

Grażyna Zarzycka

O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 12,
11-41

2002

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Grażyna Zarzycka

O INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna (IKK) jest szczególnym typem kompetencji socjolingwistycznej (komunikacyjnej), która sygnalizuje stan wiedzy osoby komunikującej się (zarówno językowej, jak i społeczno-kulturowej) oraz **umiejętności komunikacyjne**, wyrażające się zarówno w skuteczności, jak też w poprawności (odpowiedniości) danego zachowania komunikacyjnego.

Kompetencja komunikacyjna jest również wyrazem i uwieńczeniem motywacji i wzajemnych oczekiwań osób biorących udział w danym akcie komunikacyjnym. Wszystkie te komponenty kompetencji komunikacyjnej składają się na wzajemne **wrażenie** (odczucie/poczucie), jakie odnoszą uczestnicy na temat przebiegu i efektów danego aktu komunikacyjnego.

Za inicjatora dyskusji nad kompetencją komunikacyjną uważa się D. Hymesa, reprezentanta ukierunkowanej na badanie wzorów komunikacyjnych etnografii (tzw. etnografii mowy/mówienia). On też jest twórcą samego terminu oraz szeregu prac, w których zajmował się zarówno istotą tego zagadnienia, jak też poszczególnymi jego elementami (m. in. D. Hymes, 1974). Więcej konkretnych wskazówek na temat sposobów określania kompetencji komunikacyjnej znajdujemy w pracach kontynuatorki Hymesa – M. Saville-Troike (1982). Jest ona zarazem badaczką, która sformułowała cytowaną w pierwszym akapicie niniejszego artykułu definicję omawianego pojęcia (M. Saville-Troike, 1982, 21).

Od drugiej połowy lat siedemdziesiątych XX stulecia pojęcie kompetencji komunikacyjnej zakorzenia się w polskiej nauce, dzięki pracom takich badaczy, jak Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski (1977), S. Grabias (1994) oraz F. Gruzca (1992). Wśród glottodydaktyków zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego szerzej zajmowali się zagadnieniem kompetencji komunikacyjnej np. J. Mazur (1996), W. Martyniuk (1991), G. Zarzycka (2000).

I. OKREŚLENIE TROPÓW POMOCNYCH W „MIERZENIU”
INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ
(IKK) – PRZEGLĄD NAJWAŻNIEJSZYCH TENDENCJI

A. Trop pierwszy: IKK jako wrażenie poprawności oraz skuteczności

Wśród współczesnych amerykańskich kontynuatorów teorii Hymesa – zajmujących się komunikacją umieszczoną w kontekście międzykulturowym – przeświadczenie o tym, że interkulturowa kompetencja komunikacyjna będzie realizowana właśnie poprzez wrażenie odpowiedności i skuteczności zachowania współuczestników danego zdarzenia w danym kontekście wyrasta na najważniejszy, choć nie jedyny, trop pomocny w określeniu (w „mierzeniu”) IKK.

Przeświadczenie to stoi w opozycji do – jak to stwierdza B. H. Spitzberg, teoretyk lansujący „teorię wrażeniową” – w artykule *A Model of Intercultural Communication Competence* zazwyczaj wyrażanego poglądu, iż kompetencja to umiejętność (*ability*) lub też zespół wyćwiczonych zachowań (*skilled behaviors*): „Zachowanie lub umiejętność mogą być osądzone jako kompetentne w jednym kontekście, a niekompetentne w drugim. W związku z tym, kompetencja nie może się zawierać ani w zachowaniu, ani też w umiejętności. Zamiast tego powinna być traktowana jako społeczna ocena (*social evaluation*) [podkr. G. Z.] zachowania. W jej skład wchodzi dwa podstawowe kryteria, a mianowicie: odpowiedność/poprawność (*appropriateness*) i skuteczność (*effectiveness*).

Poprawność oznacza, że ważne zasady, normy i oczekiwania związane z daną interakcją nie są naruszane w znaczący sposób. Skuteczność jest osiągnięta wtedy, gdy cele i nagrody przeważają poniesione koszty i ustępstwa. Gdy się weźmie pod uwagę ten podwójny standard, okaże się, iż komunikacja będzie uważana za kompetentną w jakimkolwiek interkulturowym kontekście wtedy, gdy osiąga cele założone sobie przez aktora w sposób odpowiedni dla danego kontekstu i danej relacji” (B. H. Spitzberg, 1994, 347)¹.

Zgodnie z tym stwierdzeniem nie tylko komunikacja nieodpowiednia i niepoprawna może zostać scharakteryzowana jako niekompetentna, ale również taka, która jest co prawda skuteczna, ale nie odbywa się zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi (np. wtedy, gdy osiągnięcie celu odbywa się za pomocą kłamstwa) oraz taka, która nie jest problematyczna pod względem etycznym (nie są łamane w widoczny sposób żadne normy społeczne i konwersacyjne), ale nie jest też skuteczna. Dopiero więc jednoczesne spełnienie w akcie komunikacyjnym obu warunków: poprawności oraz skuteczności warunkuje zdaniem Spitzberga osiągnięcie kompetencji.

¹ Wszystkie cytowane fragmenty publikacji anglojęzycznych podawane są w tłumaczeniu autorki niniejszego artykułu.

Tabela 1

Empirycznie potwierdzona lista składników IKK Spitzberga

Wersja oryginalna	Wersja polska
Ability to adjust to different cultures	Umiejętność przystosowywania się do różnych kultur
Ability to deal with different societal systems	Umiejętność radzenia sobie w odmiennych sytuacjach społecznych
Ability to deal with psychological stress	Umiejętność radzenia sobie ze stresem
Ability to establish interpersonal relationships	Umiejętność w zakresie ustanawiania relacji międzyosobowych
Ability to facilitate communication	Umiejętność swobodnej komunikacji
Ability to understand others	Umiejętność rozumienia innych
Adaptiveness	Łatwość adaptacji
Agency (internal locus and efficacy/optimism)	Organizacja (zarówno wewnętrzną, jak i skuteczność oraz optymizm)
Awareness of self and culture	Samowiedomość oraz świadomość kulturowa
Awareness of implications of cultural differences	Uwrażliwienie na znaczenie różnic kulturowych
Cautiousness	Rozwaga
Charisma	Charyzma
Communication apprehension	Rozumienie komunikacji
Communication competence (ability to communicate)	Kompetencja komunikacyjna (umiejętność komunikowania się)
Communication efficacy	Skuteczność komunikacyjna
Communicative functions	Funkcje komunikacyjne
Controlling responsibility	Kontrolująca odpowiedzialność
Frankness	Szczerość
General competence as teacher (task)	Ogólna kompetencja w pełnieniu roli nauczyciela („zadaniowa”)
Incompetence	Niekompetencja
Intellectualizing future orientation	Intelektualizowanie orientacji na przyszłość
Interaction involvement	Wiązanie się do interakcji
Interpersonal flexibility	Elastyczność interpersonalna
Interpersonal harmony	Harmonia interpersonalna
Interpersonal interest	Zainteresowanie nawiązywaniem więzi
Interpersonally sensitive maturity	Dojrzałość cechująca się interpersonalnym uwrażliwieniem
Managerial ability	Umiejętności kierownicze
Nonethnocentrism	Brak etnocentryzmu
Nonverbal behaviors	Zachowania niewerbalne
Personal/Family adjustment	Przystosowanie osobowe i rodzinne
Opinion leadership	Narzucając opinie
Rigidity (task persistence)	Nieugiętość (wytrwałość)
Task accomplishment	Realizacja zadań
Transfer of 'software'	Transfer „oprogramowania”

Tabela 1 (cd.)

Wersja oryginalna	Wersja polska
Conversational management behaviors Cooperation Cultural empathy Cultural interaction Demand (long-term goal orientation) Dependent anxiety Differentiation	Zachowania zarządzające konwersacją Kooperacja Empatia kulturowa Interakcja kulturowa Żądania (długoterminowa orientacja na cel) Niepokój spowodowany uzależnieniem Obojętność
Self-actualizing search for identity Self-confidence/Initiative Self-consciousness Self-disclosure Self-reliant conventionality Social adjustment Spouse/Family communication	Ciągłe poszukiwanie tożsamości Wiara w siebie (przedsiębiorczość) Samoświadomość Uzewnętrznianie siebie Niezależny sposób bycia Przystosowanie społeczne Komunikowanie się z partnerem (z rodziną) Typ osobowości Zachowania werbalne
Empathy/Efficacy Familiarity in interpersonal relations	Empatia/skuteczność Poczucie swojskości w relacjach międzypersonalnych (w tłumaczeniu został zachowany oryginalny porządek)

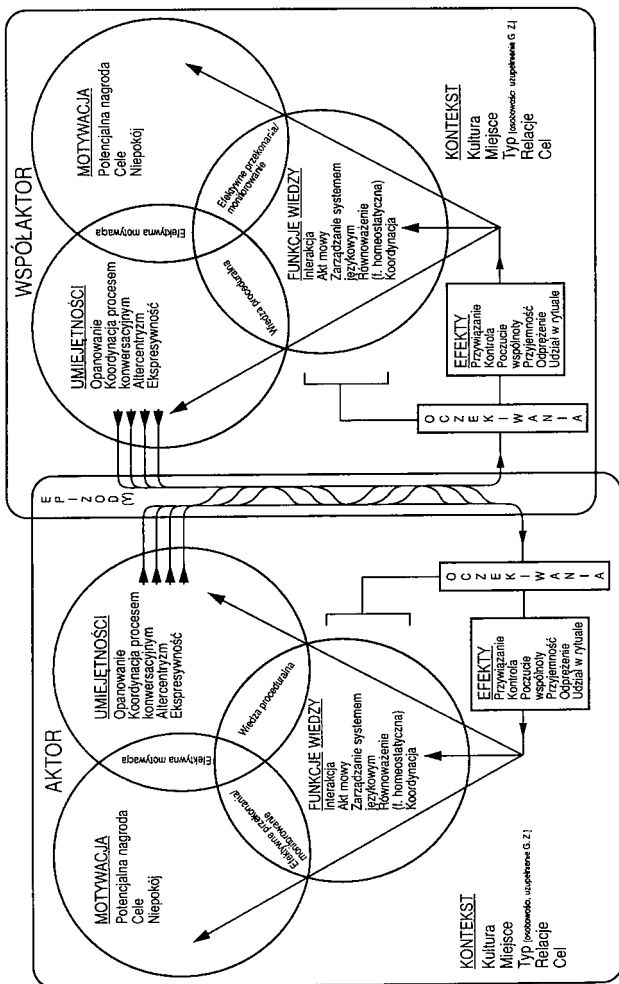
Źródło: B. H. Spitzberg, *A Model of Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds. L. A. Samovar, R. E. Porter, International Thomson Publishing, Wadsworth 1994, s. 347.

B. Spitzberg, zajmujący się zagadnieniem określania IKK od co najmniej kilkunastu lat, początkowo szedł śladami innych badaczy, próbujących wyodrębnić elementy wchodzące w skład IKK. Plonem badań Spitzberga było opracowanie w 1989 r. empirycznie potwierdzonej listy składników kompetencji interkulturowej (B. H. Spitzberg, 1989), którą, zamieszcza się tu w całości, wraz z polskim tłumaczeniem (tab. 1).

