ile uświadamia się uczniom, że ich własne wartości, przekonania i sposoby zachowania nie są jedynymi możliwymi. Ocenie poddano kwestie, na ile lekcje języków obcych pozwalają uczniom spojrzeć na obcokrajowców i ich problemy z ich własnego punktu widzenia, czyli z perspektywy przedstawiciela innej kultury, a przez to zneutralizować ewentualne negatywne skutki związane z doświadczaniem szoku kulturowego. Badano wreszcie, na ile uczniowie potrafią używać zdobytą wiedzę o kulturach obcych do uzyskiwania bardziej zobiektywizowanego obrazu kultury własnej, jej zwyczajów, tradycji i charakterystycznych sposobów myślenia.

Ocenie poddano stosowane na lekcjach procedury – sposób, w jaki prowadzone jest nauczanie komponentu kulturowego. Starano się określić, czy na lekcjach wdraża się uczniów do samodzielnego gromadzenia wiedzy na temat zjawisk kulturowych przy użyciu różnych metod, technik i źródeł, czy

uczy się ich umiejętności samodzielnego analizowania nieznanymi wcześniej zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innych społeczności oraz wyciągania wniosków. Czy rozwijane są umiejętności efektywnego uczenia się na podstawie bezpośredniej obserwacji, a także aktywnego i refleksyjnego uczestnictwa w kulturze? W związku z tym analizowano, czy oprócz zdobywania nowej wiedzy o kulturze i zwyczajach, uczniowie uczą się niezwykle ważnej umiejętności obserwowania i interpretowania nieznanymi zjawisk kulturowych oraz czy na lekcjach porównują kulturę obcą z rodzimą.

Sprawdzono także, czy uczniów wyposaża się w stosowne umiejętności miękkie oraz czy rozwijane są równoległe odpowiednie postawy, ułatwiające nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami obcych kultur. Zbadano też, czy i w jakim zakresie na lekcjach propaguje się otwartość, tolerancję i umiejętność bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innych kultur, empatię w stosunku do tego, co nieznanne oraz gotowość do porzucenia braku zaufania w stosunku do innych ludzi i kultur.

Ponadto przeanalizowano, czy lekcje języków obcych przygotowują uczniów do pełnienia funkcji mediatorów interkulturowych, stosownie do rangi nawiązywanych i utrzymywanych przez nich kontaktów. Starano się zdiagnozować, czy w ramach lekcji, oprócz wiedzy o kulturach obcych, uczniowie angażują się w projekty stwarzające im okazję do ćwiczenia umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, prezentowania im kultury rodzimej oraz zdobywania umiejętności radzenia sobie z nowymi doświadczeniami, tzn. czy trenują wybór i używanie właściwych strategii komunikacyjnych oraz radzenie sobie w sytuacjach nieporozumień i konfliktów międzykulturowych. Badano również, na ile potrafią sobie radzić ze złożonością i wielorodnością tożsamości kulturowych napotykanymi ludźmi, a jednocześnie, czy uczą się unikania posługiwania się w ich opisie stereotypami – postrzegania ich jednowymiarowo jako ludzi mających pojedynczą, łatwą do opisanego tożsamość.

Przystępując do pracy, autor miał nadzieję, że uzyskane z badania rezultaty pozwolą zaproponować konkretne rozwiązania dotyczące organizacji procesu uczenia się/nauczania, które skutecznie dbałyby o rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej uczniów.

4.1.1. Schemat badań

W fazie budowania koncepcji badawczej projektu podjęto kwerendę biblioteczną, rozpoczętą stypendium naukowym na Uniwersytecie Christiana Albrechta w Kilonii (lipiec 2007, czerwiec 2008), kontynuowaną w trakcie krótkich pobytów na Uniwersytecie w Edynburgu (sierpień 2009,

lipiec 2010 i 2011). Gruntowne studium literatury z zakresu interkulturowości i wykorzystania jej w dydaktyce języków obcych pozwoliło określić główne obszary zainteresowań i zawęzić przedmiot badań.

Projekt opracowano w taki sposób, aby obejmował w miarę możliwości badane zjawisko wszechstronnie, wraz z jego różnymi aspektami oraz aby jego poszczególne składowe dopełniały się (Pilch i Bauman 2001: 204). W kwestii organizacji przebiegu i realizacji projektu, badania miały charakter badań indywidualnych, tzn. przeprowadzone zostały przez autora niniejszej monografii. Projekt o charakterze sondażu diagnostycznego, oprócz ustalenia stanu faktycznego, czyli oceny zakresu rozwijania kompetencji interkulturowej w ramach lekcji języków obcych w polskich szkołach średnich, dostarczył informacji mogących wpłynąć na zmianę istniejącego stanu rzeczy. Badanie miało charakter opisowo-wyjaśniający (Pilch i Bauman 2001: 40-41).

W roku 2010 rozpoczęto pracę nad budowaniem kwestionariuszy oraz poszukiwano nauczycieli, którzy wyraziliby zgodę na obserwowanie prowadzonych przez nich lekcji. Badania kwestionariuszowe wśród uczniów i nauczycieli szkół ogólnokształcących (IV etap edukacyjny w polskim systemie oświatowym) przeprowadzano od kwietnia 2011 do stycznia 2012 roku.

Równocześnie od kwietnia do czerwca oraz od września do listopada 2011 roku przeprowadzono obserwacje lekcji języka angielskiego w siedmiu liceach ogólnokształcących w Poznaniu. Hospitowano lekcje nauczycieli, którzy wyrazili zgodę na udział w projekcie. W fazie planowania zakładano obserwację 10 nauczycieli w sekwencji 10 kolejnych lekcji, z wybraną przez nauczyciela jedną grupą językową, co pozwoliłoby zobaczyć łącznie 100 lekcji. Czynnikiem determinującym dobór obserwowanych grup językowych miał być używany przez nauczyciela podręcznik kursowy – zakładano obserwację lekcji z użyciem różnych podręczników. Aby uniknąć hospitowania lekcji specjalnie planowanych albo dostosowywanych do oczekiwania przeprowadzającego badanie, nauczyciele nie wiedzieli, jaki jest cel obserwacji. Poinformowano ich jedynie, że w polu zainteresowań badacza jest szeroko rozumiana interakcja w klasie językowej.

W pierwszym półroczu 2012 roku przeprowadzono analizę wyników poszczególnych badań, porównano rezultaty wyodrębnionych prób oraz wyniki uzyskane z zastosowaniem różnych narzędzi badawczych i opracowano rozdział poświęcony przedstawieniu i omówieniu projektu.

4.1.2. Założenia metodologiczne

Zamysłem autora było zbadanie, jak rozwijanie kompetencji interkulturowej jest postrzegane przez głównych uczestników procesu dydaktycznego, tj. uczniów i nauczycieli, stąd obie grupy wybrano na przedmiot

badania. Analizie poddano opinie, postawy i zachowania zarówno uczniów, jak i nauczycieli, ich motywacje i postrzeganie roli, jaką w uczeniu się i nauczaniu języków obcych odgrywają elementy kulturowe. Dodatkowo starano się opisać uczniów w perspektywie posiadanego potencjału do zdobywania kompetencji interkulturowej, zaś nauczycieli – jako osoby kształcące interkulturowo. Zebrano w tym celu informacje o doświadczeniach związanych z uczeniem się języków obcych, wyjazdach czy dłuższych pobytach zagranicznych przedstawicieli obu populacji, a w przypadku nauczycieli – o posiadanych kwalifikacjach do nauczania języków obcych.

Z racji braku podobnych badań opracowano własną, autorską koncepcję jego przeprowadzenia. Wybór metod i technik był również samodzielną decyzją autora. Badanie miało charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Zastosowano trzy techniki badawcze: badanie kwestionariuszowe, obserwacje lekcji i wywiady bezpośrednie z przeprowadzającymi je nauczycielami. Zastosowanie kilku różnych technik badawczych pozwoliło uzyskać wszechstronną wiedzę o badanym zjawisku oraz znaleźć zbieżności i rozbieżności w uzyskanej ocenie stanu rozwijania kompetencji interkulturowej, wystawionej przez głównych uczestników procesu uczenia się/nauczania, a zatem na uzyskanie pełniejszego i bardziej obiektywnego obrazu badanego problemu (Pilch i Bauman 2001: 204).

Do opracowania wyników badania ilościowego wykorzystano zarówno metody statystyki opisowej, jak i matematycznej, a w szczególności teorię estymacji. Do przetwarzania danych wykorzystano program komputerowy Excel. Uzyskane dane stanowiły materiał pozwalający zweryfikować stawiane hipotezy, jakimi były opisane wcześniej cele szczegółowe. Kolejnym etapem projektu było ustalenie porządku przyczynowo-skutkowego analizowanego problemu. Starano się również wskazać czynniki różnicujące odpowiedzi respondentów, tj. ewentualne zależności pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi a badanymi kwestiami.

W celu uzyskania jak najwięcej informacji o zakresie, rodzaju i formie odniesień kulturowych oraz pełniejszego obrazu uwzględniania przez nauczycieli zasad kształcenia interkulturowego na lekcjach języków obcych, badania ankietowe uzupełniono systematyczną obserwacją bezpośrednią lekcji języka angielskiego. W trakcie hospitacji badano liczbę i charakter odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach. Zdecydowano się na obserwację lekcji, gdyż jest to metoda często stosowana w oglądzie zjawisk i procesów zachodzących w edukacji. Ponadto, dostarcza ona badaczowi najbardziej naturalnej wiedzy o obserwowanej grupie, a więc najprawdźwiesz i najobiektywniejszej (Pilch i Bauman 2001: 86).

Włączenie metodologii jakościowej, tj. studium obserwacyjnego określonej grupy nauczycieli, podyktowany został powszechnie znanymi jej zaletami, a mianowicie tym, iż umożliwia ona wyjście poza deklaratywne sądy

nauczycieli, wyrażane często w badaniach ankietowych. Jak zauważają Pilch i Bauman (2001: 57), odpowiedzi udzielane przez nauczycieli w kwestionariuszach często nie mają wiele wspólnego z praktyką szkolną, a są jedynie odzwierciedleniem ich wiedzy teoretycznej, pamiętanej z okresu studiów, której z różnych względów nie stosują na co dzień. Ponadto, nauczyciele mają tendencje do nadinterpretacji własnych działań i często myślą swoje dobre chęci z rzeczywistym działaniem.

W celu uzyskania pełniejszego obrazu badanego problemu oraz zwiększenia trafności badania jakościowego, po serii obejrzanych zajęć, z każdym nauczycielem przeprowadzono wywiad. Pozwoliło to na dokonanie analizy postaw nauczycieli i rozumienia przez nich roli kształcenia interkulturowego na lekcjach języka angielskiego (Silverman 2011: 253).

Przyjęte założenia metodologiczne odpowiadają postulatowi triangulacji zalecanej w badaniach pedagogicznych i społecznych. Użycie różnych metod i technik umożliwiło analizę tego samego zjawiska z kilku różnych punktów widzenia, a tym samym zwiększyło obiektywność uzyskanych rezultatów (Long 2005: 8-9).

4.1.3. Koncepcja doboru próby i jej charakterystyka

Ze względu na ograniczone środki finansowe nie przeprowadzono badania pełnego na całej populacji. Dobór próby uczniowskiej w badaniu kwestionariuszowym różnił się od doboru próby nauczycielskiej. Biorąc pod uwagę fakt, iż w populacji uczniowskiej w Polsce nie ma różnorodności kulturowych oraz że w całym kraju obowiązuje ta sama podstawa programowa, przyjęto założenie, że populacja uczniów mieszkających w jednym mieście jest reprezentatywna dla całej populacji kraju. Nosi to znamiona doboru grupowego (gniazdowego), będącego jedną z metod doboru reprezentacyjnego (Mynarski 2000: 23).

Na pierwszym etapie badania ze spisu szkół będącego operatem metodycznym losowania w sposób niezależny wylosowano trzy szkoły w Poznaniu, a następnie w każdej z nich cztery klasy. Taki dobór próby był więc połączeniem losowego doboru warstwowego z doбором prostym zależnym (Mynarski 2000: 23). Wyodrębnioną w ten sposób próbę uczniów poproszono o wypełnienie dwóch ustrukturyzowanych kwestionariuszy, których charakter zdeterminowany był przyjętymi celami badania. 353 osoby zgodziły się wziąć udział w badaniu. Ostatecznie analizie poddano kwestionariusze 338 uczniów, którzy zwrócili je wypełnione w całości. Próba uczniowska w badaniu liczyła zatem 338 osób. Na bardzo wysoki wskaźnik zwrotu (96%) przypuszczalnie wpłynął osobisty kontakt przeprowadzającego badanie z respondentami. Liczba uczniów, których kwestionariusze poddano

standardowym procedurom psychometrycznym, przekracza wymagany minimalny próg 300 respondentów, określony jako wielkość graniczna dla badań z użyciem skali (Nunnally 1994). W badaniu wzięło udział 162 mężczyzn (48%) i 176 kobiet (52%). Próba ma charakter reprezentatywny, a uzyskane wyniki można uogólniać i odnieść do całej populacji uczniów w Polsce (choć błąd statystyczny wynosi powyżej 5% – Bracha 1996: 74-75).

Analogiczne badanie ilościowe przeprowadzono na populacji nauczycielskiej w różnych miastach Polski (Koszalin, Leszno, Lublin, Poznań, Warszawa, Wrocław) od września do grudnia 2011 roku. W próbie nauczycielskiej znaleźli się respondenci z kilku miast Polski, gdyż niemożliwe było znalezienie tak dużej liczby nauczycieli języków obcych jedynie w Poznaniu. Wybór miast był uzależniony od miejsc, w których organizowano w czasie prowadzenia badania konferencje czy seminaria dla nauczycieli języków obcych oraz możliwości osobistego dotarcia do nich przez prowadzącego badanie lub przez zaprzyjaźnione z nim osoby.

Próbę badanych nauczycieli, podobnie jak wcześniej uczniów, wyodrębniono na drodze losowania – w trakcie konferencji, seminariów i spotkań nauczycieli języków obcych co piątej osobie wręczono wspomniane wcześniej dwa kwestionariusze. Ankiety rozdano 489 nauczycielom, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu. Analizie poddano 317 ankiet, które wypełnione w całości zwrócono przeprowadzającemu badanie. Wskaźnik zwrotu ankiet był dość wysoki i wyniósł 65%. Próba nauczycieli, których kwestionariusze poddano analizie psychometrycznej, przekracza wspomniany wcześniej wymagany próg 300 badanych, ma zatem charakter reprezentatywny, stąd uzyskane wyniki można uogólniać (podobnie jak w przypadku populacji uczniowskiej błąd statystyczny wynosi powyżej 5% – Bracha 1996: 74-75). W badaniu nauczycieli wzięło udział 266 kobiet (84%) i 51 mężczyzn (16%), co dobrze odwzorowuje sfeminizowanie zawodu.

W przypadku obserwacji lekcji zastosowano dobór próby celowy (arbitralny) – nauczycieli dobrano w sposób subiektywny. Choć jest to metoda doboru nielosowego, starano się zbliżyć ją do doboru reprezentatywnego – wybierając nauczycieli, starano się zachować różnorodność populacji nauczycielskiej, cechami różnicującymi były staż pracy, kwalifikacje zawodowe i płeć (Mynarski 2000: 23). Dobór oparty był w dużym stopniu na osobistych kontaktach prowadzącego badanie z dyrektorami szkół, którzy pomogli w nawiązaniu kontaktu z nauczycielami².

Podobnie w doborze obserwowanych grup uczniowskich nie zastosowano losowania – wyboru dokonywali nauczyciele. Jednak biorąc pod uwa-

² Znalezienie chętnych nie było łatwe, a wielu nauczycieli nie zgodziło się na obserwowanie ich lekcji.

gę fakt, iż hospitowano wszystkie szczeble szkoły średniej, a więc klasy pierwsze, drugie i trzecie oraz lekcje na różnych poziomach zaawansowania językowego i klasy, gdzie język angielski jest nauczany z różną częstotliwością, możemy uznać, że wyłoniona próba, podobnie jak w przypadku hospitowanych nauczycieli, dobrze odwzorowuje rzeczywistość polskiej szkoły średniej. Reprezentatywność wyników tej części badania jest jednak trudniejsza do precyzyjnego określenia (Lingard i Kennedy 2007). Próba nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiad, liczyła 11 osób.

W części pierwszej badania jakościowego (kwiecień – czerwiec 2011 r.) obserwacji poddano trzy grupy językowe z klas pierwszych, o różnych poziomach zaawansowania językowego (od niższego średnio zaawansowanego, średnio zaawansowanego, po wyższy średnio zaawansowany), prowadzone przez trzech różnych nauczycieli (dwie kobiety i jednego mężczyznę) z ponaddziesięcioletnim stażem pracy w szkole, mających najwyższe kwalifikacje zawodowe – tytuły nauczycieli dyplomowanych, pracujących w tym samym liceum. Dwie grupy miały trzy lekcje języka angielskiego tygodniowo, zaś jedna – dwie (pierwszym językiem obcym był dla nich język niemiecki). W związku z licznymi zmianami w planie w okresie prowadzenia hospitacji (czas egzaminów dojrzałości i wycieczek szkolnych) udało się zobaczyć jedynie 23 z 30 planowanych lekcji.

W drugiej fazie części jakościowej projektu, w celu uzyskania obszerniejszego materiału badawczego, zdecydowano się na obserwacje wyłącznie lekcji, które, zdaniem prowadzących je nauczycieli, miały koncentrować się na kształceniu kulturowym, a zatem próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób prowadzone jest nauczanie interkulturowe w polskiej szkole. Hospitacji poddano kolejnych ośmiu nauczycieli w sześciu innych poznańskich liceach (trzy nauczycielki dyplomowane, czworo mianowanych i jedną kontraktową), w trakcie 3 wybranych przez nich lekcji, w tej samej grupie językowej (łącznie obejrzano 24 lekcje). Obserwowano dwie klasy pierwsze, cztery drugie i dwie klasy trzecie, trzy spośród nich miały rozszerzony program nauczania języka angielskiego, w wymiarze 5 godzin tygodniowo. W połączeniu z materiałem badawczym z pierwszej części projektu uzyskano łącznie materiał z 30 lekcji poświęconych rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów i obraz 11 nauczycieli.

4.1.4. Narzędzia pomiaru

Aby zweryfikować stawiane hipotezy badawcze dotyczące oceny stanu rozwijania kompetencji interkulturowej w kontekście polskim, skonstruowano i wykorzystano jako instrument badawczy dwa standaryzowane

kwestionariusze w języku polskim. Złożoność badanej materii i szeroki zakres postawionych sobie celów szczegółowych (hipotez badawczych) stworzyły konieczność zbudowania specyficznego, autorskiego kwestionariusza. Przełożenie szerokiego zakresu projektu na język badania ilościowego stanowiło dla autora duże wyzwanie.

Pierwszy kwestionariusz, obejmujący 21 pytań: 14 zamkniętych i 7 otwartych, pozwolił na zebranie informacji o uczniach oraz ich edukacji językowej z uwzględnieniem ich historii i sposobów kształcenia interkulturowego, jakiego doświadczyli. Znalazły się tam pytania, m.in. o liczbę języków obcych, których się uczą, częstotliwość tych lekcji, treści kształcenia interkulturowego oraz jego metody, wyjazdy zagraniczne czy szkolne wymiany ze szkołami za granicą (aneks 1, część A). Drugi kwestionariusz składał się z 24 stwierdzeń pozwalających ocenić najistotniejsze elementy nauczania interkulturowego (aneks 1, część B). Kwestionariusz powstał po gruntownej analizie dostępnej literatury z zakresu nauczania w perspektywie interkulturowej i odwołaniu się do własnych doświadczeń autora – nauczyciela języka angielskiego z ponaddwudziestoletnim stażem pracy. Przy jego konstruowaniu starano się o jak najszersze ujęcie problematyki interkulturowości i włączenie treści wymienianych jako dominujące w literaturze przedmiotu.

Użyte w drugim kwestionariuszu stwierdzenia można podzielić na pięć kategorii odzwierciedlających różnorodne, ważne aspekty podejścia interkulturowego. Pierwsze pięć dotyczy zagadnień związanych z językiem jako narzędziem poznania oraz wejścia w zakodowany w nim nowy świat, w tym także nieznaną uczniom kulturę obcą (zdania 1-5). Druga grupa zdań obejmuje kwestie podnoszenia w procesie nauczania świadomości uczniów istnienia różnic kulturowych i potrzebę rozwijania strategii radzenia sobie z nimi, szczególnie w kontaktach z przedstawicielami obcych kultur (zdania 6-9). Następnie znajdziemy stwierdzenia zajmujące się psychologiczną stroną potencjalnych spotkań międzykulturowych i koniecznością rozwijania tzw. umiejętności miękkich, niezbędnych do skutecznego przeżywania kontaktów z przedstawicielami nieznanymi uczniom kultur (zdania 10-15). Kolejne pięć zdań dotyczy odwoływania się na lekcjach do kultury rodzimej uczniów, którego celem jest diagnozowanie ich świadomości bycia produktem enkulturacji, czyli wychowania w kulturze polskiej (zdania 16-21). Ostatnie trzy stwierdzenia obejmują ważne elementy wspierające rozwój kompetencji interkulturowej uczniów – podręczniki, nauczyciela, postrzeżonego jako mediatora interkulturowego oraz wyjazdy zagraniczne – niejako poligon, pozwalający uczniom sprawdzić własne umiejętności radzenia sobie z nieznanymi kulturowo sytuacjami w sytuacjach życia codziennego (zdania 22-24).

W trakcie tworzenia kwestionariusza uwzględniono zalecenia metodologiczne odnoszące się do konstruowania ankiet z użyciem skali dyskretnej (DeVellis 1991). Uczniów poproszono o zaznaczenie, w jakim stopniu zgadzają się z zawartą w nich treścią. Wszystkie stwierdzenia wyrażały różne aspekty podejścia interkulturowego w zakresie proporcjonalnym do prezentowania ich w części teoretycznej pracy. Użyto pięciostopniowej skali Likerta, w której 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się”, 2 – „nie zgadzam się”, 3 – „jestem neutralny”, 4 – „zgadzam się”, 5 – „zdecydowanie zgadzam się”.

Zbadano rzetelność i wiarygodność drugiego kwestionariusza zarówno pod względem jego treści, jak i konstrukcji. W tym celu, zgodnie z metodologią, roboczą wersję kwestionariusza poddano ocenie dwóch ekspertów – nauczycieli akademickich ze stopniem doktora w dziedzinie językoznawstwa, zajmujących się problematyką nauczania interkulturowego. Obie osoby zrecenzowały przygotowany kwestionariusz pod kątem przejrzystości, struktury zdań i ewentualnych niejasności. Wypowiedziały się także w kwestii ważności każdego stwierdzenia dla rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów. Kryterium włączenia danego stwierdzenia do ostatecznej wersji kwestionariusza było uzyskanie akceptacji obu ekspertów. W wyniku podjętej procedury z pierwotnej ankiety wyeliminowano sześć stwierdzeń. Określono też rzetelność kwestionariusza, tj. stopień dokładności, z jaką skala oddaje naturalne zróżnicowanie badanego zjawiska – dokonano badania wewnętrznej spójności skali. Badane skale charakteryzowały się wartością współczynnika α Cronbacha 0,84, a więc wyższą niż wartość graniczna 0,7, uznawaną za warunek wewnętrznej spójności skali – spełniają zatem kryterium Nunnally'ego (1994).

Zgodnie z przyjętą metodologią na próbie liczącej 12 osób przeprowadzono badanie pilotażowe, którego celem było sprawdzenie jasności instrukcji, treści poszczególnych zdań, określenie czasu niezbędnego do wypełnienia obu kwestionariuszy oraz użycie wartości skrajnych w drugiej ankiecie (1 i 5). Okazało się, iż respondenci nie unikali używania wartości skrajnych, co pozwoliło stwierdzić, iż pięciostopniowa skala wystarczająco różnicuje uzyskane odpowiedzi. Ponadto określono, iż uczniowie potrzebują od 20 do 25 minut na wypełnienie obu kwestionariuszy.

Pierwszy kwestionariusz użyty w badaniu nauczycieli składał się z 31 pytań: 13 zamkniętych oraz 18 otwartych i pozwolił zebrać takie informacje, jak: wykształcenie, postawy względem kształcenia interkulturowego, metody stosowane do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów czy rola nauczyciela w przygotowaniu uczniów do używania języka obcego w zglobalizowanym świecie (aneks 2, część A). Drugi kwestionariusz użyty w celu oceny, zdaniem ankietowanych, stanu rozwijania kompetencji inter-

kulturowej na lekcjach języków obcych. Merytorycznie był on identyczny do kwestionariusza, jaki wypełniali uczniowie (aneks 2, część B). Określono jego rzetelność metodą badania wewnętrznej spójności skali. Badane skale charakteryzowały się wartością współczynnika α Cronbacha nieco wyższą niż w przypadku próby uczniowskiej – 0,91, wyższym niż wartość graniczna 0,7, a więc spełniającym kryterium Nunnally'ego (1994).

W trakcie hospitacji lekcji użyto dzienniczka obserwacji oraz dwóch arkuszy obserwacyjnych, opracowanych przez Aleksandrowicz-Pędich (2005: 53-55), zmodyfikowanych na potrzeby niniejszego badania (aneks 3). Oba kwestionariusze miały charakter wykazu kryteriów (*checklist*). Jeden umożliwiał notowanie rodzaju, częstotliwości i źródeł odniesień do kultury, a drugi pozwalał rejestrować występowanie ćwiczeń mających cechy treningu interkulturowego, co pozwoliło na dokonanie oceny ilościowej zebranego materiału. Pierwszy kwestionariusz obejmował informacje dotyczące zakresu tematyki interkulturowej oraz jej źródeł. Zakres tematyczny obejmował: 1. Literaturę piękną, muzykę klasyczną i sztukę (tzw. kulturę wysoką), 2. Film, muzykę i media (tzw. kulturę popularną), 3. Historię i politykę oraz instytucje życia publicznego, 4. Geografię i atrakcje turystyczne, 5. Życie codzienne oraz zwyczaje, 6. Tradycję, folklor i święta narodowe oraz 7. Grupy etniczne i kulturę młodzieżową.

Drugim narzędziem badawczym użytym w trakcie obserwacji bezpośredniej była lista kryteriów uznawanych za elementy treningu międzykulturowego, zawierająca elementy kształcenia interkulturowego, rozumianego jako rozwijanie zdolności obserwacyjnych, podnoszenie świadomości różnic i stereotypów oraz ćwiczenie umiejętności dostosowywania własnego zachowania do odmiennych sytuacji kulturowych. Lista obejmowała następujące kategorie: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego i świąt, porównywanie sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej, posługiwanie się formami grzecznościowymi, komunikacja niewerbalna, przestrzeń osobista, koncepcja czasu, szok kulturowy, wartości (rodzina, religia, patriotyzm), sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu i żałoby oraz krytyki, stereotypy narodowe i etniczne, humor oraz akceptowane i zakazane tematy rozmów.

Kwestionariusz uwzględniał źródła stosowanych na lekcji materiałów lub podawanych informacji: używany podręcznik główny, materiały dodatkowe zaczerpnięte z innych książek oraz inne źródła (wiedza nauczyciela, zasoby Internetu, telewizja, materiały autentyczne przywiezione z zagranicy). Użyte narzędzia pozwoliły określić, w jakim stopniu tematyka kulturowa występuje na lekcji z inicjatywy nauczyciela, a na ile wynika z zawartości stosowanego podręcznika oraz jak często pojawia się przypadkowo w ćwiczeniach gramatycznych, leksykalnych lub rozwijających sprawności językowe.

Obydwa kwestionariusze wypełniano w czasie trwania obserwowanych lekcji, a dodatkowo prowadzono dzienniczek, co zwiększyło rzetelność badania. Wszystkie obserwowane lekcje zostały nagrane na dyktafon, aby móc wracać do zapisu tych, na których pojawiły się elementy kształcenia interkulturowego i je dogłębnie analizować (Silverman 2011: 247). Dołożono wszelkich starań, aby badanie było zgodne ze standardami etycznymi, tj. przede wszystkim gwarantowało anonimowość jego uczestnikom, stosując się do wskazówek opisanych przez McDonough i McDonough (1997), Cohena i innych badaczy (2000) i Creswella (2003).

Do przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami, których lekcje obserwowano, użyto indywidualnego kwestionariusza skategoryzowanego, poszerzonego o pytania otwarte (aneks 4).

4.2. Uczniowie jako użytkownicy języka obcego w kontekście interkulturowym – wyniki badania kwestionariuszowego (1A)

Badaniu ankietowemu poddano uczniów wszystkich klas liceum ogólnokształcącego w wieku od 16 do 18 lat. Większość respondentów rozpoczęła naukę języka obcego w szkole podstawowej: albo od klasy pierwszej (67%), albo od klasy czwartej (21%). Pozostałe 12% ankietowanych rozpoczęło naukę języka obcego w gimnazjum. W momencie przeprowadzania badania respondenci uczyli się języków obcych odpowiednio od 10, 7 lub 4 lat, a więc potencjalnie wystarczająco długo, by mieć świadomość, iż każdy język obcy to w istocie obcy, nowy świat.

Znaczna część badanej populacji uczyła się dwóch języków obcych (68%), gdyż w programie nauczania na IV etapie edukacyjnym, wśród przedmiotów obowiązkowych znajdują się dwa nowożytne języki obce. 32% ankietowanych deklarowało, iż uczy się trzech lub więcej języków obcych, prawdopodobnie prywatnie lub w szkołach językowych. Wszyscy respondenci uczęszczali na lekcje języka angielskiego (100%). 55% badanych uczyło się języka niemieckiego, 31% francuskiego, 14% rosyjskiego, zaś 6% hiszpańskiego. Wśród innych języków obcych, jakich uczyli się ankietowani, znalazły się: włoski, holenderski, czeski, japoński, chiński, arabski, koreański i mongolski. 85% badanej populacji uczyło się języków obcych dwie lub trzy godziny tygodniowo, a 15% uczęszczało do klas, w których język obcy był nauczany w wymiarze rozszerzonym, tj. pięć lub nawet sześć godzin w tygodniu. Zdecydowanie większość respondentów uczyła się języków obcych w relatywnie małym wymiarze czasowym, co może utrudniać kształcenie

interkulturowe, na które przy ograniczonej liczbie lekcji i konieczności realizacji innych założeń programowych może nie starczać czasu.

98% respondentów nigdy nie mieszkało dłuższy czas za granicą, wśród obcej kultury (za wartość graniczną przyjęto w badaniu minimum roczny pobyt), a 2% mających takie doświadczenie, przebywało za granicą stosunkowo krótko, by zasymilować się z tamtejszymi mieszkańcami – rok (4 osoby) lub dwa lata (1 osoba). Jedynie dwie osoby mieszkały za granicą dłużej – odpowiednio 8 i 14 lat. Wśród deklarowanych miejsc pobytu ankietowani wymieniali Stany Zjednoczone (3 uczniów), Wielką Brytanię (2 osoby), Niemcy i Koreę. Można zatem stwierdzić, iż w latach, gdy formowana jest tożsamość kulturowa człowieka, prawie wszyscy badani mieszkali w Polsce, tworzą więc grupę homogeniczną o podobnej tożsamości etnicznej i kulturowej. Nie mają więc okazji, aby w praktyce, w klasie lekcyjnej rozwijać postawę otwartości i tolerancji w stosunku do mniejszości, obcości czy inności, jak ma to miejsce w przypadku grup, w których uczniowie wywodzą się z różnych grup etnicznych, np. w Wielkiej Brytanii.

58% ankietowanych uznało, iż klasa językowa jest dla nich źródłem doświadczeń interkulturowych, a 42% jest odmiennego zdania. Subpopulację respondentów, którzy dostrzegli elementy nauczania interkulturowego w klasie poproszono o podanie jej źródeł. Znalazły się wśród nich: podręczniki (71%) (30%)³, wykłady nauczycieli (58%) (25%), książki, artykuły prasowe i filmy zagraniczne w oryginalnej wersji językowej (56%) (24%), dyskusje na temat różnic kulturowych (43%) (18%), prezentacje uczniów na temat historii, geografii oraz różnych aspektów kultury kraju/krajów języka/języków, których się uczą (32%) (14%), projekty (19%) (8%), omawianie bieżących wydarzeń (15%) (7%), odgrywanie roli obcokrajowa (4%) (2%) oraz tworzenie portfolio kulturowego (1%) (0,6%). Jedynie trzech respondentów (2%) (0,6%) wymieniło zasoby Internetu jako narzędzie używane do rozwijania ich kompetencji interkulturowej. Uzyskane odpowiedzi pokazują, iż kształcenie interkulturowe odbywa się w sposób bardzo tradycyjny, a rekomendowane przez badaczy interkulturowości metody aktywizujące uczniów (Roberts et al. 2001), uznawane za niezwykle skuteczne, jak np. projekty etnograficzne czy zadania wykorzystujące zasoby Internetu, są zasadniczo nieużywane.

Badanie wykazało, że respondenci mają kontakt z językami obcymi poza szkołą – można więc przypuszczać, że tym samym z kulturą obcą. 77% oglądało obce kanały telewizyjne, 63% jeździło za granicę ze swoimi rodzinami, a 41% czytało literaturę obcojęzyczną w oryginalnej wersji językowej.

³ W pierwszym nawiasie podano liczbę odnoszącą się do subpopulacji, która uznała klasę językową za źródło doświadczeń interkulturowych ($n=195$). Liczba podana w drugim nawiasie pokazuje udział procentowy w odniesieniu do wszystkich badanych ($n=338$).

48% uczęszczało na lekcje prywatne języków obcych, 34% deklarowało posiadanie obcojęzycznych znajomych i regularne utrzymywanie z nimi kontaktów za pomocą poczty elektronicznej czy Skype'a. 33% czytało prasę w języku obcym, 31% słuchało w radiu audycji w języku obcym, tyle samo respondentów (31%) przeszukiwało i odwiedzało strony internetowe. 15% ankietowanych brało udział w letnich obozach językowych. Trudno oczywiście stwierdzić, na ile takie kontakty czy samokształcenie uczniów stanowią potencjalne źródło ich kompetencji czy umiejętności interkulturowych i czy skutecznie przygotowują ich do życia w wielokulturowym świecie.

Niezwykle ważne w kształceniu interkulturowym są szkolne wyjazdy zagraniczne. Olbrzymie ich znaczenie dostrzega Byram (1997: 64-65), twierdzący, iż interkulturową kompetencję komunikacyjną uczniów można rozwijać nie tylko w klasie, ale także poprzez pedagogicznie ukierunkowane doświadczenie poza nią (tzw. *fieldwork*). Wspomniane wymiany zagraniczne, szczególnie jeśli są to pobyty dłuższe, to czas, kiedy uczniowie są odseparowani od innych uczniów, nauczycieli, a także swoich rodzin i przyjaciół. Ta izolacja staje się dla nich okazją do obserwowania nieznanych im konwencji zachowania czy wzorów interakcji oraz rozwijania postaw i umiejętności radzenia sobie z różnymi etapami adaptowania się do nowego otoczenia czy sytuacji. Zwykle także budzi żywe zainteresowanie nieznaną kulturą, zupełnie inne niż zwyczajowo spotykane u turystów (Byram 1997: 69).

Zdecydowana większość respondentów (79%) deklarowała, że szkoła, do której chodzą lub chodzili, prowadzi międzynarodowe wymiany uczniowskie, a 21% stwierdziło, iż takich wymian w ich szkołach nie ma albo nie było. Najczęściej szkoły prowadziły wymiany z Niemcami (49%), Szwecją (42%), Francją (24%), Wielką Brytanią (9%) i Holandią (8%). Kilku ankietowanych wymieniło także inne państwa: Hiszpanię, Włochy, Austrię, Rosję, Belgię, Litwę, Białoruś, Republikę Czeską, Szwajcarię, Finlandię, Węgry, Rumunię, Grecję, Norwegię, Danię, Turcję, Kenię, RPA, Kanadę i Stany Zjednoczone. Niestety międzynarodowe wymiany uczniów nie są dostępne dla wszystkich. Jedynie 34% badanych tworzących subpopulację młodzieży uczącej się w szkołach, w których prowadzi się takie wymiany, uczestniczyło w nich, co stanowi 27% całości ankietowanych. 66% respondentów z subpopulacji uczniów ze szkół prowadzących wymiany zagraniczne nie mogło wziąć w nich udziału (73% całości badanej populacji), zaś 34% uczestniczyło w niej (27%).

Uczestnicy wymian międzynarodowych nie korzystają z nich jednak w pełni pod kątem rozwijania własnej kompetencji interkulturowej, gdyż, jak stwierdziło 67% ankietowanych, nauczyciele nie przygotowali ich przed wyjazdem do kontaktów z kulturą obcą. Mniejszość twierdząca, że nauczyciele przygotowali ich do wyjazdów zagranicznych (33%), uznała, iż odbywało się to przy użyciu tradycyjnych metod, głównie wykładów czy dysku-

sji podczas lekcji o kulturze kraju docelowego i różnicach kulturowych (97%). Zaledwie jednemu respondentowi nauczyciel zlecił do przygotowania prezentację, a dwóm innym zadania związane z obserwowaniem wyznaczonych elementów życia w trakcie pobytu za granicą, co pozwoliło im wcielić się w rolę etnografa.

Według respondentów, zdecydowana większość nauczycieli po powrocie do kraju nie podsumowała w żaden sposób szkolnych wyjazdów za granicę – zadeklarowało to 70% ankietowanych. Według 30% ich nauczyciele po powrocie z wymiany najczęściej organizowali w klasie dyskusje (60%), pokazy slajdów z pobytu za granicą (30%), zlecali uczniom projekty (11%), prosili o napisanie raportu z pobytu (11%) albo o przygotowanie gazetki ściennej (4%).

66% badanych chciałoby wziąć udział w programie międzynarodowej wymiany uczniów, choć większość z nich nie ma świadomości, jaki potencjał związany z rozwijaniem ich kompetencji interkulturowej kryją one w sobie. Gdy zapytano, dlaczego chcieliby wyjechać ze szkołą za granicę, najczęściej wskazywali na korzyści związane z możliwością doskonalenia języka (61%) czy na okazję do sprawdzenia własnych umiejętności językowych (44%). Innym ważnym argumentem przemawiającym za wyjazdem była chęć nawiązania nowych znajomości (41%) czy przeżycia czegoś nowego (16%). Sporadycznie ankietowani jako główny argument przemawiający za wyjazdem wymienili walory turystyczne z tym związane czy zdobywanie nowej wiedzy – tacy uczniowie stanowili mniej niż jeden procent badanej populacji. Jedynie 13% respondentów wskazało na aspekt poznawczy nowej kultury jako istotny powód, dla którego chcieliby wyjechać. Pokazuje to, że w szkolnych wyjazdach zagranicznych nie tylko bierze udział mała część populacji uczniowskiej, ale że dla ich uczestników są to wyłącznie interesujące wyjazdy turystyczne, będące okazją do zobaczenia ciekawych miejsc i sprawdzenia własnych umiejętności językowych. Wydaje się, że potencjał związany z rozwijaniem kompetencji interkulturowej, tkwiący w takich wyjazdach, nie jest wykorzystywany.

