

Anna Waszau

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0002-1847-1295>

annsza5@amu.edu.pl

KU KONCEPTUALIZACJI WRAŻLIWOŚCI KULTUROWEJ W RAMACH MODELU KOMPETENCJI (INTER)KULTUROWEJ NA GRUNCIE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYKI

Towards the conceptualization of *cultural sensitivity* as a part of the (inter)cultural competence model in contemporary glottodidactics

The purpose of the present article is a reflection on the concept of *cultural sensitivity* as the major element of the (inter)cultural competence presented in *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001), juxtaposed with the leading paradigm of interculturality in glottodidactics. Whereas this dominant approach often focuses mainly on the question of differences and similarities between cultures, our model allows us to take a look 'from the inside' by trying to adopt an attitude of reflectiveness towards cultural standards, among others. After analysing some of the theories concerning developing intercultural sensitivity, such as the sociological model of Bennett or the educational system of Byram, we proceed to justify why we would promote the *cultural* approach in glottodidactics. We seek to explain how we can specify *cultural sensitivity*, what elements which encourage this attitude and what would block it. In the last part of the article, we concentrate on the specificity of media discourse in the context of *cultural sensitivity* and on ways of using authentic mass media materials in the teaching-learning process, providing some examples taken from a pilot study conducted by the author for her Master's thesis.

Keywords: cultural sensitivity, intercultural competence, teaching/learning, media discourse

Słowa kluczowe: wrażliwość kulturowa, kompetencja interkulturowa, nauczanie/uczenie się, dyskurs medialny

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad pojęciem *wrażliwości kulturowej*, osadzonej na gruncie glottodydaktycznym, inspirowanej przede wszystkim pracami Thomasa (2003) oraz Wilczyńskiej (2005). Podejmiemy próbę przeanalizowania jej roli oraz miejsca w modelowaniu kompetencji (inter)kulturowej w odniesieniu do wybranych koncepcji mających związek z edukacją (inter)kulturową. Wyjdziemy od zestawienia z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy, 2003) (dalej: ESOKJ), konfrontując je ze schematem socjologicznym Bennetta (1993) i koncepcją nauczania kultury Byrama (1997), a następnie uzupełnimy te analizy o znaczące w tym kontekście spostrzeżenia Białek (2017). Spróbujemy również pogłębić rozważania w tej kwestii o własne przemyślenia na temat natury pojęcia *wrażliwość kulturowa* jako ogniwa samej kompetencji, wypracowane na bazie przeglądu ww. modeli, zestawiając je z ideą paradygmatu interkulturowości. Dla ukazania sposobów funkcjonowania *wrażliwości* w praktyce, omówimy pokrótce jej specyfikę w zakresie interpretowania dyskursu medialnego, ilustrując ją przykładami wypowiedzi studentów filologii romańskiej, zebranych na potrzeby pilotażowego badania przeprowadzonego w ramach naszej pracy magisterskiej (zob. Waszau, 2018).

Punktem wyjścia dla naszych rozważań są pewne założenia wstępne odpowiadające ogólnym, a zarazem podstawowym zasadom (glotto)dydaktycznym, które powinny zostać uwzględnione w koncepcjach mających na celu budowanie kompetencji ucznia w ramach procesu nauczania/uczenia się języka drugiego (dalej: N/U J2), tutaj głównie w odniesieniu do sfery samoświadomości i kulturowości. Chodzi o przesłanki poszanowania tożsamości uczącego się (czy jego „godności” oraz jej sposobu realizowania się we własnej kulturze, cf. Wilczyńska 2005), uwzględnienie i wykorzystanie jego zasobów wstępnych (np. standardów i wzorców kulturowo-społecznych nabytych w procesie socjalizacji). Modele (glotto)dydaktyczne winny w swych założeniach traktować ucznia jako podmiot kultury, a także dbać o jego rozwój w trzech komplementarnych wymiarach *savoir* (wiedza), *savoir-faire* (umiejętności) oraz *savoir-être* (postawy). Ponadto, istotne wydaje się pamiętać o specyfice i złożoności samej kultury jako systemowej, dynamicznej i żywej, o jej charakterze zmiennym i niestabilnym, zależnym od wielu uwarunkowań, m.in. dyskursywnych. Biorąc pod uwagę, że uwzględnienie wymienionych czynników wymaga elastycznych procedur kognitywnych i komunikacyjnych, to powinny one stanowić punkt odniesienia dla koncepcji rozwijania kompetencji (inter)kulturowej, w ramach której *wrażliwość* jawi się jako szczególny parametr. W świetle tych założeń analizować będziemy krytycznie kolejne modele kompetencji, zwracając uwagę na rolę,

jaką spełnia w nich *wrażliwość*, koncept nieco rozmyty i niedookreślony, by móc go doprecyzować i zaproponować szersze wyjaśnienie.