Po pewnym czasie Spitzberg odniósł się krytycznie do tego rodzaju działań i stwierdził, że choć wykazy wskaźników kompetencji socjolingwistycznej bądź IKK sporządzane były jako „użyteczne przewodniki mające wspomóc kompetentną interakcję i «adaptację» [...] a każdy z nich w przemyślany sposób przedstawia wykaz umiejętności oraz ustosunkowań, poszczególne elementy wyszczególnione na tych listach nie są spójne... Nie można orzec, które z umiejętności są najważniejsze i w jakich sytuacjach, ani nawet jaki jest wzajemny stosunek wyodrębnionych elementów” (B. H. Spitzberg, 1994, 348). Po tej skierowanej również do samego siebie krytyce (gdy spojrzymy na listę wskaźników IKK opracowaną przez Spitzberga, zauważymy, że zostały one uporządkowane zgodnie przede wszystkim z „logiką alfabetu”), Spitzberg przedstawia integracyjny model kompetencji odniesieniowej, który w jego opinii „jest spójny zarówno z teorią i praktyką, a zarazem dostarcza określonych wskaźników kompetentnego zachowania” (B. H. Spitzberg, 1994, 348). Model ten przedstawiam w całości – w polskim tłumaczeniu (p. rys. 1). Widzimy, że w modelu tym zostały uporządkowane składniki IKK uwzględnione w tab. 1.

Model ów przedstawia proces diadycznej (odbywającej się z udziałem dwóch uczestników) interakcji jako funkcję motywacji komunikacyjnej, wiedzy na temat komunikowania się w danym kontekście oraz umiejętności, dzięki którym wiedza i motywacja obu uczestników interakcji (nazwanych przez Spitzberga aktorem i współaktorem) mogą być urzeczywistniane.

Model B. Spitzberga pokazuje, jak wzajemnie oddziałują na siebie obaj uczestnicy spotkania typu *face-to-face* i w jaki sposób przebieg interakcji uzależniony jest od nastawień i oczekiwań wobec współaktora i wobec całego procesu komunikacyjnego. Jeśli spotkanie to odbywa się w sposób satysfakcjonujący obie strony, a więc zgodny ze wzajemnymi oczekiwaniami i nastawieniami, obie strony będą wtedy najprawdopodobniej oceniały siebie oraz partnera jako kompetentnych. Gdy z kolei zaistnieje sprzeczność między nastawieniami, a także gdy jeden z aktorów (albo obaj aktorzy) nie posiadają odpowiedniej motywacji, wiedzy itp. koniecznej, by zaistnieć w danej sytuacji komunikacyjnej w satysfakcjonujący sposób, jeden ze współuczestników prawdopodobnie oceni drugiego jako niekompetentnego lub też obaj ocenią tak siebie wzajemnie.

Rys. 1. Model kompetencji odniesieniowej Spitzberga (źródło: B. H. Spitzberg, *A Model...*, s. 349)

Spitzberg uzupełnia model szeregiem propozycji (o charakterze implikacji), których podstawowym celem ma być dokładniejsze zobrazowanie tego, jak wrażenie, a więc społeczna ocena działań, motywacji, wiedzy (opierająca się przede wszystkim na ocenie poprawności i skuteczności), decyduje o wynikach danej interakcji. Propozycje Spitzberga są uporządkowane w trzech grupach, które z kolei są przyporządkowane trzem poziomom analizy.

Pierwszym poziomem analizy Spitzberg czyni **system indywidualny** (*individual system*). Są to osobnicze cechy każdego uczestnika interakcji, które powszechnie ułatwiają kompetentną interakcję (a więc których obecność sprawia, że uaktywnienie danej cechy w interakcji spowoduje zazwyczaj pozytywny efekt komunikacyjny).

Drugim poziomem analizy Spitzberg czyni **system epizodyczny** (*episodic system*), w skład którego wchodzi cechy danego aktora wspomagające przebieg konkretnej interakcji w danym kontekście, z udziałem tego konkretnego współaktora. Wyróżnienie tego systemu wynika z refleksji Spitzberga, iż „jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że kompetencja jest wrażliwym, nie ma żadnej gwarancji, by osoba, która zachowała się w sposób oceniany zazwyczaj jako kompetentny, będzie oceniona w taki sam sposób przez konkretnego partnera konwersacji podczas konkretnej relacji” (B. H. Spitzberg, 1994, 353).

System wzajemnych odniesień (*the relational system*), trzeci wyróżniony przez Spitzberga, dotyczy z kolei cech osobowych, które pomagają w utrzymywaniu kompetencji podczas wzajemnych odniesień rozciągniętych w czasie, a więc takich cech, które wspomagają zawiązywanie i utrzymywanie długotrwałych związków.

Każdy z wyróżnionych tu systemów jest oparciem dla następnego lub poprzedniego. „Relacje międzyludzkie – pisze Spitzberg – nie dadzą się wyrazić sumą epizodów rozciągniętych w czasie. Są one skorelowane tak, że im bardziej kompetentne wydają się zwyczajne epizody, tym bardziej stabilne i satysfakcjonujące stają się wzajemne relacje. Tak więc, logika systemu indywidualnego oraz epizodycznego rozciąga się na system wzajemnych odniesień” (B. H. Spitzberg, 1994, 357).

Jak widać, system określony przez Spitzberga jako indywidualny odnosi się do ogólnych cech osobowościowych człowieka, system epizodyczny – do cech motywujących konkretne zachowania, natomiast system wzajemnych odniesień dotyczy takich cech (nastawień, potrzeb, uczuć), które budzą się w człowieku wtedy, gdy jego relacje z inną osobą przekształcają się w relacje bardziej stabilne.

Model B. Spitzberga wyróżnia się na tle innych propozycji tym, że może stać się instrumentem pomocnym w określaniu mechanizmów skutecznego komunikowania się w różnych kontekstach komunikacyjnych. Implikacje Spitzberga mogą być więc wykorzystane do analizy norm ogólnych zachowań



ludzkich oraz konkretnych zachowań uczestników danych aktów czy zdarzeń komunikacyjnych, a także do obserwacji i oceny wzajemnych odniesień komunikujących się osób obserwowanych w dłuższym okresie, krótko mówiąc – do określenia sposobów kształtowania się kompetencji komunikacyjnej (w tym również IKK).

W kolejnym fragmencie analizy zostaną przedstawione oraz omówione propozycje-implikacje Spitzberga obrazujące wrażeniowe podejście do zagadnienia kompetencji komunikacyjnej, które w dynamiczny sposób obrazują związki między elementami wyróżnionymi przez autora w modelu kompetencji odniesieniowej (B. H. Spitzberg 1994, 350–358). Każda z tych propozycji zostanie poparta przykładami zdarzeń/wymian komunikacyjnych, które zebrane zostały w 1988 r. w trakcie obserwacji komunikowania się wielonarodowościowej grupy studenckiej w pierwszych 21 tygodniach nauki języka polskiego w SJPdC w Łodzi².

Fragmenty pogrubione to podawane w polskim tłumaczeniu propozycje Spitzberga. Będzie im towarzyszył komentarz streszczający i objaśniający treść każdej z propozycji. Przykłady z własnych badań będą ponumerowane i omówione w oddzielnych akapitach. W przykładach zostały uwzględnione następujące elementy komunikowania się: 1) przebieg wymiany komunikacyjnej, 2) opis sytuacji, w jakiej zachodziła dana wymiana, 3) określenie uczestników, 4) zdefiniowanie typu aktu mowy uczestników, 5) określenie tygodnia nauki, w którym odbyła się dana wymiana.

SYSTEM INDYWIDUALNY

1. Gdy zwiększa się motywacja osoby komunikującej się, zwiększa się również jego kompetencja. W praktyce oznacza to, że im bardziej jakaś osoba chce wywrzeć dobre wrażenie oraz pragnie, by efekt komunikacji był pozytywny, tym bardziej prawdopodobne jest to, że zarówno ona sama będzie siebie odbierała jako osobę kompetentną, jak też tak będzie wyglądała w oczach innych.

² Dokładniejszą socjokulturową analizę sposobów porozumiewania się tej grupy studenckiej przedstawiono w pracy: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzianis”, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 2000, 11. Większy wybór przykładów wymian komunikacyjnych zamieszczono w tzw. *Kronice aktów mowy, zdarzeń komunikacyjnych oraz innych zachowań społeczno-językowych; tygodnie 1–21*, stanowiącej odrębny dokument wchodzący w skład pracy doktorskiej G. Zarzyckiej, *Dialog międzykulturowy i jego socjolingwistyczne uwarunkowania* obronionej w 1998 r. na Wydziale Filologicznym UŁ (praca jest dostępna w Bibliotece UŁ oraz w bibliotece Instytutu Języka Polskiego UŁ).

Pytaniem, które należy w tym momencie postawić jest: Co warunkuje wysoki poziom motywacji? Oto odpowiedzi udzielone przez Spitzberga:

1a, b, c, d: Wzrost a) zaufania, b) wiary we własną skuteczność komunikacyjną, c) dyspozycji do nawiązywania kontaktu, d) świadomości tego, że zyski przeważą straty powoduje wzrost motywacji.

[1] Starostą grupy zostaje Palestyńczyk Kamal. Po wyborach oznajmia zwracając się do kolegów: – *You have chosen me*, „ponieważ jestem najlepszy”; sytuacja: stwierdzenie w tonacji żartobliwej; powyższa wypowiedź pełni również funkcję przemówienia; 3 tydzień nauki.

Palestyńczyk Kamal został wybrany starostą grupy nie dlatego, że uchodził w oczach studentów za osobę szczególnie odpowiedzialną, ale dlatego, że odbierany był jako osoba najbardziej kompetentna. Wrażenie to spowodowane było dużą pewnością siebie Kamala i zaznaczającym się od początku nauki pragnieniem robienia na wszystkich dobrego wrażenia. W przemówieniu Kamala: *You have chosen me*, „ponieważ jestem najlepszy” widać nie tylko to, że działania motywacyjne jednej osoby wpływają na jej obraz w świadomości innych, ale również to, jak ten obraz odbija się w umyśle osoby uważanej za kompetentną. Kamal uświadamia sobie, że jego status w grupie jest wysoki i to jeszcze bardziej go dowartościowuje i zwiększa jego motywację oraz skuteczność komunikacyjną.

[2] Palestynka Zuhoor do nauczycielki: – Ja bardzo chcę z pani... [tu wykonuje dziwne gesty kojarzące się z praniem?, wyzowaniem?]. Koleżdy Palestyńczycy też nie potrafili zrozumieć jej intencji; sytuacja: przerwa; student–nauczyciel–studenti; próba intensyfikacji kontaktu, prawdopodobnie: zaproszenie; 5 tydzień nauki.

Zuhoor inicjuje działanie komunikacyjne i wykazuje w tym działaniu wielką aktywność ruchową, a jednak jest odebrana jako niekompetentna, bowiem jej działanie jest całkowicie nieskuteczne – nikt nie potrafi odcodować znaczenia jej komunikatu. Świadczy to o tym, że motywacja nie zintegrowana z dyspozycjami komunikacyjnymi nie gwarantuje jeszcze sukcesu komunikacyjnego.

2. Gdy wzrasta wiedza na temat komunikacji, wzrasta również kompetencja komunikacyjna. By występ aktora scenicznego został oceniony jako dobry, a aktor jako kompetentny w profesji, którą się para, on sam potrzebuje motywacji (musi chcieć zagrać) oraz wiedzy (jak się poruszać na scenie, jak interpretować tekst). Komunikując się również występujemy i nasze występy opierają się na podobnych przesłankach.