4.3. Rozwijanie kompetencji interkulturowej – interpretacja rezultatów badania kwestionariuszowego uczniów (1B)

Jak już wspominaliśmy, głównym narzędziem użytym do pomiaru stopnia rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych w naszym kraju był kwestionariusz, zawierający 24 stwierdzenia. Każde

z nich dotyczyło istotnego elementu kształcenia interkulturowego, a respondentów poproszono o ustosunkowanie się w skali od 1 do 5, w jakim zakresie z nim się zgadzają. W tabeli 1 umieszczono zestawienie parametrów statystyki opisowej dla stwierdzeń kwestionariusza ogółem, a w tabeli 2 podobne zestawienia szczegółowe dla poszczególnych zdań. W badaniu przyjęto poziom istotności $\alpha=0,05$, a tym samym współczynnik ufności dla uzyskanych pomiarów wynosi 95% ($p=0,95$).

Tabela 1. Parametry rozkładu dla stwierdzeń kwestionariusza ogółem

Miary rozkładu	Wartość parametru
Średnia	2,78
Odchylenie standardowe	1,28
Współczynnik zmienności (w %)	46,04
Dominanta	3,00
Mediana	3,00
Skośność	0,12
Kurtoza	-1,04

Uzyskane wyniki (średnia 2,78) wskazują, iż w ocenie badanej populacji uczniów kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych w polskiej szkole odbywa się na niewielką skalę i odgrywa niewielką rolę. Zróżnicowanie ocen dla poszczególnych pytań wahało się od 2,04 (zdanie 12) do 4,05 (zdanie 24). Odchylenie standardowe dla większości zdań użytych w kwestionariuszu jest wysokie - współczynnik zmienności, który jest miarą dys-

Tabela 2. Parametry rozkładu dla poszczegól-

Miary rozkładu	Stwier-										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Średnia	2,99	3,13	3,23	2,62	2,99	2,86	2,48	2,71	2,55	2,95	2,05
Odchylenie standardowe	1,21	1,22	1,11	1,11	1,22	1,16	1,09	1,28	1,20	1,19	1,12
Współczynnik zmienności (w %)	40,46	39,09	34,42	42,56	40,86	40,59	43,84	47,12	46,85	40,24	54,62
Dominanta	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Mediana	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
Skośność	-0,154	-0,169	-0,466	0,216	-0,154	-0,024	0,291	0,116	0,353	-0,036	0,818
Kurtoza	-0,910	-0,915	-0,489	-0,698	-0,926	-0,828	-0,638	-1,090	-0,724	-0,840	-0,270

persji, dla wszystkich pomiarów jest wyższy niż 30%, a dla większości stwierdzeń (14 spośród 24) wynosi powyżej 40% albo nawet 50% (5 zdań). Wskazuje to na duże rozproszenie wyników od średniej, co oznacza, iż opinie respondentów różnią się znacząco. Uderza też rozrzut wartości dominujących, wśród nich aż sześć jedynek i tylko jedna piątka. W ocenie respondentów przeważają trójki (13 stwierdzeń). Pozwala to przypuszczać, że kompetencję interkulturową rozwija się w różnym zakresie, w różnych szkołach oraz że w kształceniu zwraca się uwagę jedynie na niektóre jej elementy.

Rozkłady wszystkich zmiennych są asymetryczne (wyjątek stanowi zdanie 24), wszystkie pozostałe mają kurtozę o wartości ujemnej, a skośność bliską zeru. Rozkład jest stosunkowo płaski, mniej wysmukły niż normalny. Obserwujemy większy rozrzut wartości i słabą koncentrację opinii badanej zbiorowości wokół średniej. 9 stwierdzeń ankiety, których wartości skośności są ujemne, ma równocześnie wyższe wartości średnie. Wartości współczynnika skośności powyżej 0 świadczą o prawostronnej asymetrii rozkładu (większość wyników ma wartość poniżej średniej – w przypadku omawianego badania tak jest w 14 stwierdzeniach), a wyniki poniżej 0 – o lewostronnej asymetrii (większość wyników znajduje się powyżej średniej – 10 zdań).

Nie wystąpiły większe różnice w średnich wartościach pomiaru uzyskanych dla wyodrębnionych na potrzeby tego badania pięciu kategorii stwierdzeń (tabela 3). Ponadto, przeprowadzona analiza statystyczna wskazuje, że drobne różnice w uzyskanych wynikach pomiędzy stwierdzeniami należącymi do różnych kategorii zdań nie są jednak statystycznie istotne (tabela 4) – wyjątek stanowi różnica pomiędzy stwierdzeniami grupy 2 i 4, która jest

gólnych stwierdzeń kwestionariusza

dzenie												
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
2,04	2,51	3,52	2,58	3,86	3,03	2,19	2,16	2,46	2,52	2,61	2,69	4,05
1,04	1,17	1,16	1,16	1,18	1,22	1,11	1,08	1,31	1,27	1,16	1,23	1,19
51,09	46,77	33,03	44,90	30,67	40,29	50,63	49,85	53,16	50,44	44,47	45,76	29,49
1	3	4	3	5	3	1	1	1	1	3	3	5
2	3	4	3	4	3	2	2	2	2,5	3	3	4
0,721	0,263	-0,555	0,186	-0,853	-0,067	0,605	0,559	0,427	0,374	0,192	0,203	-1,207
-0,223	-0,818	-0,400	-0,835	-0,127	-0,963	-0,460	-0,567	-0,965	-0,874	-0,784	-0,909	0,537

Tabela 3. Parametry rozkładu dla wyodrębnionych pięciu kategorii stwierdzeń kwestionariusza

Miary rozkładu	Stwierdzenia				
	Grupa 1 (1-5)	Grupa 2 (6-9)	Grupa 3 (10-15)	Grupa 4 (16-21)	Grupa 5 (22-24)
Średnia	2,99	2,65	2,61	2,70	3,12
Odchylenie	0,21	0,15	0,52	0,59	0,66
Współczynnik zmienności	6,96	5,50	19,75	21,83	21,21
Dominanta	3	3	3	1	3
Mediana	3	3	3	2	3
Skośność	-1,19	0,45	0,73	1,39	1,72
Kurioza	1,89	-1,82	-0,03	1,56	-

statystycznie istotna. Respondenci najniżej ocenili rozwijanie w ramach lekcji języków obcych tzw. umiejętności miękkich oraz zajmowanie się psychologicznymi aspektami kontaktów z obcokrajowcami (trzecia grupa zdań), a najwyżej zdania z grupy piątej, tj. elementy wspomagające kształcenie interkulturowe, obejmujące ocenę nauczycieli i podręczników pod kątem interkulturowym oraz wyjazdu za granicę, traktowane jako źródło kontaktów międzynarodowych.

Szczegółowa analiza poszczególnych pytań wykazuje, że ankietowani uczniowie najwyżej ocenili stwierdzenia 24, 16 i 14. Ich zdaniem, wyjazdy za-

Tabela 4. Wartości statystyki *t*-studenta i wartości krytyczne testu *t*-studenta dla różnic pomiędzy średnimi w wyodrębnionych grupach

	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Grupa 5
Grupa 1	-	0,829 (1,895)	-0,295 (-1,833)	-1,571 (-1,833)	0,674 (1,943)
Grupa 2	0,829 (1,895) ⁴	-	-1,623 (-1,860)	-2,740 (-1,860)	0,178 (2,015)
Grupa 3	-0,295 (-1,833)	-1,623 (-1,860)	-	-1,590 (-1,812)	1,021 (1,895)
Grupa 4	-1,571 (-1,833)	-2,740 (-1,860)	-1,590 (-1,812)	-	1,699 (1,895)
Grupa 5	0,674 (1,943)	0,178 (2,015)	1,021 (1,895)	1,699 (1,895)	-

⁴ W nawiasach podano wartości graniczne, przy założonym poziomie istotności 0,05. Wartości większe (w przypadku liczby dodatniej) lub mniejsze (w przypadku liczby ujemnej) niż podana w nawiasie wskazują na różnicę statystycznie istotną pomiędzy średnimi.

graniczne, w tym także międzynarodowe wymiany szkolne, mają istotny wpływ na postawę jednostki i sposób postrzegania innych krajów, kultury i obcokrajowców (zdanie 24). Średnia uzyskana dla tego stwierdzenia (4,05) jest wyższa o 1,27 od średniej dla ogółu stwierdzeń kwestionariusza, a ponadto w odpowiedziach respondentów dominowała wartość najwyższa użytej skali – 5. Współczynnik zmienności poniżej 30% wskazuje na duże skupienie uzyskanych wartości wokół średniej. Respondenci uznali także, iż nauczyciele przestrzegają ich na lekcjach przed posługiwaniem się w kontaktach z przedstawicielami innych kultur stereotypami (zdanie 16 – średnia 3,86, wyższa o 1,08 od uzyskanej średniej dla całej ankiety, w odpowiedziach przeważały wartości najwyższe skali). Badani wskazali również, iż nauczyciele uczą ich, aby nie osądzali ani nie wartościowali postaw i zachowań przedstawicieli innych kultur oraz zachęcają do opóźnienia momentu dokonywania ocen obcokrajowców (zdanie 14, średnia 3,52).

Zdaniem respondentów, lekcje języków obcych przyczyniają się do ich lepszej znajomości kultury kraju/krajów języka/języków, którego/których się uczą (zdanie 3, średnia 3,23) oraz uświadamiają im, iż nieznanostwo kultury interlokutora ogranicza zdolność do komunikowania się z nim i może być źródłem nieporozumień komunikacyjnych (stwierdzenie 2, średnia 3,13). Ponadto, na lekcjach języków obcych badani uczniowie porównują kulturę obce z polską (zdanie 17, średnia 3,03).

Uzyskane wyniki pokazują, iż w edukacji językowej ignoruje się rozwijanie tzw. umiejętności miękkich, np. unikania natychmiastowej oceny sytuacji międzykulturowej czy konkretnego zjawiska pod wpływem emocji (zdanie 12, średnia 2,04, w odpowiedziach dominowały wartości najniższe skali) oraz panowania nad własnymi negatywnymi emocjami, wywoływanymi przez kontakty z przedstawicielami obcych kultur (zdanie 11, średnia 2,05, przewaga ocen najniższych).

Zastanawiające jest, że uzyskano niską średnią ocen (2,16) i przewagę jedynie w stwierdzeniu 19 – według respondentów lekcje języków obcych nie pomagają im w lepszym rozumieniu własnej tożsamości i kultury rodzimej. Jak już wspomniano, stosunkowo wysoka ocena zdania 17 (średnia 3,03) wskazuje, iż uczniowie porównują kulturę obce z własną, co w założeniu powinno skutkować lepszym rozumieniem siebie. Zauważona rozbieżność pozwala przypuszczać, iż badani uczniowie albo nie robią tego wystarczająco często, albo robi się to mało efektywnie. Nie można też wykluczyć, że inni badani ocenili nisko stwierdzenie 19, a inni wysoko 17, na co wskazuje wysoka dyspersja dla obu pomiarów.

W celu uzyskania pełniejszego obrazu uzyskanej oceny rozwijania kompetencji interkulturowej przez uczniów wyodrębniono siedem czynni-

ków, które, jak założono na podstawie stanu wiedzy dotyczącej badanego problemu, mogłyby różnicować odpowiedzi respondentów. Były to: płeć, długość nauki języka, liczba języków obcych, których się uczą, stopień zaawansowania językowego, intensywność nauki, udział w szkolnych, międzynarodowych wymianach uczniów oraz mieszkanie przez dłuższy czas za granicą (za wartość graniczną przyjęto minimum roczny pobyt). W celu sprawdzenia, czy wskazane cechy mają charakter różnicujący odpowiedzi, przeprowadzono stosowne testy statystyczne dla wyodrębnionych w ten sposób subpopulacji⁵. Uzyskane dane wskazują, iż różnice w ocenie kształcenia interkulturowego pomiędzy wyodrębnionymi subpopulacjami nie są statystycznie istotne (wartość krytyczna $u = 1,64$ oraz $u = -1,64$, dla $p < 0,05$).

Na uwagę zasługuje fakt, że istnieje kilka różnic statystycznie istotnych w ocenie niektórych elementów ważnych dla rozwoju kompetencji interkulturowej pomiędzy wyodrębnionymi subpopulacjami. Ankietowani mężczyźni nieco wyżej niż kobiety oceniają omawianie na lekcjach języków obcych nie tylko wiedzy z zakresu historii, geografii, literatury kraju/krajów, języka/języków, którego/których się uczą, ale także dotyczącej innych zakątków świata oraz poruszanie tematów związanych z życiem codziennym i zwyczajami ludzi tam mieszkających (zdanie 5, różnica 0,22). Ich zdaniem, edukacja językowa w większym stopniu niż twierdzą to panie, ułatwia im panowanie nad własnymi negatywnymi reakcjami, często pojawiającymi się w kontaktach z przedstawicielami obcych kultur (zdanie 11, różnica 0,22). Być może wyższa ocena wynika z większych problemów, jakie zwykle mają mężczyźni z negatywnymi emocjami, stąd zwracają oni większą uwagę na to, co w tym zakresie dzieje się w szkole.

Ponadto, badani uczniowie twierdzą, iż kontakty z innymi kulturami, których źródłem jest klasa językowa, w większym zakresie przyczyniają się do ich lepszej samooceny jako Polaków niż deklarują to uczennice (zdanie 21, różnica 0,28). Tradycyjnie, w patriarchalnych społeczeństwach mężczyźni przykładają większą wagę do kwestii własnej tożsamości narodowej, więc może to mieć odzwierciedlenie w wynikach badania. Natomiast kobiety aż o 0,54 wyżej niż mężczyźni oceniły pozytywny wpływ, jaki na ich postawę i sposób postrzegania obcych krajów, ich kultury i mieszkańców mają wyjazdy zagraniczne, w tym wymiany szkolne. Prawdopodobnie wynika to z ich większej łatwości w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych.

⁵ Zastosowano testy istotności dla dwóch średnich z zastosowaniem statystyki u w przypadku pierwszych sześciu czynników i testu t -studenta dla czynnika siódmego - w związku z małą liczebnością jednej z porównywanych subpopulacji ($n = 7$).

Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka obcego w szkole podstawowej, wyżej ocenili wpływ lekcji języków obcych na eliminowanie ich etnocentryzmu niż uczniowie, którzy rozpoczęli edukację językową w gimnazjum (zdanie 20 ankiety, różnica 0,49). Być może wynika to z faktu, iż edukacja interkulturowa jest procesem długotrwałym, a szczególnie czasochłonna i trudna (o ile w ogóle możliwa) jest zmiana mentalności uczniów, w tym ich przekonania o wyższości kultury rodzimej nad obcymi czy wartości własnych nad wartościami innych. Subpopulacja uczniów uczących się trzech i więcej języków obcych wyżej oceniła pozytywny wpływ wyjazdów zagranicznych na rozwój ich kompetencji interkulturowej niż ich koledzy i koleżanki uczący się dwóch języków (różnica w ocenie 0,4, zdanie 24). Jeśli uznamy, że każdy nowy język to nowy, inny świat, nauka każdego następnego czyni nas bardziej otwartymi. Co więcej, znajomość większej liczby języków obcych umożliwia nawiązywanie kontaktów w czasie pobytu za granicą z przedstawicielami większej liczby kultur. Podobnie wyżej ocenili wpływ wyjazdów zagranicznych uczniowie o wyższym stopniu zaawansowania językowego niż ich koleżanki i koledzy znający język obcy słabiej (różnica 0,4). Prawdopodobnie lepsza znajomość języka pozwala im skuteczniej angażować się w kontakty z przedstawicielami innych kultur i poznawać samą kulturę.

Aż dwanaście zdań uzyskało wyższą ocenę od uczniów uczących się języka intensywniej, 5 lub 6 godzin w tygodniu niż od respondentów uczęszczających do klas ze zwykłym programem nauczania języka, tj. 2 lub 3 godziny tygodniowo (zdania 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 13, 15, 17, 19, 22, 24). Większa częstotliwość nauczania języków obcych daje nauczycielowi więcej czasu na zajmowanie się kulturą, na co zwykle go brakuje przy mniejszej liczbie godzin.

Ankietowani uczniowie uczestniczący w szkolnych wymianach zagranicznych wyżej ocenili ich wpływ na własną pozytywną postawę względem innych kultur i obcokrajowców (różnica 0,63, zdanie 24) – bezpośredni kontakt pozwala weryfikować swoje opinie czy stereotypy, które zwykle negatywnie wpływają na postrzeganie obcokrajowców. Natomiast uczniowie niemający takiego doświadczenia wyżej ocenili wpływ lekcji języków obcych na znajomość kultury kraju/krajów, którego/których się uczą (różnica 0,26, zdanie 3) i wartość stosowanych podręczników z punktu widzenia ich przydatności do rozwijania kompetencji interkulturowej (różnica 0,24, zdanie 22). Być może ich koleżanki i koledzy wyjeżdżający za granicę są bardziej wymagający w ocenie samych lekcji i ich wartości kulturowej, gdyż mają inny punkt odniesienia – wyjazdy i możliwość bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami kultury obcej uświadomiły im wagę problemu. Szczegółowy rozkład wyników dla wyodrębnionych subpopulacji zebrano w tabelach umieszczonych w aneksie 5.

4.4. Nauczyciele w świetle kwalifikacji do kształcenia interkulturowego – analiza wyników badania kwestionariuszowego (2A)

Próba licząca 317 nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, składała się ze 193 nauczycieli języka angielskiego (61%), 75 nauczycieli języka niemieckiego (24%), 19 nauczycieli języka francuskiego (6%), 19 nauczycieli języka rosyjskiego (6%) i 11 nauczycieli języka hiszpańskiego (3%). Ten nieproporcjonalny udział w badaniu nauczycieli różnych języków (przewaga w próbie nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego) dobrze odwzorowuje strukturę ich nauczania w polskich szkołach – według danych Ośrodka Rozwoju Edukacji w roku szkolnym 2009/2010 97,2% uczniów szkół średnich uczyło się języka angielskiego, 63,5% języka niemieckiego, 11,5% francuskiego, 9,3% rosyjskiego, 2,5% hiszpańskiego i 1,6% włoskiego.

Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli legitymuje się wykształceniem filologicznym – 88% spośród nich uzyskało stopień zawodowy magistra, a 6% licencjat w zakresie filologii obcej, zgodnie z językiem obcym, którego uczą. 3% posiada magisterium z innej filologii obcej niż języka, którego uczą, zaś pozostałe 3% respondentów ukończyło inne niż filologiczny wydziały uniwersyteckie i dodatkowo zdobyło niezbędne uprawnienia do nauczania języka obcego w szkole. 37% badanych deklarowało znajomość jednego języka obcego, którego uczą w szkole, 52% posługuje się dwoma językami obcymi, a 11% trzema. Większość respondentów ma wysoki status zawodowy w hierarchii szkolnej – są nauczycielami mianowanymi (31%) lub dyplomowanymi (52%). 14% badanych stanowili nauczyciele kontraktowi, a 3% – nauczyciele stażysty.

Ankietowani wykazują duże zaangażowanie w pracę i mają świadomość konieczności ciągłego dokształcania się. 92% regularnie uczestniczy w seminariach i konferencjach metodycznych organizowanych dla nauczycieli przez wydawnictwa obcojęzyczne albo ośrodki doskonalenia nauczycieli. Jednak tylko 38% ukończyło studia podyplomowe. Być może konieczność ponoszenia kosztów tej formy dokształcania albo dość duża intensywność zajęć stanowią poważne ograniczenie dla badanych.

Gros respondentów korzysta z możliwości doskonalenia znajomości języka i poszerzania wiedzy o jego kulturze, jaką stanowią wyjazdy zagraniczne. 61% badanych często lub regularnie jeździ za granicę, pozostałe 39% od czasu do czasu lub rzadko. Jedynie jedna osoba z badanej populacji w ogóle nie wyjeżdża. 30% ankietowanych mieszkało za granicą dłuższy czas (przynajmniej rok) i miało możliwość obserwowania, a nawet uczestni-

czenia w kulturze obcej. Jak zauważają badacze interkulturowości, np. Byram, tego typu doświadczenie jest uznawane za wyjątkowo użyteczne i ważne, gdyż znacznie wzbogaca kompetencję interkulturową nauczyciela, do której można się odnieść w trakcie lekcji.

Ankietowani deklaruowali dobrą znajomość kultury kraju/krajów, którego/których języka uczą – średnia ocena znajomości kultury w pięciostopniowej skali Likerta wyniosła 3,91, a wartości dominanty i mediany wyniosły 4. Odchylenie standardowe 0,64 oraz współczynnik zmienności 16,28% wskazują na wysoką koncentrację wyników wokół średniej. Pozwala to wnioskować, iż badani nauczyciele uważają, iż są dobrze przygotowani do nauczania kultury obcej. Należy też zauważyć, że 98% respondentów stale rozwija i uaktualnia wiedzę z zakresu kultury obcej. 83% słucha audycji radiowych i ogląda telewizję w języku obcym, 76% czyta prasę zagraniczną w języku obcym, a 74% literaturę piękną w oryginalnej wersji językowej. 61% badanych stwierdziło, że najlepszym dla nich sposobem zdobywania wiedzy o kulturze obcej są kontakty towarzyskie z rodzimymi użytkownikami języka, najczęściej w formie bezpośredniej, ale także telefoniczne czy za pośrednictwem nowych technologii informatycznych, tj. Skype'a lub korespondencji elektronicznej. Dla 39% respondentów źródłem wiedzy o kraju języka, którego uczą (lub krajach) i okazją do jej poszerzania czy aktualizowania są regularne pobyty zagraniczne. Nieco dziwi, iż tylko 5% badanych wykorzystuje do tego celu zasoby internetowe. Jedynie nieliczni spośród ankietowanych nauczycieli czytają podręczniki o kulturze obcej, uczestniczą w seminariach na ten temat czy w specjalnych treningach interkulturowych. Jeden nauczyciel deklaruował, iż bierze udział w wydarzeniach związanych z promocją kraju, którego języka uczy.

Zebrane dane wskazują na dość tradycyjne podejście ankietowanych do treści kulturowych, jakich powinno się nauczać w ramach lekcji języka obcego w szkole. Zdaniem 44% badanych, uczniowie powinni zdobywać szeroko rozumianą wiedzę o kraju/krajach, którego/których języka/języków się uczą. 25% respondentów wskazało na literaturę, 23% – historię, 19% – omawianie aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych, 15% – geografii, a 12% na muzykę i sztukę jako istotne elementy, które należałoby uwzględnić w programie. Nauczyciele niewiele czasu poświęcają w klasie na omawianie z uczniami różnic kulturowych, a jest to niezwykle ważnym elementem rozwijania wrażliwości i kompetencji interkulturowej (robi to tylko 10% badanych). Podobną obojętność wykazali ankietowani w stosunku do propagowania tolerancji i zwalczania stereotypów – jedynie 5% badanych uważa, iż należałoby się tym zajmować na lekcjach języków obcych. Wśród innych sugestii dotyczących treści komponentu kulturowego respondenci wskazali także: oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej (7%) i za-

praszenie na lekcje rodzimych użytkowników języka (5%). Tylko nieliczni badani nauczyciele deklaruowali organizowanie i uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych związanych z krajem, którego języka młodzież się uczy czy dyskusje na temat kultury popularnej i ekonomii.

Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (83%) deklarowała, iż trening interkulturowy powinien być częścią programu nauczania języków obcych, 16% nie miało na ten temat sprecyzowanego zdania, a jedynie dwóch badanych było temu przeciwnych. 45% respondentów czuje się dobrze przygotowana do rozwijania kompetencji interkulturowej swoich uczniów, 40% ma wątpliwości co do swoich kwalifikacji w tym względzie, a jedynie 15% przyznało, że jest do tego nieprzygotowana. Tak duża liczba nauczycieli deklarujących kompetencje i odpowiednie umiejętności do nauczania interkulturowego wydaje się zaskakująca, jeśli uświadomimy sobie, iż jedynie 28% badanych sama odbyła trening interkulturowy. Taka postawa wskazuje albo na brak wśród respondentów świadomości, jak wielowymiarowe, a przez to trudne do uchwycenia jest rozwijanie kompetencji interkulturowej, albo na to, iż ich deklaracje mają jedynie charakter życzeniowy.

Respondenci poświęcają sporo czasu na rozwijanie wrażliwości i kompetencji interkulturowej uczniów - 40% stwierdziło, że do 20%, a 18% aż do 30% czasu lekcyjnego. 5% badanych poświęcało interkulturowości do 40%. Więcej niż 40% czasu w klasie poświęcali temu zagadnieniu nieliczni nauczyciele. 32% ankietowanych zajmowało się tą problematyką do 10% czasu, a znikoma grupa respondentów nie angażowała się w to w ogóle.

35% badanych uznało, iż homogeniczna klasa językowa, z jaką mamy do czynienia w Polsce, może być dla uczniów źródłem doświadczenia interkulturowego, natomiast 37% miało w tej kwestii wątpliwości. Jedynie 28% uważa, iż nie sposób doświadczyć interkulturowości w takich warunkach. Zdecydowana większość respondentów (79%) stwierdziła, iż szeroka gama dostępnych materiałów edukacyjnych, takich jak: książki, artykuły czy filmy, ale również omawianie na lekcji różnic kulturowych może skutecznie pomóc w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów. Dla 73% badanych pomocne w tym zakresie są prezentacje uczniowskie na temat historii, geografii, literatury i innych aspektów kultury obcej. 67% ankietowanych również wysoko oceniła omawianie na lekcjach bieżących wydarzeń społeczno-gospodarczych w kraju/krajach docelowym/docelowych, a 50% - wykłady nauczycieli na temat wybranych zagadnień dotyczących kultury obcej. Zdecydowanie mniejsza grupa badanych (41%) przywiązuje wagę do roli, jaką w rozwijaniu kompetencji interkulturowej odgrywają projekty etnograficzne czy minibadania wycinków kultury obcej przeprowadzane przez uczniów, najczęściej w trakcie pobytu za granicą. Jeszcze mniejsza grupa (30%) docenia znaczenie odgrywania w klasie ról czy symulowania

sytuacji wymagających angażowania się w odgrywanie komunikacji międzykulturowej czy tworzenia własnego portfolio kulturowego (24%).

W części otwartej pytania dotyczącego sposobów rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów jedynie 12 ankietowanych (3,8%) wymieniło inne źródła niż te podane w kwestionariuszu. Znalazły się wśród nich: zapraszanie rodzimych użytkowników języka na lekcje, przeprowadzanie treningu interkulturowego, zlecenie uczniom zadań tłumaczeniowych czy projektów do wspólnego wykonania z uczniami ze szkół partnerskich z użyciem platformy internetowej e-twinning oraz organizowanie dnia języków obcych.

80% ankietowanych pracuje w szkołach, w których prowadzona jest międzynarodowa wymiana uczniów, jednak udział w nich nie jest powszechny – jedynie kilkoro respondentów tworzących subpopulację nauczycieli zatrudnionych w szkołach prowadzących takie wymiany stwierdziła, iż biorą w nich udział wszyscy uczniowie. 6% tej subpopulacji zadeklarowało, że za granicę wyjeżdża od 50 do 75% populacji uczniowskiej, 52% uznało, iż w wymianie uczestniczy od 25 do 49% uczniów. Aż 71% stwierdziło, że uczniowie wyjeżdżający za granicę stanowią mniejszość – 24% i mniej populacji uczniowskiej.

Uzyskane dane pokazują, że nawet uczniowie biorący udział w wymianie nie wykorzystują w pełni możliwości rozwijania swej wrażliwości i kompetencji interkulturowej, jakie daje pobyt za granicą, gdyż są do tego typu kontaktów słabo przygotowani. Tylko 60% ankietowanych nauczycieli przygotowywało swoich uczniów do takich wyjazdów. Nauczyciele starający się przygotować uczniów do spotkań o charakterze interkulturowym robili to, odwołując się do tradycyjnych metod i technik, głównie organizując specjalne lekcje, w czasie których omawiali wybrane elementy kultury docelowej i różnice kulturowe pomiędzy Polską a tym krajem (52%).

Popularnością wśród badanych cieszyły się wykłady i prezentacje poświęcone kulturze obcej (29%). Nieliczni nauczyciele angażowali uczniów w samodzielne wyszukiwanie informacji na ten temat – 14% prosiło ich o przygotowanie prezentacji, a 10% zlecało uczniom prace projektowe, związane z analizowaniem wybranego elementu kultury obcej, np. podjęcie minibadania etnograficznego w czasie pobytu za granicą. Wśród innych stosowanych technik respondenci wymienili: oglądanie filmów w wersji oryginalnej połączone z dyskusją po jego projekcji (7%) i przeszukiwanie zasobów internetowych (5%). Tylko mała grupa ankietowanych deklarowała angażowanie się w specjalne przygotowanie językowe uczniów, poprzez zlecenie im odgrywania w klasie hipotetycznych scenek odbywających się za granicą, analizowanie poprzednich wymian międzynarodowych z użyciem kroniki szkolnej czy rozmowy na temat tolerancji.

Nie wszyscy nauczyciele omawiali wyjazdy zagraniczne po powrocie do kraju – robiło to 66% z subpopulacji, jaką tworzą respondenci zatrudnieni w szkołach prowadzących wymiany zagraniczne uczniów. Ankietowani omawiający wymiany uczniowskie najczęściej organizowali dyskusje na lekcji (66%), 28% prosiło uczniów o przygotowanie, a następnie zaprezentowanie kolegom, którzy w wymianie nie brali udziału, prezentacji dotyczących ich wrażeń z pobytu za granicą, 10% zlecało uczestnikom wyjazdów przygotowanie gazetki ściennej, a 8% napisanie z niej sprawozdania. 7% zachęcało uczniów do pokazywania slajdów czy zdjęć z pobytu w obcym kraju, taka sama liczba badanych z tej subpopulacji (7%) rozdawała uczniom kwestionariusze, w których uczestnicy wyjazdu wyrażali swoje opinie na temat wrażeń z pobytu za granicą, 5% zlecało im specjalne projekty, a znikoma liczba respondentów organizowała konkursy wiedzy ze znajomości kultury obcej.

Choć uczniowskie wymiany zagraniczne nie są powszechne i nie wszyscy uczniowie biorą w nich udział, zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (87%) uznała, że mają one pozytywny wpływ na sposób, w jaki uczniowie postrzegają obce kultury, obcokrajowców oraz szeroko rozumianą inność. 13% badanych nie podzieliło tego przekonania. Pytani o korzyści, jakie uczestnicy międzynarodowych wymian z nich czerpią, respondenci najczęściej wymieniali zwiększenie świadomości istnienia różnic kulturowych i nabycie umiejętności radzenia sobie z nimi (51%), kwestionowanie i odrzucanie stereotypów oraz eliminowanie ksenofobii (27%), poszerzenie horyzontów (23%), lepsze zrozumienie kultury obcej (18%), nawiązanie kontaktów/zaprzyjaźnienie się z przedstawicielami obcych kultur (18%), wzmocnienie własnej tożsamości kulturowej uczniów (16%), możliwość zobaczenia lokalnych atrakcji turystycznych (13%) oraz rozwijanie wśród uczniów tolerancji i postawy otwartości na inność (9%). Tylko znikoma liczba ankietowanych nauczycieli stwierdziła, iż udział uczniów w szkolnej wymianie międzynarodowej wpływa na zwiększenie ich biegłości w posługiwaniu się językiem obcym.

Informacje uzyskane w badaniu na temat współpracy nauczycieli różnych przedmiotów szkolnych pokazały, że polscy nauczyciele rzadko ze sobą współdziałają – tylko 17% respondentów deklarowało, iż podejmowało takie wspólne przedsięwzięcia, zaś 83% nie angażowało się w nie wcale. Nauczyciele języków obcych współpracowali najczęściej z kolegami uczącymi języka polskiego, historii, geografii, innego języka obcego, biologii, chemii, informatyki, muzyki oraz wychowania fizycznego. 33% nauczycieli tworzących subpopulację angażującą się w projekty międzyprzedmiotowe (co stanowi jedynie 6% całości badanej populacji) organizowało jednodnio-

we wydarzenia, np. wycieczkę po Gdańsku śladami Günтера Grassa, wystawę fotografii pamięci Anny Frank, młodej Żydówki, która przeżył drugą wojnę światową, wyjazd na jarmark bożonarodzeniowy do Niemiec, wycieczkę do Londynu, targi przedsiębiorczości – „Inkubator biznesu”, dzień języków obcych, dzień kultury obcej, dzień europejski, dzień turystyki i różnego rodzaju szkolne konkursy, np. językowe czy historii Anglii z perspektywy feministycznej.

Tylko mała część nauczycieli (27% respondentów angażujących się we współpracę z nauczycielami innych przedmiotów, 5% całości ankietowanej populacji) zleciło uczniom konkretny projekt, np. „Mniejszości etniczne w Poznaniu” (współpraca z nauczycielami geografii i historii), „Relacje polsko-niemieckie” (w łączności z nauczycielem historii), „Taniec i muzyka – przeszłość i terażniejszość” (w kooperacji z nauczycielami muzyki, wychowania fizycznego i historii), „Zwierzęta w literaturze” (współpraca z nauczycielami języka polskiego i biologii) czy „Bezpieczeństwo w sieci” (przy współudziale nauczyciela informatyki). 24% respondentów (4% całości) zorganizowało dla swoich uczniów tzw. zielone szkoły. 9% subpopulacji angażującej się we współpracę międzyprzedmiotową (2% całości ankietowanych) przygotowało i przeprowadziło wspólnie z polonistą specjalne lekcje poświęcone świętom typowym dla danego kraju, taka sama liczba badanych przy współpracy z nauczycielem geografii organizowała konkurs na najlepszy plakat poświęcony atrakcjom turystycznym w rodzimym regionie. 7% (1% wszystkich respondentów) razem z nauczycielem języka polskiego przygotowywała uczniów do wystawienia sztuki teatralnej. 4% (1% całości badanych) razem z nauczycielem biologii przygotowało wykład na temat ekologii. Jedna osoba spośród ankietowanych zadeklarowała współpracę z nauczycielem ze szkoły partnerskiej za granicą, ale nie sprecyzowała jej rodzaju i formy.

Biorąc pod uwagę fakt, że języków obcych naucza się w Polsce w klasach homogenicznych, a zatem ekspozycja, umożliwiająca kontakt z kulturą obcą, pochodzi głównie z materiałów używanych przez nauczyciela w klasie, przede wszystkim z podręczników, respondentów poproszono o odpowiedź na pytanie, czy przy jego wyborze kierowali się obecnością i jakością modułu poświęconego rozwijaniu kompetencji kulturowej lub interkulturowej uczniów. Nauczycieli zapytano także o ocenę używanych przez nich książek do nauki języka obcego z punktu widzenia przydatności do kształcenia interkulturowego. Dla 58% respondentów element interkulturowy w podręczniku był jednym z istotnych kryteriów przy jego wyborze, natomiast 42% nie brała go pod uwagę. Być może wynika to z faktu, że 81% ankietowanych używa innych niż podręcznik materiałów edukacyjnych do rozwi-

jania kompetencji interkulturowej uczniów. Wśród najczęściej wymienianych materiałów używanych do kształcenia interkulturowego znalazły się: zasoby internetowe (50%), filmy w oryginalnej wersji językowej (50%), literatura piękna (49%), zdjęcia i slajdy własne (37%), przewodniki turystyczne i ulotki reklamowe biur podróży (13%), artykuły z czasopism (9%), mapy (7%), piosenki (6%) i gazetki szkolne (5%).

Zdaniem ankietowanych nauczycieli, podręczniki, których używają na lekcjach języków obcych, w stopniu średnim przyczyniają się do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów – w pięciostopniowej skali Likerta średnio na poziomie 3,17, przy odchyleniu standardowym o wartości 0,89 i współczynniku zmienności 28,16%, co wskazuje na skupienie wyników wokół średniej. Wartości dominanty i mediany wyniosły 3.

4.5. Rozwijanie kompetencji interkulturowej – interpretacja rezultatów badania kwestionariuszowego nauczycieli (2B)

W celu uzyskania pełniejszego obrazu stanu kształcenia interkulturowego w ramach lekcji języków obcych w Polsce ten sam kwestionariusz, który wypełniali uczniowie, rozdano wyłonionej na potrzeby badania próbie nauczycielskiej. Każde z jego 24 stwierdzeń dotyczyło istotnego elementu dla rozwijania kompetencji interkulturowej, a respondentów poproszono o ustosunkowanie się w skali od 1 do 5, w jakim zakresie z nim się zgadzają. Tabela 5 ilustruje statystyczne parametry rozkładu dla wszystkich stwierdzeń kwestionariusza wykorzystanych w badaniu według nauczycieli, a tabela 6 podobne zestawienia szczegółowe dla poszczególnych zdań kwestionariusza. Podobnie jak w przypadku badania opinii uczniów współczynnik ufności dla uzyskanych pomiarów wynosi 0,95.

Tabela 5. Parametry rozkładu dla stwierdzeń kwestionariusza ogółem

Miary rozkładu	Wartość parametru
Średnia	3,87
Odchylenie standardowe	0,98
Współczynnik zmienności (w %)	25,41
Dominanta	4,00
Mediana	4,00
Skośność	-0,75
Kurtoza	0,17

Zdaniem ankietowanych nauczycieli, kształcenie interkulturowe jest obecne w polskiej klasie językowej w stopniu umiarkowanym, na co wskazuje średnia ocena w wysokości 3,87. Nauczyciele są zgodni w tej ocenie – odchylenie standardowe dla większości zdań jest stosunkowo niskie, a dyspersja, mierzona współczynnikiem zmienności, mała dla zdecydowanej większości stwierdzeń (wartość współczynnika zmienności nie przekracza 30%, poza zdaniami 4 i 22). Wskazuje to na duże skupienie uzyskanych wyników wokół średniej. Zdecydowana większość respondentów dość wysoko ocenia obecność elementów ważnych dla kształtowania i rozwijania kompetencji interkulturowej – wartością dominującą jest 4 (jedynie w dwóch zdaniach 5, a w jednym 3).

Rozkłady wszystkich zmiennych są asymetryczne, ujemnoskośne (asymetria lewostronna), co oznacza, iż większość wyników znajduje się powyżej średniej. Stosunkowo niskie wartości kurtozy wskazują na duży rozrzut wartości, słabą koncentrację wartości cech wokół średniej i co za tym idzie spłaszczenie krzywej liczebności. W przypadku 17 zdań użytych w kwestionariuszu kurtoza ma wartość dodatnią – wartości cechy są bardziej skoncentrowane niż przy rozkładzie normalnym, a w pozostałych 7 zdaniach kurtoza ma wartość ujemną – wartości cechy są mniej skoncentrowane niż przy rozkładzie normalnym.

Podobnie jak w przypadku badania przeprowadzonego na populacji uczniowskiej nie zauważono większych różnic w pomiarach uzyskanych dla wyodrębnionych na potrzeby tego badania pięciu kategorii stwierdzeń kwestionariusza użytego do oceny kształcenia interkulturowego w ramach lekcji języków obcych (tabela 7). Ankietowani nauczyciele najniżej ocenili zdania z grupy piątej, tj. elementy wspomagające rozwój kompetencji interkulturowej, obejmujące ocenę nauczycieli i podręczników pod kątem tkwiącego w nich potencjału do kształcenia interkulturowego oraz wyjazdu za granicę (ta grupa uzyskała najwyższą ocenę według uczniów), a najwyżżej zdania z grupy czwartej, tj. odwoływanie się do kultury własnej oraz uświadamianie uczniom, iż sami są produktami enkulturacji.

