

Teresa Siek-Piskozub

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 5,
95-108

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Teresa SIEK-PISKOZUB

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki

Abstract:

Intercultural communicative competence as a challenge to foreign language education

The concept of language competence has evolved over the decades from linguistic competence (Noam Chomsky) via communicative competence (Dell Hymes) to intercultural communicative competence (Michael Byram). The process of communication has attracted attention of numerous researchers from different disciplines: linguistics and applied linguistics, language education, ethnography and cross-cultural communication. The popular communicative-language-teaching (CLT) approach has been recently criticised for the concept of the language competence it is based on. Some international researchers point to a too narrow native-speaker-based idea of the competence which does not guarantee success in the cross-cultural encounters. Researchers observe the tendency to develop communication survival skills. Teaching materials which for many language teachers are the main source of target culture are usually concerned with what is referred to as objective culture. In the article we discuss different concepts of language competence which needs to be extended to an intercultural communicative competence (ICC), if interlocutors originating from different cultures are to achieve their communication goal in the process of cross-cultural communication. Some selected studies attempting to evaluate ICC of language teachers are referred to. On the basis of the studies one may conclude that our knowledge on the levels of ICC in foreign language teachers in Poland and abroad is still unsatisfactory. Teaching materials are not always helpful in this respect either.

Wstęp

W ostatnim czasie tematem nurtującym glottodydaktyków jest tzw. *międzykulturowa kompetencja komunikacyjna* (MKK). Zainteresowanie MKK jest naturalną konsekwencją uznania za cel glottodydaktyczny rozwoju *kompetencji komunikacyjnej* w języku obcym. Trwająca od dziesiątków lat dyskusja nad tym czym jest znajomość języka wśród specjalistów z różnych dyscyplin naukowych, które w sposób naturalny wpływały na koncepcje w obrębie dydaktyki języka obcego, dotyczy coraz bardziej szczegółowych zagadnień i kieruje procesy badawcze na

zjawiska związane z nabywaniem kompetencji i komunikowaniem przy użyciu języka obcego. W artykule skupimy się na wzroście znaczenia procesu komunikacji za sprawą przyjęcia kompetencji komunikacyjnej jako celu edukacji językowej. Ograniczenia pierwotnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, w dużej mierze odwołującej się do kompetencji rodzimego użytkownika języka, stały się powodem zwrócenia uwagi na zjawiska komunikacji międzykulturowej w języku obcym i wynikających stąd trudności. Postulat rozwoju MKK w trakcie procesu nauczania języka obcego zaczyna znajdować zrozumienie wśród coraz liczniejszej grupy glottodydaktyków. Jednakże nie wszyscy nauczyciele wydają się być dobrze przygotowani do rozwoju tak rozumianej kompetencji wśród swoich uczniów. Nie zawsze też znajdują w tym względzie wsparcie w materiałach glottodydaktycznych.

1. Kompetencja komunikacyjna jako cel glottodydaktyki

Termin *kompetencja komunikacyjna* (ang. *communicative competence*) został zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę D. Hymesa (1966, 1971). D. Hymes (1974) wprowadza rozróżnienie między językową *umiejętnością komunikacyjną* (ang. *language communicative ability*) a *komunikacyjnym użyciem języka* (ang. *communicative language use*). Inspirowany koncepcją N. Chomskiego (1965), rozróżniającą *językową kompetencję* i *użycie języka*, uważa jednak, że istnieje również kompetencja dotycząca użycia języka, która jest czymś innym niż faktycznym użyciem języka w procesie komunikacji. Jego teoria uwzględnia znajomość kompetencji gramatycznej, ale też akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi w różnych sytuacjach i będących w różnych wzajemnych relacjach. W modelu D. Hymesa występuje więc komponent lingwistyczny, psycholingwistyczny, socjolingwistyczny i probabilistyczny.

Badacze tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej zwrócili uwagę na zjawisko, które określili jako *komunikacyjną gotowość* (ang. *willingness to communicate*). J. C. McCrosky i V. P. Richmond (1987) zdefiniowali owo zjawisko jako tendencję do angażowania się w proces komunikacji. Zdaniem autorów (J. C. McCrosky i V. P. Richmond 1990) komunikacyjna gotowość zależy od poziomu stresu i kompetencji. A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (2011: 122), na podstawie analizy różnych badań dotyczących komunikacyjnej gotowości, stwierdzają, że poziom jej zależny jest też od kraju pochodzenia i kultury, poziomu bliskości rozmówców, poziomu formalności sytuacji, tematu dyskusji oraz liczby uczestników. A więc decyzja o zaangażowaniu się w dyskusję nawet w języku ojczystym (J1) jest uwarunkowana licznymi czynnikami.

Choć podobnie jak *kompetencja*, pojęcie *kompetencja komunikacyjna* powstało w odniesieniu do języka ojczystego, to oddziaływało również na koncepcje powstałe w odniesieniu do nabywania języka nie-ojczystego (J2). Rozbudowując teorię D. Hymesa, M. Canale i M. Swain (1980: 29) zaproponowali model kompetencji komunikacyjnej, w którym obok *kompetencji gramatycznej*, znalazły się *kompetencja dyskursywna*, *kompetencja socjolingwistyczna* i *kompetencja strategiczna*. Tę ostatnią zdefiniowali jako „werbalne i niewerbalne strategie, które mogą zostać zastosowane w celu kompensowania zakłóceń w komunikacji przez czynniki związane z użyciem [języka] lub przez niewystarczającą wiedzę” (s. 30, [tłumaczenie własne TSP]). W modelu tym kompetencja strategiczna ma status specjalny – jest uzupełnieniem dwu typów kompetencji, tj. pozwalała na kompensowanie braków w znajomości systemu językowego i/ lub wiedzy socjokulturowej. W ten sposób uwzględnione zostało użycie systemu językowego a także funkcjonalne aspekty kompetencji.