Jak to pokazuje model kompetencji odniesieniowej B. Spitzberga, wiedza na temat interakcji zachodzi na kilku poziomach i dopiero zdobycie biegłości we wszystkich zakresach skutkuje w ogólnej biegłości komunikacyjnej. Poziomy wiedzy kryją się pod uwidocznionym w modelu hasłem „funkcje wiedzy”, a wzajemne zależności między wyszczególnionymi funkcjami można

opisać w następujący sposób: zintegrowane zachowania komunikacyjne (interakcja) przekształcają się w akty komunikacyjne (akty mowy), uczestnictwo, w którym wymaga się wiedzy językowej oraz umiejętności zarządzania tą wiedzą, a one dopiero sprawiają, że informacje podawane są spójnie, jasno i w ustalonym porządku oraz że istnieje koordynacja (funkcja koordynująca) oraz równowaga (funkcja homeostatyczna) między wszystkimi składnikami danego działania.

Oto uszczegółowienia drugiej implikacji Spitzberga:

Za, b, c, d: Gdy wzrastają a) wiedza proceduralna (a więc wiedza, jak działać), b) mistrzostwo w opanowaniu strategii prowadzących do przyswajania wiedzy, c) tolerancja dla różnorodności, d) umiejętności rozporządzania wiedzą (a więc np. umiejętność słuchania, myślenia, rozwiązywania problemów, uwrażliwienie na sygnały niewerbalne itp.), wzrasta tym samym wiedza osoby komunikującej się.

O tym, że poziom wiedzy bezpośrednio wpływa na kompetencję nie trzeba nikogo przekonywać, a w sytuacji spotkań międzykulturowych oraz / i nauki języka drugiego widać to może najlepiej. Ciekawsze od samej zasady wydają się w refleksjach Spitzberga raczej propozycje będące jej uszczegółowieniami.

[3] (komunikat zrealizowany w trzech kodach językowych: polskim, serbsko-chorwackim, angielskim) Po wprowadzeniu na lekcji zwrotu z zaimkami osobowymi: „Bardzo cię/was lubię”, Jordanka Raja, studiująca wcześniej w Jugosławii, pyta: – Czy do taka stara profesora [jak] ty / *I can speak* Cię?; sytuacja: lekcja; nauczyciel–student–student–nauczyciel; pytanie o charakterze metajęzykowym; 3 tydzień nauki.

[4] Palestyńczyk Awad zareagował w następujący sposób, gdy ujrzał na twarzy nauczycielki niezadowolenie spowodowane machnięciem ręki przez jednego z Palestyńczyków: – U nas to [macha ręką] nie znaczy to, co u was. U nas to prawie nic nie znaczy. U was [machnięcie ręką] i mówicie: „Eee tam ...” My nie; sytuacja: klasa; student–nauczycielka; interpretacja porównawcza niewerbalnych zachowań kulturowych; 16 tydzień nauki.

Brak wiedzy proceduralnej przeszkadza w każdej sytuacji komunikacyjnej, ale szczególnie właśnie w sytuacji spotkania międzykulturowego odbywającego się w nowym środowisku językowo-kulturowym. Przykład [3] pokazuje, jak nieumiejętnie postawione przez arabską studentkę pytanie wywołało w rozmówczyni wrażenie jej niekompetencji. Przykład [4] pokazuje z kolei, jak powiększa się wiedza lektorki na temat norm konwersacyjnych obowiązujących w linguakulturze jej słuchaczy (w tym wypadku chodzi tu o kraje arabskie). Lektorka wykorzystuje naturalne źródło wiedzy, a więc wykład studenta arabskiego (który tu występuje w roli konsultanta). Najszybciej – a jest to widoczne praktycznie na każdym etapie obserwacji mechanizmów komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski – zwiększa się

wiedza studentów (ale również wiedza przedstawicieli kraju gospodarzy), którzy umieją stawiać pytania i wyciągać z tych pytań wnioski.

Ciekawym zjawiskiem, jakie zaobserwowano w trakcie badań, była wielka liczba pytań dotyczących sposobu zachowania w danych sytuacjach (pytań zaczynających się od: „jak?”, „czy to jest dobrze?”) Wynikają one właśnie z uświadamiania sobie przez cudzoziemców, jak dużą rolę pełni wiedza proceduralna, czyli wiedza praktyczna, w ich językowo-społecznym rozwoju. Oto następujący przykład:

[5]Ameen w czasie wieczoru palestyńskiego siedzi koło ładnej Polki. W pewnej chwili pyta nauczycielkę po cichu: – Proszę pani, ja chcę porozmawiać z tą dziewczyną, ale jak? W Jordanii ja wiem, ale tutaj nie wiem. Nauczycielka: – A jak pan zaczyna rozmowę w Jordanii? Ameen: – Czy mogę panią poznać?; sytuacja: aula SJPdC; student-nauczycielka-student; prośba o pomoc w nawiązaniu kontaktu z płcią przeciwną; pytanie o charakterze kulturowo-językowym; tonacja poważna; 14 tydzień nauki.

Przykład ten, zanotowany w czwartym miesiącu nauki języka, pokazuje również to, że student zdaje już sobie sprawę z różnic w zakresie norm konwersacyjnych, oraz że akceptuje te normy. Brakuje mu jedynie wiedzy proceduralnej, by tych norm nie naruszyć i by w oczach Polki, którą chce bliżej poznać, nie okazać się osobą niekompetentną.

3. Gdy wzrastają umiejętności komunikowania się, wzrasta też kompetencja osoby komunikującej się.

Aktor, oprócz wiedzy i motywacji, powinien posiadać umiejętności gry scenicznej. Podobnie dzieje się z każdym z nas – nie wystarczy, że wiemy, co chcemy komuś zakomunikować; by zrobić to we właściwy sposób, musimy posiadać umiejętności komunikowania się. Spitzberg uważa, że nie istnieją jakieś uniwersalne umiejętności (z wyjątkiem może umiejętności właściwego podtrzymywania konwersacji), które będą uważane za kompetentne w każdej kulturze (nawet uśmiech może się wydać nieodpowiedni w jakiejś sytuacji), dlatego sugeruje, by następujące ustalenia skonfrontować najpierw ze wzorami konwersacyjnymi obowiązującymi w danej kulturze.

3a, b, c, d, e: Gdy u osoby komunikującej się wzrastają: a) altercentryzm (nakierowanie na innego człowieka), **b) koordynacja procesem konwersacyjnym** (wyrażająca się w umiejętności odpowiedniego inicjowania i kończenia wypowiedzi, w unikaniu niepotrzebnych przerw itp.), **c) opanowanie** (wyrażające się brakiem niepokoju, tików nerwowych, utrzymywaniem kontaktu wzrokowego z partnerem w czasie konwersowania), **d) ekspresywność** (wyrażająca się w ożywieniu i nadawaniu głębi komunikatom poprzez wykorzystywanie różnorodnych kanałów przekazu informacji, jakości głosu, gestów, a także z zastosowaniem środków werbalnych, np. poprzez użycie bogatego, oddziałującego na wyobraźnię czy uczucia partnera słownictwa), **e) adaptacja konwersacyjna** (wyrażająca się w subtelnym dostosowywaniu swojego sposobu

konwersowania do sposobu konwersowania osoby współuczestniczącej w rozmowie) **wzrastają też umiejętności osoby komunikującej się** (wszystkie omówione w tym podpunkcie elementy są uwidocznione w modelu Spitzberga pod hasłem: „umiejętności”).

[6] Palestyńczyk Munir (po wizycie w przychodni studenckiej) do nauczycielki: – Pielęgniarka powiedziała, ja mówię bardzo dobrze po polsku. Ona pytała, jak długo jestem w Polsce. Ja nie wszystko rozumiałem, co ona mówiła, ale [tu ruch głową z góry na dół oznaczający potakiwanie] mówiłem: *Tak, tak, oczywiście*; sytuacja: przerwa, sprawozdanie–przechwalanie się; tonacja radosna; 9 tydzień nauki.

[7] Palestyńczyk Munir do Malijczyka: – Teraz ostatnia lekcja. Potem, kolega Mamadou, my idzie razem do klubu i jeść [wykonuje gest oznaczający jedzenie]. Tak, Mamadou? sytuacja: przerwa; student–student; propozycja; 4 tydzień nauki.

[8] W stołówce Malijczyk Mamadou siedzi przy stoliku oddalonym od stolika nauczycielki. Kiedy ją zauważyła, podchodzi do jej stolika i krzyczy: – Pani, smacznego! [Zwrot *Smacznego* nie był wprowadzony w czasie lekcji]; sytuacja: stołówka; student–nauczyciel; zwrot grzecznościowy – próba pochwalenia się przed nauczycielką oglądą kulturową; 3 tydzień nauki.

[9] Lektorka pyta trzęsącego się z zimna Mamadou: – Mamadou, dlaczego pan nie ma swetra? Mamadou: – Pani, ja [pokazuje gestem, że robił pranie] i nie [przecząco kręci głową]. Lektorka: – Panie Mamadou: – Proszę uprać sweter [stosuje gest prania], a potem sweter na kaloryfer [wskazuje w klasie kaloryfer]. Mamadou zadowolony: – Aaa, teraz rozumiem [śmieje się]; sytuacja: klasa; wymiana między nauczycielem a studentem; sprawozdanie, rada, reakcja na radę; 4 tydzień nauki.

[10] Palestyńczyk Awad, który przed rozpoczęciem nauki w SJPdC przebywał kilka miesięcy w polskim szpitalu, przechwala się znajomością środowiskowego słownictwa szpitalnego: *wyrostek robaczkowy; Może masz robaczki?* [pyta o to czującego się źle kolegę]; *siusiu, kupa*; sytuacja: lekcja; student A–studenci (lub bez konkretnego adresata); popis słowny, budowanie statusu komunikacyjnego; 17 tydzień nauki.

Munir, w trzecim miesiącu nauki, wraca uszczęśliwiony z przychodni lekarskiej [6]. Powodem jego entuzjazmu jest rozmowa z pielęgniarką. Munir, jak sam to stwierdza, nie rozumiał wszystkiego, co do niego mówiła rozmówczyni, jednak przystosował się do stylu konwersacyjnego interlokutorki w ten sposób, że zarezerwował dla siebie rolę osoby słuchającej i potakującej, przy czym zwrot „tak, tak, oczywiście” (często stosowany przez lektorę, a także nadużywany w rozmowach przez wielu Polaków) należy uznać za werbalne wzmocnienie tej techniki przystosowawczej.

Duże umiejętności w zakresie adaptacji konwersacyjnej posiadają osoby, które profesjonalnie (tzn. systematycznie) kontaktują się w sposób bezpośredni z cudzoziemcami. Ich tempo mówienia jest znacznie wolniejsze od naturalnego, słownictwo bardziej ustandaryzowane, poziom empatii – bardzo wysoki. Często również pojawiają się w wypowiedziach takich osób elementy różnych kodów i kanałów.

Nakierowanie na drugiego człowieka (altercentryzm) jest podstawowym warunkiem kompetentnej komunikacji, trudno bowiem, byśmy odbierali pozytywnie kogoś, z kim rozmowa przypomina kontakt z lodową górą czy ze ścianą. To nakierowanie nie musi być przesadne (należy nawet przypuszczać, że przesada może odnieść wręcz przeciwny skutek). Altercentryzm może się wyrażać w szukaniu kontaktu z drugim człowiekiem, w podejmowaniu prób dialogu, wreszcie – w umiejętności słuchania.