Przeprowadzona analiza statystyczna wskazuje, że drobne różnice w uzyskanych wynikach pomiędzy stwierdzeniami należącymi do różnych kategorii zdań nie są statystycznie istotne (tabela 8). Wyjątek stanowi różnica pomiędzy średnim wynikiem dla stwierdzeń z grupy 2 i 4 (podobnie jak w przypadku wyników uzyskanych w badaniu przeprowadzonym na populacji uczniów).

Aż siedem zdań kwestionariusza uzyskało średnią wartość powyżej 4. Respondenci najwyżżej ocenili zdanie 20 – według nich lekcje języków obcych są dla uczniów okazją do eliminowania postaw etnocentrycznych. Średnia dla tego stwierdzenia wyniosła 4,51 i jest o 0,64 wyższa od średniej

Tabela 6. Parametry rozkładu dla poszcze-

Miary rozkładu	Stwier-										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Średnia	3,66	4,02	4,12	3,50	3,91	3,85	3,55	3,62	3,85	4,12	3,82
Odchylenie standardowe	0,99	0,88	0,76	1,05	0,94	0,96	0,99	1,03	1,00	0,80	1,03
Współczynnik zmienności (w %)	27,20	22,00	18,39	30,00	24,04	24,78	27,86	28,57	26,00	19,52	26,95
Dominanta	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
Mediana	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Skośność	-0,679	-1,055	-0,515	-0,218	-0,811	-0,840	-0,381	-0,629	-0,740	-0,875	-0,798
Kurtoza	0,164	1,316	-0,223	-0,815	0,381	0,592	-0,318	0,032	0,142	1,177	0,252

arytmetycznej dla całej ankiety. Wysoką ocenę przyznano także stwierdzeniu 24 (średnia 4,21) – wyjazdy zagraniczne mają, zdaniem ankietowanych nauczycieli, pozytywny wpływ na kształtowanie właściwych postaw uczniów wobec obcych krajów, ich kultury i mieszkańców. Znaczna część badanych musiała przyznać temu stwierdzeniu wartość najwyższą (5), skoro dominującą wartością dla pomiaru jest 3 przy niskiej dyspersji.

Wyższe poziomy od wartości średniej ogółem uzyskały także średnie dla zdań 2, 3, 10, 16 i 21. Według respondentów lekcje języków obcych uświadamiają uczniom, iż nieznanomość kultur różnych społeczności ogranicza ich zdolność komunikowania się z przedstawicielami innych narodowości i może być źródłem nieporozumień (zdanie 2). Edukacja szkolna przyczynia się również do lepszej znajomości kultury kraju/krajów, którego/których języka uczniowie się uczą (zdanie 3). Ponadto, badani twierdzą, iż prowadzone przez nich lekcje kształtują i rozwijają wśród uczniów postawę otwartości i tolerancji w stosunku do innych narodów i kultur, uczą ich pozytywnego nastawienia do obcych kultur i ich przedstawicieli oraz patrzenia na świat z różnych punktów widzenia (zdanie 10). Jednocześnie lekcje języków obcych nie przyczyniają się do utrwalania stereotypów na temat przedstawicieli obcych kultur i uprzedzeń wobec nich (zdanie 16). Ankietowani nauczyciele uważają, iż kontakty z innymi kulturami, których źródłem są lekcje języków obcych, przyczyniają się do poprawy samooceny ich uczniów jako Polaków. W konsekwencji uczniowie nie mają poczucia niższości wobec przedstawicieli innych kultur, gdyż wiedzą, że Polacy mają swój wkład w bogatą kulturę światową (zdanie 21).

Cztery stwierdzenia uzyskały średnią około 3,50 i niższą (zдания 4, 7, 22, 23). Najniżej respondenci ocenili obecność modułu interkulturowego w podręcznikach do nauki języków obcych (zdanie 22, średnia 3,33). Stosunkowo nisko badani nauczyciele ocenili także własne umiejętności zwią-

gólnych stwierdzeń kwestionariusza

dzenie												
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
3,88	3,66	3,85	3,97	4,18	3,94	3,82	3,87	4,51	4,15	3,33	3,50	4,21
1,08	1,06	1,01	0,92	0,82	0,99	0,96	0,97	0,73	0,82	1,03	0,94	0,85
27,77	29,05	26,25	23,21	19,51	25,15	25,16	25,00	16,09	19,88	30,81	26,76	20,16
4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3
4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	4
-0,918	-0,723	-0,877	-0,760	-0,939	-0,735	-0,533	-0,783	-1,639	-0,955	-0,250	-0,207	-0,879
0,339	0,088	0,501	0,404	0,939	-0,041	-0,253	0,344	2,904	1,171	-0,497	-0,172	0,230

Tabela 7. Parametry rozkładu dla wyodrębnionych pięciu kategorii stwierdzeń kwestionariusza

Miary rozkładu	Stwierdzenia				
	Grupa 1 (1-5)	Grupa 2 (6-9)	Grupa 3 (10-15)	Grupa 4 (16-21)	Grupa 5 (22-24)
Średnia	3,84	3,72	3,88	4,08	3,68
Odchylenie	0,23	0,14	0,14	0,24	0,38
Współczynnik zmienności	6,03	3,66	3,62	5,80	10,32
Dominanta	4	4	4	4	4
Mediana	4	4	4	4	3
Skośność	-0,46	-0,15	0,15	0,96	1,50
Kurioza	-1,77	-5,13	0,90	0,46	-

Tabela 8. Wartości statystyki *t*-studenta i wartości krytyczne testu *t*-studenta dla różnic pomiędzy średnimi w wyodrębnionych grupach

	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Grupa 5
Grupa 1	-	0,829 (1,895)	-0,295 (-1,833)	-1,571 (-1,833)	0,674 (1,943)
Grupa 2	0,829 (1,895) ⁶	-	-1,623 (-1,860)	-2,740 (-1,860)	0,178 (2,015)
Grupa 3	-0,295 (-1,833)	-1,623 (-1,860)	-	-1,590 (-1,812)	1,021 (1,895)
Grupa 4	-1,571 (-1,833)	-2,740 (-1,860)	-1,590 (-1,812)	-	1,699 (1,895)
Grupa 5	0,674 (1,943)	0,178 (2,015)	1,021 (1,895)	1,699 (1,895)	-

⁶ W nawiasie podano wartości krytyczne, przy przyjętym poziomie istotności 0,05 – wartości większe (w przypadku liczby dodatniej) lub mniejsze (w przypadku liczby ujemnej) od podanej w nawiasie wskazują na istotność statystyczną różnicy.

zane z odgrywaniem roli mediatora interkulturowego (zdanie 23, średnia 3,50) oraz zajmowanie się w ramach prowadzonych lekcji szeroko rozumianymi kulturami obcymi, a więc nie tylko kraju/krajów, którego/których języka uczą (zdanie 4, średnia 3,50). Według ankietowanych lekcje języków obcych jedynie w ograniczonym zakresie są dla uczniów źródłem refleksji nad różnicami kulturowymi i rozwijają ich umiejętności obserwacji i zdolności analityczne przydatne w zetknięciu z nieznanymi zjawiskami kulturowymi czy nieoczekiwanymi zachowaniami ludzi z różnych kręgów kulturowych (zdanie 7, średnia 3,55).

Aby uzyskać pełniejszy obraz oceny wystawionej przez badanych nauczycieli kształceniu interkulturowemu w polskich szkołach średnich, wyodrębniono siedem czynników, które, jak założono, mogłyby różnicować odpowiedzi respondentów. Były to: płeć, staż pracy, nauczany język obcy, liczba znanych języków obcych, wyjazdy zagraniczne, praca w szkole, w której istnieje zagraniczna wymiana uczniów oraz mieszkanie przez dłuższy czas za granicą. W celu sprawdzenia, czy wskazane cechy mają charakter różnicujący odpowiedzi, przeprowadzono stosowne testy statystyczne dla wyodrębnionych w ten sposób subpopulacji. Uzyskane wyniki wskazują, iż różnice pomiędzy odpowiedziami badanych subpopulacji są statystycznie istotne w przypadku trzech kategorii: rodzaju nauczanego języka⁷, liczby znanych języków obcych oraz regularnego podróżowania za granicę (wartość krytyczna $u = 1,64$ oraz $u = -1,64$, dla $p < 0,05$).

Wyniki pozwalają stwierdzić, że germaniści wyżej ocenili rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych, co oznacza, iż poświęcają więcej uwagi temu zagadnieniu niż angliści. Może to wynikać z bogatszej i dłuższej tradycji zajmowania się problemem interkulturowości przez filologów niemieckich. Poza tym, zdaniem niektórych naukowców, np. Aleksandrowicz-Pędich (2005: 59), nauczyciele języków obcych innych niż angielski to często pasjonaci, podejmujący studia filologiczne ze względu na zainteresowanie kulturą danego kręgu kulturowego, którzy w późniejszej pracy zawodowej częściej do niej nawiązują. Co więcej, lekcje poświęcone kulturze są uważane przez uczniów za element służący ich uatrakcyjnieniu, dlatego nauczyciele języków innych niż angielski, w tym germaniści, odczuwając potrzebę zabiegania o uczniów i równocześnie o własne miejsce pracy, częściej je przeprowadzają. Natomiast angliści, ze względu na duży obszar geograficzny stosowania języka angielskiego i traktowanie go jako *lingua franca* mają mniejsze poczucie identyfikacji z jedną kulturą, a jedno-

⁷ W związku z tym, iż większość badanych pedagogów to nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego, sprawdzono jedynie, czy istnieją różnice w wynikach udzielonych przez te dwie grupy respondentów.

częściej nie są przygotowani do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów.

Nauczyciele znający więcej języków obcych niż ten, którego nauczają, bardziej angażują się w kształcenie interkulturowe. Być może jako użytkownicy kolejnego języka obcego znający go najczęściej gorzej niż język, którego nauczają, mają większą świadomość, jak ważna dla poprawnych kontaktów międzynarodowych jest szeroko pojmowana kompetencja interkulturowa. Nauczyciele regularnie jeżdżący za granicę również uzyskali wyższe wyniki niż ich koledzy/koleżanki niewyjeżdżający. Prawdopodobnie pobyty zagraniczne uświadamiają nauczycielom, jak ważny w skutecznej komunikacji międzykulturowej jest element pozajęzykowy, czyli m.in. świadomość istnienia różnic kulturowych i umiejętność radzenia sobie z nimi.

Badanie wykazało również, że pomiędzy wyodrębnionymi subpopulacjami istnieje kilka różnic statystycznie istotnych w ocenie niektórych elementów sprzyjających rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów, na poziomie pojedynczych zdań. Ankietowane nauczycielki wyżej niż nauczyciele oceniły wpływ ich lekcji na eliminowanie wśród uczniów postaw etnocentrycznych (różnica 0,34, zdanie 20) i poprawę ich samooceny jako Polaków (różnica 0,29, zdanie 21).

Nauczyciele mianowani i dyplomowani w większym stopniu niż nauczyciele stażyści i kontraktowi uznali, że pomagają uczniom rozwijać umiejętności radzenia sobie w kontaktach z przedstawicielami różnych obcych kultur (różnica 0,33, zdanie 20). Wyżej też ocenili przydatność podręczników do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów (różnica 0,27, zdanie 22), wyjazdów zagranicznych (różnica 0,23, zdanie 24) oraz przekazywanie wiedzy z zakresu historii, geografii, literatury i sztuki kraju języka, którego nauczają (lub krajów) i informacji o życiu codziennym oraz zwyczajach ich mieszkańców, ale i wiedzy o różnych innych zakątkach świata (różnica 0,23, zdanie 5).

Nauczyciele mieszkający przez dłuższy czas za granicą uzyskali wyższy wynik od koleżanek i kolegów, którzy takiego doświadczenia nie mają aż w połowie stwierdzeń kwestionariusza (zdania 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 18, 23, 24). Prawdopodobnie zdobyte doświadczenie i znajomość kultury obcej pozwala im odwoływać się do nich na co dzień, gdyż „czują” to, o czym mówią w klasie. Podobnie respondenci pracujący w szkołach, gdzie prowadzona jest międzynarodowa wymiana uczniów, wyżej ocenili 9 stwierdzeń ankiety (zdania 3, 4, 7, 12, 14, 15, 21, 22, 24). Być może w tych szkołach kładzie się większy nacisk na aspekt interkulturowy kształcenia językowego. Szczegółowe dane obrazujące uzyskane wyniki zebrano w tabelach umieszczonych w aneksie 6.

4.6. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w Polsce – porównanie wyników badań kwestionariuszowych uczniów i nauczycieli

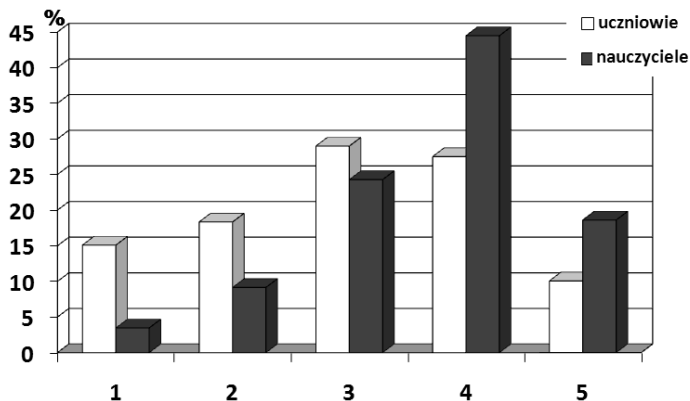
W tabeli 9 zestawiono szczegółowe wyniki dla obu populacji. Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele wyżej oceniają kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych niż uczniowie (widać to również wyraźnie na dołączonych histogramach). Ich średni wynik jest wyższy o 1,09 od średniej kwestionariusza uczniowskiego (3,87 vs 2,78) i statystycznie istotny. Średnie populacji nauczycielskiej dla wszystkich stwierdzeń kwestionariusza są wyższe od średnich uczniów, a różnice – statystycznie znaczące. Należy zauważyć, iż w przypadku nauczycieli współczynnik zmienności dla 23 zdań ankiety wynosi co najwyżej 30%, co oznacza małą dyspersję, czyli duże skupienie wyników całej badanej populacji wokół średniej – ankietowani nauczyciele są względnie jednomyślni w dobrej ocenie, jaką przyznali rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów na swoich lekcjach. Ponadto wartościami dominującymi w odpowiedziach nauczycieli dla większości pomiarów są czwórki (21 stwierdzeń), a dla dwóch zdań piątka. W jednym zdaniu ankiety wartością dominującą jest trójka, a niższe wartości nie występują wcale.

Odchylenie standardowe dla wyników większości zdań w kwestionariuszu uczniowskim jest wysokie – współczynnik zmienności dla 23 pomiarów jest wyższy niż 30%, a dla większości wynosi powyżej 40% (14 stwierdzeń) albo nawet 50% (5 zdań). Wskazuje to na względnie duże rozproszenie wyników od średniej, co oznacza, iż opinie badanych uczniów są zróżnicowane. Uderza też rozrzut wartości dominujących, wśród nich aż sześć jedynek i tylko jedna piątka. Przeważają trójki (13 stwierdzeń). Pozwala to przypuszczać, że kompetencja interkulturowa jest rozwijana w różnym zakresie w różnych szkołach oraz że nauczyciele zajmują się jedynie jej niektórymi elementami (stosunkowo wysoko uczniowie ocenili stwierdzenia 14, 16 i 24 – dzięki lekcjom języków obcych starają się nie wartościować obcych kultur i ich przedstawicieli, ograniczyli stereotypowe postrzeganie świata, a wyjazdy zagraniczne pozytywnie wpływają na ich postawę i sposób postrzegania innych krajów, kultur i obcokrajowców). Wszystkie trzy pomiary mają niską dyspersję – jest to zatem opinia większości respondentów. Co więcej, w tych trzech przypadkach oceny uczniów i nauczycieli są w miarę zbliżone – uzyskane wartości średnie dla tych stwierdzeń badanych nauczycieli różnią się znacznie mniej od wyników uczniowskich niż inne zdania kwestiona-

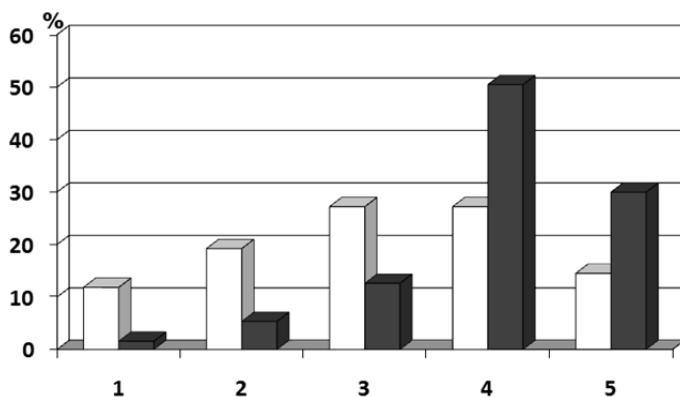
Tabela 9. Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych w Polsce – zestawienie wyników ankiety nauczycielskiej i uczniowskiej oraz wartość statystyki *U* dla dwóch średnich

Zdanie	Nauczyciele				Uczniowie				Statystyka <i>U</i>		
	Średnia	Odchylenie	Wsp. zm.	Dominanta	Mediana	Średnia	Odchylenie	Wsp. zm.		Dominanta	Mediana
1	3,66	0,99	27,20	4	4	2,99	1,21	40,46	3	3	7,7035
2	4,02	0,88	22,00	4	4	3,13	1,22	39,09	4	3	10,6600
3	4,12	0,76	18,39	4	4	3,23	1,11	34,42	4	3	12,0620
4	3,50	1,05	30,00	5	4	2,62	1,11	42,56	3	3	10,4082
5	3,91	0,94	24,04	4	4	2,99	1,22	40,86	3	3	10,9174
6	3,85	0,96	24,78	4	4	2,86	1,16	40,59	3	3	12,0788
7	3,55	0,99	27,86	4	4	2,48	1,09	43,84	3	2	13,2660
8	3,62	1,03	28,57	4	4	2,71	1,28	47,12	3	3	10,0711
9	3,85	1,00	26,00	4	4	2,55	1,20	46,85	3	3	15,0972
10	4,12	0,80	19,52	4	4	2,95	1,19	40,24	3	3	14,7666
11	3,82	1,03	26,95	4	4	2,05	1,12	54,62	1	2	20,9944
12	3,88	1,08	27,77	4	4	2,04	1,04	51,09	1	2	22,2951
13	3,66	1,06	29,05	4	4	2,51	1,17	46,77	3	3	13,0912
14	3,85	1,01	26,25	4	4	3,52	1,16	33,03	4	4	3,9307
15	3,97	0,92	23,21	4	4	2,58	1,16	44,90	3	3	17,0460
16	4,18	0,82	19,51	4	4	3,86	1,18	30,67	5	4	4,0743
17	3,94	0,99	25,15	4	4	3,03	1,22	40,29	3	3	10,4760
18	3,82	0,96	25,16	4	4	2,19	1,11	50,63	1	2	20,1004
19	3,87	0,97	25,00	4	4	2,16	1,08	49,85	1	2	21,4346
20	4,51	0,73	16,09	4	5	2,46	1,31	53,16	1	2	24,9644
21	4,15	0,82	19,88	5	4	2,52	1,27	50,44	1	2,5	19,5200
22	3,33	1,03	30,81	4	3	2,61	1,16	44,47	3	3	8,4368
23	3,50	0,94	26,76	4	3	2,69	1,23	45,76	3	3	9,5131
24	4,21	0,85	20,16	3	4	4,05	1,19	29,49	5	4	1,9598
Łącznie	3,87	0,98	25,41	-	-	2,78	1,28	46,04	-	-	13,1120
Badani	317					338					

riusza (różnice 0,33, 0,32 i 0,16, podczas gdy w przypadku pięciu zdań różnica wyników przewyższa 1, a w czterech kolejnych nawet 1,5). Poniższe wykresy pokazują rozkład odpowiedzi na pytania kwestionariusza dla obu badanych populacji.

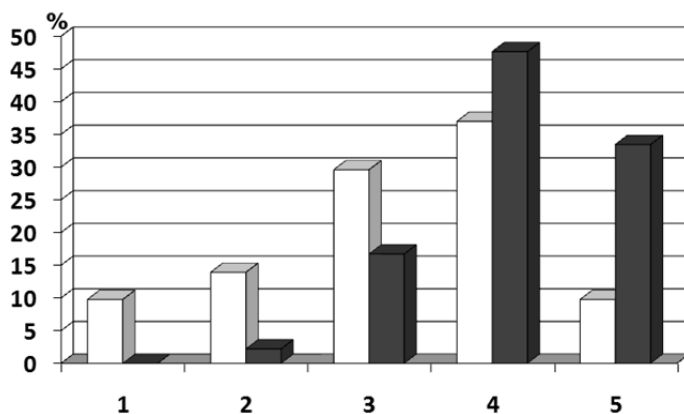


Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie 1 kwestionariusza⁸

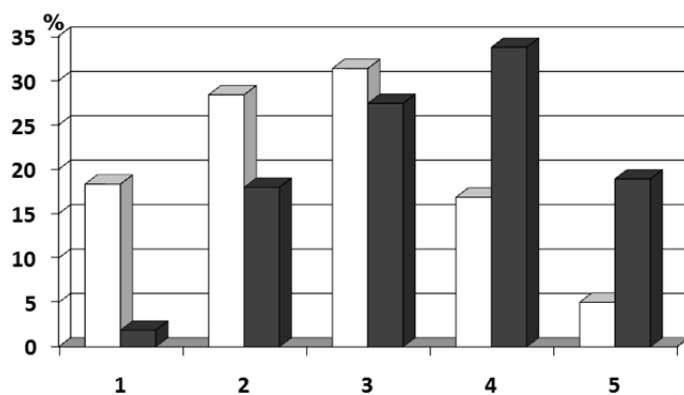


Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie 2 kwestionariusza

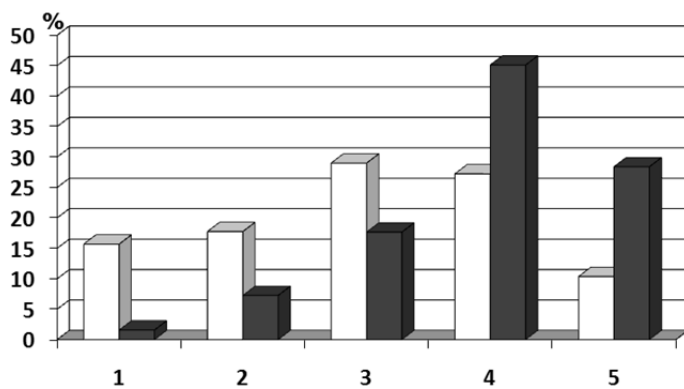
⁸ W użytych wykresach od 1 do 24 zastosowano tę samą grafikę. Wszystkie stwierdzenia kwestionariusza znajdują się w aneksie 1B i 2B.



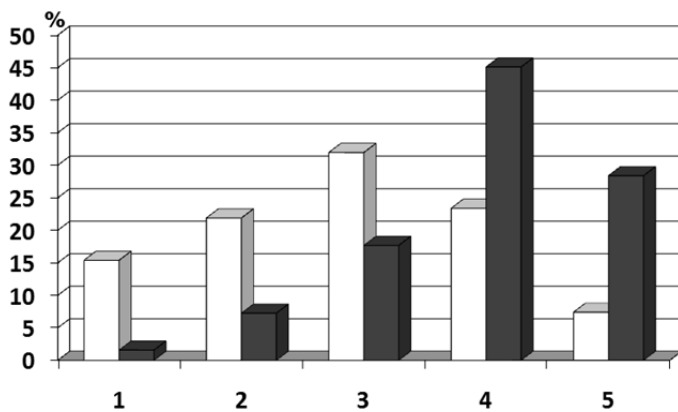
Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie 3 kwestionariusza



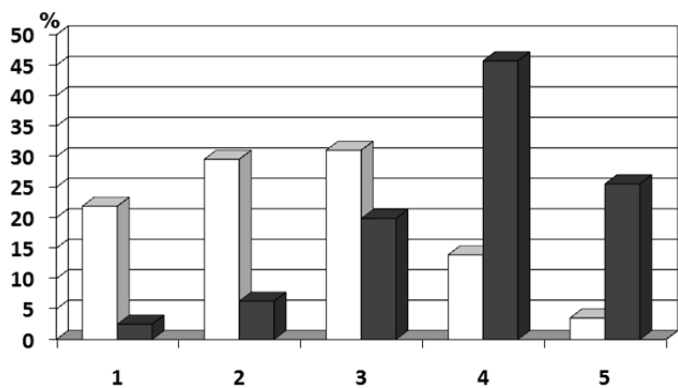
Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie 4 kwestionariusza



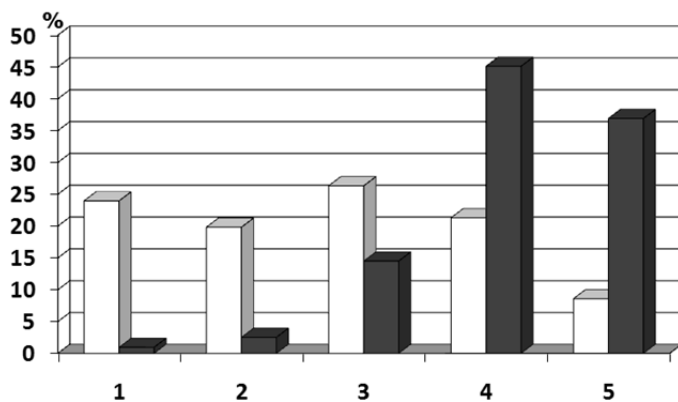
Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie 5 kwestionariusza



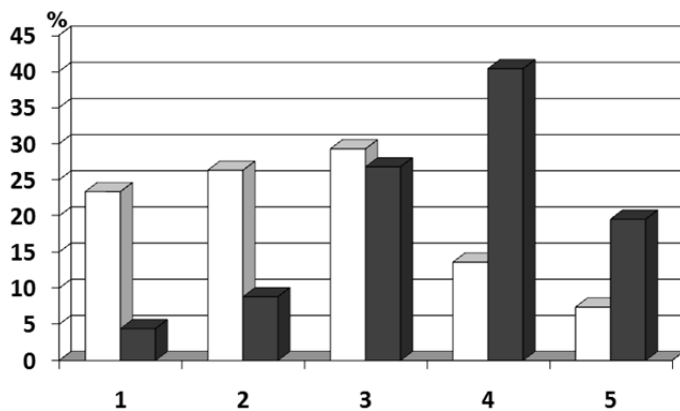
Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie 6 kwestionariusza



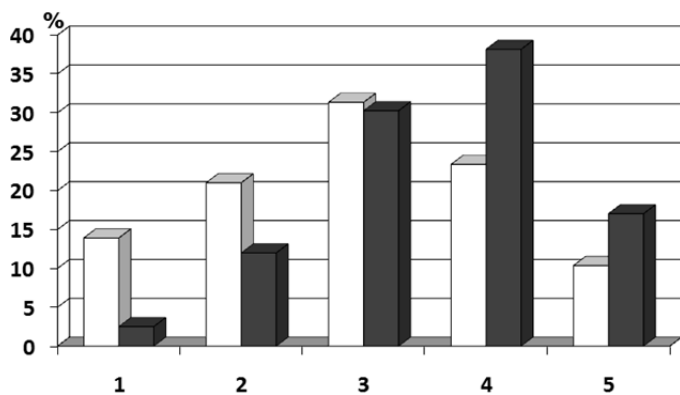
Wykres 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie 7 kwestionariusza



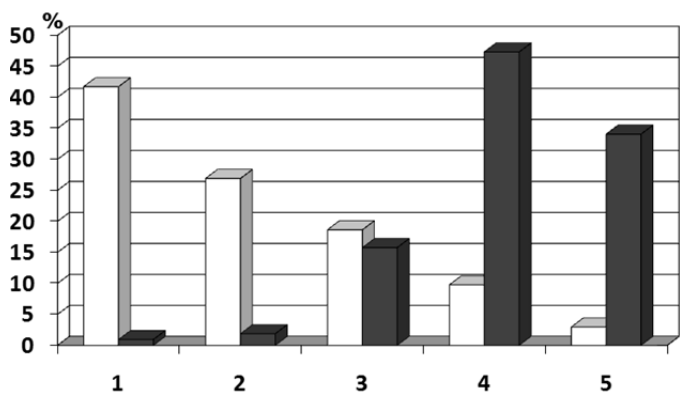
Wykres 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie 8 kwestionariusza



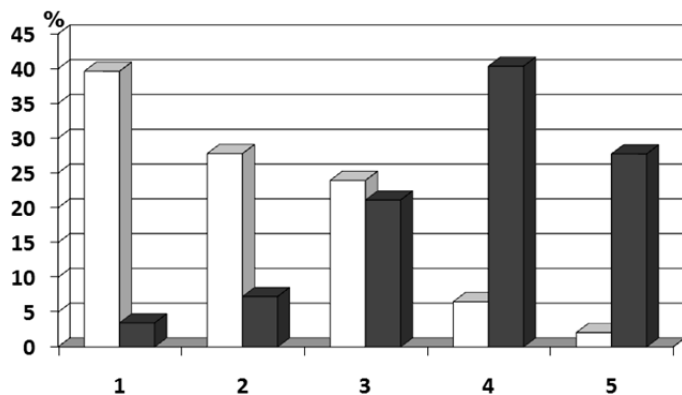
Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie 9 kwestionariusza



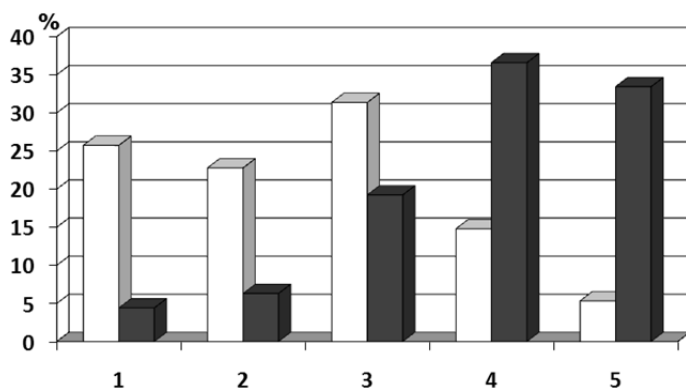
Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie 10 kwestionariusza



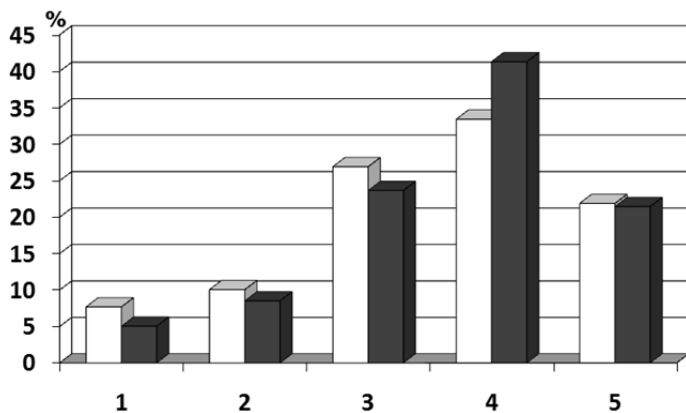
Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie 11 kwestionariusza



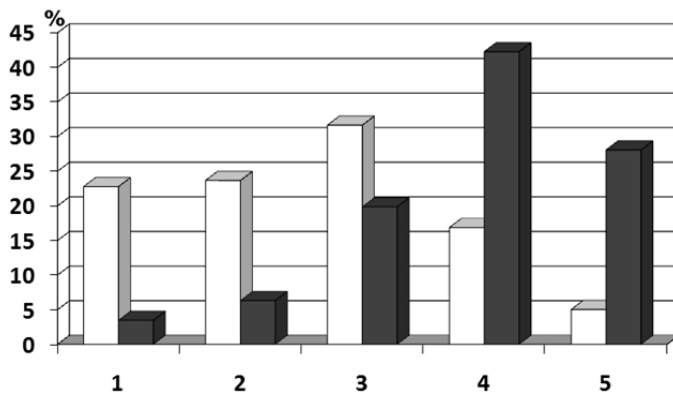
Wykres 12. Rozkład odpowiedzi na pytanie 12 kwestionariusza



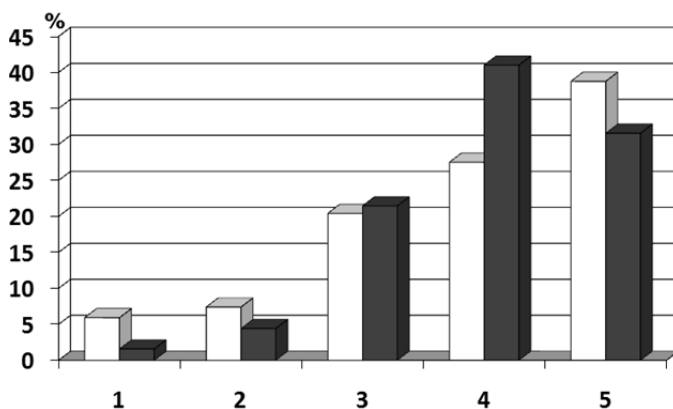
Wykres 13. Rozkład odpowiedzi na pytanie 13 kwestionariusza



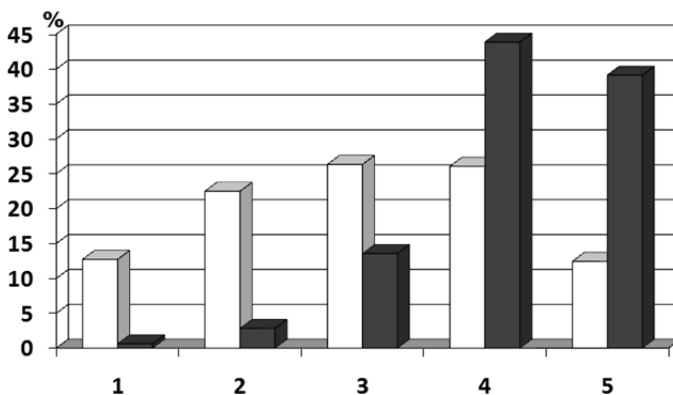
Wykres 14. Rozkład odpowiedzi na pytanie 14 kwestionariusza



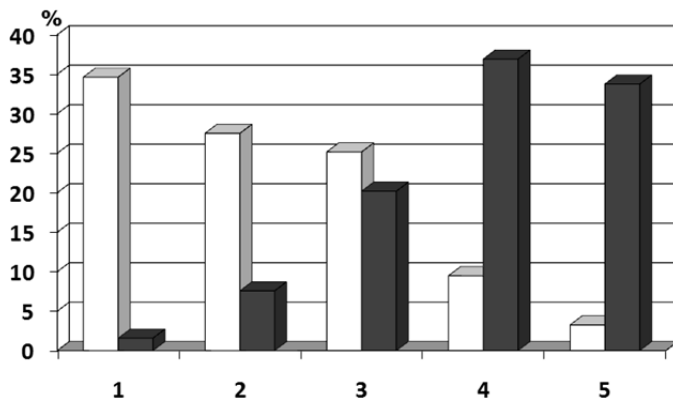
Wykres 15. Rozkład odpowiedzi na pytanie 15 kwestionariusza



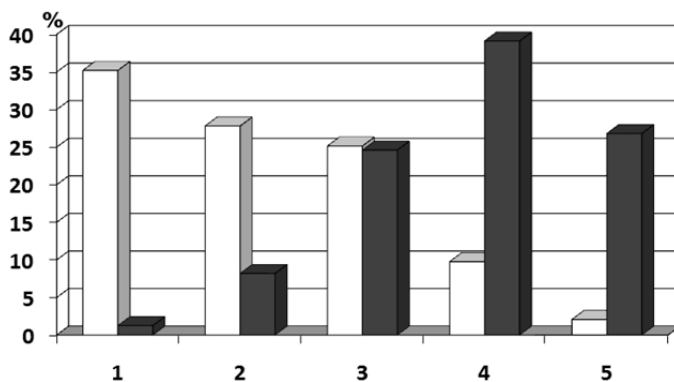
Wykres 16. Rozkład odpowiedzi na pytanie 16 kwestionariusza



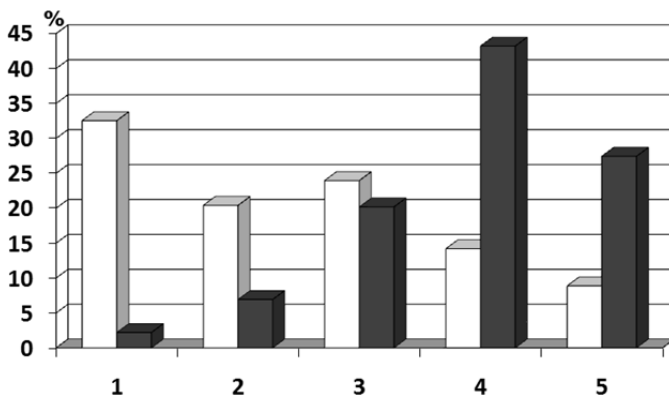
Wykres 17. Rozkład odpowiedzi na pytanie 17 kwestionariusza



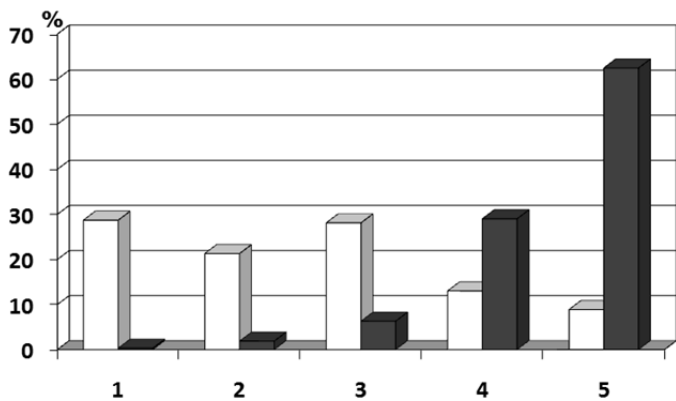
Wykres 18. Rozkład odpowiedzi na pytanie 18 kwestionariusza



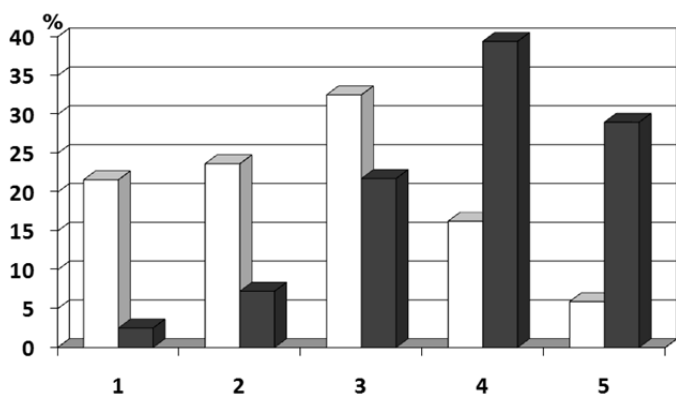
Wykres 19. Rozkład odpowiedzi na pytanie 19 kwestionariusza



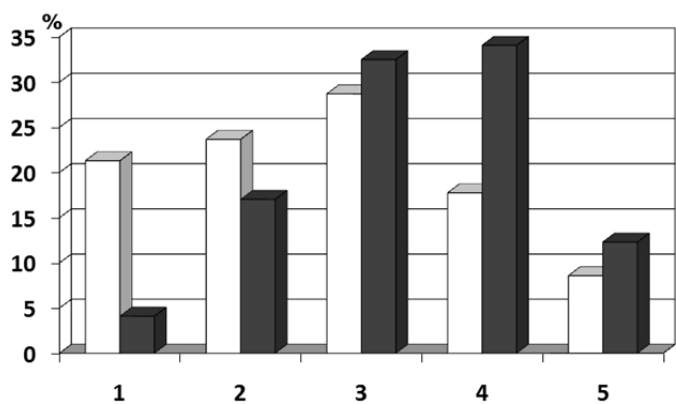
Wykres 20. Rozkład odpowiedzi na pytanie 20 kwestionariusza



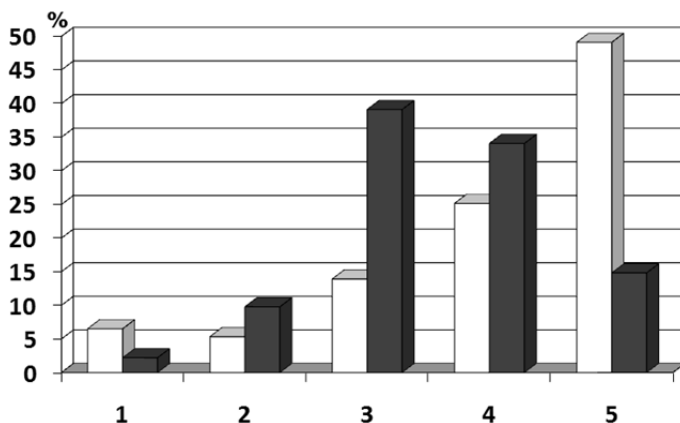
Wykres 21. Rozkład odpowiedzi na pytanie 21 kwestionariusza



Wykres 22. Rozkład odpowiedzi na pytanie 22 kwestionariusza



Wykres 23. Rozkład odpowiedzi na pytanie 23 kwestionariusza



Wykres 24. Rozkład odpowiedzi na pytanie 24 kwestionariusza

4.7. Studium obserwacyjne wybranych lekcji języka angielskiego

4.7.1. Obserwacje lekcji

W pierwszej fazie projektu (maj-czerwiec 2011 r.), w której obserwowano trzech wybranych nauczycieli języka angielskiego, pracujących w jednym z poznańskich liceów ogólnokształcących, podczas pracy z jedną, wybraną przez nich klasą, jak zakładano, w sekwencji dziesięciu kolejnych lekcji, łącznie hospitowano 23 zajęcia (odpowiednio: 10, 7 i 6 lekcji prowadzonych przez nauczycieli uczestniczących w badaniu) w trzech klasach pierwszych, gdzie język angielski jest nauczany w wymiarze trzech lub dwóch godzin w tygodniu. Dwie grupy były na poziomie niższym średnio zaawansowanym, a jedna średnio zaawansowanym.