Z czasem na użytek nabywania kompetencji w J2 proponowano coraz bardziej złożone modele kompetencji językowej (np. L. F. Bachman 1990, M. Celce-Murcia i in. 1995, M. Dakowska 1995). Wszystkie one podkreślały interakcyjny charakter kompetencji komunikacyjnej, jak i osobnicze uwarunkowania.

Na przykład L. F. Bachman (1990), zainteresowany możliwością testowania kompetencji językowej, zwrócił uwagę na procesy, dzięki którym poszczególne komponenty wchodziły we wzajemne relacje, oraz na wpływ kontekstu, w którym zachodzi użycie języka. L. F. Bachman wprowadził kategorie nadrzędne *kompetencję organizacyjną* i *kompetencję pragmatyczną*, a także podzielił wymienione przez M. Canale’a i M. Swain kompetencje na pod-kategorie, oddzielając wszakże od owych wzajemnych relacji kompetencję strategiczną, która, jego zdaniem, jest zdolnością ogólnego rozumowania, pozwalającą na negocjowanie znaczenia w danym kontekście; ma więc wpływ na komunikację, jednakże nie jest kompetencją dotyczącą tylko języka, ale również wiedzy, jaką dysponuje osoba komunikująca się. Słabe teoretyczne umocowanie kompetencji strategicznej stało się powodem krytyki modelu autora.

M. Celce-Murcia i in. (1995: 9–10) wykorzystali w swoim modelu kompetencji komponenty modelu M. Canale’a i M. Swain, integrując je z niektórymi elementami bardzo złożonej struktury modelu L. F. Bachmana. Ich model zbudowany jest z trzech poziomów operacyjnych zaangażowanych w proces komunikacji. Autorzy przedstawiają je jako 3 nakładające się na siebie sfery. Pierwszy poziom, stanowiący *bloki konstrukcyjne* modelu (ang. *building blocks*), składa się z czterech pod-kompetencji: *kompetencji lingwistycznej*, odpowiadającej w modelu Canale’a i Swain (1980) kompetencji gramatycznej, *kompetencji formulaicznej* (ang. *formulaic competence*) nie wyodrębnionej w innych modelach a odnoszącej się do znajomości wypowiedzi rutynowych, kolokacji, idiomów i ram leksykalnych, *kompetencji socjokulturowej*, uwzględnionej również w modelu autorów, ale nazwanej socjolingwistyczną, oraz dodatkowo *kompetencji interakcyjnej* (ang. *interactional competence*), którą opisują jako kompetencję w realizowaniu/ zawieraniu i rozumieniu wydarzeń komunikacyj-

nych poprzez użycie i interpretację aktów mowy i ich zbiorów. Ów trzeci składnik przypomina *kompetencję illokucyjną* (pod-kategoria kompetencji pragmatycznej z modelu L. F. Bachmana). Te cztery pod-kompetencje odpowiadają za tworzenie tekstu, a więc wpływają na *kompetencję dyskursu*, który w ich modelu stanowi sferę drugą. Najwyższym poziomem kompetencji jest *kompetencja strategiczna*, która nadzoruje cały proces tworzenia wypowiedzi, a więc kontroluje owe trzy bloki konstrukcyjne, poprzez angażowanie takich umiejętności, jak: negocjowanie znaczeń, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych czy kompensowanie braków w którejkolwiek z kompetencji zawartej w modelu (M. Celce-Murcia 2007: 45).

Kompetencja strategiczna stała się obiektem badań licznych językoznawców, którzy poddali analizie *strategie komunikacyjne/ kompensacyjne* użytkowników J2 (zob. np. S. Savignon 1983, R. Ellis 1984, C. Færch i G. Kasper 1986, E. Tarone i G. Yule 1989, E. Białystok 1990, Z. Dörnyei 1995), wnioskując o włączenie treningu strategicznego do procesu glottodydaktycznego. W tym celu tworzone bywają też materiały nauczające uczniów, jak się uczyć języka, gdzie uwzględnia się również strategie kompensacyjne (np. H. D. Brown 1989, G. Ellis i B. Sinclair 1989).

Praktycznym zastosowaniem koncepcji wywodzących się z socjolingwistycznego podejścia do kompetencji językowej jest *podejście komunikacyjne* w nauczaniu (ang. *Communicative Language Teaching*) opisane np. przez J. Sheilisa (1988). Wprawdzie, jak zauważyła H. Komorowska (1988), która jako pierwsza w sposób praktyczny przybliżyła polskiemu nauczycielowi języka obcego owo podejście, nie jest ono jednorodne, ale wspólny jest nacisk na zorientowaną na cel interakcję w procesie komunikacji, lukę informacyjną i negocjowanie znaczenia. W nauczaniu tym, bardziej niż na formalne aspekty języka, nacisk położony jest na płynność i funkcje komunikacyjne. Na użytek nauczania rozwijającego kompetencję komunikacyjną stworzono programy nauczania określające nośniki poszczególnych komponentów kompetencji komunikacyjnej (np. J. A. van Ek i J. Trim 1993, *Threshold Level* 1990), które stały się podstawą programów, na jakich następnie oparli się twórcy materiałów glottodydaktycznych. Ten nacisk na komunikację szczególnie wyraźny jest właśnie w materiałach nauczania, które wykorzystują naturalne konteksty komunikacyjne, materiały (semi)autentyczne, integrują sprawności itp. W mniejszym stopniu w materiałach glottodydaktycznych uwzględniony bywa trening strategiczny, który postulowany jest przez wielu badaczy kompetencji komunikacyjnej (zob. np. Z. Dörnyei 1995), a także stanowi ważne kryterium oceny adekwatności materiałów nauczania (kryterium 12 zgodnie z polską *Podstawą programową dla języków obcych* z 2009). Umiejętność treningu strategicznego musi być więc ważnym składnikiem kompetencji nauczyciela języków obcych.