Gdy spotkają się osoby nastawione „altercentrycznie”, spotkanie takie wywołuje w obu stronach dialogu przyjemne poczucie swojskości oraz bycia respektowanym. To, że takie nastawienie powoduje wzrost umiejętności komunikacyjnych, wydaje się już oczywistością (por. m. in. próby dialogu Munira z Mamadou [7], oraz Mamadou z lektorką [8], a także lektorki z Mamadou [9]).

Opanowanie wspomaga skuteczną komunikację, choć stan wewnętrznego spokoju i skupienia trudno jest osiągnąć wielu studentom w początkowych fazach nauki i pobytu w nowym kraju. Wielu z nich w trudnych sytuacjach woli unikać kontaktu, reaguje przerażeniem, histerią, popada w stan szoku kulturowego. Zbyt duża wyrazistość – zrealizowana za pomocą kanałów niewerbalnych oraz werbalnie (por. sytuację, gdy Palestyńczyk Awad używa w nieodpowiednim kontekście potocznego słownictwa szpitalnego [10]) nie zawsze jest przez współaktora odbierana pozytywnie.

SYSTEM EPIZODYCZNY

4. Wzrost statusu komunikacyjnego (czyli wszystkich tych składników, które przyczyniają się do pozytywnej oceny) aktora wywołuje u współaktora wrażenie zwiększonej kompetencji tego pierwszego.

4a, b, c, d: Gdy u aktora wzrasta (wzrastają/narastają): a) motywacja, wiedza i umiejętności, b) bariery kontekstualne (*contextual obstructions*). Poszczególni aktorzy są zróżnicowani pod względem stopnia swojej atrakcyjności. Niektórym łatwiej jest skutecznie się komunikować tylko dlatego, że są atrakcyjni – np. piękni, urodzeni w bogatym kraju, reprezentujący wyróżnianą na danym obszarze rasę itd. Spitzberg atrakcyjność określa jako „barierę kontekstualną” dlatego, że ukrywa ona właściwą kompetencję osoby komunikującej się; występuje tu zjawisko dyskutowania czyjejs kompetencji); c) liczba cennych zwycięstw (a udział aktora w tych osiągnięciach jest duży) oraz d) tzw. wyjściowy status komunikacyjny. Osoby popularne, znane, ogólnie szanowane już w momencie rozpoczęcia konwersacji cieszą się takim wysokim statusem wyjściowym; wrażenie kompetencji ma więc swoje źródło w tym wyjściowym statusie raczej, niż w realnym wkładzie

danej osoby w interakcję. Przedstawiciele jednej nacji będą cieszyć się w jakimś państwie wysokim statusem, natomiast innej – niskim; **wzrasta tym samym u współaktora wrażenie kompetencji** (odnosi się to do punktów a, b, c) **lub statusu** (odnosi się do punktu d) **tego pierwszego**.

Kamal, Munir, Mamadou – studenci obserwowanej grupy, którzy inicjowali wymiany komunikacyjne najczęściej odnosząc przy tym sukcesy – już w pierwszych tygodniach uzyskali wyższy niż inni status komunikacyjny. Ich status wyjściowy w następnych wymianach był więc też wysoki. Wysoki status komunikacyjny posiadał również Palestyńczyk Awad, który pojawił się w grupie po wielomiesięcznym pobycie w polskim szpitalu, a więc już mówiąc po polsku, choć nie umiejąc pisać. Na osiągnięcie takiego wysokiego statusu miała wpływ przede wszystkim większa od tej, jaką mogli się wykazać inni studenci, biegłość w mówieniu. Czasami o szybkim uzyskaniu wysokiego statusu decyduje po prostu wrodzony talent językowy, innym razem – kontaktowość, towarzyskość i czar studenta.

Często zdarza się, że studenci o wysokim statusie wyjściowym tracą go, a ci, którzy go nie posiadali – zyskują. Jeden ze słuchaczy badanej grupy – mający problemy z mówieniem po polsku Kurd Omar – znacznie przewyższał gadatliwego Awada umiejętnością pisania, a więc jego status komunikacyjny podczas testów gwałtownie wzrastał, podczas gdy status Awada właśnie wtedy malał.

Zjawisko przydawania atrakcyjności jednym, a ujmowania jej innym, wynika bądź z zakorzenionych w danej kulturze (kraju, środowisku) uprzedzeń, bądź też z bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami danych grup (z doświadczeń indywidualnych). Lektorzy również mają tendencję do oceniania niektórych studentów według opisanych wzorców. Uważają więc na przykład frankofonów za potencjalnie bardziej uzdolnionych językowo od anglofonów, Jemeńczyków za mniej uzdolnionych niż Palestyńczycy, a Marokańczyków za bardziej niż Palestyńczycy itp. „Atrakcyjny student” może starać się wykorzystywać swoją popularność, maskując za jej pomocą brak kompetencji. Są jednak nauczyciele, którzy od studentów bardziej atrakcyjnych wymagają więcej, niż od innych. („X uwziął się na Y, bo Y jest za ładny/a; zbyt inteligentny/a itp.).

5. Wrażenie współaktora o kompetencji aktora jako funkcja spełnienia przez aktora oczekiwań tego pierwszego.

5a: Gdy spełniają się oczekiwania współaktora co do aktora, u współaktora wzrasta wrażenie kompetencji partnera. Gdy np. dziennikarz przeprowadzający wywiad zauważa, że toczy się on zgodnie z uewnętrznym w nim samym planem, a więc z jego oczekiwaniami co do zachowań (odpowiedzi) interlokutora, będzie skłonny oceniać rozmówcę jako kompetentnego. Najczęściej działanie tej zasady spełnia się „w rewersie”, por. następujące przykłady:

[11] Palestyńczyk Ameen ostentacyjnie przynosi się z pierwszego do ostatniego rzędu; sytuacja: lekcja; zachowanie proksemiczne; manifestacja negatywnych uczuć wobec nauczycielki [za postawienie mu piątki z minusem]; 3 tydzień nauki.

[12] W czasie przerwy Ameen do nauczycielki: – Daj, pani, pieniądze, bo chcę kupić kwiaty na Dzień Kobiet. [Rozkaznik *daj* nie był wprowadzony podczas zajęć]. Nauczycielka [trochę zdenerwowana]: – Ja nie chcę kwiatów. Kamal: – On żartuje. W Palestynie kobiety nigdy nie płacą. Nauczycielka: – W Polsce czasami płacą; sytuacja: nauczycielka – studenci arabscy; żart w stylu arabskim oraz objaśnienie kulturowe żartu; 8 tydzień nauki.

Gdy ujmująco zachowujący się zazwyczaj Ameen w demonstracyjny sposób wyraża swoje niezadowolenie wobec nauczycielki [11] lub też w nieprzyjemny dla niej sposób żartuje [12], wywołuje to w niej wrażenie niekompetencji (lektorka ocenia jego zachowania jako niewłaściwe). Wrażenie to jest spotęgowane właśnie poprzez wysoki do tej pory status komunikacyjny Ameen, z czym związana była jego wysoka dotychczasowa ocena.

5b: Gdy u aktora załamuje się system negatywnych oczekiwań co do zachowań współaktora, powoduje to u współaktora wzrost wrażenia kompetencji partnera. Gdy przełamane zostaną negatywne oczekiwania np. osoby, która ma za chwilę udzielić wywiadu co do samej sytuacji (która jawi jej się jako bardzo stresogenna i nieprzyjemna) poprzez nieoczekiwane ujmujące działania np. dziennikarza (współaktora), wtedy zmienia się jej ocena samej sytuacji i osoby współaktora (z negatywnej na pozytywną) i *vice versa* – rozluźniony i nastawiony pozytywnie do sytuacji aktor wywołuje lepsze wrażenie na współaktorze.

Można tu wykorzystać przykład, w którym Munir opowiada o swojej wizycie w przychodni [6]. Pokazuje, że w momencie, gdy sytuacja komunikacyjna (wizyta u pielęgniarki, rozmowa z nią w obcym języku) zaczęła się rozwijać (dzięki przede wszystkim przychylnemu nastawieniu pielęgniarki), obawy Munira zmniejszyły się, tym samym zwiększyła się jego wiara we własne umiejętności, a tym samym nastąpił wzrost umiejętności. Munir wydał się pielęgniarce tak kompetentnym rozmówcą, że nawet obdarzyła go komplementem; por. też inny przykład:

[13] Na lekcji inscenizowane są wywiady. Każdy student odpowiada na pytania stawiane mu przez kolegów. Mamadou, nawiązując do wcześniejszej wypowiedzi Palestyńczyka Kamala, pyta go: – Dlaczego pan ma trzy dziewczyny?

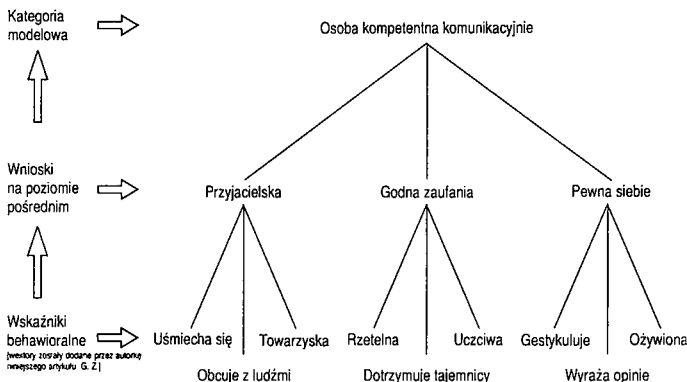
Kamal [arogancko, przechwalając się]: – Pierwsza jest ładna, więc spamy razem, druga jest mądra, więc myślimy razem, trzecia jest sympatyczna, więc idziemy razem na spacer. Na pytanie, jaką chce mieć żonę, odpowiada, że nie chce mieć mądrej: – Nie, nie chcę w domu wojna. W trakcie wywiadu Kamal zachęca kolegów do zadawania mu pytań: – Czekam na pytania; – Proszę pytać; – Dlaczego nie pytaacie?; – Czy ktoś jeszcze?; sytuacja: lekcja; studenci–student A–studenci; wywiad; przechwalanie się – budowanie prestiżu i statusu komunikacyjnego.

W czasie przerwy lektorka mówi Kamalowi, że nie akceptuje jego poglądów, ani zachowania. Na to Kamal: – To tylko *mocking* [kpina/wyglupy]. Oczywiście, ja chcę tylko *the best* dziewczyna; sytuacja: przerwa: usprawiedliwienie – wycofanie się z zajmowanej poprzednio pozycji; tonacja poważna; 10 tydzień nauki.

Gdy skrytykowany przez lektorkę Kamal [13] reaguje na krytykę łagodnie (niezgodnie z przewidywaniami lektorki), wywołuje to w niej miłe wrażenie jego zwiększającej się kompetencji (do tej pory reagował bowiem na wszelkie rady i krytyki bardzo porywczo).

5c: Im bardziej aktor spełnia intuicyjne (prototypiczne) wyobrażenia współaktora na temat tego, jak ma zachowywać się kompetentna komunikacyjnie osoba, tym bardziej u współaktora wzrasta wrażenie kompetencji aktora.