Sześć spośród obserwowanych lekcji (26%), przeprowadzone w dwóch grupach językowych, było poświęconych w całości lub w znacznym zakresie rozwijaniu szeroko rozumianej kompetencji kulturowej, natomiast niewiele zajmowano się na nich elementami kształcenia interkulturowego. Omawiano na nich życie codzienne i zwyczaje reprezentantów innych kultur, m.in. różnice w typowym menu Polaków i Anglików, ulubione gry zespołowe Anglików i Polaków (aktywności fizyczne), język ciała i gestów, historię walki ludności czarnoskórej o równe prawa obywatelskie na podstawie analizy sylwetek znanych bojowników o wolność: Martina Lutra Kinga, Mahatmy Gandhiego, Nelsona Mandeli, Matki Teresy z Kalkuty, Millicent Fawcett oraz Lecha Wałęsy (jedna lekcja), ikony architektury światowej:

Stonehenge, Taj Mahal, Biały Dom, Opera w Sydney, pałac Buckingham i zamek w Windsorze (jedna lekcja) oraz historię zaginionej cywilizacji i związane z tym atrakcje turystyczne (Machu Picchu w Peru).

Były to klasyczne lekcje przekazujące wiedzę nie tylko o Wielkiej Brytanii czy innych krajach angielskiego obszaru językowego, co jest niezwykle ważne z punktu widzenia przygotowania uczniów do komunikowania się w globalnym świecie, jednak lekcje nie angażowały ich w analizę porównawczą ani nie stwarzały okazji do ćwiczenia umiejętności dostosowywania zachowań językowych i pozawerbalnych do nowych sytuacji, co jest kluczowym elementem w edukacji interkulturowej. Nauczyciele niewiele miejsca poświęcali na wykształcenie w uczniach krytycznego rozumienia inności poprzez kształcenie w nich umiejętności obserwowania różnych zjawisk czy zdarzeń i nawiązywanie do kultury własnej. Koncentrowali się głównie na przekazywaniu informacji o obcych kulturach, a ewentualne odniesienia do kultury polskiej pojawiały się sporadycznie i miały charakter marginalny w stosunku do całości lekcji, np. na lekcji poświęconej angielskiej kuchni nauczycielka zapytała o nawyki żywieniowe Polaków.

Jak zauważa Sercu (1998: 261-262), zgodnie z zasadami kształcenia interkulturowego, jeśli jednostka ma dobrze funkcjonować w globalnym świecie, musi zdawać sobie sprawę, że kultura rodzima determinuje jej percepcję, interpretację i zachowania oraz mieć świadomość, kiedy i jak to się dzieje. Dlatego zaleca się, aby w ramach lekcji języków obcych nauczyciele często odwoływali się do kultury narodowej uczniów, lecz jednocześnie przestrzega przed porównywaniem kultur wyłącznie z jednej, rodzimej perspektywy. Przyjęcie spojrzenia obcego pozwala bardziej świadomie spojrzeć na rzeczywistość uznawaną za oczywistą, porównywanie kultury obcej i rodzimej umożliwia poznanie zwłaszcza nieuświadomionych aspektów kultury własnej, przez co wzmacnia się poczucie tożsamości kulturowej uczniów.

Jednak oczekiwanie, iż porównywanie dwóch kultur prowadzi w sposób automatyczny do rozwijania świadomości kulturowej uczniów i empatii, jest nieuzasadnione. Zdaniem Byrama (1997: 59-63), tylko krytyczna świadomość kulturowa, osiągnana dzięki ćwiczeniom pozwalającym dokonywać krytycznej analizy zjawisk kulturowych i ich dekonstrukcji, przyczynia się do rozwoju uczących się w tym zakresie. Stąd należałoby w trakcie lekcji języków obcych skłaniać uczniów do refleksji nad tym, jak ich język ojczysty oraz tożsamość językowa i kulturowa są postrzegane przez innych oraz wyrobić w nich umiejętność traktowania z dystansem norm kulturowych własnego społeczeństwa. Aktywności tego rodzaju na hospitowanych lekcjach nie zauważono.

Nauczyciele nie zwracali uwagi na rozwijanie umiejętności obserwacji i dostrzegania odrębności sytuacji kulturowych obcych dla uczniów. Nie

zabiegali też o wykształcenie w nich umiejętności niewartościującego porównywania kultury własnej z obcą, rozwijanie postaw tolerancji, szanowania odrębności, analizy własnych wartości i przekonań czy dostosowywania zachowań do kodu obowiązującego w kulturze obcej. Trudno je zatem uznać za element treningu interkulturowego.

Kramsch (1993: 228-232) zachęca do wykonywania z uczniami ćwiczeń wymagających przyjmowania innego punktu widzenia niż własny. Jedno z nich, „konstrukty własne” (*personal constructs*), polega na porównaniu sposobów konstruowania znaczeń przez uczniów i innych reprezentantów ich kultury rodzimej. Ćwiczenie uświadamia, że sposób dobierania przeciwieństw, z którego wyłania się znaczenie danego pojęcia jest różny nawet dla reprezentantów tego samego języka i kultury, co dowodzi, że kultura narodowa nie jest monolitem. Różne role społeczne, jakie każdy człowiek odgrywa oraz cechy indywidualne powodują, iż pomimo tego, że część cech, jako członkowie jednego narodu, mamy wspólnych, to równie ważna jest tożsamość każdego z nas jako niepowtarzalnej jednostki. Zdaniem Kramsch, edukacja międzykulturowa powinna koncentrować się mniej na łączeniu, a bardziej na dogłębnym analizowaniu różnic, w celu ich lepszego zrozumienia, gdyż w gruncie rzeczy tylko tego można nauczyć. Zadań typu „konstrukty własne” obserwowani nauczyciele nie zlecali swoim uczniom w ogóle.

Choć jedną lekcję w całości poświęcono komunikacji niewerbalnej (korzystając z rozdziału z podręcznika *New English File* zatytułowanego *Let your body do the talking – Pozwól ciału mówić*), to jednak zajmowano się nią niemalże w próżni kulturowej. Wyjątek stanowił początek lekcji – nauczyciel rozpoczął ją od informacji, iż w różnych kulturach ludzie używają zupełnie innych gestów, komunikując się ze sobą, albo te same gesty mają zupełnie inne znaczenie, co może być źródłem nieporozumień czy wręcz niezrozumienia. Następnie odniósł się do doświadczenia uczniów i poprosił ich o podanie znanych im przykładów komunikacji pozawerbalnej i jej znaczeń w różnych częściach świata. Czworo uczniów podało takie przykłady, zwracając uwagę, iż np. skiniecie głową w Polsce oznacza zgodę, a w Bułgarii odmowę. Nauczyciel dodał dwa inne, m.in. osoby podróżujące autostopem w Polsce i Austrii wykonują ręką różne znaki, chcąc zatrzymać jadący samochód. Wprowadzająca część zajęć trwała łącznie 7 minut, w tym czasie komunikacją niewerbalną w kontekście interkulturowym zajmowano się 3 minuty. Przez pozostałe 38 minut lekcji nie zaobserwowano żadnych odniesień międzykulturowych. Pokazuje to, jak marginalnie traktuje się tę problematykę w szkole – przy takim podejściu trudno będzie uczniom rozwinąć umiejętność porównywania, niezbędną, by umieć rozpoznać różnice i podobieństwa między kulturami, a następnie wyciągać odpowiednie wnioski.

Na obserwowanych 6 lekcjach w grupie o największym poziomie zaawansowania językowego nie zauważono żadnych odniesień kulturowych czy elementów zorientowanych na rozwijanie kompetencji interkulturowej. Burzy to dość powszechne przekonanie, iż na wyższych poziomach zaawansowania językowego nauczyciele częściej wprowadzają elementy kulturowe na zajęciach, gdyż mogą to robić w języku docelowym.

Łącznie na 17 lekcjach obejrzanych w pierwszej fazie hospitacji, w trakcie której obejrzano 23 lekcje, nie odnotowano żadnych odniesień do kultury czy elementów kształcenia interkulturowego, co stanowi 74% obserwowanych zajęć. Należy przyznać, że były to sprawnie przeprowadzone lekcje przez dobrze przygotowanych nauczycieli, na których dominowało tradycyjne nauczanie gramatyki, leksyki lub czterech sprawności językowych, odbywające się w pustce kulturowej. Lekcje prowadzono metodą komunikacyjną, z jednej strony promującą użycie języka do komunikacji międzynarodowej, co powinno zachęcać nauczycieli do wprowadzania treningu międzykulturowego, lecz z drugiej strony, pozwalającą na nauczanie języka bez jakiegokolwiek kontekstu kulturowego.

Na wszystkich lekcjach, na których zajmowano się kulturą w pierwszej części prowadzenia obserwacji ($n = 6$), źródłem odniesień kulturowych był podręcznik. Można wnioskować, iż obecność modułu poświęconego kulturze w danym podręczniku w dużej mierze determinowało częstotliwość jej obecności na lekcjach⁹. Na dwóch lekcjach prowadzący je nauczyciele odnieśli się do własnej wiedzy i doświadczenia nabytego w czasie podróżowania po świecie. Jedno zadanie domowe, przygotowanie w formie pisemnej biografii osoby, będącej dla uczniów inspiracją, wymagało samodzielnego podjęcia poszukiwań, np. w zasobach Internetu. Dziwi tak rzadkie odsyłanie uczniów do stron internetowych, gdyż są one uważane powszechnie za jedno z najlepszych źródeł materiałów służących edukacji międzykulturowej. Jedynie na trzech lekcjach (13% obserwowanych zajęć) dostrzeżono obecność istotnych elementów treningu międzykulturowego: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego (dwie lekcje) oraz komunikację niewerbalną i szok kulturowy (jedna lekcja). Jednak poświęcono temu niewiele czasu lekcyjnego.

Analizując zgromadzony materiał, pochodzący ze wszystkich lekcji poświęconych kształceniu interkulturowemu ($n=30$), możemy stwierdzić, że

⁹ W hospitowanych grupach nauczyciele pracowali z następującymi podręcznikami: *Matura Explorer. Pre-intermediate* (Nowa Era) (troje nauczycieli), *Upstream. Intermediate* (Express Publishing), *New English File. Upper-Intermediate* (Oxford University Press), *Matura rozszerzona. Upper-intermediate* (Longman), *Matura Solutions* (Oxford University Press) – dwie nauczycielki: jedna – poziom intermediate, druga – upper-intermediate, *Matura Success* (Longman) – trzy nauczycielki: dwie poziom upper-intermediate, jedna – intermediate.

na obserwowanych lekcjach przeważała interakcja typu nauczyciel – uczeń, dominował nauczyciel, zlecający konkretne zadania, komentujący czy rozmawiający z jednym, wybranym uczniem. Uczniowie rzadko mieli okazję pracować w parach lub grupach, nigdy nie wcielali się w rolę reprezentantów obcych kultur, co byłoby dla nich dobrą okazją do konstruowania i negocjowania znaczeń – każdy dialog odbywa się przecież zawsze w określonym kontekście kulturowym. Tego typu ćwiczenia rozwijają ponadto umiejętności radzenia sobie z niejasnymi i niejednoznacznymi sytuacjami oraz, poprzez konieczność negocjowania znaczeń, uczą mediacji między kulturami. Uczniowie nie mieli okazji angażować się w ćwiczenia z zakresu werbalizowania różnic i podobieństw kulturowych, wyrażania tego, co dla nich niejasne ani mówienia o własnych odczuciach i reakcjach na różne aspekty napotykanych kultur obcych (Kramersch 1993: 222-225).

Równie rzadko zachęcano uczniów do zadawania pytań, relatywizowania, podawania w wątpliwość i sprawdzania swoich założeń w odniesieniu do rozumienia danego komunikatu. Umiejętności te są niezwykle istotne, gdyż w komunikacji międzykulturowej uczestnicy dialogu konstruują i negocjują znaczenie w określonym kontekście, a zatem znaczenie nie zależy wyłącznie od intencji wyrażającej je jednostki (Corbett 2003: 97). Uczniom nie stwarzano możliwości rozwijania umiejętności obserwowania ludzkich zachowań i analizowania danych etnograficznych, w celu uzyskania wiedzy o kulturze.

Dużą część lekcji uczniowie poświęcali czytaniu tekstu lub słuchaniu wypowiedzi z CD oraz szeroko rozumianemu rozwijaniu sprawności czytania czy słuchania ze zrozumieniem. W większości nie były to jednak tzw. teksty otwarte, pozwalające na nawiązanie dialogu z ich autorami czy prezentowanymi w nich treściami. Takie angażujące uczniów emocjonalnie i kognitywnie ćwiczenia mogłyby skutecznie rozwijać ich umiejętności i świadomość interkulturową, m.in. poprzez odwoływanie się do zdobytej już wiedzy i doświadczenia. Teksty otwarte, łatwo poddające się interpretacji i ocenie, świadomie robiące wrażenie niekompletnych, zachęcają do wchodzenia w interakcję i wykraczają poza ćwiczenia *stricte* językowe. W czasie pracy z nimi od uczniów oczekuje się samodzielnego myślenia, krytycznej oceny materiału, wyrażania własnych opinii, komentarzy czy uwag (Fenner 2000: 142).

Używane na obserwowanych lekcjach materiały edukacyjne, głównie podręczniki, nie umożliwiały uczniom nawiązania dialogu z ich autorami i przedstawianymi treściami. Uczniowie nie mieli możliwości negocjowania pewnych znaczeń i kształtowania własnej tożsamości kulturowej i reinterpretowania własnego spojrzenia na świat (Cortazzi 1999: 210)¹⁰.

¹⁰ W dialogu z tekstem uczeń – jego odbiorca, odwołując się do swoich dotychczasowych doświadczeń i indywidualnych konstruktywów, nadaje tekstowi znaczenie, stając się w ten spo-

Jedynie na 7 lekcjach (23%) w dużej części dominowali uczniowie. Na lekcji poświęconej subkulturom młodzieżowym uczniowie przedstawiali przygotowane w domu prezentacje (w czterech grupach). Razem z częścią organizacyjną lekcji zajęło to 35 minut. Po wysłuchaniu uczniów nauczycielka zapytała, dlaczego dla młodych ludzi tak ważne jest, aby identyfikować się z określoną subkulturą. Niestety, pozwoliła odpowiedzieć na nie jedynie trzem uczniom, co łącznie trwało minutę. Pozostałe 9 minut lekcji przeznaczono na dwa ćwiczenia w parach. W pierwszym rodzic, niezadowolony ze związku dziecka z subkulturą młodzieżową, rozmawiał z nim, on zaś próbował przedstawić argumenty za przynależnością do niej (3 minuty). Następnie wybrani uczniowie odgrywający rolę rodzica streszczali na forum klasy, co usłyszeli (2 minuty). W drugim ćwiczeniu zmartwiony rodzic szukał porady u psychologa (2 minuty). Ostatnie 2 minuty lekcji wybrani uczniowie-psychologowie relacjonowali problem i rady, jakich udzielili.

Choć w założeniu wspomniane ćwiczenia wydają się atrakcyjne i przydatne z punktu widzenia zarówno nauki języka, jak i rozwijania kompetencji interkulturowej, to wydaje się, iż bez przygotowania są prawie niewykonalne. Trudno oczekiwać, że 17-letni uczeń wcieli się w rolę psychologa i że bliskie będą mu lęki rodzica o własne dziecko. Z perspektywy interkulturowej komentarz ucznia-psychologa, iż zalecił rodzicowi, którego syn jest skinheadem, poddanie go terapii, gdyż to choroba i brak komentarza nauczycielki skazuje lekcję na porażkę w zakresie rozwijania akceptowania inności. Lekcja w żaden sposób nie pokazała uczniom, że nie należy kategoryzować czy wartościować otaczających nas zjawisk czy osób, gdyż osądy są często krzywdzące, powierzchowne i zupełnie niezgodne z rzeczywistością. Podobnie zajęcia nie przyczyniły się do otwierania się uczniów na inność i unikanie stereotypizacji otoczenia.

Druga lekcja, na której dominującą rolę odgrywali uczniowie, w całości poświęcona była stereotypom. Przez 45 minut siedzący w kole uczniowie próbowali rozstrzygnąć, czy odwoływanie się do stereotypów jest złe. Spo-

sób uczestnikiem twórczego procesu budowania wiedzy o kulturze, wnosi swój wkład w rozwój świadomości kulturowej, która ma charakter dynamiczny (Fenner 2000: 147). Interakcja pomiędzy uczniem-czytelnikiem a tekstem, w czasie której dochodzi do jego interpretacji i próby zrozumienia, jest zawsze dla uczniów okazją do reinterpretacji własnego spojrzenia na świat. Taką szansę daje podręcznik zawierający ćwiczenia, których rozwiązanie nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Zdaniem Fenner (2000: 148), nawet teksty przedstawiające stereotypy kulturowe mogą odgrywać pozytywną rolę edukacyjną, jeśli towarzyszące mu ćwiczenia umożliwiają uczniom ich indywidualną interpretację i dyskusję w klasie. Badaczka uważa, iż interakcja, której są punktem wyjścia, jest „autentycznym dialogiem z kulturą obcą”, odbywającym się w klasie, zaś nauka języka przestaje być jedynie treningiem językowym i staje się edukacją językową.

śró 12 uczniów obecnych na lekcji i biorących udział w dyskusji połowa (6) nie zabrała głosu ani razu. Argumenty podawane przez uczniów były powierzchowne, a dyskusja często odchodziła od meritum, np. próbowano rozmawiać o naturze człowieka oraz odpowiedzieć na pytanie, czy jest on dobry, czy zły. Jednym z powodów odstępowania od tematu mogła być niepewność uczestników co do samego terminu – dyskusję należało poprzedzić gruntowną analizą definicji stereotypu. Z pewnością ułatwiłoby to uczniom generowanie argumentów.

Uczniowie, oprócz własnej wiedzy i doświadczenia, mogli odwołać się do dwóch niezwykle interesujących ćwiczeń z lekcji poprzedniej, opartych na prezentowanych na ekranie obrazkach i jednym obrazie. W pierwszym, uczniowie, patrząc na abstrakcyjne obrazki azjatyckiego artysty, próbowali określić, czy przedstawiają one Europejczyków, czy Azjatów. Artysta przedstawił w nich swoją wizję obu nacji w następujących kategoriach: wyrażanie opinii, punktualność, podróżowanie, restauracja i stanie w kolejce. W drugim odgadywali reprezentację wszystkich krajów Unii Europejskiej na obrazie czeskiego artysty. Oba ćwiczenia pozwoliły wnioskować, iż stereotypy są subiektywne oraz przedstawiają uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości.

Prowadzona w klasie dyskusja była spontaniczna, brakowało moderatora, nie podsumowano jej. Zupełnie pominięto rolę stereotypów jako istotnego elementu prowadzącego do nieporozumień między ludźmi w komunikacji międzykulturowej. Szkoda, że punktem wyjścia dyskusji nie był jakiś tekst lub że nauczycielka nie zleciła uczniom przygotowania się do niej w domu. Oczekiwanie, iż uczniowie mają argumenty do rozmowy na każdy temat, jest nierealne, szczególnie jeśli planuje się poświęcić na dyskusję całą lekcję. Nauczycielka, stojąca poza kręgiem uczniów, jedynie raz zareagowała na pojawiającą się w dyskusji wypowiedź i zadała pytanie, dlaczego warto być otwartym. Ponadto dwukrotnie przyszła dyskutantom z pomocą, podpowiadając nieznanne słówka. Szkoda, że takich pytań nie pojawiło się więcej, gdyż właśnie one pozwoliłyby uczniom uświadomić sobie wagę problemu i negatywny wpływ stereotypów na kontakty między ludźmi, szczególnie pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych.

Dużo lepiej poradziła sobie z problemem stereotypów inna obserwowana nauczycielka, która poświęciła temu problemowi dwie lekcje. Celem pierwszej było uświadomienie uczniom, że stereotypy przekazują uproszczony i często nieprawdziwy obraz świata. Lekcja miała formę dyskusji, ale zaprojektowano ją znacznie lepiej niż omawianą wcześniej. Na początku uczniowie definiowali termin w parach, później na forum klasy próbowali ustalić wspólnie definicję stereotypu (7 minut). W dalszej części lekcji prowadzono dyskusję, opierając się na podanych przez nauczycielkę i zapi-

sanych na tablicy, pięciu stereotypowych opiniach o Polakach (31 minut). W przeciwieństwie do poprzedniczki, hospitowana nauczycielka była moderatorem dyskusji, często zadawała dodatkowe pytania, np. o stosunek do inności, lub sama komentowała stwierdzenia uczniów albo prosiła innych o komentarz, odwołując się do ich doświadczeń, np. zeszłorocznej wizyty w szkole grupy młodzieży niemieckiej.

Sterowana dyskusja pozwoliła uniknąć odchodzenia od tematu, a dodatkowe pytania nauczycielki uświadamiały uczniom, iż ich wcześniejsze opinie, nieoparte rzetelną informacją czy własnym doświadczeniem, bywają często nieprawdziwe czy wręcz krzywdzące. Całość została podsumowana (5 minut). W ramach zadania domowego nauczycielka zleciła uczniom przygotowanie krótkiego wystąpienia na temat stereotypów związanych z Brytyjczykami i Amerykanami, co dobrze wpisuje się we wdrażanie uczących się w prowadzenie własnych badań czy poszukiwań, np. w Internecie.

Druga lekcja została przeprowadzona na podstawie materiału podręcznikowego (*Matura Solutions Intermediate*). Uczniowie czytali wypowiedzi trzech różnych osób na temat mieszkańców Londynu: rodowitego londyńczyka, Polki od roku mieszkającej w Londynie i urodzonego tam Pakistańczyka. Następnie słuchali wypowiedzi czterech rówieśników z różnych krajów o typowych cechach swojego narodu. Myślą przewodnią lekcji było przeświadczenie, że stereotypy bywają nieprawdziwe i krzywdzące, co nauczycielka kilkakrotnie podkreślała.

Ciekawe trzy kolejne lekcje prowadzone przez inną nauczycielkę dotyczyły szeroko rozumianych plusów i minusów wielokulturowości (dwie lekcje) i stereotypów (jedna lekcja). Lekcje przeprowadzono, korzystając z tekstów spoza podręcznika (*Multiculturalism* i *National Stereotypes*). Na pierwszej uczniowie definiowali wielokulturowość, próbowali ustalić, jakie może rodzić problemy, ale także, jakie daje korzyści. Zastanawiali się, co mogłoby im sprawiać najwięcej kłopotów w zaakceptowaniu obcokrajowców w Polsce (14 minut). W dalszej części lekcji uczniowie w grupach czytali tekst traktujący o zaletach i zagrożeniach związanych z życiem w wielokulturowym społeczeństwie (łącznie z ćwiczeniem na dopasowanie do akapitów najlepiej streszczających je nagłówków i znalezienie par za i przeciw omawianej kwestii oraz sprawdzeniem ćwiczenia, w trakcie którego uczniowie wyrażali własne opinie, trwało to 19 minut). Ostatnią część zajęć (10 minut) poświęcono na dyskusję na temat źródeł napięcia i konfliktów pomiędzy mniejszościami etnicznymi a ludnością tubylczą.

Druga lekcja w całości była poświęcona dyskusji nad zaletami i wadami wielokulturowości na podstawie 9 pytań, które uczniowie mieli opracować w domu. Nauczycielka przyjęła rolę moderatora i umiejętnie angażowała wszystkich uczniów do rozmowy, starając się równocześnie ucinać wypo-

wiedzi odbiegające od tematu. W trakcie lekcji udało się rozwinąć kwestie związane z tolerancją, tożsamością narodową i patriotyzmem. Nauczycielka umiejętnie tonowała pojawiające się ksenofobiczne i nietolerancyjne komentarze uczniów, zadając pytania, pozwalające im przemyśleć słuszność wypowiedzianych wcześniej sądów, np. stygmatyzujące Cyganów mieszkających w Polsce jako złodziei.

Trzecia lekcja, skonstruowana analogicznie, dotyczyła stereotypów, ich ograniczającego i często nieprawdziwego opisu rzeczywistości. Wszystkie trzy lekcje w znacznym stopniu przyczyniły się do refleksji jej uczestników nad takimi kwestiami, jak: akceptacja inności, konieczność niewartościującej oceny otaczającego świata, znaczenie tolerancji dla współzycia ludzi pochodzących z różnych kultur, konieczności zachowywania dystansu do samego siebie czy weryfikacji utrwalonych sądów i stereotypów.

Na żadnej z hospitowanych lekcji nie zaobserwowano jakichkolwiek odniesień do literatury pięknej, filmu, teatru czy sztuki. Odzwierciedla to coraz powszechniejszy trend zaniku obecności tzw. kultury wysokiej w edukacji językowej i braku przekonania nauczycieli o wartości edukacyjnej dzieł literackich czy wiedzy o literaturze i sztuce oraz ich znaczenia w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Nauczyciele mają poważne problemy z włączaniem fragmentów dzieł literackich do tematyki lekcji czy robieniem odniesień do innych obszarów sztuki w trakcie prowadzenia zajęć (Byram i Risager 1999: 93; Aleksandrowicz-Pędich 2005: 62). Wpływ na taki stan rzeczy ma dominacja na lekcjach języków obcych metody komunikacyjnej, która akcentuje używanie języka w sytuacjach życia codziennego, co w konsekwencji często prowadzi do unikania treści trudniejszych na rzecz pragmatycznych, często trywialnych.

Podobnie nieobecne na obserwowanych lekcjach były bieżące wydarzenia polityczne czy tematyka dotycząca instytucji społeczno-politycznych. Można zatem wnioskować, iż lekcje języka angielskiego w żaden sposób nie przyczyniają się do lepszej orientacji uczniów w kwestiach społeczno-politycznych krajów anglojęzycznych czy świata, co dziwi, gdyż taka wiedza zwiększałaby ich szansę zrozumienia interlokutorów pochodzących z innych kręgów kulturowych.

Na obserwowanych lekcjach nie wdrażano uczniów do brania odpowiedzialności za własną naukę ani nie rozwijano ich umiejętności etnograficznych, przydatnych uczestnikom-obszernikom kultury¹¹. Zlecane zadania

¹¹ Wiedza na temat danej kultury jest obszerna i ciągle ulega zmianie, stąd w ramach nauki języka obcego w szkole nie sposób przedstawić nawet jej najważniejszych aspektów. Dlatego niezwykle ważnym celem lekcji języków obcych powinno być rozwijanie zachowań autonomicznych uczniów.

domowe, które mogłyby być dobrą okazją do ćwiczenia wspomnianych umiejętności, podobnie jak same lekcje, oparte były głównie na ćwiczeniach książkowych. Czasami nauczyciele prosili o napisanie krótkich wypowiedzi dotyczących życia uczniów, np. opisanie własnych nawyków żywieniowych. Szkoda, iż nauczyciele nie wykorzystują bogatych zasobów internetowych jako źródła prac domowych. Zauważono dwa, wspomniane już wcześniej, wyjątki (6,7% hospitowanych zajęć, na których zajmowano się kulturą): po lekcji poświęconej ważnym postaciom w amerykańskiej historii walki o równouprawnienie ciemnoskórych obywateli, uczniowie mieli napisać w domu biografię osoby, która jest dla nich inspiracją, a po lekcji poświęconej stereotypom, uczniów poproszono o przygotowanie informacji o Amerykanach i Brytyjczykach. Ważnym elementem obu zadań było wyszukiwanie potrzebnych informacji, jednak oba ćwiczenia nie wymagały dokonywania żadnych porównań czy analiz międzykulturowych, stąd trudno je uznać za przykłady ćwiczeń pozwalających uczniom sprawdzić się w roli etnografa czy badacza kultury.

Zgromadzony materiał z obserwacji 30 lekcji poświęconych omawianiu zagadnień związanych z kulturą obcą pokazuje, iż jedynie jedną z nich (3,3%), związaną z przygotowaniem prezentacji na temat subkultur młodzieżowych, można uznać za przykład lekcji rozwijającej w uczniach postawy autonomiczne. Choć temat prezentacji został narzucony przez nauczycielkę, to uczniowie mieli swobodę w wyborze prezentowanej subkultury. Charakter zleconego zadania dawał im nie tylko możliwość samodzielnego wyszukiwania potrzebnych informacji, lecz dodatkowo narzucał konieczność pracy w grupie, co było okazją do rozwijania kluczowych we współczesnym świecie umiejętności współpracy z innymi, a także było świetną lekcją brania odpowiedzialności za własną naukę. Przygotowanie prezentacji wymagało dokładnego zaplanowania własnego działania, podziału zadań pomiędzy poszczególnych członków zespołu, synchronizacji ich wykonywania czy odpowiedniego zarządzania czasem. Istotną częścią przygotowania zadania było negocjowanie różnych jego elementów pomiędzy członkami zespołu i w dużej mierze pozwoliło to uczniom decydować o charakterze własnej nauki poza szkołą oraz dostosować ją do swoich preferencji, czyli rozwijać niezwykle ważną umiejętność w dobie edukacji trwającej całe życie. Można przypuszczać, że niezależność, jaką forma zadania dawała uczniom, przyczyniła się do wzrostu ich pewności siebie i samooceny jako osób uczących się języka. Szkoda, że uczniowie nie mieli możliwości dokonania samodzielnie oceny własnej pracy czy podzielenia się wrażeniami z różnych etapów wykonywania powierzonego im zadania. Jak wiemy, autorefleksja jest równie ważnym elementem procesu uczenia się/nauczenia, pozwalającym kształtować postawę autonomiczną uczniów.

W żadnej ze szkół, w których przeprowadzono hospitację lekcji, nie istnieje centrum językowe czy biblioteczka językowa, gdzie uczniowie mogliby, dokonując samodzielnie wyborów różnego rodzaju materiału językowego, rozwijać swoje kompetencje językowe. Tego typu miejsca, odpowiednio wyposażone w materiały edukacyjne, mogłyby sprzyjać poszerzaniu wiedzy uczniów z zakresu szeroko rozumianej kultury obcej. Podobnie, wszystkie obserwowane lekcje prowadzono w klasach, gdzie nie było komputera/komputerów z dostępem do Internetu. Pokazuje to, że infrastruktura szkolna uniemożliwia nauczycielom wykorzystywanie nowoczesnych technologii do pogłębiania wiedzy o kulturze obcej.

Trzeba zaznaczyć, iż źródłem informacji o różnych kulturach są nie tylko bezpośrednie zachowania przedstawicieli danej kultury, ale także jej wytwory: wspomniana wcześniej literatura piękna, środki masowego przekazu, reklama i inne zjawiska kulturowe. A zatem pomoce wizualne, takie jak zdjęcia, plakaty, broszury turystyczne, pocztówki i ilustracje w podręczniku do nauki języka obcego i spoza niego mogą być źródłem wiedzy o danej kulturze i są przydatne w kształceniu kulturowym. Ich obecność w klasie wprowadza element „inności” i może generować swoistego rodzaju dialog interkulturowy.

Odczytywanie znaczeń przekazywanych za pomocą obrazu wymaga umiejętności obserwacji, interpretacji i krytycznej świadomości kulturowej, podobnie jak w porównawczych badaniach etnograficznych. Jak zauważa Corbett (2003:141-144), uczący się języka obcego potrzebują ćwiczeń, które kształcą ich umiejętność odczytywania, czyli interpretowania wszystkich przekazów kulturowych w różnych formach. Pomimo tego, że na opisanej wcześniej lekcji poświęconej komunikacji niewerbalnej korzystano z ilustracji zamieszczonych w podręczniku *New English File* (uczniowie mieli dopasować do każdego z zamieszczonych obrazków, ukazujących różny wyraz twarzy prezentowanej osoby, konkretne zdarzenie), to jednak w żaden sposób nie były one osadzone w kontekście kulturowym, stąd z punktu widzenia nauczania interkulturowego okazały się całkowicie nieprzydatne.

W trakcie lekcji poświęconej jedzeniu, dość bogato zilustrowanej różnorodnością kuchni angielskiej, nauczycielka nie wykorzystała potencjału zdjęcia nietypowej restauracji w Jaffie, gdyż usytuowanej na wysokości 50 metrów. Ograniczyła się do pytania, czy uczniowie chcieliby się w niej znaleźć. Nauczycielka zupełnie pominęła jej „inność”, kwestie różnorodności architektonicznych na świecie i jej źródła zostały pominięte. Zdjęć towarzyszących tekstowi o różnych grach zespołowych w Anglii nie omówiono wcale. Podobnie było na lekcjach o bohaterach walczących o równouprawnienie ludności kolorowej w USA i ikonach architektury światowej (*Matura Explorer*). Nie dość, że nauczyciele nie przynoszą własnych materiałów, to

nie odwołują się do tych dostępnych w używanych książkach. Potencjał znajdujący się w materiałach wizualnych, z punktu widzenia kształcenia interkulturowego, jest niewykorzystywany. Wyjątek stanowiła nauczycielka, która lekcję o stereotypach poprzedziła ciekawą rozmową, inspirowaną prezentowanymi na ekranie abstrakcyjnymi obrazkami, przedstawiającymi Europejczyków i Azjatów (ćwiczenie opisano wcześniej). Szczegółowe infor-

Tabela 10. Rodzaje odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach

Rodzaj odniesień do kultury	Liczba odniesień	Wskaźnik procentowy (w stosunku do zajęć, gdzie pojawiło się dane zagadnienie $n=30$ [100%])
1. Literatura piękna, muzyka klasyczna i sztuka (kultura wysoka)	0	0
2. Film, muzyka i media (kultura popularna)	0	0
3. Historia, polityka oraz instytucje życia publicznego	5	16,7
4. Geografia i atrakcje turystyczne	3	10
5. Życie codzienne i zwyczaje	6	20
6. Tradycja, folklor i święta narodowe	2	6,7
7. Grupy etniczne i kultura młodzieżowa	3	10

Tabela 11. Elementy tzw. treningu interkulturowego na obserwowanych lekcjach

Aspekt interkulturowości	Liczba lekcji ($n=47$)	Wskaźnik procentowy
1. Porównywanie zwyczajów, życia codziennego i świąt	4	8,5
2. Porównywanie systemu społecznego, politycznego i ekonomicznego	0	0
3. Użycie form grzecznościowych	0	0
4. Komunikacja niewerbalna	1	2
5. Przestrzeń osobista	0	0
6. Koncepcja czasu	0	0
7. Szok kulturowy	0	0
8. Wartości (rodzina, patriotyzm, religia)	0	0
9. Sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu, żałoby, krytykowanie	0	0
10. Stereotypy	9	19
11. Humor	0	0
12. Odpowiednie i nieodpowiednie tematy rozmów	0	0

macje dotyczące częstotliwości odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach oraz stosowanie elementów treningu interkulturowego znajdują się w tabelach 10 i 11.

Obserwowani nauczyciele niezwykle rzadko odwoływali się w czasie prowadzonych lekcji do własnych lub uczniowskich doświadczeń z pobytów za granicą. W trakcie wszystkich hospitowanych lekcji ($n=47$) zanotowano jedynie dwie takie sytuacje: nauczycielka mieszkająca przez kilka lat w USA, na lekcji dotyczącej historii walki o równouprawnienie wspomniała o swoich wrażeniach z regularnych podróży metrem w Nowym Jorku. Z kolei nauczyciel regularnie jeżdżący w różne regiony świata, na lekcji poświęconej komunikacji niewerbalnej, podał kilka przykładów znaczenia określonych gestów ze swoich wojaży. Oboje wyróżniali się spośród obserwowanej populacji albo doświadczeniem mieszkania przez dłuższy okres za granicą (nauczycielka), albo krótszymi, częstymi wyjazdami (nauczyciel), a ponadto dużym zainteresowaniem światem.

4.7.2 Wywiady z nauczycielami

Po obejrzeniu lekcji, z każdym nauczycielem przeprowadzono wywiad strukturalny, poszerzony o pytania otwarte (aneks 4). Analiza uzyskanego materiału pozwala stwierdzić, iż respondenci nie zwracają większej uwagi na kształcenie interkulturowe. Lekcje poświęcone kulturze pojawiają się zwykle wówczas, gdy wynika to z obecności takich tematów w używanym podręczniku.