Jednakże w ostatnim czasie nawet podejście komunikacyjne spotkało się z krytyką, jako to, które nie uwzględnia wszystkich uwarunkowań i kompetencji niezbędnych w procesie komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych, między którymi dochodzić może do licznych nieporozumień, niespowodowanych

poziomem kompetencji gramatycznej czy sprawności komunikacyjnych, ale całą mentalną strukturą ukształtowaną przez kulturę, na co wskazuje np. M. Paradis (2004) analizujący zjawisko dwujęzyczności. Specjaliści od komunikacji interkulturowej jednoznacznie stwierdzają, że aby skutecznie się komunikować z przedstawicielami innych kultur i obszarów geograficzno-językowych nie wystarczy znajomość samego języka obcego, ponieważ wiele nieporozumień ma swoje źródło na poziomie komunikacji międzyosobniczej/ interpersonalnej oraz braku umiejętności ustanawiania i podtrzymywania własnej tożsamości oraz tożsamości osób zaangażowanych w interakcję (zob. np. C. Kramsch 1993, M. Byram 1997, J. Mikułowski-Pomorski 2006, L. Aleksandrowicz-Pędich 2007). C. Kramsch (1993) uważa, że w komunikacji międzykulturowej interlokutorzy przyjmują inne percepcje niż w komunikacji w ramach rodzimej kultury. Zajmują oni tzw. *trzecie miejsce* (ang. *third place*), polegające na syntetyzowaniu elementów różnych kultur i ustaleniu własnych interpretacji różnic między danymi kulturami. Można więc przyjąć, że to braki nie tylko w kompetencji komunikacyjnej ale też wiedzy o kulturze interlokutora i też w mniej jednorodnej kompetencji strategicznej nie pozwalają osobom komunikującym się z różnych obszarów kulturowych i językowych osiągnąć właściwy poziom porozumienia. Ponadto dostrzega się, że opracowane na użytek podejścia komunikacyjnego zadania zawarte w materiałach glottodydaktycznych, mające rozwijać kompetencję komunikacyjną w warunkach edukacyjnych, mają redukcjonistyczną tendencję do opierania się na neutralnej pod względem socjokulturowym umiejętności komunikowania się wyidealizowanego mówcy-słuchacza (A. Nazari 2007: 202). Nauczanie komunikacyjne, jak zauważają M. Byram i C. Morgan (1994: 9), jest zagrożone pokusą kładzenia akcentu na ćwiczenie mechanicznych *konwersacyjnych sprawności przetrwania* (ang. *conversational survival skills*). L. Lázár (2007: 5) słusznie podkreśla, że dobra znajomość gramatyki, bogate słownictwo, kilka zapamiętanych aktów mowy i znajomość kilku faktów kulturowych nie pomogą w komunikacji nie-rodzimyemu użytkownikowi języka w funkcjonowaniu w innej społeczności, negocjowaniu, zawieraniu przyjaźni itp. Nie pomoże im w tym też wymowa zbliżona do rodzimego użytkownika języka. Nauczanie języka, co jest celem glottodydaktyki, ma więc dwie strony, stronę językową i stronę kulturową i, jak zauważa K. Risager (2005: vii), ich integracja jest prawdziwym wyzwaniem dla glottodydaktyków.

2. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna

Ograniczenia koncepcji kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do J2 spowodowały zainteresowanie tzw. *międzykulturową kompetencją komunikacyjną* (MKK). Koncepcja ta popularyzowana jest np. przez M. Byrama (1997). Wprawdzie kultura zawsze była ważnym składnikiem treści wykorzystywanych w naucza-

niu języka obcego, lecz w przeszłości koncentrowano się na tzw. kulturze przez duże K, tj. osiągnięciach danej wspólnoty kulturowej. MKK różni się jakościowo od kompetencji, jaką posiadają rodzimi użytkownicy języka komunikujący się w swoich środowiskach.

Jak odnotowuje P. Romanowski (2011: 11–12), zainteresowanie problemem komunikacji międzykulturowej ma już długą historię sięgającą początków czasów nowożytnych, np. temu m.in. służyły podróże Herodota (V w. n.e.) odbywane w celu poznania innych kultur czy też okres krucjat, jak również lata wielkich odkryć geograficznych. Jednakże metody badawcze komunikacji międzykulturowej opracowane zostały dopiero w XX wieku po II wojnie światowej. Wtedy też powstała nowa dyscyplina naukowa, mająca za zadanie usprawnienie kontaktów międzynarodowych i zagwarantowanie pokoju na świecie w przyszłości. Amerykańscy etnografowie i antropolodzy ze wsparciem językoznawców podejmowali wielokrotne próby badania takich kultur, jak meksykańska, japońska czy krajów Ameryki Południowej i Azji.