Gdy więc ktoś jest przyjacielski, prawdomówny, stanowczy i uwidacznia to poprzez zachowania werbalne i niewerbalne, jakie (jak to wynika z codziennej praktyki) są w danej sytuacji najbardziej „na miejscu”, jest odbierany jako kompetentny, por. prototyp kompetentnej komunikacyjnie osoby (zob. rys. 2 zaadaptowany przez B. Spitzberga z pracy C. Pavitta i L. Haighta, 1985).



Rys. 2. Prototyp osoby kompetentnej komunikacyjnie Pavitta i Haighta (źródło: C. Pavitt, L. Haight, *The Competent Communicator as a Cognitive Prototype* „Human Communication Research” 1985, No 12)

Należy pamiętać o tym, że odmienne kultury, tak jak posiadają odmienne ideały piękna, tak też różnią się w swoich poglądach na temat tego, jak należy się komunikować. Te odmienne poglądy mogą wpłynąć na ukształtowanie nieprzychylniej oceny zachowań jakiejś osoby, choć niewątpliwie takie cechy, jak prawdomówność, opanowanie, umiejętność wyrażania poglądów są doceniane w każdej kulturze.

5d, e: Gdy u aktora wzrastają skłonności do d: odwzajemniania pozytywnych działań i kompensacji działań negatywnych (co wyraża się odpowiedzią pozytywną na działanie o charakterze przyjacielskim oraz przyjacielską lub neutralną na czyjeś działanie wrogie), a także do: e) kompensacji działań opartych na dystansie siły (na dominacji) (można tę zależność wyrazić tak: jako bardziej kompetentny w oczach dominującego współaktora okaże się ktoś, kto na jego pragnienie dominacji odpowie uległością, a w oczach współaktora uległego ktoś, kto będzie skłonny dominować) wtedy u współaktora wzrasta wrażenie kompetencji partnera.

Obserwując rozwój społeczno-językowy studentów zagranicznych różniących się wizualnie od Polaków, można zauważyć, że wraz z nabywaniem kompetencji językowej oraz ze wzrastającym obyciem w środowisku polskim stają się coraz bardziej nadwrażliwi na sprawy rasowe. Studenci reprezentujący tę grupę znają już obraźliwe dla swoich ras słowa i zwroty funkcjonujące jako etykiety kulturowe. Ta zwiększająca się wiedza działa na nich demobilizująco (hamuje w nich motywację do nauki i poznawania kultury). Często sprowokowani i upokorzeni przez Polaków studenci wdają się w bójki. Zgodnie z zasadą Spitzberga, najbardziej odpowiednią – prowadzącą do wzrostu wrażenia kompetencji u polskich rozmówców – reakcją byłoby zachowanie co najmniej neutralne (np. przemilczenie) cudzoziemca.

Wielu rodowitych Polaków nie mających częstych kontaktów z Afrykanami zupełnie nie jest w stanie pojąć, dlaczego Afrykanów oburza na przykład słowo „Murzyn” lub wierszyk o Murzynku Bambo i dlaczego przeszkadza im wpatrywanie się w nich Polaków („Przecież patrzą, bo są ciekawi”). Odpowiedzią pozytywną na te negatywne (zdaniem Afrykanów) a neutralne (zdaniem Polaków) działania byłyby nieagresywne reakcje Afrykanów (a więc zasugerujmy tu na przykład nauczenie się przez nich wierszyka o Bambie i zaprezentowanie go w formie skeczu na imieninach u polskich znajomych, bądź też przyjacielskie pomachanie do gapiących się).

Wielu cudzoziemców, szczególnie w późniejszej fazie pobytu w Polsce stosuje podobne strategie kompensacyjne bardzo często, choć może w innych formach niż zaproponowane wyżej. Im najczęściej udaje się zawiązać przyjaźnie i czuć się w Polsce – mimo wszystko – dobrze.

SYSTEM WZAJEMNYCH ODNIESIEN

6. Gdy obopólnie wzrasta poczucie spełnienia potrzeb autonomii i intymności w danym związku, wzrasta w efekcie „kompetencja odniesieniowa” (*relational competence*), czyli – jak ją definiuje Spitzberg – „poziom jakości komunikacji w stabilnym związku” (B. H. Spitzberg, 1994, 357). Obserwacja form relacji

międzyosobowych nawiązywanych przez studentów badanej grupy pozwoliła odnotować kilka sytuacji, które wyraźnie dowodzą tego, że zawiązanie i utrzymanie stabilnego związku w nowym środowisku jest sprawą wyjątkowej wagi, ale też bardzo trudną; por. następujące przykłady:

[14] Świeżo przybyły Jordańczyk Khaldoon ma polską korepetytkę. Pod koniec tygodnia Khaldoon rezygnuje z korepetycji. Jest oburzony, że „zwykła nauczycielka” chciała brać tak dużo pieniędzy: – Ja rozumiem – profesor – ale z w y k ł a nauczycielka [konwersacja z lektorką po angielsku]? Po tym incydencie była korepetytorka Khaldooona kontaktuje się z lektorką opowiadając, że Khaldoon chciał się wprowadzić do niej do domu, a gdy się nie zgodziła, nie chciał jej zapłacić za lekcje. Kolekdy śmieją się, że Khaldoon już w drugim tygodniu pobytu chce znaleźć sobie stałą partnerkę.

[15] Palestyńczyk Kamal do nauczycielki: – Mam problem. Mam nową dziewczynę. Ona nie chce iść do Kaskada. Ona nie chce iść do akademika. Ja nie wiem, co robić. Ja nie rozumiem ta dziewczyna. Ale ona jest najlepsza. Nauczycielka: – To gdzie się teraz spotykacie? Kamal: – Na stacji tramwaj. Ona ma dog – piesa. On nazywa się Sojka. Co to znaczy? Ja nie wiem, co robić. Ja cały czas myślę o ta dziewczyna. Nauczycielka: – Może ona pana nie lubi? Kamal: – Może. Ale ona pierwsza *was smiling to me*; sytuacja: klub studencki, przy herbacie; zwierzanie; tonacja smutno-poważna; 8 tydzień nauki.

Porażka Khaldooona [14] wynikała między innymi właśnie z tego, że on potrzebował związku o charakterze intymnym, a Polka pragnęła autonomii i utrzymania wyjściowych ról (nie miała ochoty na zmianę formy dotychczasowych relacji z Khaldoonem – chciała pozostać jedynie jego korepetytką). Khaldoon próbował narzucić Polce swoją wolę w niezgodny z istniejącymi w Polsce normami istniejącymi w zakresie stosunków damsko-męskich. Wydawało mu się, że gesty, jakie uczyniła Polka – tzn. zaproszenie go do domu, przejście na „ty” są wystarczającymi sygnałami, by relacja o charakterze formalnym (uczeń-korepetytorka) mogła przekształcić się w relację o charakterze intymnym. Jednocześnie Khaldoon nie robi dobrego wrażenia na lektorze, wyrażając się lekceważąco o zawodzie nauczycielskim.

Problem Kamala [15] wynikał z niemożności zorientowania się w tym, jaki jest charakter jego znajomości z poznaną dziewczyną – czego dziewczyna od niego oczekuje itd. Znow, jak się wydaje, nie zadziałała tu zasada wzajemności potrzeb (wzajemnego spełnienia). Osobom biorącym udział w przedstawionych zdarzeniach komunikacyjnych zabrakło również umiejętności pozwalających szybko zinterpretować intencje współaktorów i wysyłane przez nich sygnały niewerbalne.

7. Im silniejszy jest wzajemny pociąg (poczucie wzajemnej atrakcyjności), tym większy jest poziom kompetencji odniesieniowej.

Działanie tej zasady jest zauważalne w wielu zanotowanych komunikatach i nie odnosi się ono jedynie do związków o charakterze intymnym, wzajemna atrakcyjność może się bowiem wyrażać w uczuciu przyjemności płynącym z konwersacji. W badanej grupie osobami lubiącymi ze sobą konwersować

byli na pewno Munir i Mamadou, lektorka i Kamal, ale także Mamadou i lektorka, lektorka i Raida. Każda udana konwersacja z kimś, kogo lubimy prowadzi do poznania drugiej osoby, do rozeznania się w jej upodobaniach (również konwersacyjnych), a w konsekwencji – do pogłębienia relacji i wzrostu kompetencji komunikacyjnej.

8. Wzrost wzajemnego zaufania jest następnym powodem wzrostu tego typu kompetencji, podobnie jak: 9) wzrost możliwości skorzystania ze społecznego wsparcia (wyrażający się w tym, że osoba będąca w trudnej sytuacji ma szansę skorzystać z pomocy – różnego rodzaju; od pomocy słownej – np. porady, po materialną) i wreszcie **10) rozrastanie się układu, na którym oparta jest dana relacja** (to rozrastanie się następuje np. wtedy, gdy dwoje ludzi decyduje się zamieszkać razem, założyć rodzinę lub gdy w pracy zawodowej są współpracownikom narzucane zadania wymagające ich silniejszego zaangażowania); por. przykłady:

[16] Palestynka Raida przeżywa kryzys. W czasie przerwy pisze na tablicy: – *I don't want to learn Polish language. I don't want to stay here.* Nauczycielka prosi o wyjaśnienie. Raida: – Bo chcę uczyć się *English language*, bo angielski to *international language*; sytuacja: lekcja; studentka–nauczycielka–studentka; wyrażenie stosunku, stanu ducha, szukanie ujścia dla emocji negatywnych; 6 tydzień nauki.

[17] Raida rozpacza po wyjeździe chłopaka: – To był mój kolega, *friend*, brat, *all my world* i on *never comes back* to Polska, teraz ja już codziennie *come* to lekcje; sytuacja: w czasie spaceru; tonacja historyczno-konfesyjna; zwierzenie–usprawiedliwienie nieobecności oraz obietnica poprawy; 9 tydzień nauki.

Raida w siódmym tygodniu nauki przeżywa kryzys psychiczny [16]. Studentka odczuwa niechęć do wszystkiego co polskie, choć przyczyny tego kryzysu nie wiążą się bezpośrednio z Polską, ani też nie wynikają z braku sympatii do lektorki. Raida nie chce nawet mówić po polsku, brakuje jej motywacji, by uczyć się polskiego. W końcu jednak zwierza się lektorcy ze swoich problemów [17] i obiecuje poprawę. Dzięki moralnemu wsparciu lektorki wzrasta zaufanie słuchaczki do nauczycielki oraz motywacja do nauki, słabnie niechęć do Polski. Następuje więc wzrost zarówno jej kompetencji odniesieniowej (która jest miernikiem jakości jej relacji z nauczycielką), jak też ogólnej kompetencji komunikacyjnej (studentka otwiera się na kontakt i na poznawanie).

Zwierzenie studentki miało miejsce w zmienionym kontekście psychofizycznym: w czasie spaceru (a nie jak dotąd w klasie), a formalna do tej pory relacja typu nauczyciel–student przerodziła się w relację typu przyjacielskiego. Przykład ten pokazuje więc również to, jak rozrastanie się układu komunikacyjnego (rozszerzanie się kontekstu psychofizycznego) może wpłynąć na pogłębienie wzajemnych relacji.