Przyczyn braku kształcenia interkulturowego lub jego powierzchownego traktowania należy upatrywać w nieznanomości tej tematyki wśród nauczycieli i postrzeganiu przez nich własnej roli jako osoby, która ma przede wszystkim wykształcić u uczniów cztery sprawności językowe i dostarczyć im wiedzy z zakresu leksyki i gramatyki języka obcego.

W czasie prowadzonych wywiadów większość obserwowanych nauczycieli deklarowała, iż głównym celem nauczania języka obcego w szkole powinno być przygotowanie uczniów do używania go w komunikacji (73%, $n=8$). Choć wszyscy uczestnicy badania wydawali się rozumieć, że kultura jest ważnym komponentem nauki języka, to jednak w codziennej praktyce szkolnej ulegają presji wszechobecnych egzaminów i priorytetem jest dla nich przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego (82%, $n=9$), który nie sprawdza znajomości kultury (tłumaczy to dość rzadkie odwołania do kultury na lekcjach obejrzanych w pierwszej części badania). Tego oczekują od nauczycieli uczniowie, ich rodzice i władze oświatowe. Tylko jedna nauczycielka stwierdziła, iż nie koncentruje się na maturze, gdyż, jej zdaniem,

szeroko rozumiana umiejętność komunikowania się w języku obcym jest znacznie ważniejsza niż przygotowanie uczniów do czekającego ich egzaminu.

Innym powodem, dla którego pomija się zagadnienia kulturowe, jest brak czasu. Na przykład, obserwowani nauczyciele, pytani o powód, dla którego nie podejmują na lekcjach bieżących kwestii społeczno-politycznych, twierdzili, że nie mają na to czasu, a poza tym, uczniowie nie interesują się polityką.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na rozbieżność pomiędzy wyraźnie formułowanym zaleceniem kształcenia kulturowego i interkulturowego w podstawach programowych określających treści, sprawności i umiejętności nauczane w ramach lekcji języków obcych w Polsce i to już od poziomu gimnazjum, a wymaganiami egzaminacyjnymi, które tego komponentu nie uwzględniają wcale. Praktyka pokazuje, że zakres i forma egzaminów mają ogromny wpływ na treści nauczania, czyli testy i egzaminy językowe determinują w znacznym stopniu to, czego i jak nauczyciele uczą (tzw. *backwash effect*). Nauczyciele zasadniczo zajmują się w klasie leksyką, gramatyką i czterema sprawnościami, gdyż tylko te komponenty języka pojawiają się na testach i egzaminach.

Wszyscy nauczyciele opowiedzieli się za włączeniem treningu interkulturowego do programu nauczania języka obcego, choć samo pojęcie rozumieją ogólnie i często błędnie – żaden nie potrafił sprecyzować, czym jest kształcenie interkulturowe i co taki trening powinien obejmować. Tylko jeden z nauczycieli, wymieniając jego elementy, oprócz tradycyjnych elementów kształcenia kulturowego, wymienił uczenie uczniów otwartości na inność.

Z wywiadów wynika, iż na etapie studiów, w ramach zajęć z dydaktyki, żadnego z nauczycieli nie przygotowano do rozwijania kompetencji interkulturowej. Jedynie dwóch odbyło taki trening (18%, $n=2$) w ramach kursów dokształcających. Pozwala to wnioskować, iż nauczyciele nie są profesjonalnie przygotowani do uczenia międzykulturowego. Co więcej, wszyscy deklarowali, że regularnie biorą udział w różnych formach dokształcania nauczycieli, co dowodzi, iż nie jest to popularny czy powszechny element tego typu kursów.

Nikt z badanych nie przyznał, że nie czuje się przygotowany do prowadzenia treningu interkulturowego w ramach prowadzonych przez siebie lekcji – pięciu (45%) stwierdziło, że jest do tego przygotowana, zaś sześciu (55%) czuje się przygotowana do tego średnio. Wskazuje to na ich nieświadomość wagi problemu – zaskakujące jest, iż nauczyciele twierdzą, iż czują się kompetentni, by kształcić uczniów w duchu interkulturowości, choć nikt ich formalnie do tego nie przygotował. Zmiana istniejącego stanu rzeczy, tj.

większy nacisk na kształcenie interkulturowe, wymagałaby podniesienia poziomu świadomości wśród nauczycieli wagi tego typu edukacji i rozwijania ich zdolności autorefleksji oraz odpowiedniego ich kształcenia do pełnienia roli pośredników kulturowych.

Zdaniem większości hospitowanych nauczycieli (55%, $n = 6$), monokulturowa klasa językowa może być źródłem doświadczenia interkulturowego dla uczniów, głównie za sprawą odpowiednio dobranego podręcznika czy innych materiałów dydaktycznych, ale także poprzez odwoływanie się do różnych doświadczeń uczniów i nauczycieli z podróży zagranicznych – czworo z nich (36%) mieszkało za granicą przez rok lub dłużej. Troje (27%) uznało, że jest to możliwe w ograniczonym zakresie, zaś dwoje (18%) stwierdziło, iż jest to niemożliwe.

Choć wszyscy respondenci mają wpływ na wybór podręcznika, z którym pracują, to tylko jedna nauczycielka kieruje się obecnością modułu związanego z kształceniem kulturowym przy jego wyborze. Potencjał książki do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów nie jest brany pod uwagę na etapie jej wyboru. Dla większości głównym kryterium jest jego dostosowanie do wymogów egzaminu maturalnego. Pomimo to większość sądzi, iż podręcznik, z którym aktualnie pracują, spełnia swoje zadanie kształcenia interkulturowego w stopniu ograniczonym 64%, $n = 7$, zaś dwie osoby (18%) oceniają go dobrze lub bardzo dobrze. Podobnie dwoje nauczycieli (18%) uznało, iż książka wywiązuje się z tego zadania słabo.

Obserwowani nauczyciele nie współpracują z nauczycielami innych przedmiotów w celu opracowania wspólnych programów zorientowanych na rozwijanie kompetencji interkulturowej. Jeden pedagog przygotował z nauczycielem języka polskiego inscenizację sztuki, drugi prowadzi od czasu do czasu nieformalne rozmowy w pokoju nauczycielskim z nauczycielami geografii i historii.

4.8. Interpretacja uzyskanych rezultatów oraz wnioski z badań

Przeprowadzona analiza umożliwia wskazanie pewnych prawidłowości określających jednocześnie stopień realizacji stawianych celów badawczych. Wnioski są owocem badania zarówno ilościowego, jak i jakościowego. Duża rozbieżność pomiędzy wynikami uzyskanymi w badaniu kwestionariuszowym uczniów i nauczycieli nie pozwala jednoznacznie określić zakresu obecności doświadczenia interkulturowego oraz rozwijania wrażliwości i kompetencji interkulturowej uczniów na lekcjach języków obcych w polskich liceach. Choć ankietowani nauczyciele uznali, że kształ-

cenie interkulturowe jest jego istotną częścią składową (średnia dla wszystkich stwierdzeń kwestionariusza wyniosła 3,87), to jednak uczniowie nie potwierdzili tego (ich średnia wyniosła 2,87 i jest niższa o 1,09 od wyniku próby nauczycielskiej).

Spore zróżnicowanie ocen ankietowanych uczniów dla poszczególnych pytań kwestionariusza i równocześnie duże rozproszenie ich wyników od uzyskanej średniej oznaczają spore zróżnicowanie wyników wśród poszczególnych respondentów, co pozwala przypuszczać, że kompetencja interkulturowa jest rozwijana w szkołach w różnym zakresie oraz że niektóre jej elementy pojawiają się na lekcjach częściej niż inne. Duża rozbieżność wyników obu populacji może być spowodowana brakiem świadomości uczniów, że określone elementy kształcenia interkulturowego są realizowane.

Deklarowana przez nauczycieli w trakcie przeprowadzonych z nimi wywiadów świadomość znaczenia problematyki międzykulturowej w nauczaniu języków obcych nie przekłada się na praktykę lekcyjną. Wyniki obserwacji lekcji są bliższe wynikom badania kwestionariuszowego uczniów i wskazują, że zapisy *Podstawy programowej*, dotyczące obowiązku wprowadzania elementów wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka, tematyki europejskiej i kontekstu międzykulturowego, są realizowane w polskim liceum ogólnokształcącym w zakresie bardzo ograniczonym. W ramach modułu kulturowego na lekcjach najczęściej omawiano życie codzienne i zwyczaje przedstawicieli innych kultur (20%) oraz zagadnienia związane z historią obcych krajów (16,7%). Równie popularnymi tematami lekcji były geografia i atrakcje turystyczne różnych krajów (10%) oraz grupy etniczne i kultura młodzieżowa (10%). Swoje miejsce na obserwowanych lekcjach miały też tradycja, folklor i święta narodowe (6,7%). Nauczyciele w ogóle nie zajmowali się na lekcjach kulturą wysoką, literaturą czy sferą wartości. Pomijali też zupełnie omawianie bieżących wydarzeń politycznych czy tematykę społeczno-polityczną.

Elementy kształcenia interkulturowego pojawiały się rzadko – najczęściej zajmowano się stereotypami (19%) oraz porównywaniem zwyczajów, życia codziennego i świąt (8,5%). Na lekcjach pomijano niezwykle ważną w kontaktach międzynarodowych kwestię komunikacji niewerbalnej. Badanie kwestionariuszowe potwierdziło, że nauczyciele zajmowali się na lekcjach negatywnym wpływem stereotypizacji na kontakty międzynarodowe i przestrzegali uczniów przed posługiwaniem się stereotypami w kontaktach z przedstawicielami obcych kultur. Średnia dla rozpatrywanego problemu (stwierdzenie 16) w przypadku próby uczniowskiej wyniosła 3,86 i była wyższa o 1,08 od uzyskanej średniej dla całego kwestionariusza. Podobnie wysoki wynik uzyskali dla tego stwierdzenia ankietowani nauczyciele – 4,18, wyższy od średniej dla całego kwestionariusza o 0,31.

Hospitowani nauczyciele rzadko zwracali na lekcjach uwagę na związki pomiędzy kulturą a językiem, a szczególnie na wpływ wiedzy socjokulturowej na skuteczność komunikacji. Potwierdzają to wyniki badania kwestionariuszowego uczniów – średnie dla stwierdzeń 1-5 kwestionariusza wahały się od 2,62 do 3,32. W małym stopniu zajmowano się także rozwijaniem przez uczniów umiejętności radzenia sobie w kontaktach z przedstawicielami innych kultur za pomocą ćwiczeń wymagających dostosowywania zachowań językowych i pozajęzykowych do nowej sytuacji (zdanie 8 kwestionariusza). Średnia próby uczniowskiej dla tego stwierdzenia wyniosła 2,71, a nauczycielskiej – 3,62.

W małym zakresie rozwijano wrażliwość interkulturową uczniów, do której przyczynia się porównywanie w klasie różnych kultur. Średnie kwestionariusza uczniowskiego uzyskane dla stwierdzeń 6-9 wahają się od 2,48 do 2,86, a nauczycieli od 3,55 do 3,85. Duża część ankietowanych uczniów uznała, że nie rozwijają na lekcjach umiejętności przydatnych do komunikowania się z przedstawicielami innych kultur (stwierdzenie 8) ani nie ćwiczą nawiązywania czy podtrzymywania kontaktów z obcokrajowcami (stwierdzenie 9). Badani nauczyciele ocenili rozwijanie u uczniów umiejętności obserwacji oraz zdolności analitycznych na lekcjach poniżej średniej dla całego kwestionariusza – średni wynik dla zdania 7 wyniósł 3,55. Ankietowani uczniowie ocenili to jeszcze niżej (średni wynik – 2,48). Wyniki badania jakościowego potwierdzają, że nauczyciele nie umożliwiali uczniom rozwijania umiejętności obserwacji, która stanowi podstawę refleksji nad kulturą obcą i rodzimą.

Nauczyciele prawdopodobnie uważają, że samo wskazanie na inne zwyczaje wystarczy, aby uświadomić uczniom istnienie różnic kulturowych. Tymczasem kształcenie interkulturowe może być skuteczne tylko wówczas, jeśli jest powiązane z autorefleksją nad kulturą własną i rozwijaniem empatii oraz niewartościującego podejścia do inności. Aby dobrze funkcjonować w globalnym świecie, uczniowie muszą zdawać sobie sprawę, że kultura rodzima determinuje percepcję, interpretację i zachowania oraz mieć świadomość, kiedy i jak to się dzieje. Kształcenie interkulturowe wymaga zawsze podejścia do problematyki kultury obcej w kontekście kultury rodzimej.

Zdaniem ankietowanych nauczycieli, na lekcjach dość często dokonuje się porównań kultury obcej z polską (średnia dla stwierdzenia 17 kwestionariusza wyniosła 3,94), rzadziej dzieje się tak według badanych uczniów (ich średnia wyniosła 3,03). Obserwacje lekcji potwierdziły, iż najczęściej stosowanym w klasie typem ćwiczenia interkulturowego było porównywanie odmienności kulturowej, choć ogólnie dokonywano tego stosunkowo rzadko (zaobserwowano je na 4 z 47 hospitowanych lekcji, co stanowi 8,5%). Należy jednak zauważyć, że proporcje pomiędzy eksponowaniem różnych

fragmentów odmiennych kultur, a porównywaniem ich z kulturą własną były zachwane – zbyt mocno akcentowano pokazywanie inności, zaniedbując refleksję nad kulturą własną, lub robiono to zbyt powierzchownie. Hospitowani nauczyciele nie przykładali wagi do tego, aby język angielski służył uczniom do wyrażania własnej tożsamości kulturowej i rzadko oraz w niewystarczającym stopniu odwoływali się na lekcjach do kultury polskiej. Takie podejście z pewnością nie pomaga uczniom w kształtowaniu bardziej zobiektywizowanego obrazu kultury własnej, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia typowych dla Polaków.

Uzyskane wyniki wskazują na bardzo dużą rozbieżność pomiędzy obiema badanymi populacjami w kwestii oceny, na ile lekcje języków obcych pomagają uczniom zrozumieć, że sami są produktem enkulturacji. Według ankietowanych nauczycieli lekcje języków obcych skłaniają uczniów do refleksji nad własnymi wartościami (średnia dla stwierdzenia 18 wyniosła 3,82). Badani uczniowie nie zgadzają się jednak z tym (średnia 2,19) – różnica pomiędzy średnimi obu prób jest duża i wynosi 1,63. Podobne obie próby różnie odpowiedziały na pytanie, czy i w jakim zakresie lekcje pomagają uczniom w lepszym zrozumieniu kultury własnej i tożsamości (średnia dla stwierdzenia 19 nauczycieli wyniosła 3,87, zaś dla uczniów 2,16; różnica pomiędzy średnimi wyniosła 1,71). Zdaniem badanych nauczycieli, edukacja szkolna pomaga uczniom w przezwyciężeniu etnocentryzmu (średnia dla zdania 20 wyniosła 4,51). Ankietowani uczniowie nie przyznali tak wysokiej oceny i uznali, iż dzieje się tak jedynie w stopniu umiarkowanym (średnia 2,46).

Wyniki badania kwestionariuszowego pozwalają stwierdzić, że nauczyciele w stopniu umiarkowanym kształtują w uczniach odpowiednie postawy, ułatwiające funkcjonowanie w wielokulturowym świecie – przestrzegają ich przed osądzaniem i wartościowaniem postaw oraz zachowań przedstawicieli innych kultur, a także zachęcają do opóźniania momentu dokonywania ich ocen (zdanie 14 kwestionariusza). Średni wynik próby uczniowskiej dla tego stwierdzenia wyniósł 3,52 i był o 0,74 wyższy od średniej dla wszystkich stwierdzeń kwestionariusza, a dla próby nauczycielskiej średnia wyniosła 3,85. Jednak obserwacje lekcji nie potwierdziły dość częstego zachęcania uczniów w klasie do powściągliwości w ocenianiu obcych kultur i ich przedstawicieli – większość obserwowanych nauczycieli zupełnie pomijała kształtowanie odpowiednich postaw i umiejętności radzenia sobie z innością. Tego typu działanie zaobserwowano jedynie na trzech lekcjach spośród 47, co stanowi 6,38%.

Równie dużą rozbieżność można zauważyć w kwestii oceny przez obie próby badanych rozwijania postaw otwartości i tolerancji na lekcjach, pozytywnego nastawienia do obcych kultur i narodów oraz patrzenia na świat

z różnych punktów widzenia (zdanie 10 kwestionariusza). Ankietowani nauczyciele twierdzą, że jest to powszechnie stosowana przez nich praktyka (średnia dla tego stwierdzenia wyniosła 4,12), natomiast zdaniem uczniów, wspomniane postawy są rozwijane w stopniu umiarkowanym (średnia wyniosła 2,95). Odpowiedzi obu badanych prób różnią się o 1,17. Podobnie obie próby różnie oceniły kształtowanie na lekcjach empatii (zdanie 13): średnia ocena nauczycieli dla tego stwierdzenia wyniosła 3,66, a uczniów – 2,51. Uzyskane średnie różniły się o 1,15.

Obie próby badanych różnie oceniły unikanie natychmiastowej oceny sytuacji czy zjawisk pod wpływem emocji (zdanie 12 kwestionariusza) – średnia dla tego stwierdzenia nauczycieli wyniosła 3,88, zaś uczniów – 2,04. Różnica średnich, jakie uzyskały obie próby ankietowanych, wyniosła 1,84. Podobnie wysoka jest różnica średnich dla stwierdzenia 11, oceniającego umiejętność panowania nad własnymi negatywnymi emocjami, których źródłem są kontakty z przedstawicielami obcych kultur. Średnia dla próby nauczycieli wyniosła 3,82, a dla uczniów 2,05 (różnica wyników – 1,77). Obserwacje lekcji potwierdzają opinie uzyskane w badaniu kwestionariuszowym uczniów – wspomnianych postaw na lekcjach nie rozwijano wcale albo poświęcano im niewiele czasu. Ponadto, nauczyciele zupełnie pomijali na lekcjach kwestie szoku kulturowego i sposobów radzenia sobie z nim, co pozwala wnioskować, że błędnie zakładają pewną homogeniczność kultur i nie doceniają niebezpieczeństw wynikających z dyskomfortu, jaki uczniowie mogą odczuwać na skutek zetknięcia się z nieznaną kulturą obcą.

Do rozwijania kompetencji interkulturowej na obejrzanych lekcjach używano tradycyjnych metod i technik, ograniczając się do przekazywania uczniom wiedzy deklaratywnej o kulturze, głównie w formie prezentowania faktów i zjawisk. Budowanie wiedzy o innych kulturach poprzez przekazywanie uczniom wiedzy faktograficznej ma oczywiście swoją wartość, gdyż daje poczucie znajomości kultury obcej, ale w niewielkim stopniu rozwija kompetencję interkulturową. Wiedza o innych kulturach podnosi efektywność komunikacji międzynarodowej poprzez uświadamianie uczącym się norm i wartości innych kultur, ale należy pamiętać, że nie może to być obraz fragmentaryczny, gdyż nie pozwala on dostrzec i zrozumieć wspomnianych różnic, często będących źródłem nieporozumień i konfliktów. Na obserwowanych lekcjach uczniowie zajmowali się wybranymi wycinkami kultury obcej, w oderwaniu od szerszego kontekstu czy pomijając wymiar interkulturowy.

Impulsem do omawiania problematyki kulturowej czy interkulturowej jest zwykle używany podręcznik i treści w nim zawarte. Dużą część lekcji uczniowie poświęcali na czytanie tekstów lub słuchanie wypowiedzi z CD oraz szeroko rozumiane rozwijanie sprawności czytania czy słuchania ze

zrozumieniem. W większości nie mieli jednak dostępu do tzw. tekstów otwartych, pozwalających na nawiązanie dialogu z ich autorami czy prezentowanymi w nich treściami. Obie próby respondentów stosunkowo nisko oceniły używane w klasie podręczniki z punktu widzenia ich skuteczności w kształceniu interkulturowym – średnie dla próby uczniowskiej dla stwierdzenia 22 kwestionariusza wyniosła 2,61, a dla próby nauczycielskiej 3,33.

Na obserwowanych lekcjach przeważała interakcja typu nauczyciel – uczeń, dominował nauczyciel, zlecający konkretne zadania, komentujący czy rozmawiający z jednym, wybranym uczniem. Uczniowie rzadko mieli okazję pracować w parach lub grupach, nigdy nie wcielali się w rolę reprezentantów obcych kultur, co byłoby dla nich dobrą okazją do konstruowania i negocjowania znaczeń. Tego typu ćwiczenia byłyby też dobrą okazją do sprawdzenia umiejętności radzenia sobie z niejasnymi i niejednoznacznymi sytuacjami oraz, poprzez konieczność negocjowania znaczeń, treningiem mediacji między kulturami.

Nauczyciele nie korzystali z bardziej angażujących uczniów form pracy, np. poszukiwania własnych źródeł informacji, a następnie samodzielnego ich prezentowania czy prac projektowych, które byłyby dla nich okazją do samodzielnego analizowania wybranych elementów kultury obcej i porównywania jej z rodzimą. Wyjątek stanowiła opisana wcześniej jedna lekcja, na której uczniowie prezentowali w grupach, samodzielnie przygotowane w domu, subkultury młodzieżowe. W badaniu kwestionariuszowym duża część respondentów-nauczycieli (41,32%) zadeklarowała, że projekt jest jedną ze stosowanych metod pracy na lekcji. Taką formę pracy na lekcjach poświęconych kulturze obcej potwierdziła znacznie mniejsza część badanych uczniów (19%). Nie odnotowano tego na obserwowanych lekcjach, ani nie uwiarygodnili tego pytani w wywiadach nauczyciele.

Uczniom nie zlecano ćwiczeń z zakresu werbalizowania różnic i podobieństw kulturowych, wyrażania tego, co dla nich niejasne, czy mówienia o własnych odczuciach i reakcjach na różne aspekty kultury obcej. Równie rzadko zachęcano uczniów do zadawania pytań, relatywizowania, podawania w wątpliwość i sprawdzania swoich założeń w odniesieniu do rozumienia danego komunikatu. Zupełnie pomijano analizowanie danych etnograficznych, w celu uzyskania wiedzy o kulturze. Stosując tradycyjne metody pracy, nauczyciele pozbawiali uczniów okazji do rozwijania osobowości, inicjatywy, autonomii, pewności siebie i elastyczności w działaniu, co niewątpliwie skutecznie przygotowałoby ich do przyszłych kontaktów interkulturowych.

Wnioski wyciągnięte z przeprowadzonego studium diagnostycznego wskazują, że w zakresie przygotowania uczniów do funkcjonowania w wie-

lokulturowym świecie współczesnym edukacja językowa w polskiej szkole średniej pozostawia wiele do życzenia. Niektóre istotne elementy, ważne z punktu widzenia rozwijania kompetencji interkulturowej, nie pojawiają się na lekcjach wcale, inne zaś są wprowadzane sporadycznie, w zakresie niewystarczającym, by ją w uczniach wykształcić. Stosowane na lekcjach poświęconych kulturze metody i techniki nie pozwalają uczniom angażować się w samodzielne odkrywanie nieznanymi im światów, a co za tym idzie, dokonywać porównań z kulturą rodzimą i tym samym rozwijać wrażliwość interkulturową. W sytuacji, gdy kształcenie kulturowe ogranicza się do przekazywania wiedzy o kulturach obcych, uczniom niezwykle trudno rozwinąć odpowiednie postawy i zachowania, ułatwiające kontaktowanie się z przedstawicielami obcych kultur. W klasie homogenicznej, gdzie dominuje nauczyciel stosujący tradycyjne metody i techniki, uczniowie nie mają też możliwości nabywania i ćwiczenia umiejętności niezbędnych do odgrywania roli mediatorów interkulturowych, co zgodnie z aktualnymi trendami obowiązującymi w glottodydaktyce jest niezwykle ważne.

Zakończenie

Globalizacja, nowe definicje społeczeństwa, integracja europejska, wzmożony ruch turystyczny, wymiana młodzieży czy studia i praca za granicą doprowadziły do istotnych zmian potrzeb uczących się języków obcych, a w konsekwencji do modyfikacji sposobu ich nauczania – pojawiło się podejście interkulturowe, zorientowane na przygotowanie uczniów do funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Nowa perspektywa nie przesuwająca akcentu w nauczaniu z języka na kulturę, ale gwarantuje jej należne w edukacji miejsce, wychodząc z założenia, iż język i kultura są naturalnym środowiskiem człowieka, w którym zapisane są jego doświadczenia życiowe, interpretowane zawsze za pomocą języka. Język nie funkcjonuje poza kontekstem użycia, a rodzaj dyskursu zawsze jest wybierany odpowiednio do sytuacji. Kontekst kulturowy ma duży wpływ na sposób, w jaki uczestnicy interakcji, w określonym czasie i miejscu, nadają kształt znaczeniu (Liddicoat i Scarino 2013: 24).

Kultura tworzy swoistego rodzaju ramę pozwalającą przekazywanym znaczeniom wykraczać poza dosłowne konotacje użytych słów. Język i kultura kształtują postrzeganie i rozumienie świata przez jednostkę, dlatego nauka języka obcego zawsze powinna być okazją do tego, aby uczniom to uświadamiać. Można to robić, np. analizując dialogi pomiędzy osobami wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych i pokazywanie, że intencje interlokutora są często głęboko ukryte, a sposób rozpoczynania rozmowy i jej prowadzenia determinuje kontekst kulturowy. W podejściu interkulturowym akcentuje się zmienność kultur, istnienie subkultur i nie ogranicza się wyłącznie do analizowania określonych zachowań, tekstów, artefaktów czy informacji, ale skupia na jej dialogowym wymiarze i badaniu, w jaki sposób wspomniane elementy kultury powstają w dyskursie, w interakcji i określonym kontekście (Liddicoat i Scarino 2013: 20).

Autor niniejszej monografii starał się wykazać, że przygotowanie uczniów do komunikowania się z przedstawicielami różnych kultur powinno być uznane za jeden z ważnych celów edukacji językowej, który wymaga poszerzonego spojrzenia na język, kulturę, uczenie się i nauczanie oraz na

ich wzajemne powiązanie. Język należy uznać za narzędzie służące do tworzenia, przekazywania i interpretowania znaczenia, a proces jego uczenia się za swoistego rodzaju spotkanie z nowymi sposobami dokonywania tego. Takie podejście umożliwia uczniom otwarcie się na bogactwo ludzkiej różnorodności, docelowo ułatwiając im funkcjonowanie w wielokulturowym świecie.

Nauka języka obcego wzbogaca każdego uczącego się, gdyż jest okazją do konfrontacji z innym sposobem postrzegania świata, rozwijania w sobie pewnej elastyczności i niezależności od pojedynczego systemu językowego i konceptualnego, przez pryzmat których postrzega się świat. W procesie tym do własnego repertuaru językowego i kulturowego dodawany jest kolejny język i kultura, przez co powiązanie języka z kulturą staje się bardziej złożone, rodzi nowe możliwości i poszerza dostępne zasoby. Równocześnie konieczne staje się podejmowanie mediacji pomiędzy językami i kulturami oraz różnymi tożsamościami, którym znane uczącym się języki nadają określone ramy. Jak zauważają Liddicoat i Scarino (2013: 178): „osoby komunikujące się w języku innym niż ojczysty nie mogą być bezrefleksyjne, ale powinny stawać się mediatorami interkulturowymi interpretującymi świat dla siebie i innych. Powinny dostrzegać siłę języka w życiu ludzkim i jego potencjał umożliwiający ograniczanie lub poszerzanie horyzontów”. Stąd też istotnym elementem edukacji językowej musi być rozwijanie wrażliwości i kompetencji interkulturowej uczniów.

Lekcje języków obcych powinny stwarzać uczniom możliwości badania i odkrywania złożonych zależności pomiędzy językiem i kulturą, analizowania języka, sposobów tworzenia i przekazywania znaczenia oraz rozmawiania o języku jako systemie osobistego angażowania się w nowy świat odkrywany w procesie uczenia się go. Jednak najpierw należy uczniom uświadomić, jak istotny wpływ na ich sposób zachowania i postrzegania świata ma kultura rodzima, gdyż stanowi punkt odniesienia dla nowych doświadczeń czy zjawisk i w dużym stopniu determinuje ich sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości.

Kolejnym etapem i warunkiem koniecznym do zrozumienia przedstawicieli innych kręgów kulturowych jest umiejętność odejścia od patrzenia na rzeczywistość wyłącznie z perspektywy kultury rodzimej, dominujących w niej wartości, postaw czy przekonań, czyli swoistego rodzaju decentracja. Aby to osiągnąć, uczącym się trzeba uświadamiać subiektywność kontekstu kulturowego i sposobu patrzenia na świat poprzez zlecenie im zadań wymagających badania spojrzeń alternatywnych do ich własnych, np. uczniów można zapytać, jak czuliby się, uczestnicząc w ceremonii zaślubin osób tej samej płci czy na pogrzebie psa, albo co sądzą o aranżowanych przez rodzinną małżeństwach.

Autor starał się pokazać, że kompetencja interkulturowa to zdolność skutecznego komunikowania się z przedstawicielami różnych kręgów kulturowych, zarówno na poziomie języka, jak i zachowania. Kompetencja ta stanowi zwykle wypadkową określonych skłonności indywidualnych, ale przede wszystkim jest nabywana poprzez ciągły kontakt z kulturą obcą i jej reprezentantami. Zaprezentowane zostały różne definicje tego terminu, z których większość przedstawia kompetencję interkulturową jako pojęcie złożone, obejmujące zwykle cztery zasadnicze wymiary: wiedzę, postawy, zachowania oraz umiejętności interkulturowe. Wszystkie można i należy rozwijać w ramach lekcji języków obcych.

Najnowsze modele kompetencji interkulturowej (Deardorff 2006; Hajek i Giles 2009) podkreślają jej dynamiczny charakter i przedstawiają jako proces, którego ważnymi etapami są zmysł obecności, uważność, otwartość oraz rozwinięcie odpowiednich postaw w stosunku do inności, tolerancja dla niepewności i ewentualnych niejasności czy niejednoznaczności. Chcąc skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych kultur, należy z jednej strony obserwować i uważnie słuchać interlokutora, analizować własne doświadczenia interkulturowe, mieć świadomość kontekstu sytuacyjnego, wyciągać właściwe wnioski i adekwatnie dostosowywać swoje wypowiedzi i zachowanie. Równie ważne jest monitorowanie i właściwe kierowanie swoimi emocjami, empatia oraz odpowiednie podchodzenie do interlokutora, tj. z szacunkiem i zaufaniem, bez uprzedzeń i stereotypów oraz odpowiednie zarządzanie rozmową.

W czasie lekcji zorientowanych na rozwijanie kompetencji interkulturowej uczniowie stopniowo powinni poznawać wiedzę o kulturze obcej i innych kulturach, uczyć się o różnicach i podobieństwach kulturowych, ale także nabierać dystansu do kultury własnej. Uczniom należy uświadamiać, że odpowiednia reakcja afektywna na różnice kulturowe jest miarą wrażliwości interkulturowej jednostki, zaś przeżywanie różnic kulturowych zależy w dużym stopniu od sposobu, w jaki je konstruujemy (Bennett 1993). Im bardziej złożony jest sposób, w jaki jednostka doświadcza różnic kulturowych, tym większy jest jej potencjał do rozwinięcia kompetencji interkulturowej. Edukacja językowa powinna generować rozwój kapitału interkulturowego uczniów, rozumianego jako wiedza i sprawności, których siła i wartość tkwią w tym, iż w kontaktach międzynarodowych umożliwiają elastyczność w zachowaniu, odpowiednio do sytuacji (Luke 2006).

Pomocne w tym będzie omawianie tzw. incydentów krytycznych – wpadek, nieporozumień, problemów czy konfliktów wynikających z różnic kulturowych, opisanych w tekstach lub pokazywanych na filmach. Są one z jednej strony zachętą dla uczniów do analizowania źródła nieporozumień, ale także okazją do rozważania podobnych zdarzeń z własnego życia. Po-

nadto tego typu ćwiczenia pomagają rozwinąć wspomnianą wcześniej uważność, umiejętności miękkie, jak np. empatię, umiejętność mediacji pomiędzy stronami konfliktu czy odpowiednie strategie, np. jak rozpoznawanie sygnałów wysyłanych przez interlokutora świadczących o braku zgody czy jak zachować się w przypadku pojawienia się konfliktu, aby w przyszłości dobrze radzić sobie w podobnych sytuacjach.

Rozwijaniu kompetencji interkulturowej sprzyja wieloznaczność i nieoczywistość prezentowanych treści oraz sprzeczności w kontaktach z innymi. Ponieważ, jak twierdzi Torenc (2007: 183-186), własne interpretacje doświadczeń kulturowych i społecznych lepiej przygotowują uczniów do kontaktów międzynarodowych niż przyswajanie gotowych wzorców interpretacyjnych, należy im stwarzać możliwości konfrontowania nowych doświadczeń ze zdobytą już wiedzą oraz zachęcać do podejmowania wysiłku samodzielnego wyjaśniania i interpretowania różnych zjawisk.

W wielokulturowym świecie celem uczniów podejmujących naukę języka obcego zwykle nie jest przyswojenie i uznanie za własną kulturę jego rodzimych użytkowników czy opanowanie w takim samym stopniu jak oni wszystkich kompetencji językowych, np. pozbawionej obcego akcentu wymowy. Część z nich świadomie będzie dążyć do zachowania obcego brzmienia, uważanego za istotny element pozwalający im zachować własną tożsamość kulturową. Normy pedagogiczne powinny w jakimś stopniu odzwierciedlać nowe oczekiwania uczniów, a programy nauczania ujmować różnorodność kulturową (Kramsch 2002). W praktyce powinno oznaczać to np. wykorzystanie w dialogach na płytach CD dołączanych do podręczników nie tylko rodzimych użytkowników języka, ale również osób, dla których angielski jest językiem obcym.

Nauczanie języków obcych zorientowane na rozwijanie kompetencji interkulturowej lokuje uczniów w centrum procesu nauczania, razem ze wszystkimi znanymi im językami i kulturami, które do niego wnoszą (Liddicoat i Scarino 2013: 29). Należy jednak pamiętać, iż powinno się to odbywać według specjalnie wypracowanej koncepcji dydaktycznej, ponieważ kompetencja interkulturowa nie rozwija się automatycznie. Punktem wyjścia do jej kształtowania jest dostarczenie uczącym się określonego wyzwania – zamiast gromadzić wyłącznie informacje o kulturach obcych, uczniowie muszą otrzymywać zadania, które wymagając od nich badania kultury obcej w sposób krytyczny, równocześnie będą sprzyjać rozwijaniu odpowiednich postaw wobec napotykaných inności. Aby temu zadaniu sprostać, uczniowie powinni najpierw przejść trening postrzegania, polegający na porównywaniu dobrze znanego im środowiska własnego ze światem kraju docelowego (lub innego, ale obcego dla uczniów), na zastanowieniu się i rozmawianiu o tym, co czyni go z jednej strony interesującym i atrak-

cyjnym, a z drugiej odmiennym i obcym. Zaleca się, aby podczas takich dyskusji, przed fazą wyciągania wniosków, koncentrować się na tym, co w kulturze obcej specyficzne, gdyż właśnie takie elementy są najczęściej źródłem nieporozumień w komunikacji międzynarodowej.

Uczniowie muszą zdawać sobie sprawę z tego, że ich rozmówcy, podobnie jak oni sami, zostali ukształtowani przez kulturę własną, która może być diametralnie różna od kultury rodzimej uczących się. Ćwiczenia koncentrujące się na porównywaniu kultur będą dla uczniów okazją do spojrzenia na świat oczami przedstawicieli innej kultury, posługujących się w jego opisie innym systemem językowym i często innym systemem pojęciowym. Są one ważnym narzędziem kształtującym w uczniach tożsamość interkulturową. W wyniku odpowiednio zaprojektowanych działań dydaktycznych uczniowie będą mieli okazję badać granice pomiędzy sobą i innymi, a analizując różniące ich kwestie – wyznaczą je na nowo. Aby wykształcić w sobie postawę interkulturową, uczniowie muszą w sposób krytyczny zrozumieć zarówno szeroko pojmowaną kulturę, jak i „język jako kulturę” (Kinginger et al. 1999: 853), a także uświadomić sobie własną tożsamość.

Jak przekonują Perry i Southwell (2011: 458), w klasie językowej pomocne w odkrywaniu różnorodności kulturowej mogą być teksty prezentujące różnorodne reprezentacje kultury, których analiza ma na celu „wykształcenie u uczniów krytycznego rozumienia zarówno kulturowych aspektów języka, jak i samych kultur”. Teksty oraz towarzyszące im ćwiczenia pomogą uporać się z często destabilizującym początkowo efektem kontaktu z kulturą obcą oraz narcystycznym przekonaniem o wyższości kultury rodzimej nad obcą i uzmysłwić im, iż wszystkie konwencje kulturowe są relatywne i nie ma jednego, uniwersalnego, poprawnego sposobu zachowania. W konsekwencji będą podchodzić z szacunkiem do kultury własnej i każdej innej.

Zdaniem naukowców, kompetencję interkulturową najłatwiej rozwija się w środowisku multikulturowym – różnorodność kulturowa w środowisku szkolnym ma potencjalnie największy wpływ na rozwój wrażliwości i kompetencji interkulturowej uczniów, choć oczywiście nie prowadzi do ich wykształcenia w sposób automatyczny (Thompson 1998). Natomiast w klasach homogenicznych, gdzie uczniowie mają kontakt wyłącznie z przedstawicielami kultury rodzimej, jest to dużo trudniejsze, ale dzięki specjalnie zaprojektowanym aktywnościom również możliwe.

Uczniowie mogą nawiązywać kontakty z przedstawicielami różnych kultur za pomocą zaawansowanych technologii informatycznych. Choć dostępne badania dotyczące wykorzystania technologii cyfrowych do rozwijania kompetencji interkulturowej ograniczają się do wymiaru pedagogicznego i potencjału tkwiącego w nich, nie zajmują się oceną ich skuteczności (Mendenhall et al. 2004), to Internet należy uznać za przydatne narzędzie,

pomagające w jej rozwijaniu. Dzięki niemu, wykonując różnorodne projekty, uczniowie mogą nawiązywać kontakty z przedstawicielami obcych kultur i analizować ich zachowania, porównywać z wcześniejszymi wyobrażeniami oraz zachowaniami własnymi. Co więcej, tego typu zadania rozwijają umiejętność wrażliwej i kompetentnej interakcji w różnych kontekstach kulturowych (Bennett 2009: 3). Zgromadzony w ten sposób materiał można wykorzystać do porównywania norm kulturowych kraju docelowego (lub obcego) z normami kultury własnej uczących się. Tego typu kontakty mogą być także impulsem do zastanowienia się nad kulturą rodzimą uczniów – ponownego przeanalizowania znaczenia niektórych pojęć, zachowań, rytuałów czy zwyczajów.