Pojawienie się komunikacji międzykulturowej jako dyscypliny nastąpiło wraz z publikacją w 1959 r. przez E. Halla pracy pod tytułem pt. *The silent language* [pol. *Bezgłośny język*]. E. Hall podjął się złożonej analizy zależności pomiędzy kulturą a komunikacją. Komunikacja międzykulturowa od samego początku swego istnienia stanowiła dziedzinę interdyscyplinarną, która zapożyczyła wiele pojęć z takich nauk, jak etnografia, antropologia, socjologia, psychologia ale też językoznawstwo. Początkowo celem studiów międzykulturowych było poznanie i zrozumienie kultury docelowej. W latach 90-tych zwrócono uwagę na konieczność znajomości własnej kultury w celu zminimalizowania prawdopodobieństwa niepowodzenia komunikacyjnego w kontaktach międzykulturowych (np. G. Hofstede 1986, 1994, J. Bartimński 1990, A. Kapciak i in. 1995, 1996).

Kultura w kontekście komunikacji międzykulturowej definiowana jest na szereg różnych sposobów. Wielokrotnie podkreśla się jej nierozzerwalny związek z językiem, powołując się na hipotezę Sapira-Whorfa (tzw. *Teoria relatywizmu językowego*), która postuluje, że używany język wpływa na sposób myślenia. Język jako główny środek komunikacji międzyosobowej był wielokrotnie definiowany przez językoznawców różnych orientacji (np. J. N. Baudouin de Courteney 1889/1974, E. Sapir 1921, N. Chomsky 1957, F. Grucza 1976). W kontekście komunikacji międzykulturowej traktuje się go jako m.in. system znaczeń, narzędzie przekazu kulturowego, siłę odciskającą znamię w umysłach i czynnościach rozmówców (Damen 1987). Moran (2003) twierdzi także, że każda osoba zanurzona w danej kulturze widzi i słyszy wokół siebie język w jego formach werbalnych i niewerbalnych, stąd idea o nierozzerwalności języka i kultury, ponieważ język obejmuje produkty, praktyki oraz społeczności, które są naznaczone odpowiednimi cechami danej kultury. S. Stempleski i B. Tomalin (1993), mówiąc o składnikach kultury, wymieniają język jako czynnik kluczowy. Wprawdzie F. Kluckhohn i F. Strodtbeck (1961), ba-

dając pięć różnych społeczności odmiennych pod względem mowy i kultury, doszli do wniosku, że każda kultura korzysta z tego samego systemu wartości, stwierdzili jednak też, że tym co je odróżnia jest hierarchia tych wartości.

Dwoistość kultury podkreślają T. Brake i in. (1995) korzystający z metafory góry lodowej zaproponowanej przez G. Weavera (1993). Jej wierzchołek to kultura sprecyzowana i widoczna gołym okiem, słyszalna i/ lub dotykalna, natomiast to, co jest dwuznaczne, znajduje się pod powierzchnią wody. Są to przekonania, wartości schematy myślowe i mity. Stąd można mówić o potencjalnych trudnościach, na jakie jesteśmy narażeni przemieszczając się między kulturami. Rozmówca międzykulturowy może wstępnie uzyskać tylko dostęp do niewielkiej części kultury swojego rozmówcy (tzw. *kultury obiektywnej*), podczas gdy jej sedno (tzw. *kultura subiektywna*) pozostaje niejasne. Dlatego w komunikacji międzykulturowej napotykamy na tyle trudności i niepowodzeń. J. Mikułowski-Pomorski (2006) uważa, iż aby zniwelować bariery między kulturami należy najpierw przyjrzeć się podobieństwom kulturowym między komunikującymi się przedstawicielami. W przeciwieństwie do niego, L. M. Barna (1998) postuluje, aby najpierw zbadać różnice kulturowe, które nazywa *napotykanymi przeszkodami* (ang. *stumbling blocks*). Są to: etnocentryzm, uprzedzenia i stereotypy, silny niepokój, założenie o tym, że istnieje więcej różnic niż podobieństw, znajomość języka komunikacji oraz nieporozumienia niewerbalne. Zgadzam się z opinią A. J. Liddicoata (2002), że oba te podejścia są komplementarne i powinny znaleźć zastosowanie w dydaktyce języka obcego.

Badacze procesów komunikacji międzyjęzykowej zwrócili też uwagę na znaczenie wspomnianego już zjawiska komunikacyjnej gotowości, podkreślając wszakże (zob. np. P. D. MacIntyre i in. 1998: 546), że nie przekłada się ono bezpośrednio na poziom gotowości komunikacyjnej w języku ojczystym. Wspomniani autorzy zaproponowali sześciopoziomową piramidę, która wskazuje na potencjalne wpływy prowadzące do aktu komunikowania się w języku docelowym, co stanowi zwieńczenie owej piramidy. Uwzględniono tu takie czynniki jak: relacje wewnątrzgrupowe i czynniki osobowościowe komunikujących się, kontekst emocjonalny i poznawczy danej jednostki w odniesieniu do grupy docelowej, sytuację społeczną i kompetencję komunikacyjną uczestników, czynniki motywacyjne, chęć komunikowania się z daną osobą, jak również komunikacyjną pewność siebie w momencie aktu komunikacji oraz ogólnie rozumianą chęć komunikowania się (tj. komunikacyjną gotowość). W kontekście komunikacji w języku obcym P. D. MacIntyre i in. (1998: 547) definiują zjawisko komunikacyjnej gotowości jako chęć zaangażowania się w dyskurs w danym czasie z daną osobą lub osobami przy użyciu J2. T. Yashima (2002), badająca komunikacyjną gotowość studentów japońskich, zidentyfikowała czynnik, który nazwała *postawą międzynarodową* (ang. *international posture*), jako ten który ma silny wpływ na komunikacyjną gotowość w J2. Badania A. Mystkowskiej-Wiertelak i A. Pietrzykowskiej (2011) nie potwierdzają aż tak silnego wpływu tego czynnika na komunikacyjną gotowość studentów polskich