Spitzberg zastrzega, iż – jak każda propozycja – jego również posiada ograniczenia, które on sam określa jako „odgórne”: „Chodzi o to, że zbyt

wiele dobrego może okazać się złe. Na przykład wtedy, gdy ktoś będzie zbyt umotywowany, będzie zachowywał się w zbyt ekspresyjny sposób lub też gdy będzie zbyt mało opanowany. Każda ekstremalna porada może łatwo stracić swoją funkcjonalną wartość. Można powiedzieć, że działa tu zasada linii krzywej, którą można streścić w następujący sposób: gdy motywacja, wiedza oraz umiejętność wzrastają, wzrasta równocześnie wrażenie kompetencji. Do pewnego punktu, w którym wszystko się zmienia i wrażenie kompetencji maleje” (B. H. Spitzberg, 1994, 358).

Mimo tych ograniczeń propozycje Spitzberga wydają się najbardziej uzasadnione i najłatwiej sprawdzalne wśród wielu, z jakimi można się zapoznać studiując amerykańskie antropologiczne oraz socjo- i psycholingwistyczne publikacje zajmujące się kompetencją interkulturową. Wartość teoretyczna propozycji Spitzberga wyraża się dużym stopniem abstrakcyjności (propozycje zostały sformułowane w formie wzorów zachowań), a wartość praktyczna ich sprawdzalnością, co właśnie zostało wykazane.

B. Trop drugi: wrażenie niepełnej kompetencji jako podstawowa cecha komunikowania się międzykulturowego

B. Spitzberg wyszedł z założenia, że możliwe jest określenie kompetencji międzykulturowej, a jego model (i dopełniające go zasady-implikacje) sugerują, jak należy konwersować, by konwersowanie odbierane było jako właściwe i skuteczne (kompetentne). Wzory Spitzberga mają wybitnie psycholingwistyczny charakter. Rozpatrywane są w nich uzależnienia między takimi kategoriami, jak wiedza, motywacja, umiejętność, a efekt działań kulturowych określany jest poprzez wrażenie poprawności i skuteczności. Wymienione kategorie można uznać za bardziej związane ze sferą psychy niż socjo-lingwo-kulturową.

Są jednakże badacze, którzy nie tyle podważają tak spektakularne propozycje teoretyczno-metodologiczne, jak przedstawiona wyżej, ile samo ukierunkowanie badaczy na określenie – zmierzenie IKK. Trop, którym poszedł Spitzberg, nie jest więc tropem jedynym.

Grupa badaczy amerykańskich, m. in. M. L. Hecht, S. Ribeau, J. Alberts oraz M. Sedano, w oparciu o wyniki badań nad internetycznymi relacjami Afro-Amerykanów i Euroamerykanów lub też Latinoamerykanów oraz Euro- i Afro-Amerykanów – podnosi przede wszystkim sprawę **odmienności** kulturowych (a na odmienność tę składają się takie elementy, jak: tożsamość kulturowa, zagadnienia komunikacyjne istotne dla każdej z grup kulturowych, a także strategie usprawniające komunikację) osób uwikłanych w taki dialog.

Badacze ci utrzymują, że rezultatem tych odmienności jest istnienie zróżnicowanych kulturowo modeli IKK, co sprawia, że szukanie sposobu zmierzenia IKK mija się z celem, bowiem pojęcie takie jest jedynie pojęciem teoretycznym. Ten pogląd spowodował, że reprezentowane przez badaczy podejście umieszczane jest w różnych publikacjach pod hasłem **model tożsamości kulturowej** (*Cultural Identity Model*). Judith N. Martin – autorka jednego z przeglądowych artykułów na temat badań nad mierzeniem IKK – streszcza poglądy wymienionych badaczy w taki sposób: „Nie interesuje ich zagadnienie kompetencji bądź niekompetencji, przyglądają się raczej interakcji jako stwarzającemu nieraz problemy procesowi, w którym konieczne jest stosowanie doraźnych strategii usprawniających i dostosowujących konwersację po to, by sprawnie przebiegała. Określanie cech oraz tworzenie modeli kompetentnej komunikacji, choć bardzo użyteczne, nie wyjaśnia jednak, w jaki sposób poszczególne osoby działają w sytuacjach konwersacyjnych nie spełniających ich oczekiwań, wymagających usprawnienia” (J. N. Martin, 1993, 25–26).

C. Podsumowanie

Gdy wrócimy raz jeszcze do definicji IKK Spitzberga, okazuje się, że jej autor nie twierdzi, że wrażenie kompetencji opiera się na wrażeniu idealnej skuteczności i poprawności. Warunkiem skuteczności ma być poczucie spełnienia (wrażenie) towarzyszące działaniu komunikacyjnemu. Poczucie to jest zyskiem (bilansem dodatnim), powstającym w wyniku zmierzenia różnicy między zakładanymi celami, a ustępstwami, których komunikujący się dopuścili się, by dany cel osiągnąć. Warunkiem poprawności ma być nienaruszanie norm komunikacyjnych w widoczny sposób, co znów nie oznacza wcale idealnej poprawności.

Podsumowując można powiedzieć, że Spitzberg stara się dać nam za pomocą swojego modelu i dopełniających go propozycji-implikacji narzędzia pomocne w ustaleniu mechanizmów kształtowania się kompetencji komunikacyjnej jako poczucia względnej skuteczności oraz poprawności. W rzeczywistości wnioski Spitzberga oraz badaczy negujących zasadność „mierzenia” kompetencji w spotkaniach międzykulturowych nie są więc względem siebie sprzeczne. Poza tym propozycje Spitzberga nie tyle pozwalają mierzyć kompetencję, ile obrazują współzależności między poszczególnymi elementami warunkującymi kompetencję: wzajemnymi działaniami, oczekiwaniami, umiejętnościami i innymi wpływającymi na kształt komunikacji cechami osób biorących udział w interakcji. Obraz ten uzależniony jest równocześnie od cech samej sytuacji (w modelu Spitzberga cechy te zostały uwzględnione pod hasłem: **kontekst**).

Spitzberg pokazuje, jak należy usprawnić działania komunikacyjne, by spełniły one warunek skuteczności i poprawności. Implikacje Spitzberga sugerują, jak można uchronić się przed zderzeniami, nieporozumieniami i konfliktami kulturowymi, pokazując drogę do wzajemnego poznania (rozumienia, empatii) przedstawicieli odmiennych kultur. Wskazanie tej drogi uważam za wielkie osiągnięcie Spitzberga. Jego propozycje nie są jednak w żadnej mierze gotowymi równaniami, pod które wystarczy podstawić dane, by otrzymać wynik będący miarą kompetencji.

Badacze reprezentujący model kulturowej tożsamości podkreślają wielkie znaczenie technik przystosowawczych w skutecznej komunikacji międzykulturowej. Propozycje Spitzberga bardziej niż inne eksponują rolę wzajemnych przystosowań. Poprzez sformułowanie kolejnych punktów teorii w formie implikacji, a także poprzez przedstawienie współzależności między uczestnikami interakcji w formie naczyń połączonych (zob. rys. 1) badacz sugeruje, że osiągnięcie kompetencji jest możliwe jedynie dzięki wzajemnemu otwarciu się partnerów, rezygnacji z celów doraźnych na rzecz celów długoplanowych, dzięki odstąpieniu od sztywnych zasad w sytuacji, gdyby miały one uniemożliwić dialog.

Można założyć, że definicja IKK Spitzberga pozostaje w harmonii z innymi definicjami IKK, chociażby z definicją M. J. Collier (1989), która podkreślała, że IKK opiera się przede wszystkim na wzajemnym potwierdzaniu kulturowych przynależności osób biorących udział w interakcji.

Spitzberg, omawiając komponenty systemu indywidualnego komunikującej się osoby uwzględnił również **strategie przystosowawcze** jako jeden z ważnych elementów mających wpływ na kształtowanie się umiejętności komunikacyjnych (propozycja 3e: adaptacja konwersacyjna), choć zagadnienie to nie zostało w jego propozycjach zaakcentowane. Brak położenia akcentu właśnie na ten tak wyjątkowej wagi element należy uznać za niedoskonałość w modelu Spitzberga.

II. TEZA O POCZUCIU WZAJEMNEGO POTWIERDZANIA STOSOWANYCH OBUSTRONNIE STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH JAKO PODSTAWIE IKK (PROPOZYCJA WŁASNA)

Należy przypomnieć w tym miejscu model komunikowania się międzykulturowego opracowany przez dwóch badaczy tego zagadnienia – L. A. Samovara i R. E. Portera (1994, 20). Można z niego odczytać, że informacje kodowane przez przedstawiciela jednej kultury są odbierane przez rozmówcę z odmiennej kultury jako bardziej lub mniej (co jest uzależnione od dystansu kulturowego) zniekształcone (model ten jest przedstawiony oraz dokładnie opisany w: G. Zarzycka, 2000, rozdz. 1.

Czy więc Samovar i Porter nie wyrażają tym samym poglądu, że nie istnieje możliwość idealnie czystego, niezakłóconego przekazu, a tym samym, że stan pełnej kompetencji nie jest możliwy do osiągnięcia, a nawet, że zakładanie takiej możliwości pozostaje w sprzeczności z interkulturowym kontekstem komunikacyjnym?

Czy nie jest w takim razie zasadne (biorąc pod uwagę sugestie Samovara i Portera oraz badaczy reprezentujących model tożsamości kulturowej oraz wnioski z własnych badań) wysunięcie tezy o podstawowym znaczeniu konwersacyjnych strategii przystosowawczych w komunikowaniu się międzykulturowym?

Podjmiemy próbę potwierdzenia słuszności postawionej tezy, a jednocześnie wykażemy, że nie deprecjonuje to wcale propozycji Spitzberga. Analizując sposoby komunikowania się studentów arabskich (G. Zarzycka, 2000, rozdz. VI) pragniemy wyrazić pogląd, iż dopasowywanie ich stylu narodowego do nowych uwarunkowań socjokulturowych jest najważniejszym czynnikiem warunkującym udaną i szybką adaptację. Można sądzić, że owo dopasowywanie prowadzi nie tylko do udanej adaptacji, ale również jest podstawowym warunkiem (bez dopasowywania się trudno jest osiągnąć sukces komunikacyjny) i wyznacznikiem komunikacji toczącej się w kontekście interkulturowym (stosowanie przystosowawczych strategii komunikacyjnych jest podstawową cechą tak określonej komunikacji).

Gdy przyjrzymy się jeszcze raz zanotowanym w trakcie badań aktom i zdarzeniom komunikacyjnym, dostrzeżemy, że jedynie niewielka ich liczba została zrealizowana w idealny sposób. Wiele wypowiedzi cudzoziemców wyprodukowanych zostało z różnego rodzaju błędami gramatycznymi, w innych widać błędy logiczne, a w jeszcze innych potknięcia kulturowe. A jednak tylko o niewielkiej grupie komunikatów można by powiedzieć, że nie przenosi skutecznie kodowanego przez nadawcę znaczenia.

Finałnym efektem większości odnotowanych przykładów wymian komunikacyjnych jest poczucie zadowolenia i spełnienia uczestników danej interakcji. Dzieje się tak już w pierwszych tygodniach nauki języka polskiego. Tak więc, kompetentne porozumienie się przedstawicieli z różnych kultur możliwe jest już nawet wtedy, gdy warunki na to nie pozwalają, gdy możliwości zakończenia sukcesem wymiany komunikacyjnej są bardzo ograniczone. Dlaczego tak się dzieje?