Prezentowane w monografii studium diagnostyczne wykazało, że polskim nauczycielom brak świadomości głębi i kompleksowości kultury oraz jej związku z językiem, przez co mało uwagi poświęcają oni aspektom kultury wykraczającym poza te występujące w podręcznikach. Pierwszy etap obserwacji lekcji ujawnił, że języka angielskiego w Polsce nadal naucza się w próżni kulturowej, skupiając się na rozwijaniu czterech sprawności i podstawach komunikacji językowej. Nauczyciele nie prowadzą treningu interkulturowego, czyli nie uczą m.in., jak używać określonych konstrukcji językowych do wyrażenia różnych funkcji, adekwatnie do sytuacji. Być może wynika to z faktu, iż większość z nich sama nigdy takiego treningu nie odbyła, stąd ich kompetencje w tym zakresie są niskie.

Uzyskane wyniki badania kwestionariuszowego są sprzeczne – według uczniów rozwijanie kompetencji interkulturowej odgrywa niewielką rolę na lekcjach języków obcych w Polsce, natomiast badani nauczyciele twierdzą, iż w stopniu umiarkowanym kształcą w tej dziedzinie. Obserwacje lekcji potwierdzają wyniki badania kwestionariuszowego uczniów – interkulturowość jest obecna w ilościach śladowych, co prawdopodobnie wynika z dominacji podejścia komunikacyjnego na lekcjach. Metoda ta oddzieliła język od kultury i, choć skupia się na przygotowaniu uczniów do kontaktów z cudzoziemcami, to akcentuje praktyczny wymiar komunikacji i zdaje się nie brać pod uwagę tego, iż uczący się będą porozumiewać się z ludźmi o zupełnie innej mentalności i tożsamości kulturowej. Co więcej, metoda komunikacyjna oczekuje od nauczycieli, iż w klasie będą się posługiwać wyłącznie językiem docelowym, co przynajmniej na początkowym etapie nauki uniemożliwia im wyjaśnianie uczniom złożonych zależności pomiędzy językiem a kulturą.

Choć polscy nauczyciele doceniają deklaratywnie znaczenie komponentu kulturowego w kształceniu językowym, przeprowadzone wywiady wskazują na ich słabą znajomość zasad kształcenia interkulturowego. Dlatego należy zabiegać, aby podnieść jego rangę w programach studiów wyż-

szych na kierunkach kształcących przyszłych nauczycieli, np. przez wprowadzenie specjalnych seminariów poświęconych tej tematyce, a w ramach szkoleń dla czynnych nauczycieli organizować warsztaty zapoznające ich z jego założeniami i pokazujące praktyczne zastosowania w dydaktyce. Nauczyciele powinni wiedzieć, iż zamiast dostarczać uczniom wyłącznie wiedzy o innych miejscach i ludziach, należy im uświadamiać, że ludzi ukształtowała kultura, w której wyrosli, a porozumiewanie się pomiędzy kulturami wymaga uznania, iż zarówno nasze założenia przyjmowane przy analizie sytuacji i sposoby zachowania, jak również rozmówców, powstały w kontekście określonej kultury. W przyszłości ułatwi to uczniom akceptowanie dostrzeganych różnic w sposobie zachowania się czy interpretowania określonych zjawisk przez osoby wywodzące się z innych kręgów kulturowych.

Biorąc pod uwagę złożoność omawianej problematyki i ograniczone możliwości omawiania jej w szkole, istotne wydaje się wypracowanie w uczniach zachowań autonomicznych, wdrażających ich do samodzielnego badania i odkrywania złożonych zależności pomiędzy językiem i kulturą, a nie stawiających ich w roli pasywnych odbiorców wiedzy, przekazywanej przez nauczyciela. Aby uczniowie potrafili skorzystać ze zdobytej już wiedzy do uczenia się o nowych, nieznanym im kulturach, nie tylko czytając o nich, powinni samodzielnie nawiązywać i podtrzymywać kontakty z ich przedstawicielami. Z postulatem tym zgadzają się teoretycy nauczania języków obcych, twierdzący, iż kompetencję interkulturową najskuteczniej rozwija się w działaniu (*experiential learning*) (Byram i Feng 2004).

Jedną z takich metod aktywizujących uczniów i omówioną szczegółowo w monografii są projekty etnograficzne, angażujące ich w interakcje z przedstawicielami obcych kultur, wymagające zadawania pytań i analizowania różnych aspektów nieznannej kultury. Metoda odwołuje się do wspólnotowego wymiaru języka, uznając, iż jest on używany do celów społecznych (dlatego jego znajomość musi obejmować nie tylko wiedzę o systemie językowym i zasadach przekazywania za jego pomocą informacji, ale również umiejętność angażowania się w działania społeczne, z użyciem systemu językowego, w celu uczestniczenia w życiu określonej grupy). Pomaga również uczącym się zrozumieć ludzi mających zupełnie inne niż oni sami spojrzenie na świat oraz szanować ich, choć niekoniecznie akceptować odmienne wartości, poglądy czy zachowania (Stathers 2008).

W monografii zwrócono uwagę, że niezwykle ważne dla rozwijania kompetencji interkulturowej są szkolne wyjazdy zagraniczne albo odbywanie tam części nauki, szczególnie jeśli uczniowie są do nich odpowiednio przygotowani przed wyjazdem. Jednak należy pamiętać, że jak zauważył Willams (2005), uczniowie przebywający za granicą rozwijają umiejętności

interkulturowe tylko wówczas, gdy angażują się w interakcje z miejscową ludnością, np. wykonując zlecony projekt etnograficzny. Należałoby zatem zachęcać nauczycieli do aktywnego włączania się do organizowania takich wyjazdów i upowszechniania ich, gdyż, jak wykazało badanie kwestionariuszowe, nie są one dostępne w polskich szkołach średnich dla wszystkich uczniów. Równocześnie nauczycielom należałoby uświadamiać, że wyjazdy zagraniczne mogą zwiększać kompetencję interkulturową uczniów tylko wtedy, gdy się ich do nich odpowiednio przygotowuje, a spostrzeżenia uczących się i zaobserwowane różnice dokładnie przeanalizuje i wyjaśni po powrocie do kraju. Uzmysłowanie nauczycielom tej kwestii jest o tyle ważne, iż wyniki badania wykazały, że większość z nich tego nie robi.

Kompetencja interkulturowa na lekcjach języków obcych w Polsce jest rozwijana w bardzo ograniczonym zakresie z różnych względów, m.in. wspomnianego nieodpowiedniego przygotowania nauczycieli, braku odpowiednich materiałów edukacyjnych i podręczników, a przede wszystkim podporządkowania nauczania różnym egzaminom na poszczególnych etapach kształcenia, które w ogóle nie uwzględniają treści kulturowych. Deklarowana przez badanych nauczycieli pozytywna postawa wobec edukacji interkulturowej nie przekłada się na adekwatne do jej założeń postępowanie w praktyce.

Należałoby zatem apelować do władz oświatowych o większe promowanie i skuteczniejsze egzekwowanie zapisu podstawy programowej narzucającego wymóg uwzględniania kontekstu międzykulturowego w kształceniu językowym. Natomiast wydawców należałoby przekonywać do zwracania większej uwagi, aby autorzy podręczników brali pod uwagę postulaty podejścia interkulturowego i włączali do nich materiały rozbudzające ciekawość świata, zainteresowanie innością, rozwijające umiejętność niewartościującego obserwowania różnic kulturowych, wzbudzające szacunek do innych, rozwijające empatię i tolerancję oraz eliminujące postawy ksenofobiczne czy odwołujące się do stereotypów. Towarzyszące im ćwiczenia powinny nie tylko wymagać od użytkowników porównywania i analizowania różnych kultur, ale również pomagać im rozwijać poczucie własnej tożsamości kulturowej i pozytywny stosunek do własnej tradycji narodowej, obrzędów i zwyczajów.

Bibliografia

- Acton, W. 1979. *Second Language Learning and Perception of Differences in Attitude*. Michigan: Michigan University Press.
- Acton, W. i Walker de Felix, J. 1986. Acculturation and mind. W: J. Valdes (red.). *Culture Bound*, s. 20- 32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. 2004. Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegów językowych. *Neofilolog*, 25, s. 36-42.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. 2012. Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów: projekt polsko-niemiecki. W: E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz (red.). *Interkulturowe aspekty dydaktyki języków obcych*, s. 85-97. Piła: PWSZ.
- Adler, P. 1972. *Culture Shock and the Cross-cultural Learning Experience. Readings in Intercultural Education*, vol. 2. Pittsburgh: Intercultural Communication Network.
- Adler, R. i Towne, N. 1974. *Looking out, Looking in: Interpersonal Communication*. San Francisco: Rinehart Press.
- Adler, P. 1975. The transition experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), s. 13-23.
- Adler, R. i Proctor, R. 2013. *Looking out, looking in*, 13th edition. Belmont, CA: Thomson.
- Agar, M. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Agar, M. 2000. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. London: Academic Press.
- Aitken, T. 1973. *The Multinational Man: The Role of The Manager Abroad*. New York: Halstead Press.
- Albert, R. 1995. The intercultural sensitizer/ cultural assimilator as a cross-cultural training method. W: S. Fowler i M. Mumford (red.). *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods* (vol. 1), s. 157-167. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2009. Skuteczność przygotowania studentów filologii angielskiej do roli mediatora kulturowego. W: H. Komorowska (red.). *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, s. 133-149. Warszawa: Academica.
- Almaney, A. i Alwan, A. 1982. *Communicating with Arabs*. Prospect Keights. IL: Waveland.
- Alred, G. i Byram, M. 2002. Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Education*, 23, s. 339-352.
- Anderson, B. 1997. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Przeł. S. Amsterdamski. Warszawa-Kraków: Znak.

- Anderson, J.R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronson, E. 1972. *The Social Animal*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Bachtin, M. 1986. *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. 2002. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, s. 269-290.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”.
- Barker, G. 2015. Choosing the best of both worlds: the acculturation process revisited. *International Journal of Intercultural Relations*, 45(2), s. 56-69.
- Barna, L. 1998. Stumbling blocks in intercultural communications. W: M. Bennett (red.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, s. 173-189. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Barnlund, D. 1975. *Public and Private Self in Japan and The United States: Communicative Styles of Two Cultures*. Tokyo: Simul Press.
- Baron, R. 2002. *Interculturally Speaking*. München: Langenscheidt-Longman.
- Barro, A., Jordan, S. i Roberts, C. 1998. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. W: M. Byram i M. Fleming (red.). *Language Learning in Intercultural Perspective*, s. 76-97. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature*. New York: E.P. Dutton.
- Bayart, J. 2002. *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beacco, J.C., Byram, M. 2002. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *The Journal of Business Communication*, 29(3), s. 285-303.
- Beamer, L. 1995. A schemata model for intercultural encounters and case study: the emperor and the envoy. *Journal of Business Communication*, 32(2), s. 141-161.
- Behrnd, V. i Porzelt, S. 2012. Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), s. 213-223.
- Bennett, M.J. 1986. Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity. W: R. Paige (red.). *Cross-cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*, s. 27-69. New York: University Press of America.
- Bennett, M.J. 1993. Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity. W: M. Paige (red.). *Education for the Intercultural Experience*, s. 21-72. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. 1997. How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. W: A.E. Fantini (red.). *New Ways of Teaching Culture*, s. 16-21. Alexandria, VA: TESOL.
- Bennett, M.J. 1998. Intercultural communication: a current perspective. W: M.J. Bennett (red.). *Basic Concepts of Intercultural Communication*, s. 1-35. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. 2008. On becoming a global soul. W: V. Savicki (red.). *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research and Application in International Education*, s. 13-31. Sterling: Stylus.
- Bennett, J.M. 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the IJIE Special Issue. *Intercultural Education. Supplement*, 1.20, s. 1-19.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. i Stillings, K. 1988. *Intercultural Communication Workshop: Facilitators' Guide*. Portland, OR: Portland State University.

- Bennett, J.M. i Bennett, M.J. 2004. Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. W: D. Landis, J.M. Bennett i M.J. Bennett (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 3rd edition, s. 147-165. Thousand Oak, CA: Sage.
- Bererman, G. 1972. Is ethno-science relevant?. W: J. Spradley (red.). *Culture and Cognition*, s. 72-89. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Berry, J. 2006. Stress perspectives on acculturation. W: D. Sam i J. Berry (red.). *Acculturation Psychology*, s.43-57. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhawuk, D. i Brislin, R. 2000. Cross-cultural training: a review. *Applied Psychology: An International Review*, 49(1), s. 162-191.
- Birdwhistell, R. 1970. *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bloomfield, L. 1966. *Language*. New York, Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Boas, F. 1948. *The Mind of Primitive Man*. New York: McMillan Company.
- Bochner, S. 1982. *Cultures in Contact: Studies in Cross-cultural Interaction*. Oxford: Pergamon Press.
- Bonitatibus, G. i Beal, C. 1996. Finding new meanings: Children's recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(1), s. 131-150.
- Borden, G. 1991. *A Cultural Orientation: an Approach to Understanding Intercultural Communication*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bracha, C. 1996. *Teoretyczne podstawy metody reprezentacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bradford, S. 1960. Over the river and into the language course. *Foreign Service Journal*, 37, s. 24-25.
- Brislin, R. 2000. *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Brouthers, K. i Brouthers, L. 2001. Explaining the national cultural distance paradox. *Journal of International Business Studies*, 32(1), s. 177-189.
- Brown, D. 1986. Learning a second culture. W: J. Valdes (red.). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, s. 33-48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. i Levinson, S. 1987. *Politeness: some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgoon, J., Buller, D. i Woodall, W. 1989. *Nonverbal Communication*. New York: Harper & Row.
- Burszta, W. 1998. *Antropologia kultury*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Buttjes, D. 1991. Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored. W: D. Buttjes i M. Byram (red.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, s. 3-16. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bührig, K i ten Thije, J. (red.). 2006. *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Communication*. Amsterdam: Benjamins.
- Byram, M. 1991. Teaching culture and language: towards an integrated model. W: D. Buttjes i M. Byram (red.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, s. 17-30. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (red.). 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Fleming, M. (red.) 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byram, M. i Risager, K. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. i Feng, A. 2004. Culture and language teaching: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), s. 149-168.
- Canale, M i Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), s. 1-47.
- Canary, D., Cody, M. i Manusow, V. 2003. *Interpersonal Communication: A goals-based Approach*, 3rd edition. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Canotr, N., Mischel, W. i Schwartz, J. 1982. Social knowledge. W: A. Isen i A. Hastorf (red.). *Cognitive Social Psychology*, s. 32-46. New York: Elsevier.
- Carel, S. 2001. Students as virtual ethnographers: exploring the language culture - connection. W: M. Byram, A. Nichols i D. Stevens (red.). *Developing Intercultural Competence in Practice*, s. 146-161. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carroll, J. 2002. Wprowadzenie. W: B. Whorf. *Język, myśli i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówka, s. 5-46. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Cazden, C., John, V. i Hymes, D. 1972. *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chalaśiński, J. 1973. *Kultura amerykańska*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Chang, W. 2009. Schema adjustment in cross-cultural encounters: a study of expatriate international aid service workers. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), s. 57-68.
- Charbonnier, R. 1968. *Rozmowy z C. Levi Straussem*. Przeł. J. Trznadel. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Chen, G.M. i Starosta, W. J. 1996. Intercultural communication competence. W: R.B. Brant (red.). *Communication Yearbook*, 19, s. 353-384. Thousand Oaks: Sage.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. 2004. Communication among cultural diversity: a dialogue. W: G.M. Cheng i W.J. Starosta, W. (red.). *Intercultural Communication Annual*, vol. 27. *Dialogue among Diversity*, s. 1-15. Washington, D.C.: NCA.
- Chen, G.M i Starosta, W.J. 2008. Intercultural Communications competence: a synthesis. W: M. Asante, Y. Miike i J. Yin (red.) *The Global Intercultural Communication Reader*, s. 215-237. New York, London: Routledge.
- Chun, K., Organista, P. i Marin, G. 2003. *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Clarke, M. 1976. Second language acquisition as a clash of consciousness. *Language Learning*, 26(2), s. 377-389.
- Clifford, J. i Marcus, G. 1986. *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Clyne, M. 2004. Towards an agenda for developing multilingual communication with a community base. W: House, J. Rehbein, J. (red.). *Multilingual Communication*, s. 19-42. Amsterdam: Benjamins.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.
- Collier, M. 1989. Cultural and intercultural communication competence: current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, s. 287-302.
- Collier, M. 1996. Communication competence problematic in ethnic friendships. *Communication Monographs*, 63, s. 314-336.

- Condon, J. i Yousef, F. 1975. *An Introduction to Intercultural Communication*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. 2010. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. 1999. Cultural mirrors: materials and methods in EFL classroom. W: E. Hinkel (red.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, s. 196-219. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, W. 2000. *Theories of Development: Concepts and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Creswell, J. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crozet, C. i Liddicoat, A. 2000. Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. W: A. Liddicoat i C. Crozet (red.). *Teaching Languages, Teaching Cultures*, s. 1-18. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Cupach, W.R. i Imahori, T. 1993. Identity management theory. W: R.L. Wiseman i J. Koester (red.). *Intercultural Communication Competence*, s. 112-131. Newbury Park, CA: Sage.
- Cushner, K. i Brislin, R. 1996. *Intercultural Competence: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cushner, K. i Landis, D. 1996. The intercultural sensitizer. W: D. Landis i R. Bhakat (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 2nd edition, s. 185-201. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1995. *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy pedagogiki emancypacyjnej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2004. *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Danesi, M. 1995. Learning and teaching languages: The role of "conceptual fluency". *International Journal of Applied Linguistics* 5, s. 3-20.
- Deardorff, D. 2004. In search of intercultural competence. *International Educator*, Spring 2004, s. 13-15.
- Deardorff, D. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, s. 241-266.
- Derry, S. J. 1996. Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3), s. 163-174.
- De Vellis, R. 1991. *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. 1933. *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and company.
- Dignen, B. i Chamberlain, J. 2009. *Fifty Ways to Improve Your Intercultural Skills*. London: Summertown Publishing.
- Eisenberg, A. i Smith, R. 1971. *Nonverbal Communication*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Elfenbein, H. i Ambady, N. 2003. Cultural similarity's consequences: a distance perspective on cross-cultural differences in emotions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, s. 92-110.
- Endicott, L., Bock, T. i Narvaez, D. 2003. Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, s. 403-419.

- Fantini, A. 2000. *A central concern: developing intercultural competence*. SIT Occasional Paper Series. <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>> [3.05.2013].
- Fenner, A. 2000. Cultural awareness. W: A. Fenner i D. Newby (red.). *Approaches to Materials Design in European Textbooks*, s. 142-155. ECML: Council of Europe.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fleischer, M. 2000. Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu. *Język a Kultura*, 13, s. 45-69.
- Forsman, L. 2010. EFL education in the new millennium: focus on the promotion of awareness of difference and diversity. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(5), s. 501-517.
- Forte, J.A. 1998. Power and role-taking: a review of theory, research and practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1(4), s. 27-56.
- Foster, G. 1962. *Traditional Cultures and the Impact of Technological Change*. New York: Harper & Row.
- Fowler, S. i Blohm, J. 2004. An analysis of methods for intercultural training. W: D. Landis, J.M. Bennett i M.J. Bennett (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 3rd edition, s. 37-84. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraser, B., Rintell, E i Walters, J. 1980. An approach to conducting research on the acquisition of pragmatics competence in a second language. W: D. Larsen-Freeman (red.). *Discourse Analysis in Second Language Research*, s. 75-91. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Friedrich, P. 1989. Language, ideology and political economy. *American Anthropologist*, 91(2), s. 295-312.
- Furnham, A. i Bochner, S. 1982. Social difficulty in foreign culture. W: S. Bochner (red.). *Cultures in Contact*, s. 161-198. Elmsford, NY: Pergamon.
- Gadamer, H. 1976. *Philosophical Hermeneutics*. Trans. D. Linge. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gadamer, H. 1979. Człowiek i język. W: H. Gadamer. *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Przeł. M. Łukasiewicz i K. Michalski, s. 47-56. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gadamer, H. 1981. *Reason in the Age of Science*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Gadamer, H. 2003. *Język i Rozumienie*. Przeł. P. Dehnel i B. Sierocka. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Gadamer, H. 2004. *Truth and Method*, 2nd edition. Przeł. J. Weinsheimer i D. Marshall. New York: Continuum.
- Gallois, C. i Callan, V. 1997. *Communication and Culture: A Guide for Practice*. Chichester, England: Wiley.
- Gardner, G.H. 1962. Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, s. 241-256.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, D. i Zhong, M. 2005. Intercultural communication competence in the healthcare context. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), s. 621-634.
- Giroux, H. 1997. Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), s. 285-321.
- Giroux, H. 2006. Academic freedom under fire: the case for critical pedagogy. *College Literature*, 33(4), s. 1-42.
- Giroux, H. 2010. Teachers as transformative intellectuals. *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education*, s. 35-40.

- Gleason, H. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behavior*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.
- Goffman, E. 2006. *Rytuał interakcyjny*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Griffin, E. 2003. *Podstawy komunikacji społecznej*. Przeł. O. i W. Kubiński, M. Kazmajor. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gudykunst, W.B. 2004. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gudykunst, W.B. i Hammer, M. 1984. Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, 8, s. 1-10.
- Gudykunst, W.B. i Hammer, M. 1988. Strangers and hosts: an extension of UR theory. W: Y. Kim i W. Gudykunst (red). *Cross-Cultural Adaptation*, s. 106-139. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. i Kim, Y.Y. 1984. *Communicating with Strangers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gudykunst, W.B. i Ting-Toomey, S. 1988. *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. i Kim, Y.Y. 1992. *Communicating with strangers*. New York: McGraw Hill.
- Guilherme, M. 2002. *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. 2006. Is there a role for critical pedagogy in language/ culture studies? An interview with Henry, A. Giroux. *Language and Intercultural Communication*, 6, s. 163-175.
- Guiora, A., Brannon, R. i Dull, C. 1972. Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22(1), s. 111-130.
- Gumpertz, J., Jupp, I. i Roberts, C. 1979. *Crosstalk: A Study of Cross-Cultural Communication*. England: National Center for Industrial Language Training.
- Habermas, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*, T. I. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Habermas, J. 2002. *Teoria działania komunikacyjnego*, T. II. *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Przeł. A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Hajek, C. i Giles, H. 2009. New directions in intercultural communications competence: the process model. W: J. Greene i B. Burleson (red.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, s. 935-957. New York, London: Routledge.
- Hall, E. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. 1966. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. 1976. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hammer, M. 1987. Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: a replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, s. 65-88.
- Hammer, M., Gudykunst, W. i Wiseman, R. 1978. Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, s. 382-392.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. i Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), s. 421-443.
- Hanks, W. 1996. *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hansen, K.P. 2000. *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn: UTB.
- Harris, Ph. i Moran, R. 1979. *Managing Cultural Differences*. Houston: Gulf Pub. Co., Book Division.

- Harris, S. 1994. Organizational culture and individual sense-making. A schema-based perspective. *Organization Science*, 5(3), s. 309-321.
- Hart, R i Burks, D. 1972. Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, s. 75-91.
- Hart, R., Carlson, R. i Eadie, W. 1980. Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47, s. 1-22.
- Haviland, W. 1987. *Cultural Anthropology*, 5th edition. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- Hecht, M. 1993. 2002 – a research odyssey: toward the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*, 60(1), s. 76-82.
- Heider, F. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Helbig, G. 1982. *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*. Przeł. Cz. Schatte, D. Morciniec. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Herskovits, M. 1956. *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*. New York: Alfred Knopf.
- Herzog, W. 2003. Im Nebel des Ungefähren: Wenig Plausibilität für eine neue Kompetenz. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14/1, s. 178-180.
- Hewstone, M. i Giles, H. 1986. Social groups and social stereotypes in intergroup communication: a review and model of intergroup communication breakdown. W: W.B. Gudykunst (red.). *Intergroup Communication*, s. 10-26. London: Edward Arnold Publishers.
- Hickson, M., Stacks, D. i Moore, N. 2004. *Nonverbal Communication*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Hill, L.B., Dixon, L.D. i Goss, L.B. 2000. Intercultural communication: trends, problems and prospects. *Intercultural Communication Studies*, 10(1), s. 189-194.
- Hockett, C. 1954. Chinese versus English: an exploration of the Whorfian theses. W: H. Hoijer, H. (red.). *Language in Culture*, s. 106-123. Chicago: University of Chicago Press.
- Hodges, B.H. 1974. Effect of valence on relative weighting in impression information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, s. 378-381.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: International Differences in Work-related Values*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. 2000. *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Holliday, A. 2011. *Intercultural Communication and Ideology*. Los Angeles: Sage.
- Holmes, P. i O'Neill, G. 2012. Developing and evaluating intercultural competence: ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, s. 707-718.
- Hoopes, D.S. 1975. What is an intercultural communication workshop? W: D.S. Hoopes (red.). *Readings in Intercultural Communication* (vol. 1), s. 2-9. Pittsburgh, PA: Intercultural Communications Network and Society for Intercultural Education, Training and Research.
- Hoselitz, B.F. 1954. Problem of adapting and communicating modern techniques to less developed areas. *Economic Development and Cultural Change*, 2, s. 249-268.
- Houghton, S. 2012. *Intercultural Dialogue in Practice. Managing Value Judgment through Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- House, J. 2007. What is an "intercultural speaker?". W: E.A. Soler i P.S. Jorda (red.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, s. 7-21. Dordrecht: Springer.
- Huang, Y., Rayner, C. i Zhuang, L. 2003. Does intercultural competence matter in intercultural business relationship development?. *International Journal of Logistics*, 6(4), s. 277-288.
- Hudson, R. 1996. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hunter, B., White, G.P. i Godbey, G.C. 2006. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, s. 267-285.
- Husemann, H. 1991. Stereotypes in Landeskunde – shall we join them if we cannot beat them? W: L. Bredella (red.). *Mediating a Foreign Culture: the United States and Germany*, s. 16-35. Tübingen: Narr.
- Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking. W: T. Galdwin i W. Sturtevant (red.). *Anthropology and Human Behavior*, s. 15-53. Washington: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. 1967. Objectives and concepts of linguistic anthropology. W: P.G. Mandelbaum, G.W. Lasker i E.M. Albert (red.). *The Teaching of Anthropology*, s. 275-302. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Imahroi, T. i Lanigan, M. 1989. Relational model of intercultural communicative competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, s. 269-286.
- Jameson, D. 2007. Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), s. 199-235.
- Jandt, F. 1998. *Intercultural Communication: an Introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, J., Lenartowicz, T. i Apud, S. 2006. Cross-cultural competence in international business. Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), s. 525-543.
- Kabat-Zinn, J. 1990. *Living: Using the Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delacorte Press.
- Kahneman, D. i Tversky, A. 1973. On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, s. 237-251.
- Kanagawa, C., Cross, S. i Markus, H. 2001. "Who am I?" The cultural psychology of the conceptual self. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, s. 90-103.
- Kay, P. i Regier, T. 2006. Language, thought and colour: recent developments. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, s. 51-54.
- Kealey, D. i Protheroe, D. 1996. The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: Assessment of the literature of the issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 141-165.
- Kealey, D., Protheroe, D., MacDonald, D. i Vulpe, T. 2005. Re-examining the role of training in contributing to international project success: a literature review and an outline of a new model training program. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), s. 289-316.
- Kearney, P. i Plax, T. 1996. *Public Speaking in a Diverse Society*. California: Myfield Publications.
- Kellermann, K. i Reynolds, R. 1990. When ignorance is bliss: The role of motivation to reduce uncertainty in uncertainty reduction theory. *Human Communication Research*, 17, s. 5-75.
- Kelly, G. 1963. *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kim, Y.Y. 1991. Intercultural communication competence: a systems theoretic view. W: S. Ting-Toomey i F. Korzenny (red.). *Cross-cultural Interpersonal Communication*, s. 259-275. Newbury Park, CA: Sage.
- Kim, Y.Y. 1995. Cross-cultural adaptation: an integrative theory. W: R. L. Wiseman (red.). *Intercultural Communication Theory*, s. 170-193. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y.Y. 2005. Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of Communication*, 55, s. 554-577.
- Kim, Y.Y. 2008. Intercultural personhood: globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), s. 359-368.

- Kim, Y.Y. 2009. The identity factor in intercultural competence. W: D. Deardorff (red.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, s. 53-84. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y.Y. 2015. Finding a 'home' beyond culture: the emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations*, 46(3), s. 3-12.
- Kinginger, C., Alison, G. i Simpson, V. 1999. A tele-collaborative course on French-American intercultural communication. *The French Review*, 72(5), s. 853-66.
- Klopf, D. i McCroskey, J. 2007. *Intercultural Communication Encounters*. Boston: Pearson, Allyn i Bacon.
- Kluckhohn, C. 1975. Badanie kultury. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania i J. Szacki (red.) *Elementy teorii socjologicznych*, s. 31-45. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kohls, R. 1979. *Survival Kit for Overseas Living*. Chicago, Ill.: Intercultural Network/SYSTRAN Publications.
- Komorowska, H. 2006. Język i kultura w dydaktyce języków obcych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, s. 27-45.
- Koole, T. i ten Thije, J. 2001. The reconstruction of intercultural discourse: methodological considerations. *Journal of Pragmatics*, 33(4), s. 571-587.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kordes, H. 1991. Intercultural learning at school: limits and possibilities. W: D. Buttjes i M. Byram (red.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, s. 287-305. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kozielecki, J. 1987. *Transgresyjna koncepcja człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. 2009. *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2002. Standard, norm, variability in language learning: A review from foreign language research. W: Gaas, C. Bardovi-Harlig, K., Sieloff Magnan, S., Walz, J. (red.). *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, s. 59-80. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. 2011. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), s. 354-367.
- Kramsch, C. i Whiteside, A. 2008. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), s. 645-671.
- Kroeber, A.L. 1948. *Anthropology: Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Kroeber, A. i Kluckhohn, C. 1954. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House.
- Kupka, B., Everett, A. i Wildermuth, S. 2007. The rainbow model of intercultural communicative competence: a review and extension of existing research. *Intercultural Communication Studies*, 16(2), s. 18-36.
- LaFrance, M. i Mayo, C. 1978. Cultural aspects of nonverbal behavior. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, s. 71-89.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, R. 1990. *Talking Power: the Politics of Language in our Lives*. New York: Basic Books.

- Lakoff, G. i Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. i Johnson, M. 2003. *Metaphors we Live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lambert, W. 1967. *Children's Views of Foreign Peoples*. New York: Appleton-Crofts.
- Langacker, G. 1999. Assessing the cognitive linguistic enterprise. W: T. Janssen i G. Redeker (red.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*, s. 13-59. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Langer, E. 1989. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E. 1997. *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E., Bashner, R. i Chanowitz, B. 1985. Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Journal of Personality & Social Psychology*, 49(1), s. 113-120.
- Lantolf, J. 1999. Second culture acquisition: cognitive considerations. W: E. Hinkel (red.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, s. 28-47. New York: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. i Thorne, S. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2010. Having and doing. Learning from a complexity theory perspective. W: P. Seedhouse, S. Walsh i C. Jenks (red.). *Conceptualizing "Learning" in Applied Linguistics*, s. 52-68. New York: Oxford University Press.
- Larson, D. i Smalley, W. 1972. *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, Conn.: Practical Anthropology.
- Lee, D. 1960. *Explorations in Communication*. Boston: McGraw and Hill.
- Leeds-Hurwitz. 1990. Notes in the history of intercultural communication: the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. *Quarterly Journal of Speech*, 76(3), s. 262-281.
- Le Roux, J. 2002. Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), s. 37-48.
- Levine, D. 1985. *The Flight from Ambiguity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levis-Strauss, C. 1970. *Antropologia strukturalna*. Przeł. A. Pomian. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Liddicoat, A. 2005. Culture for language learning in Australian Language-in-education policy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(2), s. 1-28.
- Liddicoat, A. i Scarino, A. 2010. Eliciting the intercultural in foreign language education at school. W: A. Paran i L. Sercu (red.). *Testing the Untestable in Language Education*, s. 52-73. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. i Scarino, A. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell.
- Lingard, L. i Kennedy, T. 2007. *Qualitative Research in Medical Education*. Edinburgh: ASME.
- Long, M. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhman, R. 1982. *The Sociological Outlook*. Belmont, California: Wadsworth.
- Luke, A. 2006. Building intercultural capital: a response to Rogers, Marshall and Tyson. *Reading Research Quarterly*, 41(2), s. 202-224.
- Lustig, M. i Koester, J. 1999. *Intercultural competence: Interpersonal Communication across Cultures*, 3rd edition. New York: Longman.
- Malinowski, B. 1981. Problem znaczenia w językach pierwotnych. W: A.K. Paluch (red.). *Malinowski*, s. 258-278. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Markus, H. i Kitayama, S. 1991. Culture and self. *Psychological Review*, 98, s. 224-253.

- Marsh, D. 1982. The development of interpersonal problem-solving among elementary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 140, s. 107-118.
- Martin, J.N. i Nakayama, T.K. 2004. *Intercultural Communication in Context*, 3rd edition. Boston, MA: McCraw Hill.
- McClelland, D. 1958. Review and prospect. W: D. McClelland, A. Baldwin, U. Bronfenbrenner i F. Strodbeck (red.). *Talent and Society: New Perspectives in the Identification of Talent*, s. 234-269. New York: Van Nostrand.
- McDonough, J. i McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Mehrabian, A. 1981. *Silent Messages. Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Company.
- Melosik, Z. 1996. *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Mendenhall, M., Stahl, G., Ehnert, I., Oddou, G., Osland, J. i Kuhlmann, T. 2004. Evaluation studies of cross-cultural training programs. W: D. Landis, J.M. Bennett i M.J. Bennett (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 3rd edition, s. 129-143. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, M. 1991. Developing transcultural competence: case studies of advanced language learners. W: D. Buttjes i M. Byram (red.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, s. 136-158. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, S. i Grant, R. 1978. The blunting hypothesis: a theory of predictability and human stress. W: S. Bates, W. Dockens, K. Gottstein, C. Melin i S. Sjoden (red.). *Trends in Behavior Therapy*, s. 34-47. New York: Academic Press.
- Morain, G. 1986. Kinesics and cross-cultural understanding. W: J. Valdes (red.). 1986. *Culture Bound*, s. 64-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mynarski, S. 2000. *Praktyczne metody analizy danych rynkowych i marketingowych*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Nightingale, V. 1989. What's ethnographic about ethnographic audience research? *Australian Journal of Communication* 16, s. 50-63
- Nowicka, E. 2009. *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nunnally, J. 1994. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nwosu, P. 2009. Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. W: D. Deardorff (red.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, s. 158-178. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ochs, E. i Schieffelin, B. 1979. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Okabe, R. 1983. Cultural assumption of east and west. W: W.M. Gudykunst (red.). *Intercultural Communication Theory*, s. 25-42. Beverly Hills, CA: Sage.
- Osler, A. 2000. *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Owczarek, D. 2010. Preparing teacher trainees for multicultural classrooms – interviews with Erasmus and Comenius Students. W: H. Komorowska i L. Aleksandrowicz-Pędich (red.). *Coping with Diversity: Language and Culture Education*, s. 303-314. Warszawa: Academica SWPS.
- Paavola, S., Lipponen, L. i Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), s. 557-576.
- Paige, M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. i DeJaeghere, J. 2003. Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27(4), s. 467-486.

- Palmer, G.B. 1996. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Palmer, G.B. i Sharifian, F. 2007. Applied cultural linguistics. An emerging paradigm. W: F. Sharifian i G.B. Palmer (red.). *Applied Cultural Linguistics: Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication*, s. 1-14. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Parks, M. 1994. Communicative competence and interpersonal control. W: M. Knapp i G. Miller (red.). *Handbook of Interpersonal Communication*, s. 589-618. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavlenko, A. i Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. W: J. Lantolf (red.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, s. 155-178. Oxford: Oxford University Press.
- Perry, L. i Southwell, L. 2011. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), s. 453-66.
- Philipsen, G. 2002. Cultural communication. W: W.B. Gudykunst i B. Moody (red.). *Handbook of International and Intercultural Communication*, s. 51-68. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips-Martinsson, J. 1981. *Swedes as Others See them*. Stockholm: Affarsforl.
- Phipps, A. i Gonzalez, M. 2004. *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie „Żak”.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. 2008. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pusch, M.D. 2004. Intercultural training in historic perspective. W: D. Landis, J.M. Bennett i M.J. Bennett (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 3rd edition, s. 13-36. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Randolph, G., Landis, D. i Tzeng, O. 1977. The effects of time and practice upon culture assimilator training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, s. 105-119.
- Rathje, S. 2007. Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), s. 254-268.
- Ricoeur, P. 1989. Hermeneutyczna funkcja dystansu. W: P. Ricoeur. *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Red. Rosner, K. Przeł. P.Graff i K. Rosner, s. 224-245. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. i Street, B. 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roberts, C. 2003. Ethnography and cultural practice: ways of learning during residence abroad. W: G. Alred, M. Byram i M. Fleming (red.). *Intercultural Experience and Education*, s. 114-130. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, G. 1985. *Crosscultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. New York: Pergamon Press.
- Rosaldo, R. 1989. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Routledge: London.
- Róg, T. 2014. Dydaktyka języka obcego wobec rosnącej mobilności studentów. *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 7-13.
- Ruben, B. 1976. Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), s. 334-354.
- Ruben, B. i Kealey, D. 1979. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3(1), s. 15-27.
- Ruben, B. 1983. A system-theoretic view. W: W.B. Gudykunst (red.). *International and Intercultural Communications Annual: Intercultural Communications Theory* (vol. 12), s. 131-145. Beverly Hills, CA: Sage.