(2,49 na 5 punktowej skali Likerta), ale autorki jednocześnie zauważają, że poziom gotowości komunikacyjnej w J2 badanych studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, był generalnie niski. Potwierdza to, że sprawności komunikacyjne w języku obcym, nie tylko w kontekście międzynarodowym, są niezwykle trudne do rozwoju i zależne od wielu i nie do końca jeszcze rozpoznanych czynników (zob. W. Wilczyńska 2002).

D. Nowacka, w swoich badaniach przy zastosowaniu różnych metod badawczych (obserwacji, retrospekcji i introspekcji), scharakteryzowała dostrzeżone bariery w procesie komunikacji w J2 w klasie na zajęciach z dydaktyki i praktycznej nauki języka angielskiego przyszłych nauczycieli tegoż języka. Składały się na nie problemy mające związek z samym językiem komunikacji, uczniami i ich zachowaniami w klasie oraz kontekstem klasy, który z samej swojej natury charakteryzuje się niedostateczną dla poznania zróżnicowanych rejestrów językowych oraz możliwych do przyjęcia ról, ilością niezbędnego dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej czasu (zob. np. D. Nowacka, T. Siek-Piskozub 2012).

Słowa i ich znaczenia są powiązane z kontekstem kulturowym, język i wzorce kulturowe zmieniają się w czasie i w zależności od sytuacji. M. Byram (1997) wręcz twierdzi, że język nie ma funkcji niezależnej od sytuacji, w której jest używany i zawsze odnosi się do kontekstu kulturowego (zob. np. F. Grucza 1989). Stwierdzenie to ma niezmiennie istotne znaczenie dla komunikacji międzykulturowej, ponieważ wyjaśnia potencjalne niepowodzenia rozmówców międzykulturowych, którzy podczas interakcji dokonują bezpośredniego transferu własnej wiedzy i doświadczeń kulturowych i międzykulturowych, co jest uzależnione od kontekstu kulturowego, z którego pochodzi. Jednocząca się Europa znajduje się w szczególnie ważnym, ale też trudnym momencie rozwoju. Jak bowiem zauważa B. Bartz (2011: 30–31):

(...) Europa nie jest już sumą historycznie niezmiennych, kulturalnych właściwości poszczególnych narodów. Objęci jesteśmy współcześnie europejską wspólnością zmian i wspólnością presji przeobrażeń, która określa splot europejskich interakcji. W reakcjach i odpowiedziach na wspólne wyzwania zauważalne są tak samo silne tendencje do konwergencji i transnacyjnych powiązań, jak i tendencje do fragmentaryzacji i transnacyjnych subkultur, które powstają poprzez upodobnienie się zachowań konsumpcyjnych, ofert kulturalnych i wolnego czasu, jak też przez telewizję i grupy rówieśników. Podczas, gdy cechy narodowej tożsamości kulturalnej powoli zanikają, europejska tożsamość kulturalna zdaje się stopniowo krystalizować w nowym historycznym procesie społecznej i kulturalnej dynamiki.

I dalej autor postuluje:

(...) Przy czym kultura w Europie musi być dynamiczna, a nie statyczna, otwarta, a nie zamknięta, zorientowana na przyszłość i zmiany, a nie rozumiana jako zachowawcza i potwierdzająca aktualne systemy.

Autor ubolewa nad faktem, że decydenci polityczni, gospodarczy, administracyjni i medialni późno i bez zrozumienia istoty kultury zaczynają myśleć o europejskiej polityce kulturalnej, podczas gdy powinna być ona traktowana na równorzędnych

prawach z polityką gospodarczą czy polityką bezpieczeństwa. B. Bartz (2011: 31–32) proponuje pięć sfer europejskiej polityki kulturalnej i wymienia ich elementy. Jedną z nich jest „sfera wielokulturowego wychowania i edukacji”, w której, obok potrzeby wprowadzenia europejskiego wymiaru do programów szkolnych, autor uwzględnia konieczności opanowania języków obcych w trakcie edukacji i wykorzystywania ich m.in. podczas wymian uczniów i nauczycieli między krajami europejskimi. Autor podkreśla też konieczność przekazywania i zdobywania wiedzy o Europie w kontekście dochodzenia do „europejskiego obywatelstwa”, opartego na wspólnych wartościach, takich jak niezależność, demokracja, równość szans i wzajemny szacunek, nie ograniczonych wszakże tylko do języków i kultur krajów członkowskich, ale też kultury migrantów i krajów kandydujących do wspólnoty.

O ile wymiany międzynarodowe stopniowo obejmują coraz szersze kręgi, to jednak wciąż daleko jest do postulowanej konieczności ukończenia części edukacji w innym kraju europejskim przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Natomiast programy nauczania w krajach europejskich zaczynają już uwzględniać kontekst europejski. Na przykład w ostatnich latach rozwój MKK ustanowiono m.in. celem edukacji w języku obcym. Wskazują na to materiały programowe, takie jak europejski system kształcenia językowego (*Common European Framework of reference for languages* [2001] 2003) oraz podręczniki i materiały szkoleniowe dla edukatorów nauczycieli języków obcych (L. Lázár i in. 2007, H. Komorowska 2009).