Należy stwierdzić, że na sukces komunikacyjny w tak ograniczonych warunkach ma wpływ przede wszystkim stosunek wzajemny rozmówców do zastosowanych przez siebie strategii komunikacyjnych, a więc do różnorodnych sposobów służących osobom komunikującym się do przeniesienia znaczenia danej informacji. **Komunikacja międzykulturowa może więc być uznana za**

odpowiednią i skuteczną wtedy, gdy między komunikującymi się osobami istnieje poczucie wzajemnego potwierdzania stosowanych obustronnie strategii komunikacyjnych.

Definicja ta pozostaje w zgodzie z definicją B. Spitzberga, gdyż tak jak i definicja jego autorstwa – przyjmuje wrażenie (tu nazwane poczuciem) jako podstawowy wyznacznik kompetencji. Jest jednocześnie przekształceniem definicji J. Collier. Zamiast jednak – jak to czyni Collier – akcentować wagę wzajemnego poczucia potwierdzania przynależności kulturowych uczestników interakcji, w niniejszej definicji podkreślane jest poczucie wzajemnego otwarcia się na stosowane obustronnie działania mające doprowadzić do końcowego porozumienia (czyli na strategii komunikacyjne). Z przeprowadzonych badań wynika, że nie jest konieczne totalne wzajemne zrozumienie, by przedstawiciele z różnych kultur mogli się porozumieć. Pod tym względem treść sformułowana w definicji nie stoi również w sprzeczności ze stwierdzeniami badaczy reprezentujących model kulturowej przynależności.

Zaakceptowanie sformułowanej wyżej definicji wiąże się z przyjęciem założenia o tkwiącym u podłoża komunikacji interkulturowej chaosie (braku uporządkowania i jednorodności w zakresie stylów komunikacyjnych), będącego wynikiem odmienności komunikujących się osób. Jeśli zaakceptujemy to założenie, zgodzimy się również z tym, że zastosowanie konkretnej strategii komunikacyjnej (bądź zestawu strategii) z pewnością nie uporządkuje tego chaosu, a jedynie pozwoli na skuteczne porozumienie się niezależnie od niego³. Gdyby pomiędzy uczestnikami interakcji oraz wszystkimi elementami danej sytuacji komunikacyjnej istniał stan harmonii, nie byłoby konieczne stosowanie strategii komunikacyjnych (rodzą się one właśnie wtedy, gdy niemożliwe staje się przeniesienie informacji wprost).

Strategia komunikacyjna stosowana przez komunikującego się może bezpośrednio wyrastać z jego repertuaru konwersacyjnego. Może więc być zakorzeniona w jego stylu etnicznym – wtedy np. gdy znajdujący się w innym kraju Japończyk wita kogoś (nie-Japończyka) zgodnie z normą japońską. Może być wynikiem zapożyczenia z obszaru kultury współaktora (gdy np. Japończyk wita się z Amerykaninem (w dowolnym wieku) stosując

³ Akceptacja chaosu (niejednorodności, braku uporządkowania, harmonii) tkwiącego u podstaw dialogu międzykulturowego jest pokrewna głoszonej przez J. Nikitorowicza [1995, 11–19] potrzebie wejścia na pogranicze (obszar stykowy), a szczególnie na pogranicze zwane przez niego pograniczem interakcyjnym. Według tego autora „pograniczem jest proces i efekt tego procesu w komunikacji między ludźmi, przejście od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia, negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza. Ludzie w efekcie codziennych kontaktów nabywają umiejętności bycia i takim i takim, mimo cech różniących, przypisujących ich do określonej grupy wyznaniowej, czy etnicznej. [...] więc nie tylko dotyczy tego, co łączy w całość, ale i tego, co dzieli” (tamże, 13).

normę amerykańską – za pomocą zwrotu: *Hi!*). W zastosowanej przez niego strategii mogą się uwidaczniać wpływy obu kultur, bądź kultur trzecich (wtedy np. gdy Japończyk przywita Amerykanina zwrotem *Hi!*, ale jednocześnie ukloni się zgodnie z manierą japońską lub też wtedy, gdy Japończyk przebywający w danym momencie np. w Polsce, ale wcześniej długo mieszkający w Stanach, powita Polaka stosując zwrot „cześć”, zgodnie więc z manierą amerykańską). Dana strategia może być ponadto efektem indywidualnej kreacji nadawcy danego komunikatu (więcej na temat strategii komunikacyjnych w: G. Zarzycka, 2000, rozdz. IV, klasyfikację typów strategii komunikacyjnych znajdujemy w: Littlewood W., 1994).

Zastanówmy się, jak może zachować się współaktor, do którego reprezentująca odrębną kulturę osoba kieruje swój komunikat. Założmy, że komunikat ten oparty jest na co najmniej dwóch kodach, a zestaw gestów, którymi wzmocniony jest ten komunikat, różni się od zestawu charakterystycznego dla kultury współaktora.

Z pewnością znajdzie się grupa współaktorów, dla których tak wykreowany komunikat nie staje się przeszkodą w ocenie danej wymiany jako zrealizowanej w kompetentny sposób. Zakładam, że odbiorca zrozumiał znaczenie zakodowanej przez nadawcę informacji i dał mu to odczuć za pomocą pozytywnego sprzężenia zwrotnego. W takiej hipotetycznej wymianie komunikacyjnej zaistniało właśnie owo – podnoszone w definicji – poczucie wzajemności.

Inna grupa współaktorów (na przykład nieobytých z cudzoziemcami, nie znających kodu językowego, którego elementy zostały włączone do komunikatu lub takich, na których nie robią dobrego wrażenia towarzyszące komunikatowi gesty) może nie odkodować informacji przekazu, zachować się obojętnie bądź nawet wrogo wobec nadawcy. W sytuacji takiej obustronne działania współaktorów nie są skoordynowane, nie dochodzi do pozytywnego sprzężenia zwrotnego, wymiana komunikacyjna nie może więc być odczytana przez którąkolwiek ze stron dialogu jako kompetentna.

Tak samo wykreowany komunikat może być inaczej odczytany przez różnych rozmówców i w różnych kontekstach sytuacyjnych. Mimo to, zarówno wymiany komunikacyjne zakończone sukcesem, jak i porażką prowadzą do wzajemnego poznania; nieskuteczna strategia komunikacyjna może zostać porzucona lub przekształcona – każdy więc poprzedni etap dialogu międzykulturowego staje się pożywką dla kolejnego.

Tak więc, eksperymentowanie w zakresie stosowania strategii komunikacyjnych jest najważniejszą cechą dialogu międzykulturowego – jego siłą napędową, jak też świadectwem przemian zachodzących w obszarze świadomości oraz umiejętności uczestników tego dialogu. Eksperymentowanie to polega przede wszystkim na przystosowywaniu strategii w zależności od zmieniającej się sytuacji komunikacyjnej. Przekształcenia zachodzące między strategiami

komunikacyjnymi a zjawiskami socjologicznymi można więc potraktować jako obraz praktycznej socjolingwistycznej edukacji cudzoziemców. Jednocześnie dają one obraz kształtowania się ich interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

III. KSZTAŁTOWANIE SIĘ INDYWIDUALNEJ IKK – PRÓBA POTWIERDZENIA WYSUNIĘTEJ WCZEŚNIEJ TEZY

Spróbujmy zobrazować rozwój indywidualnej IKK na przykładzie wybranych wymian komunikacyjnych, których głównym aktorem był Palestyńczyk Munir. Należy zwrócić uwagę przede wszystkim na kreatywność studenta wyrażającą się w eksperymentowaniu ze strategiami komunikacyjnymi oraz na rolę samooceny oraz oceny drugiej strony wymiany komunikacyjnej (a więc na poczucie wzajemności w zakresie kreacji oraz interpretacji danych działań komunikacyjnych).

[18] Nauczycielka prosi po polsku Munira, by pomógł koledze Syryjczykowi w gramatyce. Munir odpowiada po angielsku, że sam jeszcze potrzebuje pomocy, a następnie – żartobliwie – po polsku: – Proszę bardzo. Dobrze. Nie ma problemu; sytuacja: klasa; nauczyciel–student–nauczyciel; funkcje: objaśnienie–wymówka, a następnie: wyrażenie zgody oraz gotowości współpracy; 3 tydzień nauki.

W tej wymianie komunikacyjnej zauważalna jest zmiana strategii komunikacyjnej zastosowana przez studenta w połowie zdarzenia komunikacyjnego. Student dostosowuje swoją strategię do oczekiwań lektorki: (wie, że lektorka liczy na jego pomoc). Jest świadomy również tego, że jego odmowa mogła wywołać złe wrażenie na rozmówczyni, dlatego być może jego gotowość niesienia pomocy jest trzykrotnie wzmocniona. W rezultacie Munir prezentuje się w tej wymianie jako osoba kompetentna.

[19] Munir po przyjeździe z Warszawy pyta nauczycielkę: – Na dworcu, na tablicy, kiedy zmieniali się godziny, zobaczyłem słowo *pedzel*. Co toaczy? [Z wyjątkiem słowa *pedzel* wypowiedź zrealizowana została w kodzie języka angielskiego.] Nauczycielka: – Może *peron*? Może *pospieszny*? Student: – Nie; sytuacja: przerwa; prośba o wyjaśnienie; nauczyciel jako przewodnik kulturowy; 3 tydzień nauki. [Najprawdopodobniej poszukiwanym słowem było *przez*, które student pomylił ze znanym z lekcji *pedzlem*].

Munir, po powrocie z Warszawy, pyta nauczycielkę o znaczenie polskiego słowa, które ujrzał na tablicy informacyjnej. Student nie potrafi przywołać właściwego słowa, dlatego lektorka nie jest w stanie rozwiązać jego problemu. Mimo że student nie zrealizował swojego zamierzonego celu komunikacyjnego (nie dowiedział się, co znaczyło intrygujące go słowo), nie

można go uznać za niekompetentnego. Strategia, którą zastosował (pytanie) była właściwym sposobem zachowania komunikacyjnego w danej sytuacji.

[20] Munir zwierza się nauczycielce, że ma *mały kolega* i pokazuje gestem, że chodzi mu o dziecko; sytuacja: przerwa; student-nauczyciel; funkcja referencyjna: w komunikacji student przekazuje informację o tym, że nawiązał już kontakty z Polakiem (Polakami); 3 tydzień nauki.

Mimo błędu gramatycznego zawartego w komunikacji w oczach lektorki Munir jest kompetentny. Lektorka jest zadowolona, że jej student nawiązuje przyjaźnię w polskim środowisku językowym na tak wczesnym etapie, że posiada motywację do komunikowania się z Polakami poza szkołą oraz że łączy ją samą do uczestnictwa w tego rodzaju kontaktach. Na uzyskane wrażenie skuteczności i odpowiedniości nakładają się doświadczenia komunikacyjne, które miały miejsce dużo wcześniej.

[21] Munir pyta nauczycielkę po angielsku: – Czy w Polsce, kiedy się rozmawia, można trzymać ręce w kieszeni? [Ilustruje tę wypowiedź wkładając rękę do kieszeni] Czy kiedy się witamy, musimy zdjąć rękawiczki? [Pokazuje gestem zdejmowanie rękawiczki]. Po odpowiedziach nauczycielki, konstatuje: – Muszę się przyzwyczaić; sytuacja: po lekcji, prośba o wyjaśnienie zachowań kulturowych; 3 tydzień nauki.