- Rubin, B. 1976. Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Groups and Organization Studies*, 1, s. 334-354.
- Rudmin, F. 2009. Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, s.106-123.
- Sahlins, M. 1964. Culture and environment. W: S. Tax (red.). *Horizons of Anthropology*, s. 132-147. Chicago: Aldine.
- Samovar, L. i Porter, P. 2004. *Communication between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sandhaas, B. 1989. Models, methods and basic elements of intercultural learning – an educational approach. W: P. Funke (red.). *Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective*, s. 81-109. Tübingen: Narr.
- Sapir, E. 1978. Status lingwistyki jako nauki. W: E. Sapir (red.). *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand, s. 85-95. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Saville-Troike, M. 1989. *The Ethnography of Communication*, 2nd edition. Oxford: Basil Blackwell.
- Schmidt, R. 1993. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. W: G. Kasper i S. Blum-Kulka (red.). *Interlanguage Pragmatics*, s. 21-42. New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. i Jansen, L. 2004. Enhancing overseas study. W: A. Liddicoat, S. Eisenclas i S. Trevaskes (red.) *Australian Perspectives on Internationalizing Education*, s. 129-139. Melbourne: Language Australia.
- Schumann, J. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26, s. 135-143.
- Schwartz, S., Unger, J., Zamboanga, B. i Szapocznik, J. 2010. Rethinking the concept of acculturation: implications for the theory and research. *American Psychologist* 4, s. 237-251.
- Seelye, H.N. 1988. *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.
- Seelye, H.N. i Seelye-James, A. 1995. *Managing in a Multicultural World*. Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.
- Seelye, H.N. (red.). 1996. *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Seligman, M. 1975. *Helplessness: On Depression, Development and Health*. San Francisco: Freeman.
- Selinker, L. 1969. Language transfer. *General Linguistics*, 9, s. 67-92.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sercu, L. 1998. In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. W: M. Byram i M. Flemmig (red.). *Language Learning in Intercultural Perspective*, s. 255-289. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L. 2000. *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. 2004. Intercultural communicative competence in foreign language education: Integrating theory and practice. W: J.K. van Esch i E. Schalkwijk (red.) *New insights into Foreign Language Learning and Teaching*, s. 115-130. Frankfurt: Peter Lang.
- Sercu, L. 2010. Assessing intercultural competence: more questions than answers. W: A. Paran i L. Sercu (red.). *Testing the Untestable in Language Education*, s. 17-34. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(3), s. 4-13.
- Shirts, R.G. 1974. BaFa BaFa: A Cross-cultural Simulation. Del Mar, CA: Simile II.
- Shirts, R.G. 1995. Beyond ethnocentrism: Promoting cross-cultural understanding with BaFa BaFa. W: S. M. Fowler (red.). *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods* (vol. I), s. 93-100. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Shohamy, E. 2007. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London and New York: Routledge.
- Sidanius, J. 1978. Intolerance of ambiguity and socio-political ideology: A multidimensional analysis. *European Journal of Social Psychology*, 8, s. 215-235.
- Siemieński, T. 1991. Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich. W: *Podstawowe pojęcia i problemy*, pod red. J. Anusiewicz, J. Bartmińskiego. *Język a kultura*, 1, s. 73-82.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting Qualitative Data: a Guide to the Principles of Qualitative Research*, 4th edition. Los Angeles: Sage.
- Sobkowiak, P. 2012a. Cross-cultural perspective of FL teaching and learning in the Polish context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(4), s. 527-541.
- Sobkowiak, P. 2012b. Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim. *Neofilolog*, 38(1), s. 107-128.
- Sobkowiak, P. 2013. Intercultural dimension of FL Teaching in the Polish context. W: Kleban, M. i Willim, E. (red.). *PASE Papers in Linguistics*, s. 291-309. Kraków: Jagiellonian University Press.
- Sobkowiak, P. 2014. Intercultural teaching in the Polish context. W: M. Pawlak, J. Bielak i A. Mystkowska-Wiertelak (red.). *Classroom-oriented Research. Achievements and Challenges*, s. 185-202. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Spencer-Oatey, H. 2000. Rapport management: a framework for analysis. W: H. Spencer-Oatey (red.). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*, s. 11-46. London: Continuum.
- Spitzberg, B.H. 2000. A model of intercultural communication competence. w: L. Samovar i P. Porter (red.). *Intercultural Communication: a Reader*, 9th edition, s. 375-387. Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B.H. i Cupach, W.R. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B.H. i Changnon, G. 2009. Conceptualizing intercultural competence. w: D. Deardorff (red.). *The Sage Handbook of Intercultural Communication*, s. 2-52. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Stathers, K. 2008. Enlightenment through understanding. *IB World*, <<http://www.ibo.org/ibworld/jan2008/index.efm>> [20.11.2013].
- Stern, H. 1990. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. 1993. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stewart, E. 1995. Contrast culture training. W: S. Fowler i M. Mumford (red.). *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods*. (vol. 1), s. 47-57. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Street, B. 1993. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. W: *Language and Culture. British Studies in Applied Linguistics* (7), s. 23-43. Clevedon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters.
- Szopski, M. 2005. *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Taft, R. 1977. Coping with unfamiliar cultures. W: N. Warren (red.). *Studies in Cross-cultural Psychology* (vol. I), s. 121-153. London: Academic Press.
- Tajfel, H. i Turner, J. 1986. The social psychology of intergroup behavior. W: S. Worchel i W. Austin (red.). *Psychology of Intergroup Relations*, s. 7-24. Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, E. 1994. Intercultural competency: a transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44, s. 154-174.

- Thomas, A. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. W: A. Thomas (red.). *Psychologie des Interkulturellen Handelns*, s. 107-135. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Thomas, A. i Mueller, S. 2000. A case for comparative entrepreneurship: assessing the relevance of culture. *Journal of International Business Studies*, 31(2), s. 287-301.
- Thomas, A. 2003. Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Ervägen, Wissen, Ethik* 14/1, s. 137-221.
- Thompson, J. 1998. Towards a model for international education. W: M.C. Hayden i J.J. Thompson (red.). *International Education: Principles and Practice*, s. 276-90. London: Kogan Page.
- Ting-Toomey, S. 1993. Communication resourcefulness: an identity negotiation perspective. W: R.L. Wiseman i J. Koester (red.). *Intercultural Communicative Competence*, s. 72-111. Newbury Park, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. i Kurogi, A. 1998. Facework competence in intercultural conflict: an updated face negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, s. 187-225.
- Todorov, T. 1986. *Symbolism and interpretation*. New York: Cornell University Press.
- Toffler, A. 1980. *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Tomalin, B. i Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Torenc, M. 2007. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Torrance, E. 1966. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Townsend, P. i Cairns, L. 2003. Developing the global manager using a capability framework. *Management Learning*, 34(3), s. 313-327.
- Triandis, H. 1995a. Culture-specific assimilators. W: S. Fowler i M. Mumford (red.). *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods* (vol. I), s. 179-186. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Triandis, H. 1995b. *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. 2004. Introduction. W: D. Landis, J.M. Bennett i M.J. Bennett (red.). *Handbook of Intercultural Training*, 3rd edition, s. x-xii. Thousand Oak, CA: Sage.
- Turner, J. 2002. *Face to Face: Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Useem, R. i Downie, P. 1976. Third-culture kids. *Today's Education*, September/October, s. 103-105.
- Valdes, J. 1986. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, R. 2003. Wynalezienie kultury. W: M. Kempny i E. Nowicka (red.). *Badania kultury. Elementy teorii antropologicznej* Przeł. A. Malewska-Szałygin, s. 59-72. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wardhaugh, R. 1976. *The Context of Language*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weedon, C. 1987. *Feminist Practice and Poststructural Theory*. Oxford: Blackwell.
- Weigl, R. 2009. Intercultural competence through cultural self-study: a strategy for adult learners. *International Journal of Intercultural Relations* 33(4), s. 346-360.
- Welsch, W. 1999. Transculturality – the puzzling form of cultures today. W: M. Featherstone i S. Lash (red.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*, s. 194-213. London: Sage.
- Whorf, B. 2002. *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wiemann, J. i Kelly, C. 1981. Pragmatics of intercultural competence. W: C. Wilder-Mott i J. Weakland (red.). *Rigor and Imagination: Essays from the Legacy of Gregory Bateson*, s. 283-297. New York: Praeger.
- Wierlacher, A. 2003. Das tragfähige zwischen. *Ervägen, Wissen, Ethik*, 14/1, s. 215-217.

- Wierzbicka, A. 1978. Sapir a współczesne językoznawstwo. W: E. Sapir (red.). *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand, s. 5-31. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wierzbicka, A. 1999. Emocje. Język i „skrypty kulturowe”. W: A. Wierzbicka (red.). *Język – Umysł – Kultura*, s. 163-189. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. 2007. *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wight, A., Hammons, M. i Wight, W. 1970. *Guidelines for Peace Corps Cross-cultural Training: Supplementary Readings*. Washington, DC: Office of Training Support, Peace Corps; Estes Park, CO: Center for Research and Education.
- Wight, A. 1995. The critical incident as a training tool. W: S.M. Folwer i M.G. Mumford (red.). *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods* (vol. 1), s. 127-140. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Williams, R. 1981. *Culture*. Glasgow: Fontana.
- Williams, T.R. 2005. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills. Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), s. 356-371.
- Wilson, T. 2002. *Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiseman, R.L. 2002. Intercultural communication competence. W: W. Gudykunst i B. Mody (red.). *Handbook of International and Intercultural Communication*, s. 207-224. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wiseman, R.L., Hammer, M.R. i Nashida, H. 1989. Predictors of intercultural communicative competence. *International Journal of Intercultural Relations* 13, s. 349-370.
- Xu, S. 2001. Critical pedagogy and intercultural communication: creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation. *Journal of Intercultural Studies*, 22(30), s. 279-293.
- Yoshikawa, M. 1978. Some Japanese and American cultural characteristics. W: M. Prosser (red.). *The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*, s. 220-239. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Yuan, R. 1997. Yin/yang principle and the relevance of externalism and paralogic rhetoric to intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication*, 11(3), s. 297-320.
- Yum, J. 1989. The communication network paradigm and intercultural communication. *Rethinking communication*, 2, s. 486-498.
- Zaharna, R. S. 2009. An associative approach to intercultural communication competence in the Arab world. W: D. Deardorff (red.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, s. 175-179. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zamojski, P. 2010. *Pytanie o cel kształcenia: zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zerubavel, E. 1991. *The Fine Line*. New York: Free Press.
- Zimbardo, P. i Ruch, R. 1977. *Psychology and Life*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

Aneks 1

Interkulturowość na lekcjach języków obcych – ankieta uczniowska

Celem ankiety jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy lekcje języków obcych w polskiej szkole przygotowują uczniów do używania go w globalnym, wielokulturowym świecie. Część A składa się z 21 pytań o charakterze zamkniętym lub otwartym. Część B to zestaw 24 stwierdzeń dotyczących nauczania języków obcych w kontekście badanego problemu. Waszym zadaniem jako respondentów będzie wskazać, w jakim stopniu zgadzacie się z każdym z nich. Kwestionariusz ma charakter anonimowy i jest jednym z narzędzi prowadzonego projektu badawczego.

A. Odpowiedz na poniższe pytania otwarte. W przypadku pytań zamkniętych zakreśl kółkiem właściwą odpowiedź lub odpowiedzi (pytanie 8 i 9).

1. Dane osobowe – K M
2. Rok urodzenia:
3. Jak długo uczysz się pierwszego języka obcego?
 - a) od przedszkola
 - b) od I klasy szkoły podstawowej
 - c) od IV klasy szkoły podstawowej
 - d) od gimnazjum
 - e) zacząłem w liceum
4. Ilu języków obcych uczysz się/Ile języków obcych znasz? Proszę podać liczbę i wymienić język/języki.
.....
.....
5. Jak byś określił/a znajomość języka obcego, który najlepiej znasz?
 - a) podstawowa (beginner/false beginner)
 - b) poziom średnio zaawansowany niższy (pre-intermediate)
 - c) poziom średnio zaawansowany (intermediate)
 - d) poziom średnio zaawansowany wyższy (upper-intermediate)
 - e) zaawansowana (advanced)
6. Jestem w klasie, gdzie pierwszy język obcy jest:
 - a) nauczany w wymiarze 3 godzin tygodniowo
 - b) nauczany w wymiarze rozszerzonym

7. Czy klasa językowa jest dla Ciebie źródłem wiedzy o różnych kulturach?
TAK NIE
8. Jeśli odpowiedziałeś TAK, to co jest źródłem takiego doświadczenia w Twoim przypadku (zaznacz wszystkie odpowiedzi, które są tego źródłem):
- podręcznik do nauki języka obcego
 - wykłady nauczyciela poruszające różne aspekty kultury kraju (lub krajów), którego języka się uczę
 - omawianie bieżących wydarzeń w kraju (lub krajach), którego języka się uczę
 - prezentacje uczniów dotyczące historii, geografii, literatury czy wybranych aspektów obcych kultur
 - dyskusje na temat różnic kulturowych
 - symulacje czy odgrywanie ról, w trakcie których wcielamy się w przedstawicieli innych kultur
 - materiały dodatkowe, np. książki, artykuły, filmy wideo
 - tworzenie portfolio kulturowego
 - zadania domowe – rozbudowane projekty dotyczące badania i/lub porównywania różnych elementów kultury obcych krajów czy aspektów życia w różnych częściach świata
 - inne (proszę wymienić):
.....
.....
9. Co, poza klasą lekcyjną, jest dla Ciebie źródłem kontaktu z językiem obcym i innymi niż polska kulturami (zaznacz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)?
- rodzinne wyjazdy za granicę
 - szkolne wymiany z zaprzyjaźnionymi szkołami za granicą
 - regularne kontakty z przyjaciółmi/znajomymi obcokrajowcami, np. poprzez korespondowanie z nimi czy rozmowy z użyciem Skype’a itp.
 - obozy językowe
 - prywatne lekcje
 - oglądanie telewizji
 - słuchanie radia
 - czytanie prasy w języku obcym
 - czytanie literatury w języku obcym
 - Internet
 - inne (proszę wymienić):
.....
.....
10. Czy twoja szkoła/szkoły, do których chodziłeś/aś wcześniej prowadzi/prowadziły międzynarodowe wymiany uczniów? TAK NIE
11. Jeśli TAK, to ze szkołami z jakich krajów?
.....
.....
12. Czy brałeś/aś udział w takiej wymianie? TAK NIE

13. Jeśli TAK, to w jakim kraju/krajach byłeś na wymianie?

14. Czy sądzisz, że nauczyciel/nauczyciele języka obcego przygotowali Cię do zeknięcia się z inną, obcą kulturą przed wyjazdem, np. poprzez serię prelekcji czy zlecając określone zadania do wykonania w trakcie pobytu za granicą?
 TAK NIE
15. Jeśli odpowiedziałeś/aś TAK, to w jaki sposób Cię przygotowali do wyjazdu?

16. Czy nauczyciel języka obcego podsumował wyjazd po powrocie?
 TAK NIE
17. Jeśli odpowiedziałeś/aś TAK, to w jaki sposób to zrobił/a?

18. Jeśli nie brałeś/aś jeszcze udziału w wymianie, to czy chciałbyś/chciałabyś w niej wziąć udział albo jeśli uczestniczyłeś/aś już w niej, czy chciałbyś/chciałabyś to doświadczenie powtórzyć? TAK NIE
19. Jeśli odpowiedziałeś/aś TAK, to uzasadnij chęć wzięcia udziału w takiej wymianie.

20. Czy mieszkałeś i chodziłeś kiedyś do szkoły za granicą przez rok lub dłużej?
 TAK NIE
21. Jeśli TAK, to gdzie i jak długo (ile lat)?

B. Proszę ustosunkować się do podanych niżej stwierdzeń, używając 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nie (nie zgadzam się z tym stwierdzeniem), 2 - raczej nie, 3 - średnio, 4 - raczej tak, 5 - tak (zgadzam się z tą opinią, tak jest zawsze). Zakończ jedną z cyfr.

1. Dzięki lekcjom języków obcych wiem, że język i „mowa ciała” są uwarunkowane kulturowo, np. ludzie w różnych częściach świata inaczej rozumieją pojęcie czasu (stąd inne podejście do kwestii spóźniania się), w czasie rozmowy zachowują inną odległość od rozmówcy czy używają innych gestów lub tych samych w zupełnie innym znaczeniu (np. skiniecie głową w Bułgarii oznacza odmowę, podczas gdy w Polsce zgodę na propozycję rozmówcy).
 1 2 3 4 5
2. Lekcje języków obcych uświadomiły mi, iż nieznanostwo kultury danej społeczności ogranicza zdolność komunikowania się z jej przedstawicielami i może być źródłem różnych nieporozumień.
 1 2 3 4 5

3. Lekcje języków obcych przyczyniają się do lepszej znajomości kultury kraju (lub krajów), języka którego się ucze.
- 1 2 3 4 5
4. Lekcje języków obcych wzbogacają moją wiedzę o kulturze różnych narodów (nie tylko o kraju języka, którego się ucze).
- 1 2 3 4 5
5. Na lekcjach języków obcych zdobywam wiedzę nie tylko z zakresu historii, geografii, literatury czy sztuki kraju (lub krajów) języka, którego się ucze, ale także informacje o życiu codziennym i zwyczajach ludzi żyjących tam oraz w różnych innych zakątkach świata.
- 1 2 3 4 5
6. Lekcje języków obcych są dla mnie źródłem informacji o tym, że w innych społeczeństwach często funkcjonują różne, odmienne od moich wartości i przekonania.
- 1 2 3 4 5
7. Lekcje języków obcych rozwijają umiejętność obserwacji i zdolności analityczne oraz są dla mnie źródłem refleksji nad różnicami kulturowymi.
- 1 2 3 4 5
8. Na lekcjach języków obcych w szkole rozwijamy umiejętności radzenia sobie w kontaktach z obcokrajowcami poprzez ćwiczenia wymagające dostosowywania zachowań językowych i pozajęzykowych do kontekstu kulturowego, np. odpowiedniej reakcji i zachowania stosownie do sytuacji.
- 1 2 3 4 5
9. Nauczanie języków obcych w szkole jest zintegrowane z rozwijaniem umiejętności nawiązywania/podtrzymywania kontaktów z obcokrajowcami.
- 1 2 3 4 5
10. Lekcje języków obcych kształtują i rozwijają postawę otwartości i tolerancji w stosunku do innych narodów i kultur, uczą pozytywnego nastawienia do nich oraz patrzenia na świat z różnych punktów widzenia.
- 1 2 3 4 5
11. Lekcje języków obcych nauczyły mnie panowania nad własnymi negatywnymi reakcjami, takimi jak złość czy stres, często towarzyszącymi kontaktom z przedstawicielami innych kultur, szczególnie tych różniących się od naszej.
- 1 2 3 4 5
12. Lekcje języków obcych nauczyły mnie unikać natychmiastowego oceniania sytuacji, konkretnego zjawiska bądź zachowania określonej osoby pod wpływem emocji.
- 1 2 3 4 5
13. Lekcje języków obcych przyczyniają się do tego, że podchodzę z większą empatią do ludzi wywodzących się z innych kręgów kulturowych (rozwijają umiejętność wczucia się w ich myślenie i emocje oraz uświadamiają, iż źródłem niezrozumienia zachowania czy postaw obcokrajowców często są ich inne korzenie kulturowe).
- 1 2 3 4 5

14. Porównując obce kultury czy zachowania obcokrajowców z kulturą czy zachowaniem własnym, staram się ich nie wartościować.
1 2 3 4 5
15. Dzięki lekcjom języków obcych potrafię nie zgadzać się z postawą i poglądami innych, jednocześnie nie prowokując konfliktów i nie wykluczając możliwości współpracy z inaczej myślącymi czy zachowującymi się.
1 2 3 4 5
16. Lekcje języków obcych nie przyczyniają się do utrwalania stereotypów i uprzedzeń, np. Szkoci są skąpi.
1 2 3 4 5
17. Na lekcjach języków obcych często porównujemy inne, obce kultury z kulturą polską.
1 2 3 4 5
18. Poprzez zachęcanie do refleksji lekcje języków obcych pomagają mi lepiej zrozumieć własny system wartości i przekonania.
1 2 3 4 5
19. Lekcje języków obcych pomagają mi lepiej zrozumieć własną tożsamość i kulturę.
1 2 3 4 5
20. Lekcje języków obcych przyczyniają się do eliminowania postaw etnocentrycznych (np. przekonania o wyższości polskiej kultury nad innymi, co upoważniałoby do traktowania obcokrajowców z wyższością).
1 2 3 4 5
21. Kontakty z innymi kulturami na lekcjach języków obcych przyczyniły się do poprawy mojej samooceny jako Polaka - nie mam poczucia niższości wobec przedstawicieli innych kultur, gdyż wiem, iż Polacy mają swój wkład w bogatą kulturę światową.
1 2 3 4 5
22. Podręczniki, z których dotychczas korzystałem/łam na lekcjach języków obcych dobrze przygotowały mnie do funkcjonowania w wielokulturowym świecie, np. zawierały oddzielny komponent poświęcony temu zagadnieniu.
1 2 3 4 5
23. Moi nauczyciele języków obcych są/byli dobrymi mediatorami interkulturowymi - uświadamiają/li mi, że żyję w wielokulturowym świecie i przygotowują/przygotowywali mnie do kontaktów z obcokrajowcami.
1 2 3 4 5
24. Wyjazdy zagraniczne wpływają pozytywnie na moją postawę i sposób, w jaki postrzegam inne kultury i ich przedstawicieli.
1 2 3 4 5

Aneks 2

Interkulturowość na lekcjach języków obcych – ankieta nauczyciela

Celem ankiety jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy lekcje języków obcych w Polsce przygotowują uczniów do używania go w globalnym, wielokulturowym świecie. Część A składa się z 31 pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Część B to zestaw 24 opinii dotyczących nauczania języka obcego w polskiej szkole, w kontekście badanego problemu. Kwestionariusz ma charakter anonimowy i jest jednym z narzędzi prowadzonego projektu badawczego.

A. Odpowiedz na poniższe pytania. W przypadku pytań zamkniętych proszę zakreślić kółkiem właściwą odpowiedź.

1. Dane osobowe – K M
2. Wykształcenie
 - a) licencjat
 - b) magisterium z zakresu filologii angielskiej
 - c) magisterium z zakresu innej filologii obcej
 - d) inne (proszę podać).....
3. Czy ukończył Pan/Pani jakieś studia podyplomowe? TAK NIE
4. Proszę wymienić inne formy doksztalcania zawodowego.
.....
.....
5. Czy zna Pan/Pani inne języki obce niż ten, którego Pan/Pani naucza? Proszę podać jakie i określić stopień znajomości. TAK NIE
.....
.....
6. Czy jeździ Pan/Pani regularnie za granicę? Dokąd i jak długie są to pobyty? TAK
NIE
.....
.....

7. Czy kiedykolwiek mieszkał/a Pan/Pani przez dłuższy czas za granicą (przynajmniej rok)? Gdzie i jak długo? TAK NIE

8. Jak, w skali 1-5, gdzie 1 oznacza „nie znam w ogóle”, a 5 – „znam świetnie”, określiliby/określiłaby Pan/ Pani swoją znajomość kultury kraju (lub krajów), w którym używa się języka, którego Pan/Pani naucza? Proszę zaznaczyć odpowiedź.
 1 2 3 4 5
9. Czy stara się Pan/Pani poszerzać swoją wiedzę na ten temat? W jaki sposób? Co jest źródłem Pana/Pani wiedzy o kulturze tego kraju (tych krajów)?
 TAK NIE

10. Jakie są Pana/Pani zdaniem cele nauczania języków obcych w szkole?

11. Jakie są Pana/Pani priorytety w nauczaniu języka w szkole?

12. Co Pana/Pani zdaniem powinno obejmować tzw. kształcenie kulturowe w szkole w ramach lekcji języka obcego?

13. Czy trening interkulturowy powinien być elementem nauczania języka obcego w szkole?
 TAK NIE
14. Czy w trakcie studiów odbył Pan/Pani taki trening? TAK NIE
15. Czy kiedykolwiek odbył Pan/Pani taki trening? TAK NIE
16. Czy czuje się Pan/Pani przygotowany/a do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów? TAK NIE
17. Ile czasu przeznacza Pan/Pani na rozwijanie wrażliwości i kompetencji interkulturowej uczniów? (jaki są procentowe proporcje czasu poświęcanego na nauczanie języka i realizację modułu interkulturowego)

18. Czy homogeniczna, monokulturowa klasa językowa, z jaką mamy do czynienia w Polsce, może być źródłem doświadczenia interkulturowego dla uczniów? Co może być źródłem takiego doświadczenia? TAK NIE

19. Co, Pana/Pani zdaniem, poza klasą lekcyjną, jest dla Pana/Pani uczniów źródłem kontaktu z językiem obcym?

20. Czy Państwa szkoła prowadzi międzynarodowe wymiany uczniów?
 TAK NIE

21. Na ile są te wymiany powszechne? Jaka część Pana/Pani uczniów bierze w nich udział? Liczbę proszę podać w %.
-
-
22. Czy przygotowuje Pan/Pani uczniów do zetknięcia się z inną/obcą kulturą przed wyjazdem na taką wymianę? W jaki sposób? TAK NIE
-
-
23. Czy po powrocie stara się Pan/Pani podsumować wyjazd? W jaki sposób?
TAK NIE
-
-
24. Czy Pana/Pani zdaniem szkolne wyjazdy za granicę mają pozytywny wpływ na postawy uczniów i sposób, w jaki postrzegają oni inne kraje, kultury i ludzi? Proszę rozwinąć odpowiedź. TAK NIE
-
-
25. Czy współpracuje Pan/Pani z nauczycielem/nauczycielami innych przedmiotów szkolnych w celu ustalenia wspólnego programu rozwoju kompetencji interkulturowej uczniów? Proszę omówić ewentualne wspólne przedsięwzięcia takiego działania międzyprzedmiotowego.
TAK NIE
-
-
26. Czy ma Pan/Pani wpływ na wybór podręcznika, z jakim Pan/Pani pracuje?
TAK NIE
27. Jakimi kryteriami kieruje się Pan/Pani przy wyborze podręcznika?
-
-
28. Czy wybierając podręcznik, bierze Pan/Pani pod uwagę, czy moduł kulturowy rozwija także kompetencję interkulturową uczniów?
TAK NIE
29. Jakich podręczników aktualnie Pan/Pani używa?
-
-
30. Czy i w jakim zakresie spełniają one zadanie w kwestii rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów? Jak oceniałby/oceniłaby to Pan/Pani w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza: nie spełnia tego kryterium w ogóle, a 5 – spełnia ten cel w całości). Proszę rozwinąć swoją odpowiedź.
- 1 2 3 4 5
-
-

31. Czy korzysta Pan/Pani z innych niż podręcznik materiałów do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów? Jakże to materiały? TAK NIE

.....
.....

B. Proszę ustosunkować się do podanych niżej stwierdzeń dotyczących prowadzonych przez Pana/Panią lekcji, używając 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nie (nie zgadzam się z tym stwierdzeniem), 2 – raczej nie, 3 – nie mam zdania/nie wiem, 4 – raczej tak, 5 – tak (zgadzam się z tą opinią).

1. Uświadamiam uczniom, że język i mowa ciała są uwarunkowane kulturowo, np. ludzie w różnych częściach świata inaczej rozumieją pojęcie czasu (stąd inne podejście do kwestii spóźniania się), w czasie rozmowy zachowują inną odległość od rozmówcy czy używają innych gestów lub tych samych, w zupełnie innym znaczeniu (np. skiniecie głową w Bułgarii oznacza odmowę, podczas gdy w Polsce zgodę na propozycję rozmówcy).

1 2 3 4 5

2. Lekcje języka obcego zwiększają świadomość młodzieży, iż niezajomość kultury danej społeczności ogranicza zdolność komunikowania się z jej przedstawicielami i może być źródłem różnych nieporozumień.

1 2 3 4 5

3. Lekcje przyczyniają się do lepszej znajomości uczniów kultury kraju (lub krajów), języka którego się uczą.

1 2 3 4 5

4. Lekcje języka obcego wzbogacają wiedzę uczniów o kulturze różnych narodów (nie tylko kraju, języka którego się uczą).

1 2 3 4 5

5. Uczniowie zdobywają wiedzę nie tylko z zakresu historii, geografii, literatury czy sztuki kraju (lub krajów), języka którego się uczą, ale także informacje o życiu codziennym i zwyczajach ludzi żyjących tam oraz w różnych innych zakątkach świata.

1 2 3 4 5

6. Lekcje języka obcego są dla młodzieży źródłem informacji o tym, że w różnych społeczeństwach funkcjonują różne, często odmienne od ich własnych, wartości i przekonania.

1 2 3 4 5

7. Rozwijam umiejętność obserwacji i zdolności analityczne uczniów oraz zachęcam ich do analizowania różnic kulturowych.

1 2 3 4 5

8. Uczniowie rozwijają umiejętność radzenia sobie w kontaktach z obcokrajowcami poprzez ćwiczenia wymagające dostosowywania zachowań językowych i pozajęzykowych do kontekstu kulturowego, np. odpowiedniej reakcji i zachowania stosownie do sytuacji.

1 2 3 4 5

9. Staram się łączyć nauczanie języka z rozwijaniem umiejętności nawiązywania/podtrzymywania kontaktów z obcokrajowcami.
1 2 3 4 5
10. Uczniowie kształtują i rozwijają postawę otwartości i tolerancji w stosunku do innych narodów i kultur, uczą się pozytywnego nastawienia do nich oraz patrzenia na świat z różnych punktów widzenia.
1 2 3 4 5
11. Staram się uczyć młodzież panowania nad własnymi negatywnymi reakcjami, takimi jak złość czy stres, często towarzyszącymi kontaktom z przedstawicielami innych kultur, szczególnie tych różniących się od naszej.
1 2 3 4 5
12. Staram się wpoić młodzieży, aby unikała natychmiastowego oceniania sytuacji, konkretnego zjawiska bądź zachowania konkretnej osoby pod wpływem emocji.
1 2 3 4 5
13. Uczniowie ćwiczą podchodzenie z większą empatią do ludzi wywodzących się z innych kręgów kulturowych (zdobywają umiejętność wczucia się w ich myślenie i emocje oraz uświadamiają sobie, iż źródłem niezrozumienia zachowania czy postaw obcokrajowców często są ich inne korzenie kulturowe).
1 2 3 4 5
14. Staram się przekonywać uczniów do tego, by porównując obce kultury czy zachowania obcokrajowców z kulturą czy zachowaniem własnym, starali się ich nie wartościować.
1 2 3 4 5
15. Staram się pokazywać uczniom, w jaki sposób nie zgadzać się z postawą i poglądami innych, jednocześnie nie prowokując konfliktów i nie wykluczając możliwości współpracy z inaczej myślącymi czy zachowującymi się.
1 2 3 4 5
16. Staram się nie utrzymywać stereotypów i uprzedzeń, np. Szkoci są skąpi.
1 2 3 4 5
17. Na lekcjach często porównujemy inne, obce kultury z kulturą polską.
1 2 3 4 5
18. Staram się prowadzić lekcje w taki sposób, aby pomogły uczniom lepiej zrozumieć własny system wartości i przekonań.
1 2 3 4 5
19. Moje lekcje przyczyniają się do lepszego zrozumienia przez uczniów własnej tożsamości i kultury.
1 2 3 4 5
20. Staram się unikać etnocentryzmu i nie wpajam uczniom, że Polska kultura jest lepsza niż inne, co mogłoby w przyszłości skutkować traktowaniem przez nich przedstawicieli innych kultur z poczuciem wyższości.
1 2 3 4 5
21. Staram się, aby kontakty uczniów z innymi kulturami na lekcjach języka obcego przyczyniały się do ich lepszej samooceny jako Polaków. Odwołuję się do dużej

go wkładu Polaków w kulturę światową, aby uczniowie nie mieli poczucia niższości wobec przedstawicieli innych kultur.

1 2 3 4 5

22. Podręczniki, z których dotychczas korzystałem/korzystałam, dobrze przygotowują uczniów do funkcjonowania w wielokulturowym świecie, np. zawierały oddzielny komponent poświęcony temu zagadnieniu.

1 2 3 4 5

23. Uważam, iż jestem dobrym mediatorem interkulturowym – uświadamiam uczniom, że żyją w wielokulturowym świecie i przygotowuję ich do kontaktów z obcokrajowcami.

1 2 3 4 5

24. Wyjazdy zagraniczne wpływają pozytywnie na postawę młodzieży i sposób postrzegania przez nią innych kultur i ich przedstawicieli.

1 2 3 4 5

Aneks 3

Wzory arkuszy stosowanych podczas obserwacji lekcji

Tabela 1. Rodzaje odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach

Rodzaj odniesień do kultury	Liczba odniesień	Wskaźnik procentowy (w stosunku do zajęć, gdzie pojawiło się dane zagadnienie)
1. Literatura piękna, muzyka klasyczna i sztuka (kultura wysoka)		
2. Film, muzyka i media (kultura popularna)		
3. Historia, polityka oraz instytucje życia publicznego		
4. Geografia i atrakcje turystyczne		
5. Życie codzienne i zwyczaje		
6. Tradycja, folklor i święta narodowe		
7. Grupy etniczne i kultura młodzieżowa		

Tabela 2. Elementy tzw. treningu interkulturowego na obserwowanych lekcjach

Aspekt interkulturowości	Liczba lekcji	Wskaźnik procentowy
1. Porównywanie zwyczajów, życia codziennego i świąt		
2. Porównywanie systemu społecznego, politycznego i ekonomicznego		
3. Użycie form grzecznościowych		
4. Komunikacja niewerbalna		
5. Przestrzeń osobista		
6. Koncepcja czasu		
7. Szok kulturowy		
8. Wartości (rodzina, patriotyzm, religia)		
9. Sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu, żaloby, krytykowanie		
10. Stereotypy		
11. Humor		
12. Odpowiednie i nieodpowiednie tematy rozmów		

Rozwijanie kompetencji interkulturowej – wywiad z nauczycielami

1. Proszę podać definicję kultury. Czy łatwo Pana/Pani zdaniem rozwijać kompetencję kulturową uczniów? Jak Pan/Pani to robi w praktyce? Czy czuje się Pan/Pani do tego dobrze przygotowany?
2. Czy w trakcie lekcji zwraca Pan/Pani uwagę uczniów na związek języka z kulturą i uwarunkowanie kulturowe znaczenia? W jaki sposób Pan/Pani to robi?
3. Czy w programie przygotowanym na bieżący rok szkolny uwzględnił/a? Pan/Pani elementy kształcenia kulturowego? Ile miejsca zajmuje w nim procentowo?
4. Proszę scharakteryzować główne założenia podejścia interkulturowego do nauczania języków obcych.
5. Czy na swoich lekcjach stara się Pan/Pani rozwijać kompetencję interkulturową uczniów? W jaki sposób? Proszę podać przykładowe ćwiczenia zorientowane na rozwijanie kompetencji interkulturowej, które Pan/Pani używa.
6. Czy lekcje języka obcego pomagają uczniom w uświadamianiu sobie własnej tożsamości kulturowej? Proszę podać przykładowe ćwiczenia temu służące, które Pan/Pani używa.
7. Czy szkoła, w której Pan/Pani pracuje, prowadzi zagraniczną wymianę uczniów? Jaki procent populacji bierze w niej udział?
8. Jeśli w szkole istnieje taka wymiana, to czy przygotowuje Pan/Pani uczniów do niej przed wyjazdem? W jaki sposób?
9. Czy po powrocie uczniów z zagranicy ich obserwacje i spostrzeżenia z pobytu są analizowane w klasie? W jaki sposób stara się Pan/Pani wykorzystać tego typu doświadczenia uczniów do rozwijania ich kompetencji interkulturowej?
10. Czy zna Pan/Pani metodę projektów etnograficznych? Czy stosuje ją Pan/Pani, a jeśli tak, to jak ocenia jej skuteczność jako narzędzia do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów?
11. Ile czasu poświęca Pan/Pani w klasie na kształcenie interkulturowe?
12. Jakie czynniki wpływają na ograniczanie tego typu kształcenia? Jak można by to zmienić?
13. Jakich materiałów używa Pan/Pani do rozwijania kompetencji interkulturowej swoich uczniów?

14. Z jakiego podręcznika korzysta Pan/Pani w tym roku szkolnym? Jak Pan/Pani ocenia jego przydatność do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów?
15. Czy w wyborze podręcznika kierował się Pan/Pani zawartością modułu kulturowego i jego jakością oraz przydatnością do kształcenia interkulturowego?
16. Czy sądzi Pan/Pani, że rozwijanie kompetencji interkulturowej jest ważne? Proszę uzasadnić odpowiedź.