3. Problemy z rozwojem MKK na lekcji języka obcego

MKK jest kompetencją złożoną. W Byramowskim modelu wykorzystanym np. przez L. Lázára i in. (2007) dla kształcenia nauczycieli w duchu MKK zwraca się uwagę na potrzebę rozwoju wiedzy (ang. *knowledge*/ fr. *savoirs*) dotyczącej kultury docelowej w porównaniu z własną, czyli sprawności międzykulturowych, takich jak: rozpoznanie, interpretacja, analiza, negocjacja (ang. *know-how*/ fr. *savoir-faire*) oraz na potrzebę rozwoju tzw. postaw (ang. *being*/ fr. *savoir-être*). Autorzy pomijają oczywisty dziś już komponent sprawności komunikacyjnych (ang. *ability to communicate*/ fr. *savoir-apprendre*), który znajduje się w modelu M. Byrama i który jest głównym celem kształcenia językowego. Prowadzone badania, próbujące ocenić stan przygotowania nauczycieli języków obcych do rozwoju MKK wśród swoich uczniów, nie pozostawiają złudzeń, że jest on niezadawalający.

L. Sercu i in. (2005: 13-20), uwzględniając dane uzyskane od 424 nauczycieli języków obcych z 7 krajów, zauważają, że werbalnie deklarują oni chęć oraz oceniają, że są właściwie przygotowani do wprowadzania treści odnośnie do kultury nauczanego języka. Stwierdza się przy tym, że nie ma tu różnic między nauczycielami z krajów, gdzie podróżowanie i wymiany są bardzo intensywne, jak i tymi, gdzie tak nie

jest (w tym drugim kontekście wymienia się m.in. nauczycieli z Polski), to jednak, gdy przychodzi do definiowania celów edukacji językowej oraz stosowanych sposobów nauczania, nie znajduje to pokrycia w owych deklaracjach. Sercu stwierdza, że nauczyciele koncentrują się na wiedzy o kulturze i stosują transmisyjne podejście do nauczania oraz kładą nacisk na rozwój sprawności komunikacyjnych, a nie międzykulturowych sprawności komunikacyjnych. Wynika z tego, że nauczyciele nie posiadają dostatecznego poziomu wiedzy, sprawności i postaw międzykulturowych.

Również L. Aleksandrowicz-Pędich (2007) nie dostrzega różnic między poziomem MKK nauczycieli polskich i tych z innych krajów europejskich. Autorka wprowadza odnotowuje różnice w stopniu przygotowania poszczególnych nauczycieli, ale konkluduje, że generalnie poziom ów jest niezadawalający. Pozytywniej odnosi się natomiast do współczesnych podręczników nauczania języka angielskiego, ponieważ – jej zdaniem – stwarzają one okazję do podnoszenia świadomości międzykulturowej. Innego zdania jest natomiast Z. Chłopek (2009), która na podstawie danych od 106 polskich nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego uważa, że mają oni świadomość swojej roli jako mediatorów międzykulturowych, natomiast mniej pochlebnie wyraża się na temat analizowanych podręczników do nauczania języków obcych.

Czy MKK jest kompetencją, którą można świadomie rozwijać poprzez ukierunkowane kształcenie? Taki cel badawczy postawił sobie np. P. Romanowski (2011). Testował on efektywność opracowanego przez siebie kursu (16 godzin kontaktowych w programie stacjonarnym i 8 w zaocznym) mającego na celu rozwój MKK wśród studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, w jednej z wyższych szkół zawodowych i stwierdził wzrost pozytywnych postaw (przejawiających się w większej wrażliwości na różnice kulturowe) a zanik postaw negatywnych oraz rozwój sprawności międzykulturowych, takich jak większa pewność siebie w kontaktach międzykulturowych czy gotowość komunikowania się w języku angielskim. Autor nie badał jednak trwałości wyników czy też rzeczywistych, tj. potwierdzonych w autentycznej komunikacji międzykulturowej, wpływów owego treningu. Ocena poziomu MKK nie jest jednak zadaniem łatwym, o czym przekonała się D. Owczarek (2010), próbująca oszacować wpływ nauczania w kolegiach języków obcych na poziom kompetencji MKK przyszłych nauczycieli języka angielskiego, dokonując porównań między kompetencją studentów I i III roku.

4. Wnioski

Łatwo zauważyć, że nasza wiedza na temat stopnia i sposobów rozwoju MKK wśród nauczycieli języków obcych jest niepełna. Niepełna jest też wiedza na temat sposobów rozwoju MKK wśród uczniów szczebli niższych. Wiedza deklarowana

w badaniach sondażowych nie musi być rzeczywistym odbiciem tego, co ma miejsce w klasie. Istnieje więc potrzeba szeroko zakrojonych badań w tym zakresie.