Mimo że pytania te postawione zostały w języku angielskim, jednak nauczycielka nie ma wrażenia, że wymiana została przeprowadzona w niewłaściwy sposób. Sama dobrze zna angielski i jest świadoma tego, że strategia, którą student zastosował na tym etapie (tzw. przełączenie kodu) najszybciej pomoże mu osiągnąć cel komunikacyjny. Treść stawianych przez Munira pytań świadczy o jego chęci odpowiedniego i skutecznego uczestnictwa w zakresie pełniejszego niż dotąd udziału w życiu społecznym w nowym środowisku kulturowo-językowym. To wzmacnia dobre wrażenie o Munirze.

[22] Munir ma kłopoty z wymawianiem grup spółgłoskowych: *szcz* oraz *śc*. Wcześniej, w trzecim tygodniu nauki, zwierzał się, że śniła mu się całą noc *szczołka*. Teraz usiłuje wyćwiczyć wymawianie słowa *oczywiście*. Lektorka [żartobliwie]: – Panie Munir, język polski jest trudny? Munir: – *Oczywiście*, bardzo łatwy; sytuacja: lekcja, nauczyciel–student, gra językowa wspomagająca uczenie się, tonacja przesadnie poważna; 4 tydzień nauki.

Zadając studentowi pytanie: „Panie Munir, język polski jest trudny?“, lektorka spodziewa się odpowiedzi twierdzącej. Student zaskakuje ją jednak odpowiedzią: „Oczywiście, bardzo łatwy” (*oczywiście* to dla Munira następne trudne do wymówienia polskie słowo). To, w jak finezyjny sposób student poradził sobie w tej wymianie komunikacyjnej, zwiększyło wrażenie lektorki o relatywnie (w porównaniu z innymi słuchaczami badanej grupy) wysokim

poziomej kompetencji komunikacyjnej Munira (por. propozycję Spitzberga określoną numerem 5b).

Munir proponuje Mamadou pójście razem do klubu (zob. przykład [7], 4 tydzień nauki). Komunikat ma charakter niejednorodny (werbalno-niewerbalny), zawiera błąd gramatyczny. Zarówno w oczach Mamadou, jak i przysłuchującej się lektorki, Munir zarobił jednak następny punkt w kategorii kompetentnego komunikującego i uczącego się (korzystanie z różnorodnych kanałów, nakłanianie do kontaktu to bardzo efektywne strategie). Munir jest również zadowolony z siebie (komunikat utrzymany jest w żartobliwej tonacji), a dobra samoocena, jak wiemy, jest konieczna, by daną wymianę uznać za zrealizowaną w sposób kompetentny.

[23] W czasie urodzin lektorki odbywają się tańce. Munir zwraca się do wysokiego Malijczyka Mamadou: – Ty [ruch ciała oznaczający taniec] bardzo ładnie, ale ty taki [podnosi rękę nad głowę, co ma oznaczać wysoki wzrost], ty dziewczyna trudno. Malijczyk: – Nie ma problemu; sytuacja: spotkanie towarzyskie; student–student; komplement i nagana, odpowiedź na komplement; tonacja żartobliwa; 6 tydzień nauki.

Munir brata się z Mamadou (komentarz jak wyżej).

[24] Obrażona na lektorkę Zuhoor ostentacyjnie opuszcza klasę. Munir objaśnia nauczycielce nieodpowiednie zachowanie koleżanki Zuhoor: – Ona tutaj jest daleko. Ona nie ma matkę, ona nie ma ojciec. Ona jest młoda. *Girls in her age behaves sometimes very unlogic*; sytuacja: student–nauczycielka; tonacja poważna, usprawiedliwienie–komentarz o charakterze kulturowym; 8 tydzień.

Munir usprawiedliwia zachowanie swojej koleżanki Zuhoor (pochodzącej jak i on z Palestyny). Zgodnie z zakorzenionym w kulturze arabskiej wzorem, przejmuje w tym momencie rolę starszego brata. Jego zrealizowany w dwóch kodach językowych (niezbyt gramatyczny) komunikat jest jednocześnie komentarzem kulturowym. Munir robi na rozmówczyni wrażenie bardzo dojrzałego. Jego komentarz kompensuje złe wrażenie wywołane zachowaniem koleżanki, dostarcza polskiej lektorce wiedzy na temat kultury arabskiej.

Munir opisuje lektorce wizytę w przychodni (zob. przykład [6], 9 tydzień nauki; por. też komentarz na ten temat w uwagach do punktu 3d propozycji Spitzberga). Wielka elastyczność studenta w zakresie przystosowywania strategii komunikacyjnych zaowocowała bardzo wysokimi wzajemnymi ocenami osób biorących udział w sytuacji mającej miejsce w szpitalu, no i znów podniosła status Munira w oczach lektorki.

[25] Munir do lektorki: – Proszę pani, ja widziałem dziewczynę. Ona miała psa. I ona mówiła: „I co chciała? I co chciała?” Dlaczego dziewczyna *used* czas przeszły, nie teraźniejszy?;

sytuacja: po lekcji; pytanie o charakterze metajęzykowym – prośba o objaśnienie normy językowej; tonacja poważna; 10 tydzień nauki.

Mające metajęzykowy charakter pytanie Munira świadczy o refleksyjnym i zarazem krytycznym stosunku studenta do linguakultury polskiej. W oczach lektorki student urasta do roli „intelektualisty grupowego”. Również samoocena studenta jest wysoka (ma on poczucie, że potrafi już porządkować chaos odmiennej kultury).

[26] Munir do nauczycielki na temat zachowań Kurda Omara: – Pan Omar jest dwa i pół miesiąca w Polsce, a był tylko trzy razy na ulicy.

Nauczycielka: – Jak to? Przecież wiem, że Omar był już w Warszawie.

Munir: – To raz.

Nauczycielka: – I w Lublinie

Munir: – To dwa.

Nauczycielka: – We Wrocławiu.

Munir: – To trzy; sytuacja: przerwa; student–nauczyciel; plotka–komentarz na temat zachowań kulturowych (proksemicznych) przedstawiciela innej nacji; 10 tydzień nauki.

Munir w rozmowie z lektorką wyraża się krytycznie na temat zachowań przestrzennych Omara (małej mobilności kolegi). Mimo że wypowiedź studenta została zrealizowana bez błędów gramatycznych (a niewielu studentów było w stanie kreować takie komunikaty na tak wczesnym etapie), jednak nie powoduje to wzrostu wrażenia o zwiększającej się IKK Munira. Nauczycielka nie lubi plotek ani przechwalania się studentów. Samoocena Munira jest w tym przypadku znacznie wyższa (czuje się bardzo kompetentny w porównaniu z mało ruchliwym Omarem).

[27] Munir do nauczycielki: – Proszę pani, jaka forma jest dobra: *Proszę jedną kawę i herbatę* albo: *Kawa, herbata - raz!*? – Proszę pani, Polacy nie używają *dokąd*, oni zawsze mówią *gdzie*; – Polacy nie używają form w narzędniku, ale w mianowniku: *Ty jesteś Arab, Palestyńczyk*; – Kiedy byłem u kolegi, gospodyni powiedziała: *Ooo, mamy nowy gość!*; – Ameen poznał dziewczynę. On patrzył na nią przez okno, a ona zawołała: *Chodź tutaj!*. Jak do psa; – Co to znaczy *gorąco*? Cały czas ludzie w tramwaju mówią: *Ale gorąco!*. Jedna pani powiedziała: *Jest tak gorąco, a pan dlaczego jest tak ciepło ubrany?*; sytuacja: przerwa; student–nauczyciel; pytania i stwierdzenia o charakterze kulturowo-językowym; tonacja refleksyjno-krytyczna; 15 tydzień nauki.

Munir zasypuje lektorkę gradem pytań i spostrzeżeń o charakterze metajęzykowym. Pytania te są nienaganne pod względem gramatycznym oraz zgodne z oczekiwaniami nauczycielki co do kierunku rozwoju studenta. Widać, że w osiągnięciu wysokiego poziomu IKK studentowi pomaga zestaw następujących strategii: obserwacja, refleksja, pytania.

[28] Munir zapytany o sposoby spędzania wolnego czasu opowiada o swoich posiedzeniach w kózkich lokalach: – Czy pani myśli, że ja mam bardzo dużo pieniędzy? Nie! Kiedy ja pójdę do „Maxima”, ja proszę tylko kawę albo pepsa, albo kieliszek wina. Ja nie chcę z a w s z e chodzić

do kawiarni, ale wiem, że z a w s z e spotkam tam kolegów; sytuacja: przerwa; student-nauczycielka; objaśnienie zachowań kulturowych; tonacja przyjacielska; 20 tydzień nauki.

Munir broni swojego prawa do biesiadowania. Komunikat zrealizowany jest bezbłędnie pod względem językowym, stanowi też kolejną lekcję pogładową na temat potrzeb studentów arabskich. Status komunikacyjny Munira zwiększa się.

[29] Munir opowiada nauczycielce, jak w pierwszym miesiącu pobytu w Polsce jechał pociągiem do Wrocławia i zaczął z nim rozmawiać pewien „facet”: – Proszę pani, ja patrzyłem tylko na zegarek i liczyłem minuty. Jeszcze pół godziny, jeszcze piętnaście minut do Wrocławia. Ja umiałem tylko powiedzieć: „dzień dobry” i „do widzenia”. A teraz ja już mogę rozmawiać; sytuacja: po lekcji; student-nauczyciel; opowiadanie z elementami samooceńcy; tonacja refleksyjno-radosna; 21 tydzień nauki.

Komunikat ten pokazuje, że wysoka kompetencja interkulturowa wyraża się w poczuciu gotowości przybycia do uczestnictwa w życiu społecznym kraju pobytu, które z kolei wyraża się poprzez możliwość konwersowania. Aby się porozumieć, należy rozmawiać, a podstawą konwersacji umieszczonej w międzykulturowym kontekście jest poczucie równości konwersujących stron oraz ścieranie się odmienności. Porozumienie, zrozumienie, wzajemne odczytanie nie zakłada więc usunięcia różnic, lecz dostrzeżenie wspólnych celów poprzez te różnice.

BIBLIOGRAFIA

- Bokszanski Z., Piotrowski A., Ziolkowski M., 1977, *Socjologia języka*, Warszawa.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Gruca F., 1992, *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] *Język – kultura – kompetencja kulturowa*, red. F. Gruca, Warszawa.
- Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia.
- Littlewood W., 1994, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press.
- Martin J. N., 1993, *Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication Competence*, eds R. Wiseman, R. L. Koester, SAGE, London, New Delhi.
- Martyniuk W., 1991, *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Mazur J., 1996, *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców*, „Akta Universitatis Lodzensis”, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 7/8.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok.
- Pavitt C. Haigh L., 1985, *The Competent Communicator as a Cognitive Prototype*, „Human Communication Research” 12.

- S a m o v a r L. A., P o r t e r R. E., 1994, *An Introduction to Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, Wadsworth.
- S a v i l l e - T r o i k e M., 1982, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.
- S p i t z b e r g B. H., 1994, *A Model of Intercultural Communication Competence*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, eds L. A. Samovar, R. E. Porter, Wadsworth.
- S p i t z b e r g B. H., 1989, *Issues in Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context*, „International Journal of Intercultural Relations” 13.
- Z a r z y c k a G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzianensis” Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 11.