Aneks 5

Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych w Polsce w ocenie uczniów według wybranych czynn timeróżnicujących

Tabela 3. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według płci

Zdanie	Kobiety				Mężczyźni				Statystyka U
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	2,97	1,21	40,81	3	3,02	1,21	40,07	4	-0,3795
2	3,15	1,22	38,77	4	3,12	1,23	39,43	3	0,2249
3	3,14	1,14	36,18	4	3,33	1,08	32,35	4	-1,5733
4	2,55	1,1	42,97	3	2,69	1,13	41,96	2	-1,1525
5	2,88	1,23	42,56	4	3,1	1,2	38,81	3	-1,6638
6	2,82	1,15	40,93	3	2,9	1,16	40,18	3	-0,6360
7	2,39	1,04	43,43	3	2,57	1,13	43,89	3	-1,5198
8	2,64	1,29	48,92	1	2,78	1,26	45,1	3	-1,0089
9	2,54	1,2	47,09	3	2,57	1,2	46,58	2	-0,2296
10	2,88	1,18	40,92	3	3,03	1,19	39,39	3	-1,1624
11	1,95	1,01	51,68	1	2,17	1,22	56,47	1	-1,7973
12	1,96	1,01	51,41	1	2,12	1,07	50,44	1	-1,4107
13	2,53	1,16	45,78	3	2,49	1,19	47,83	2	0,3125
14	3,57	1,13	31,7	4	3,46	1,19	34,43	4	0,8697
15	2,52	1,12	44,61	3	2,64	1,19	45,03	3	-0,9526
16	3,9	1,12	28,69	5	3,81	1,25	32,72	5	0,6949
17	3,01	1,25	41,59	4	3,06	1,19	38,87	3	-0,3767
18	2,18	1,12	51,32	1	2,21	1,1	49,88	1	-0,2483
19	2,16	1,08	50,05	1	2,15	1,07	49,62	1	0,0855
20	2,41	1,26	52,41	1	2,52	1,36	53,76	1	-0,7694
21	2,39	1,18	49,51	1	2,67	1,35	50,52	3	-2,0228
22	2,52	1,19	47,24	3	2,71	1,12	41,35	3	-1,5121
23	2,61	1,22	46,6	3	2,77	1,24	44,69	3	-1,1943
24	4,31	1,08	25,08	5	3,77	1,24	33,06	5	4,2533
Ogółem	2,75	1,15	41,97	-	2,82	1,19	42,23	-	-0,5481
N	176	-	-	-	162	-	-	-	-

Tabela 4. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według długości trwania edukacji językowej

Zdanie	Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka w szkole podstawowej				Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka w gimnazjum				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	2,97	1,18	39,87	3	3,18	1,39	43,74	4	-0,9433
2	3,15	1,22	38,63	4	3,00	1,28	42,58	3	0,7012
3	3,23	1,09	33,69	4	3,26	1,29	39,57	4	-0,1708
4	2,63	1,12	42,52	3	2,55	1,09	42,82	3	0,4012
5	2,97	1,19	39,97	3	3,11	1,45	46,60	4	-0,5521
6	2,87	1,16	40,31	3	2,76	1,18	42,69	4	0,5224
7	2,47	1,07	43,33	2	2,55	1,21	47,30	3	-0,4283
8	2,73	1,27	46,50	3	2,50	1,29	51,71	3	1,0740
9	2,55	1,19	46,63	3	2,58	1,25	48,42	2	-0,1384
10	2,98	1,17	39,13	3	2,74	1,33	48,65	3	1,0998
11	2,06	1,12	54,29	1	2,03	1,16	57,16	1	0,1563
12	2,04	1,02	50,10	1	1,97	1,16	58,68	1	0,3618
13	2,54	1,16	45,83	3	2,29	1,23	53,88	1	1,2140
14	3,49	1,16	33,21	4	3,74	1,16	31,11	5	-1,2613
15	2,60	1,15	44,26	3	2,42	1,21	49,81	3	0,8695
16	3,87	1,17	30,26	5	3,79	1,28	33,79	5	0,3615
17	3,06	1,20	39,25	4	2,76	1,33	48,01	2	1,3582
18	2,23	1,10	49,24	1	1,92	1,18	61,34	1	1,5526
19	2,15	1,05	48,95	1	2,21	1,24	56,04	1	-0,2950
20	2,52	1,31	51,89	1	2,03	1,25	61,48	1	2,3394
21	2,52	1,25	49,61	3	2,53	1,43	56,52	1	-0,0266
22	2,61	1,14	43,83	3	2,66	1,30	49,04	3	-0,2367
23	2,66	1,20	45,21	3	2,87	1,40	48,76	3	-0,8844
24	4,05	1,19	29,44	5	4,03	1,20	29,87	5	0,1335
Ogółem	2,79	1,16	41,64	-	2,73	1,26	46,25	-	0,2895
N	298	-	-	-	40	-	-	-	-

Tabela 5. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według liczby języków obcych, których się uczą

Zdanie	Uczniowie uczący się dwóch języków obcych				Uczniowie uczący się trzech i więcej języków obcych				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	2,94	1,17	39,79	3	3,10	1,28	41,43	4	-1,1153
2	3,07	1,15	37,46	3	3,26	1,36	41,67	4	-1,2124
3	3,18	1,09	34,39	4	3,34	1,14	34,23	4	-1,2229
4	2,62	1,06	40,58	3	2,61	1,21	46,51	3	0,1396
5	2,99	1,18	39,39	3	2,99	1,31	43,79	3	-0,0266
6	2,87	1,10	38,16	3	2,82	1,28	45,41	3	0,3994
7	2,45	1,05	42,95	2	2,54	1,15	45,40	3	-0,7347
8	2,69	1,22	45,36	3	2,74	1,38	50,46	1	-0,3426
9	2,55	1,15	45,02	3	2,57	1,29	50,40	3	-0,1580
10	2,96	1,13	38,31	3	2,94	1,29	44,08	3	0,1720
11	2,04	1,05	51,71	1	2,08	1,25	60,01	1	-0,3124
12	2,08	1,00	48,28	1	1,94	1,11	56,94	1	1,0684
13	2,48	1,13	45,69	3	2,59	1,26	48,61	3	-0,7841
14	3,48	1,12	32,33	4	3,61	1,23	34,23	4	-0,9278
15	2,54	1,13	44,34	3	2,65	1,21	45,80	3	-0,7956
16	3,91	1,13	28,77	5	3,74	1,29	34,41	5	1,1769
17	3,04	1,21	39,66	3	3,01	1,25	41,62	4	0,2092
18	2,22	1,12	50,42	1	2,13	1,08	50,95	1	0,7389
19	2,17	1,08	49,47	1	2,12	1,07	50,62	1	0,4434
20	2,49	1,27	51,15	1	2,41	1,38	57,31	1	0,4859
21	2,52	1,24	49,15	3	2,52	1,34	53,04	1	-0,0216
22	2,56	1,07	41,75	3	2,72	1,33	48,90	3	-1,0464
23	2,73	1,24	45,27	3	2,59	1,21	46,60	3	1,0351
24	3,92	1,24	31,64	5	4,32	1,04	24,05	5	-3,0990
Ogółem	2,77	1,14	41,09	-	2,81	1,24	44,21	-	-0,2441
N	229	-	-	-	109	-	-	-	-

Tabela 6. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według ich stopnia zaawansowania językowego

Zdanie	Uczniowie ze słabszą znajomością języka				Uczniowie z lepszą znajomością języka				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	2,94	1,17	39,79	3	3,10	1,28	41,43	4	-0,7398
2	3,07	1,15	37,46	3	3,26	1,36	41,67	4	-0,7941
3	3,18	1,09	34,39	4	3,34	1,14	34,23	4	-0,8189
4	2,62	1,06	40,58	3	2,61	1,21	46,51	3	0,0920
5	2,99	1,18	39,39	3	2,99	1,31	43,79	3	-0,0176
6	2,87	1,10	38,16	3	2,82	1,28	45,41	3	0,2621
7	2,45	1,05	42,95	2	2,54	1,15	45,40	3	-0,4873
8	2,69	1,22	45,36	3	2,74	1,38	50,46	1	-0,2259
9	2,55	1,15	45,02	3	2,57	1,29	50,40	3	-0,1042
10	2,96	1,13	38,31	3	2,94	1,29	44,08	3	0,1133
11	2,04	1,05	51,71	1	2,08	1,25	60,01	1	-0,2044
12	2,08	1,00	48,28	1	1,94	1,11	56,94	1	0,7081
13	2,48	1,13	45,69	3	2,59	1,26	48,61	3	-0,5189
14	3,48	1,12	32,33	4	3,61	1,23	34,23	4	-0,6154
15	2,54	1,13	44,34	3	2,65	1,21	45,80	3	-0,5297
16	3,91	1,13	28,77	5	3,74	1,29	34,41	5	0,7749
17	3,04	1,21	39,66	3	3,01	1,25	41,62	4	0,1403
18	2,22	1,12	50,42	1	2,13	1,08	50,95	1	0,5029
19	2,17	1,08	49,47	1	2,12	1,07	50,62	1	0,2998
20	2,49	1,27	51,15	1	2,41	1,38	57,31	1	0,3230
21	2,52	1,24	49,15	3	2,52	1,34	53,04	1	-0,0144
22	2,56	1,07	41,75	3	2,72	1,33	48,90	3	-0,6795
23	2,73	1,24	45,27	3	2,59	1,21	46,60	3	0,7035
24	3,92	1,24	31,64	5	4,32	1,04	24,05	5	-2,1818
Ogółem	2,77	1,14	41,09	-	2,81	1,24	44,21	-	-0,1621
N	300	-	-	-	38	-	-	-	-

Tabela 7. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według intensywności nauczania języka obcego w szkole

Zdanie	Uczniowie z regularnym programem nauczania języka obcego				Uczniowie z rozszerzonym programem nauczania języka obcego				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	2,92	1,23	42,14	3	3,36	1,01	30,11	4	-2,7771
2	3,07	1,21	39,57	3	3,47	1,22	35,21	4	-2,1978
3	3,17	1,11	34,97	4	3,57	1,07	30,09	4	-2,4645
4	2,61	1,12	42,87	3	2,68	1,09	40,87	3	-0,4395
5	2,92	1,23	42,03	3	3,38	1,12	33,15	4	-2,7139
6	2,79	1,14	40,95	3	3,19	1,18	37,09	4	-2,2484
7	2,43	1,08	44,30	3	2,74	1,10	40,26	3	-1,8748
8	2,71	1,26	46,62	3	2,72	1,35	49,73	3	-0,0586
9	2,50	1,19	47,55	3	2,83	1,19	42,16	3	-1,8408
10	2,91	1,18	40,41	3	3,17	1,22	38,63	3	-1,4144
11	2,04	1,12	54,69	1	2,11	1,14	54,12	2	-0,4171
12	2,00	1,01	50,61	1	2,21	1,16	52,33	1	-1,2027
13	2,45	1,14	46,62	3	2,83	1,28	45,39	2	-1,9975
14	3,51	1,17	33,36	4	3,55	1,11	31,25	4	-0,2085
15	2,53	1,16	45,70	3	2,83	1,13	39,87	4	-1,7727
16	3,89	1,17	30,13	5	3,68	1,23	33,30	4	1,1645
17	2,98	1,24	41,42	3	3,28	1,11	33,67	4	-1,7833
18	2,17	1,11	51,10	1	2,32	1,11	47,92	2	-0,9162
19	2,12	1,07	50,80	1	2,38	1,05	44,17	3	-1,6589
20	2,48	1,30	52,38	1	2,38	1,36	57,33	1	0,5105
21	2,54	1,27	50,05	3	2,42	1,27	52,40	1	0,6612
22	2,56	1,14	44,44	3	2,91	1,25	42,95	3	-1,8884
23	2,68	1,23	45,82	3	2,72	1,23	45,43	3	-0,1966
24	3,99	1,22	30,61	5	4,38	0,98	22,29	5	-2,5470
Ogółem	2,75	1,17	42,58	-	2,96	1,17	39,36	-	-1,2188
N	285	-	-	-	53	-	-	-	-

Tabela 8. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według doświadczenia uczestnictwa w szkolnej wymianie zagranicznej uczniów

Zdanie	Uczniowie uczestniczący w szkolnej wymianie zagranicznej				Uczniowie nieuczestniczący w szkolnej wymianie zagranicznej				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,07	1,28	41,82	3	2,97	1,18	39,92	4	0,6391
2	3,16	1,37	43,25	4	3,13	1,16	37,17	3	0,2118
3	3,04	1,20	39,54	4	3,30	1,07	32,49	4	-1,7695
4	2,64	1,15	43,73	3	2,61	1,10	42,17	3	0,2088
5	2,91	1,28	43,98	3	3,02	1,20	39,73	3	-0,6744
6	2,97	1,20	40,42	3	2,82	1,14	40,63	3	1,0363
7	2,46	1,10	44,79	3	2,48	1,08	43,63	3	-0,1492
8	2,66	1,29	48,35	3	2,73	1,27	46,55	3	-0,4272
9	2,45	1,24	50,71	1	2,60	1,18	45,45	3	-0,9659
10	3,07	1,19	38,92	3	2,91	1,18	40,72	3	1,0650
11	1,97	1,13	57,62	1	2,09	1,12	53,51	1	-0,8565
12	2,09	1,15	55,30	1	2,02	0,99	49,28	1	0,5238
13	2,53	1,23	48,49	3	2,51	1,16	46,04	3	0,1165
14	3,43	1,27	36,98	4	3,56	1,12	31,56	4	-0,8379
15	2,59	1,16	44,64	3	2,57	1,16	45,13	3	0,1545
16	3,76	1,30	34,47	5	3,89	1,14	29,26	5	-0,8278
17	2,88	1,24	43,03	3	3,09	1,21	39,23	4	-1,3933
18	2,24	1,13	50,51	1	2,18	1,10	50,61	1	0,4503
19	2,16	1,03	47,58	2	2,16	1,09	50,63	1	0,0440
20	2,64	1,32	50,12	1	2,41	1,30	54,06	1	1,4181
21	2,54	1,21	47,56	3	2,52	1,30	51,57	1	0,1328
22	2,44	1,18	48,31	3	2,68	1,15	43,05	3	-1,6546
23	2,74	1,31	47,80	4	2,67	1,20	45,04	3	0,4255
24	4,51	0,88	19,57	5	3,88	1,25	32,32	5	5,0995
Ogółem	2,79	1,20	43,10	-	2,78	1,16	41,77	-	0,0498
N	91	-	-	-	245	-	-	-	-

Tabela 9. Ocena kształcenia interkulturowego przez uczniów według doświadczenia życia za granicą

Zdanie	Uczniowie mieszkający przez dłuższy czas za granicą				Uczniowie niemieszkający za granicą				Statystyka <i>t</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,07	1,28	41,82	3	2,97	1,18	39,92	4	0,2169
2	3,16	1,37	43,25	4	3,13	1,16	37,17	3	0,0765
3	3,04	1,20	39,54	4	3,30	1,07	32,49	4	-0,6172
4	2,64	1,15	43,73	3	2,61	1,10	42,17	3	0,0692
5	2,91	1,28	43,98	3	3,02	1,20	39,73	3	-0,2267
6	2,97	1,20	40,42	3	2,82	1,14	40,63	3	0,3435
7	2,46	1,10	44,79	3	2,48	1,08	43,63	3	-0,0484
8	2,66	1,29	48,35	3	2,73	1,27	46,55	3	-0,1382
9	2,45	1,24	50,71	1	2,60	1,18	45,45	3	-0,3213
10	3,07	1,19	38,92	3	2,91	1,18	40,72	3	0,3430
11	1,97	1,13	57,62	1	2,09	1,12	53,51	1	-0,2775
12	2,09	1,15	55,30	1	2,02	0,99	49,28	1	0,1874
13	2,53	1,23	48,49	3	2,51	1,16	46,04	3	0,0390
14	3,43	1,27	36,98	4	3,56	1,12	31,56	4	-0,2935
15	2,59	1,16	44,64	3	2,57	1,16	45,13	3	0,0494
16	3,76	1,30	34,47	5	3,89	1,14	29,26	5	-0,2917
17	2,88	1,24	43,03	3	3,09	1,21	39,23	4	-0,4535
18	2,24	1,13	50,51	1	2,18	1,10	50,61	1	0,1470
19	2,16	1,03	47,58	2	2,16	1,09	50,63	1	0,0135
20	2,64	1,32	50,12	1	2,41	1,30	54,06	1	0,4595
21	2,54	1,21	47,56	3	2,52	1,30	51,57	1	0,0404
22	2,44	1,18	48,31	3	2,68	1,15	43,05	3	-0,5387
23	2,74	1,31	47,80	4	2,67	1,20	45,04	3	0,1449
24	4,51	0,88	19,57	5	3,88	1,25	32,32	5	1,3050
Ogółem	2,79	1,20	43,10	-	2,78	1,16	41,77	-	0,0164
N	7	-	-	-	331	-	-	-	-

Aneks 6

Kształcenie interkulturowe na lekcjach języków obcych w Polsce w ocenie nauczycieli według wybranych czynników różnicujących

Tabela 10. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według płci

Zdanie	Kobiety				Mężczyźni				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,66	0,98	26,77	4	3,63	1,07	29,38	4	0,2126
2	4,03	1,44	35,70	4	3,98	1,44	36,11	4	0,2090
3	4,12	0,76	18,50	4	4,16	0,76	18,33	4	-0,3463
4	3,48	1,06	30,56	4	3,61	0,97	26,93	4	-0,8644
5	3,90	0,80	20,52	4	4,00	0,80	20,00	4	-0,8301
6	3,84	0,72	18,62	4	3,92	0,72	18,25	4	-0,7265
7	3,56	1,00	28,17	4	3,51	0,92	26,08	4	0,3541
8	3,67	1,03	28,15	4	3,33	1,03	31,02	4	2,1489
9	3,90	1,00	25,69	4	3,61	1,00	27,76	4	1,8983
10	4,13	0,59	14,23	4	4,04	0,59	14,56	4	1,0274
11	3,85	1,03	26,72	4	3,65	1,03	28,20	4	1,2883
12	3,91	1,08	27,56	4	3,73	1,08	28,95	4	1,1407
13	3,66	1,06	29,03	4	3,65	1,06	29,12	4	0,0667
14	3,88	1,01	26,03	4	3,69	1,01	27,43	4	1,2759
15	4,00	0,92	23,03	4	3,80	0,92	24,20	4	1,3667
16	4,21	0,82	19,38	4	4,04	0,82	20,19	4	1,3443
17	3,93	0,99	25,18	4	3,96	0,99	25,00	4	-0,1880
18	3,83	0,96	25,11	4	3,78	0,96	25,39	4	0,2910
19	3,85	0,97	25,10	4	3,94	0,97	24,54	5	-0,5939
20	4,54	0,73	16,00	5	4,39	0,73	16,53	5	1,3101
21	4,14	0,82	19,93	4	4,20	0,82	19,64	4	-0,4821
22	3,30	1,03	31,12	4	3,51	1,03	29,27	3	-1,3312
23	3,51	0,94	26,63	3	3,41	0,94	27,41	3	0,6961
24	4,21	0,85	20,17	5	4,22	0,85	20,13	5	-0,0688
Ogółem	3,88	0,94	24,25	-	3,82	0,94	24,51	-	0,3932
N	266	-	-	-	51	-	-	-	-

Tabela 11. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według stażu pracy

Zdanie	Nauczyciele stażyści i kontraktowi				Nauczyciele mianowani i dyplomowani				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,70	0,99	26,81	4	3,65	0,99	27,27	4	0,3862
2	4,07	1,44	35,28	4	4,01	1,44	35,87	4	0,3095
3	4,09	0,76	18,61	4	4,13	0,76	18,45	4	-0,3223
4	3,37	1,16	34,40	4	3,52	1,02	29,04	4	-0,9082
5	3,72	0,80	21,49	4	3,95	0,80	20,23	4	-1,9425
6	3,91	0,72	18,31	4	3,84	0,72	18,61	4	0,5922
7	3,46	0,98	28,18	4	3,57	0,99	27,77	4	-0,7345
8	3,89	1,03	26,58	4	3,56	1,03	29,02	4	2,1116
9	3,87	1,00	25,88	4	3,85	1,00	26,03	4	0,1501
10	4,09	0,59	14,37	4	4,12	0,59	14,27	4	-0,3310
11	3,78	1,03	27,23	4	3,83	1,03	26,89	4	-0,3079
12	3,91	1,08	27,60	4	3,88	1,08	27,81	4	0,1805
13	3,69	1,06	28,82	4	3,65	1,06	29,09	4	0,2206
14	3,85	1,01	26,25	4	3,85	1,01	26,25	4	0,0009
15	3,87	0,92	23,78	4	3,98	0,92	23,10	4	-0,8320
16	4,09	0,82	19,92	4	4,20	0,82	19,42	4	-0,8630
17	3,94	0,99	25,10	4	3,94	0,99	25,16	4	0,0614
18	3,93	0,96	24,48	4	3,80	0,96	25,30	4	0,8877
19	3,87	0,97	24,99	4	3,87	0,97	25,01	4	0,0239
20	4,48	0,73	16,20	5	4,52	0,73	16,06	5	-0,3634
21	4,11	0,82	20,05	4	4,15	0,82	19,85	4	-0,3328
22	3,11	1,03	33,02	4	3,38	1,03	30,39	4	-1,7534
23	3,37	0,94	27,75	3	3,52	0,94	26,56	3	-1,0775
24	4,02	0,85	21,12	5	4,25	0,85	19,98	5	-1,8034
Ogółem	3,84	0,94	24,58	-	3,88	0,94	24,23	-	-0,2410
N	54	-	-	-	263	-	-	-	-

Tabela 12. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według nauczanego języka

Zdanie	Język angielski				Język niemiecki				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,61	0,98	27,17	4	3,60	1,05	29,05	4	0,0815
2	3,95	0,93	23,50	4	4,12	0,78	18,99	4	-1,4824
3	4,01	0,80	19,93	4	4,24	0,65	15,33	4	-2,4843
4	3,52	1,02	29,09	4	3,44	1,13	32,97	4	0,5200
5	3,84	0,95	24,73	4	3,93	1,01	25,70	4	-0,6945
6	3,78	0,97	25,81	4	4,04	0,79	19,57	4	-2,2823
7	3,46	1,01	29,30	3	3,68	0,94	25,55	4	-1,7132
8	3,44	1,09	31,56	4	3,89	0,89	22,81	4	-3,5128
9	3,68	1,04	28,16	4	4,09	0,87	21,18	4	-3,2784
10	4,05	0,87	21,54	4	4,27	0,55	12,88	4	-2,4655
11	3,76	1,04	27,67	4	3,92	0,91	23,10	4	-1,2309
12	3,76	1,10	29,16	4	4,16	0,90	21,51	5	-3,1043
13	3,53	1,08	30,67	4	3,81	0,95	24,86	4	-2,1201
14	3,76	0,99	26,38	4	4,12	0,89	21,69	4	-2,8974
15	3,88	0,94	24,15	4	4,19	0,83	19,77	4	-2,6599
16	4,06	0,88	21,76	4	4,43	0,61	13,89	5	-3,8803
17	3,86	1,02	26,45	4	4,03	0,89	22,20	4	-1,3144
18	3,71	0,97	26,01	4	4,09	0,80	19,61	4	-3,3103
19	3,82	0,95	24,97	4	4,04	0,77	19,15	4	-1,9179
20	4,46	0,78	17,38	5	4,64	0,62	13,47	5	-1,9611
21	4,10	0,84	20,42	4	4,21	0,68	16,12	4	-1,1619
22	3,28	0,98	30,00	3	3,39	1,08	31,95	4	-0,7442
23	3,39	0,99	29,24	3	3,63	0,74	20,52	4	-2,0839
24	4,10	0,89	21,76	5	4,40	0,77	17,41	5	-2,7106
Ogółem	3,78	0,96	25,46	-	4,02	0,84	20,87	-	-1,9471
N	193	-	-	-	75	-	-	-	-

Tabela 13. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według liczby znanych języków obcych

Zdanie	Nauczyciele znający jeden język obcy				Nauczyciele znający dwa języki i więcej				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,44	0,95	27,49	4	3,78	1,00	26,48	4	-2,9811
2	3,77	1,44	38,14	4	4,17	1,44	34,51	4	-2,3656
3	4,03	0,76	18,88	4	4,18	0,76	18,25	4	-1,5882
4	3,38	1,04	30,67	3	3,57	1,05	29,45	4	-1,6001
5	3,86	0,80	20,71	4	3,95	0,80	20,28	4	-0,8781
6	3,58	0,72	19,98	4	4,02	0,72	17,82	4	-5,2091
7	3,26	0,95	29,27	3	3,73	0,97	26,02	4	-4,1974
8	3,50	1,03	29,50	4	3,69	1,03	28,06	4	-1,5019
9	3,77	1,00	26,57	4	3,90	1,00	25,68	4	-1,1217
10	3,97	0,59	14,80	4	4,20	0,59	14,00	4	-3,2964
11	3,83	1,03	26,86	4	3,81	1,03	27,00	4	0,1592
12	3,86	1,08	27,92	4	3,90	1,08	27,69	5	-0,2530
13	3,43	1,06	30,99	4	3,79	1,06	28,02	4	-2,9339
14	3,80	1,01	26,58	4	3,88	1,01	26,06	4	-0,6508
15	3,86	0,92	23,83	4	4,03	0,92	22,87	5	-1,5097
16	4,09	0,82	19,92	4	4,23	0,82	19,28	5	-1,4329
17	3,68	0,99	26,88	3	4,09	0,99	24,24	4	-3,4819
18	3,56	0,96	26,96	3	3,97	0,96	24,21	4	-3,6289
19	3,71	0,97	26,07	4	3,96	0,97	24,42	4	-2,2265
20	4,46	0,73	16,28	5	4,55	0,73	15,98	5	-0,9874
21	4,03	0,82	20,43	4	4,21	0,82	19,58	5	-1,8328
22	3,26	1,03	31,55	3	3,38	1,03	30,39	4	-1,0336
23	3,21	0,94	29,10	3	3,66	0,94	25,55	4	-4,1004
24	4,08	0,85	20,81	4	4,29	0,85	19,80	5	-2,1068
Ogółem	3,73	0,94	25,12	-	3,95	0,94	23,77	-	-2,0741
N	117	-	-	-	200	-	-	-	-

Tabela 14. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według doświadczenia związanego w wyjeżdżaniem za granicę

Zdanie	Nauczyciele regularnie jeżdżący za granicę				Nauczyciele niejeżdżący za granicę				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,72	1,01	27,23	4	3,56	0,96	26,92	4	1,4095
2	4,15	1,44	34,67	4	3,82	1,44	37,59	4	1,9482
3	4,18	0,76	18,21	4	4,03	0,76	18,89	4	1,7167
4	3,59	1,02	28,28	4	3,35	1,08	32,30	3	1,9901
5	3,98	0,80	20,10	4	3,82	0,80	20,96	4	1,7748
6	3,95	0,72	18,12	4	3,71	0,72	19,28	4	2,8689
7	3,64	0,98	27,05	4	3,42	0,98	28,73	4	1,9890
8	3,69	1,03	28,04	4	3,51	1,03	29,44	4	1,4771
9	3,92	1,00	25,54	4	3,74	1,00	26,75	4	1,5452
10	4,15	0,59	14,17	4	4,06	0,59	14,47	4	1,2878
11	3,88	1,03	26,54	4	3,73	1,03	27,59	4	1,2435
12	3,91	1,08	27,57	5	3,84	1,08	28,08	4	0,5765
13	3,68	1,06	28,84	4	3,62	1,06	29,37	4	0,5431
14	3,94	1,01	25,68	4	3,72	1,01	27,18	4	1,8719
15	4,03	0,92	22,86	4	3,87	0,92	23,77	4	1,4560
16	4,20	0,82	19,40	5	4,14	0,82	19,68	4	0,6309
17	4,06	0,99	24,37	4	3,74	0,99	26,44	4	2,7991
18	3,92	0,96	24,50	4	3,66	0,96	26,23	4	2,3349
19	3,94	0,97	24,53	4	3,75	0,97	25,77	4	1,7160
20	4,56	0,73	15,92	5	4,44	0,73	16,36	5	1,4677
21	4,17	0,82	19,78	4	4,11	0,82	20,04	4	0,5771
22	3,39	1,03	30,35	4	3,26	1,03	31,55	3	1,0961
23	3,60	0,94	25,95	4	3,33	0,94	28,10	3	2,5695
24	4,33	0,85	19,58	5	4,02	0,85	21,13	5	3,2539
Ogółem	3,94	0,94	23,84	-	3,76	0,94	24,99	-	1,6665
N	192	-	-	-	125	-	-	-	-

Tabela 15. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według mieszkania przez dłuższy czas za granicą

Zdanie	Nauczyciele mający doświadczenie mieszkania za granicą				Nauczyciele niemający doświadczenie mieszkania za granicą				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,85	0,98	25,39	4	3,57	0,99	27,70	4	2,3666
2	4,16	1,44	34,58	4	3,96	1,44	36,30	4	1,1211
3	4,25	0,76	17,92	4	4,07	0,76	18,73	4	1,9560
4	3,77	1,03	27,20	4	3,38	1,04	30,71	4	3,1057
5	4,11	0,80	19,44	4	3,83	0,80	20,90	4	2,9303
6	4,05	0,72	17,66	4	3,77	0,72	18,98	4	3,2341
7	3,76	0,91	24,20	4	3,46	1,01	29,14	4	2,5984
8	3,80	1,03	27,19	4	3,54	1,03	29,22	4	2,0861
9	4,01	1,00	24,98	4	3,78	1,00	26,48	4	1,8590
10	4,14	0,59	14,22	4	4,11	0,59	14,31	4	0,3731
11	3,97	1,03	25,92	4	3,75	1,03	27,42	4	1,7308
12	3,99	1,08	27,03	4	3,84	1,08	28,11	4	1,1567
13	3,74	1,06	28,40	4	3,62	1,06	29,34	4	0,9219
14	3,84	1,01	26,30	4	3,86	1,01	26,23	4	-0,0927
15	3,94	0,92	23,38	4	3,98	0,92	23,14	4	-0,3544
16	4,15	0,82	19,67	4	4,19	0,82	19,44	4	-0,4890
17	4,02	0,99	24,62	4	3,90	0,99	25,38	4	0,9947
18	3,99	0,96	24,09	4	3,75	0,96	25,65	4	2,0685
19	3,99	0,97	24,24	4	3,81	0,97	25,35	4	1,4814
20	4,51	0,73	16,10	5	4,52	0,73	16,08	5	-0,0611
21	4,14	0,82	19,93	4	4,15	0,82	19,86	4	-0,1380
22	3,30	1,03	31,11	4	3,35	1,03	30,68	4	-0,3690
23	3,70	0,94	25,29	3	3,41	0,94	27,45	3	2,5428
24	4,40	0,85	19,30	5	4,13	0,85	20,56	5	2,5947
Ogółem	3,98	0,94	23,49	-	3,82	0,94	24,61	-	1,4053
N	96	-	-	-	221	-	-	-	-

Tabela 16. Ocena kształcenia interkulturowego przez nauczycieli według zatrudnienia w szkole z międzynarodową wymianą uczniów

Zdanie	Nauczyciele pracujący w szkole, w której jest wymiana zagraniczna uczniów				Nauczyciele pracujący w szkole, w której nie ma wymiany zagranicznej uczniów				Statystyka <i>U</i>
	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	Średnia	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Mediana	
1	3,68	0,99	27,02	4	3,57	0,99	27,79	4	0,7921
2	4,03	1,44	35,65	4	3,97	1,44	36,21	4	0,3126
3	4,17	0,76	18,26	4	3,94	0,76	19,34	4	2,1909
4	3,56	1,04	29,05	4	3,25	1,07	32,88	4	2,1502
5	3,91	0,80	20,44	4	3,92	0,80	20,39	4	-0,0933
6	3,87	0,72	18,49	4	3,80	0,72	18,83	4	0,6937
7	3,63	1,00	27,51	4	3,26	0,90	27,57	3	2,8545
8	3,63	1,03	28,50	4	3,58	1,03	28,84	4	0,2946
9	3,87	1,00	25,91	4	3,80	1,00	26,36	4	0,4671
10	4,11	0,59	14,32	4	4,15	0,59	14,16	4	-0,5708
11	3,84	1,03	26,81	4	3,74	1,03	27,51	4	0,6907
12	3,94	1,08	27,37	4	3,66	1,08	29,45	4	1,8593
13	3,69	1,06	28,75	4	3,51	1,06	30,28	4	1,2641
14	3,91	1,01	25,84	4	3,62	1,01	27,96	4	2,1139
15	4,02	0,92	22,92	4	3,77	0,92	24,42	5	1,9260
16	4,20	0,82	19,40	4	4,09	0,82	19,92	5	0,9704
17	3,96	0,99	25,02	4	3,86	0,99	25,64	4	0,6884
18	3,86	0,96	24,91	4	3,68	0,96	26,14	4	1,3481
19	3,91	0,97	24,74	4	3,71	0,97	26,08	4	1,4944
20	4,54	0,73	16,00	5	4,42	0,73	16,45	5	1,2303
21	4,20	0,82	19,63	4	3,94	0,82	20,93	4	2,2673
22	3,40	1,03	30,21	4	3,08	1,03	33,39	3	2,2662
23	3,53	0,94	26,48	3	3,35	0,94	27,88	3	1,3674
24	4,31	0,85	19,71	5	3,83	0,85	22,15	5	4,0220
Ogółem	3,91	0,94	24,06	-	3,73	0,94	25,13	-	1,3611
N	252	-	-	-	65	-	-	-	-

Intercultural Language Education

Summary

This monograph, entitled *Intercultural Language Education*, attempts to explore what it means to teach languages from an intercultural perspective and convince the reader that, in our increasingly integrated world, equipping students with the ability to interpret different cultural symbols and characteristics which would prepare them to communicate effectively with representatives of diverse cultures should be considered a relevant objective of foreign language curricula. This demands the adoption by educational authorities, material writers and teachers of an integrated and holistic approach which recognizes the need for an intercultural focus in language teaching, i.e. integrating language and culture, while acknowledging their mutual dependence and the complex interrelationships between them.

Any language is a tool to create and convey messages, and teaching a foreign language should go beyond simply developing students' capabilities, allowing them to produce utterances in the target language (a linguistic code). It should also incorporate interpreting these utterances (meaning). Thus, language teaching requires actively engaging students with the processes involved in making and interpreting meaning. However, it is extremely difficult because, by its nature, meaning is subjective and grows not only out of the language in which it is communicated, but also the interlocutors' memories, emotions and experiences. Teaching meaning involves recognizing that the student inevitably brings more than one language and culture to the processes of meaning-making and interpretation. In practice, this means that in language learning meanings are expressed and interpreted across and between languages and cultures. In this perspective, the author points out that any foreign language learning/ teaching is inherently intercultural in itself.

Learning a foreign language enriches each student by providing ample opportunities to enter the worlds and experiences of others, and helps develop certain flexibility and independence from a single (native) linguistic and conceptual system by the prism of which the student perceives the world. In the process of learning another language and culture are added to the linguistic and cultural repertoires of each student, on the one hand making the interrelationship between language and culture more complex, and on the other offering a wide range of possibilities and expanding the resources at the student's disposal. Therefore, while learning a foreign language, students have to interpret the world for themselves and for others, namely mediate constantly between all the languages, cultures and different identities they have encountered; i.e. their own linguistic and cultural positioning and the ones of their interlocutors.

The author reviews the current state of the research into the long-disputed concept of intercultural competence and defines it as an ability to communicate adequately and suitably with people of diverse cultural backgrounds, at both the level of language and that of behavior. This competence requires a wide range of individual characteristics, but mainly is acquired through contacts with representatives of foreign cultures. This research-based survey explores various definitions of communicative intercultural competence, presenting it as a complex term comprising four main domains: knowledge, attitudes, behavior and intercultural skills. All of them can and should be developed in the foreign language classroom.

The models of intercultural competence analyzed in the monograph (Deardorff 2006, Hajek & Giles 2009) underlie its dynamic characteristics and present it as a process with important stages in which the following capabilities develop successively: a sense of presence, mindfulness, situational awareness, suitable attitudes toward 'otherness', tolerance towards uncertainty and intercultural misunderstandings. An individual aiming at successful cross-cultural communication should be aware of a broad range of contextual characteristics, observe and listen to his/her interlocutor attentively, analyze his/her own previous intercultural encounters, postpone assessment, and only then draw conclusions and adopt his/her utterances and behavior adequately. Other important constituent elements are monitoring interaction and control over emotions, showing empathy and an appropriate approach to the interlocutor, i.e. respect and trust, freedom from prejudices and stereotypes, and a suitable management of the conversation.

Intercultural language teaching places students as language users and social actors at the center of the process of language learning, along with the languages and cultures they bring to the classroom. The communicative capabilities they need to develop are mostly different from those required of a first language speaker; consequently, the native speaker is not an appropriate target norm for students anymore. Teachers should realize, however, that intercultural competence does not develop automatically when students are confronted with foreign cultures. It has to be planned carefully and implemented on a daily basis, following a tailor-made pedagogical program.

The research survey has demonstrated that the starting point for fostering students' intercultural competence is active participation in linguistic and cultural diversity; i.e. presenting them with a pre-determined challenge. Instead of merely providing them with cultural input limited to information about foreign cultures, students should be assigned special tasks requiring critical exploration of foreign cultures. The added value of such immersion in foreign cultures is that while performing the assigned task/s students are simultaneously developing appropriate attitudes toward the encountered 'otherness'. However, this practice should be preceded by perception training, which focuses on comparing the students' well-known worlds with the target community (or any other culture, foreign to students). Such tasks are conducive to contemplating and analyzing a particular foreign culture, and talking about what makes it attractive and interesting on the one hand, and diverse and foreign on the other. It is recommended that in the discussion sessions which

follow such training, students' attention be riveted to the specific contents of the analyzed culture, since it is such peculiarities that are often the source of misunderstandings in intercultural communication.

The empirical part of the monograph demonstrates the extensive quantitative and qualitative research undertaken to determine whether students' capacity to use a foreign language successfully in the global world is developed in foreign language classrooms in Polish high schools. The study aimed at assessing whether, and to what extent, homogeneous classes in Poland are conducive to developing students' intercultural sensitivity and competence. The research was meant to answer the following questions:

1. Do foreign language lessons help students develop intercultural competence by being a source of diverse cultural experience?

2. Do teachers focus learners' attention on the relation between language and culture, and the importance of socio-cultural knowledge in international communication?

3. To what extent do foreign language classes help students become aware of cultural differences? Do students learn appropriate strategies which will help them cope with intercultural encounters?

4. Are "soft skills", namely the open and accepting attitude to 'otherness', which help in managing cross-cultural interaction, developed in the classroom?

5. Are students made aware that they themselves are products of enculturation? Are they referred to Polish culture in the classroom or do they practice analyzing foreigners from the Polish cultural perspective while looking at themselves through foreigners' eyes?

6. Do textbooks the students and their teachers use contribute to the development of students' intercultural competence? To what extent?

The results obtained from the two study samples, namely students and teachers, are contradictory: in the students' opinion, intercultural teaching/learning plays a marginal role, whereas the teacher respondents claim they practice intercultural teaching moderately. However, the results of the qualitative part of the study have confirmed the students' opinions - intercultural teaching takes place very rarely, which may result from the domination of the communicative approach in the foreign language classroom. This method has separated language from culture, and despite claiming to prepare students to communicate with foreigners, focuses on a practical dimension of communication while seems to ignore the fact that in the global world students will interact with people possessing a completely different mentality and cultural identity than their own. Furthermore, the communicative approach demands that, from the very beginning, teachers use the target language in the classroom, and thus, at least at the early stages of learning, this renders it impossible to explain to students the complex relations between language and culture.

Although the teachers have acknowledged they are aware of the importance of teaching culture, in the interviews they have revealed they have very little and fragmented knowledge of the intercultural approach. They are unaware of the depth and complexity of culture and its relationship with language, which leads to their

devoting little attention to teaching culture in the classroom and limiting it to the content presented in the textbook they use. The first phase of lesson observations has revealed that English is taught in Poland in a cultural vacuum, and teachers focus in the classroom mainly on developing the four skills. Furthermore, intercultural dialogue plays a marginal role and teachers do not engage students in discussions, analyses or reflections about the interrelationships between language, identity, culture and communication.

The teacher respondents' declaration that they are engaged in intercultural teaching does not translate into practice. If culture appears in the classroom, it is taught in a very traditional way; i.e., it is limited mostly to transferring declarative knowledge about various aspects of foreign culture(s). No intercultural training is offered – students are not taught how to use particular structures to express various functions that are appropriate for the situation. Since most of the teachers interviewed admitted never having participated in such training themselves, that may explain why their competence to carry out such sessions is low. Moreover, the students have very few opportunities to become autonomous both in a foreign language classroom and outside it. Teachers do very little to foster their autonomy and do not assign them ethnographic projects, which as has been explained, seem to be tailor-made for becoming intercultural explorers and raising students' levels of both communicative and intercultural competence. The reason for this may be that in the majority of Polish high schools foreign school exchanges do not involve the whole student population. Furthermore, the potential for developing intercultural competence of such visits abroad is not used – the majority of the student respondents have declared they have not been prepared for them, and in most cases they have not been given any tasks which would engage them in exploring the foreign culture while staying abroad. No discussions followed such visits, either. Thus, the capacity of school exchanges to foster students' intercultural competence is wasted.

The author concludes that more attention should be paid to intercultural teaching in teachers' education programs in Poland by introducing, for example, a separate module focused on intercultural teaching within language pedagogy lectures and classes. It should concentrate on conveying the message to would-be teachers that, instead of providing their students merely with knowledge about distant places and people, they should be made aware that each individual has been shaped by the culture in which she or he has been raised, and that mutual understanding across cultures requires recognizing first that the assumptions we make while analyzing any intercultural situation and our interlocutors' behavior have been marked by a specific cultural context.

Interkulturowość w edukacji językowej Pawła Sobkowiaka to ciekawa próba ukazania, że jednym z celów edukacji językowej powinno być przygotowanie uczniów do skutecznego komunikowania się z przedstawicielami różnych kultur. Wymaga to uznania wzajemnego powiązania języka i kultury oraz poszerzonego spojrzenia na uczenie się i nauczanie języka obcego. Jednym z warunków efektywnej komunikacji w języku obcym jest umiejętność patrzenia na rzeczywistość pozajęzykową z punktu widzenia kultury jego użytkowników. Język należy zatem uznać za narzędzie służące do tworzenia, przekazywania i interpretowania znaczenia, a proces jego uczenia się – za swoistego rodzaju spotkanie z nowymi sposobami dokonywania tego. Otworzy to uczniów na bogactwo ludzkiej różnorodności, docelowo ułatwiając im porozumiewanie się w różnorodnym kulturowo środowisku.

W książce znaleźć można omówienie natury i ewolucji pojęcia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, jej składowych oraz analizę czynników warunkujących skuteczność komunikacji interkulturowej. Podejście interkulturowe wymaga, aby w toku pracy nad systemem L2 i jego kulturą zwracać uwagę na aktywności pozwalające uczniom uświadomić sobie i określić własną tożsamość kulturową, co implikuje konieczność wykształcenia w nich określonych umiejętności podczas jej rozwijania czy negocjowania. Autor analizuje również zagadnienia związane z pedagogiką krytyczną, uważając ją za pomocną w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej skierowanej na szukanie kompromisów.

ISBN 978-83-232-2921-6
ISSN 0137-1444



9 788323 122921 6