Proces rozwoju MKK nie jest łatwy i musi być to proces ciągły. W rozwój MKK powinni się też angażować nie tylko nauczyciele języka obcego, ale cały system edukacji, jak również społeczeństwo (np. poprzez media), w którym ów system funkcjonuje. Natomiast nauczyciele języków obcych na różnych poziomach nauczania nie mogą się uchylać przed kształtowaniem MKK u swoich podopiecznych. Mogą to czynić np. poprzez uwzględnianie treści o kulturach krajów danego języka skonfrontowanych z kulturą własną, a na wyższych poziomach językowych z różnymi kulturami. Pomagać w tym powinny podręczniki do nauki języka, ale to przecież nie jedyne źródło dostępnej wiedzy o innych krajach i kulturach. Podręczniki często koncentrują się na tradycyjnych informacjach dotyczących danego kraju (zob. np. M. Krawiec 2010), a nawet mogą być źródłem utrwalania stereotypów (A. Piórkowska 2005). Popularyzowana obecnie technika projektów z zasady zakłada dotarcie do różnych źródeł wiedzy i autonomizowanie ucznia w procesie docierania do owych źródeł. Dzięki temu proces glottodydaktyczny wspomagać będzie procesy poznawcze, a zwłaszcza rozwój wiedzy o otaczającym świecie, tj. wspomniane *savoirs*. Inna popularna technika – symulacje – może pomóc w rozwoju sprawności, tj. *savoir-apprendre* i *savoir-faire*, gdy problem umiejscowiony będzie w kontekście międzykulturowym (A. Lubecka 1998). Symulacje pozwolą słuchaczom lepiej przygotować się do uczestniczenia w wymianach międzynarodowych. Obserwacje tych, którzy już w takiej wymianie uczestniczyli, mogą być wykorzystane w klasowej symulacji, wzbogacając wachlarz wyrażanych opinii i proponowanych rozwiązań. Dzięki systematycznemu uczestniczeniu w takich technikach, jak symulacje na tematy międzykulturowe, wzrasta poziom świadomości uczących się, otwartość na innych, wrażliwość na zjawiska dyskryminacji i przesady, co w przyszłości może zaowocować otwartymi postawami wobec różnic kulturowych, ciekawością poznawczą (P. Romanowski 2011, T. Siek-Piskozub 2012a,b).

Pozostaje kwestią otwartą, czy sygnalizowane postawy i wyrażane opinie w trakcie badań sondażowych oraz uczestnictwa w symulacjach w klasie będą odbiciem rzeczywistych zachowań w autentycznej komunikacji międzykulturowej. Na wątpliwości te zwracali też uwagę uczestnicy mojego seminarium poświęconego MKK, którzy wprawdzie deklarowali otwartość, przyjmowali tolerancyjne postawy wobec różnic oraz ciekawość i otwartość na tzw. innych w trakcie symulowanych potencjalnie konfliktowych sytuacji, jednak jednocześnie mieli oni świadomość, że w sytuacji autentycznej ta otwartość może zawieść. Pytali też o to, jak określić granice tolerancji. Niemniej obserwując ich zachowania w trakcie owych symulacji, stwierdzam, że ich komunikacyjna gotowość w J2 na tematy interkulturowe ulegała rozwojowi. Początkowo, przyjmując postawy wobec takich zjawisk, jak dyskryminacja, przesady itp., tylko nieliczni przygotowani byli na wyrażenie

swoich poglądów i tylko wtedy, gdy były one politycznie poprawne. Z czasem ich otwartość rosła i nawet politycznie niepoprawne opinie były artykułowane i interpretowane, prowokując dyskusję i głębszą analizę zjawisk interkulturowych (T. Siek-Piskozub 2012a,b). Badanie wpływu kształcenia w zakresie MKK na rzeczywiste zachowania w trakcie pobytów za granicą może pozwolić zweryfikować powyższe obserwacje i opinie. Rosnąca popularność wymian w ramach programów europejskich umożliwia podjęcie takich badań.

BIBLIOGRAFIA

- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH, L. (2007), *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa. 39–56.
- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. N. (1889/1974) *O zadaniach językoznawstwa*, (w:) Jan Nieciśław Baudouin de Courtenay. *Dzieła wybrane*, 1974, t. I. Warszawa. 176–201.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford.
- BARNA, L. M. (1998), *Stumbling blocks in intercultural communication*, (w:) M. J. Bennett (red.), *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, Maine.
- BARTMIŃSKI, J. (red.) (1990), *Językowy obraz świata*. Lublin.
- BARTZ, B. (2011), *Europejska polityka kulturalnej tożsamości*, (w:) R. Parzęcki, I. M. Stachanowska (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*. Bydgoszcz. 28–34.
- BIALYSTOK, E. (1990), *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford.
- BRAKE, T. D./ M. WALKER/ T. WALKER (1995), *Doing business internationally: The guide to cross-cultural success*. New York.
- BROWN, H. D. (1989), *A practical guide to language learning: A fifteen-week program of strategies for success*. New York.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon.
- BYRAM, M./ C. MORGAN (1994), *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon.
- CANALE, M./ M. SWAIN (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) *Applied Linguistics* 1 (1980). 1–47.
- CELCE-MURCIA, M. (2007), *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*, (w:) E. A. Soler, M. P. Safont Jorda (red.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht. 41–59.
- CHŁOPEK, Z. (2009), *Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 1 (2009). 61–68.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic structures*. Hague.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, Mass.
- DAKOWSKA, M. (1995), *Models of language use and language learning in the theory of language didactics*. Warszawa.
- DAMEN, L. (1987), *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.
- DÖRNYEI, Z. (1995), *On the teachability of communication strategies*, (w:) *TESOL Quarterly* 29/1 (1995). 55–85.

- EK, J.A. van/ J. L. M. TRIM (1991), *Threshold level 1990*. Strasbourg.
- ELLIS, R. (1984), *Communication strategies and the evaluation of communicative performance*, (w:) ELT Journal 38/1 (1984). 39–44.
- ELLIS, G. I./ B. SINCLAIR (1989), *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge.
- FÆRCH, C./ G. KASPER (1986), *Strategic competence in foreign language teaching*, (w:) Kasper, G. (red.) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press. 179–193.
- GRUCZA, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwalizm a bikulturalizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.) *Bilingwalizm, bikulturalizm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9–49.
- HALL, E. (1959), *The silent language*. New York.
- HOFSTEDE, G. (1986), *Cultural differences in teaching and learning*, (w:) *International Journal of Intercultural Relations* 10 (1986). 301–320.
- HOFSTEDE, G. (1994), *Cultures and organizations: A software of mind*. London.
- HYMES, D. (1966), *Two types of linguistic relativity (with examples from Amerindian ethnography)*, (w:) W. Bright (red.), *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA sociolinguistic conference 1964*. The Hague. 114–167.
- HYMES, D. (1971), *On communicative competence*. Philadelphia.
- HYMES, D. (1974), *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia.
- KAPCIAK, A./ L. KORPOROWICZ/ A. TYSZKO (red.) (1995), *Komunikacja międzykulturowa: zbliżenia i impresje*. Warszawa.
- KAPCIAK, A./ L. KORPOROWICZ/ A. TYSZKO (red.) (1996), *Komunikacja międzykulturowa: zdarzenia i spotkania*. Warszawa.
- KLUCKHON, F./ F. L. STRODTBECK (1961), *Variations in value orientations*. New York.
- KOMOROWSKA, H. (red.) (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa.
- KOMOROWSKA, H. (red.) (2009), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford.
- KRAWIEC, M. (2010), *Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego*, (w:) Z. Wąsik, A. Wach (red.), *Heteronomie glottodydaktyki. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub*. Poznań. 139–152.
- LÁZÁR, I. (2007), *Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC)*, (w:) I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck (red.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg. 5–11.
- LIDDICOAT, A. J. (2002), *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, (w:) *Babel* 36/3 (2002). 4–11.
- LUBECKA, A. (1998), *Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia*, (w:) *Biuletyn Glottodydaktyczny UJ Kraków* 4 (1998). 59–74.
- MACINTYRE, P. D/ R. CLÉMENT/ Z. DÖRNYEI/ K. A. NOELS (1998), *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*, (w:) *Modern Language Journal* 82 (1998). 545–62.
- MCCROSKEY, J. C./ V. P. RICHMOND (1987), *Willingness to communicate*, (w:) J. C. McCroskey, J. A. Daly (red.), *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park, CA. 129–156.
- MCCROSKEY, J. C./ V. P. RICHMOND (1990), *Willingness to communicate: A cognitive view*, (w:) Booth-Butterfield M. (red.), *Journal of Social Behavior and Personality. Communication, cognition, and anxiety [Special Issue]*, 5 (1990). 19–37.

- MIKUŁOWSKI-POMORSKI, J. (2006), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikacji medialnej*. Kraków.
- MORAN, P. R. (2003), *Teaching culture: Perspectives in practice*. London.
- MYSTKOWSKA-WIERTELAK, A./ A. PIETRZYKOWSKA (2011), *L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context*, (w:) *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLLT)*, 1/1 (2001), Poznań. 119–134.
- NAZARI, A. (2007), *EFL teachers' perception of the concept of communicative competence*, (w:) *ELT Journal* 61/3 (2007). 202–210.
- NOWACKA, D./ T. SIEK-PISKOZUB (2012), *On some barriers to effective foreign language communication*. Poznań.
- OWCZAREK, D. (2010), *Dialogic approach to the evaluation of intercultural communicative competence in pre-service English language teacher training*. [Niepublikowana praca doktorska napisana w Instytucie Filologii Angielskiej UAM Poznań].
- PARADIS, M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA.
- PIÓRKOWSKA, A. (2005), *Are English course-books stereotype-free. A case study of the Project series*. [Niepublikowana praca magisterska napisana w Instytucie Filologii Angielskiej UAM Poznań].
- Podstawa Programowa z komentarzami. Języki Obce* (2009) Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.
- RISAGER, K. (2005), *Foreword*, (w:) L. Sercu et al. (red.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon. vii-ix.
- ROMANOWSKI, P. (2011), *Developing cross-cultural communication competence in foreign language classes (on the example of English)*. [Niepublikowana praca doktorska napisana w Uniwersytecie Jagiellońskim, Kraków]
- SAPIR, E. (1921), *Language: An introduction to the study of speech*. New York.
- SAVINGNON, S. (1983), *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA.
- SERCU, L./ E. BANDURA/ P. CASTRO/ L. DAVCHEVA/ C. LASKARIDOU/ U. LUNDGREN/ M. C. MENDEZ GARCIA/ P. RYAN (2005), *Foreign language teachers and intercultural communication. An international investigation*. Clevedon.
- SHEILS, J. (1988), *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg.
- SIEK-PISKOZUB, T. (2012a), *Simulation as communication, culture and creativity (3 in 1)*, (w:) *From classroom to work place: Advances in applied linguistics*. (w druku).
- SIEK-PISKOZUB, T. (2012b), *Use of simulations for the development of intercultural communication competence in EFL teacher education*. (w druku).
- STEMPLESKI, S./ B. TOMALIN (1993), *Cultural awareness*. Oxford.
- TARONE, E./ G. YULE (1989), *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford.
- WEAVER, G. (1993), *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress*, (w:) R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine. 137–168.
- WILCZYŃSKA, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań.
- YASHIMA, T. (2002), *Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context*, (w:) *Modern Language Journal* 6/1 (2002). 54–66.