2. Od kompetencji (inter)kulturowej do *wrażliwości*

Powyżej opisane założenia wstępne zdają się być realizowane w dwóch wybranych koncepcjach związanych z edukacją (inter)kulturową w zakresie (glotto)dydaktyki: u Thomasa (2003) oraz Wilczyńskiej (2005), którzy traktują ucznia jako określony tożsamościowo podmiot żywego „organizmu” kultury. Według Thomasa (za Bolten, 2005: 40), kompetencja (inter)kulturowa jest to „umiejętność pojmowana u siebie i u innych uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na postrzeganie, wartościowanie, odczuwanie i działanie (...) [również ich] respektowanie, szanowanie i efektywne wykorzystanie, w sensie wzajemnego dostosowania, począwszy od tolerancji w stosunku do odmienności, a skończywszy na skutecznych wzorcach działania (...) w odniesieniu do kryteriów interpretacji i kształtowania świata”. Z drugiej strony, Wilczyńska (2005: 22) wskazuje w podobnym tonie już na konkretne składowe takiej kompetencji i wymienia tutaj specyficzną świadomość metakulturową, umiejętność mediacji interkulturowej oraz interesującą nas szczególnie, *wrażliwość (inter)kulturową*. W tej wizji pojęcie kompetencji jawi się jako nadrzędne względem choćby wyróżnionej tutaj *wrażliwości*, jednak skoro to ona „pozwała rozpoznawać przejawy działań kulturowych i doszukiwać się odpowiedniej ich interpretacji” (*ibid.*), to wydaje się wyjątkowo istotna dla funkcjonowania całej omawianej sprawności.

Analizując natomiast definicję Thomasa przez filtr podejścia Wilczyńskiej, *wrażliwość* odpowiadałaby samej umiejętności dostrzegania i interpretowania czynników kulturowych, zwrócenia na nie uwagi, natomiast kompetencja byłaby umiejętnością wykorzystania tej uwagi w celu wykształcenia odpowiednich postaw. Te dwie definicje, określające kompetencję (inter)kulturową i stanowiące nasz punkt odniesienia, wydają się zatem opierać na elemencie *wrażliwości* jako czynniku aktywizującym, zapewniającym rozwój kompetencji, wspomagając budowanie świadomości na poziomie *meta* oraz umiejętności mediacyjnych.

Co ważne w stosunku do założeń wstępnych, tak pojmowana *wrażliwość* angażuje zarówno wiedzę deklaratywną (fr. *savoir*) o świecie i jego różnorodności, jak też umiejętność jej wykorzystania w praktyce (fr. *savoir-faire*), co wpływa na postawę elastyczności, otwartości w interpretowaniu odmiennych kultur (fr. *savoir-être*). W związku z tymi obserwacjami pojawia się pytanie, czym konkretnie jest *wrażliwość*, z czym się wiąże, jak uwzględniana jest w innych modelach odnoszących się do edukacji (inter)kulturowej?

W kontekście polityki językowej UE oraz edukacji formalnej (w ramach której prowadzone były badania, na które powołujemy się w dalszej części artykułu)

warto się najpierw przyjrzeć, jak podstawowy dokument regulujący proces N/U J2, czyli ESOKJ (Rada Europy, 2003) uwzględnia w swoich wytycznych powyższe kwestie. Otóż nie wymienia się tam wśród kompetencji uczącego się takiej, która nosiłaby nazwę „(inter)kulturowej”. Niemniej, biorąc pod uwagę nasze założenia wstępne, w różnych podrozdziałach znaleźć można opisy sprawności klasyfikowanych w ramach trzech wymiarów *savoir*, które odnoszą się do funkcjonowania w kontaktach interkulturowych. Pojawia się tutaj *explicite* termin wrażliwości – ale w zakresie tego pojęcia traktowany jako składnik wiedzy deklaratywnej (fr. *savoir*) związanej z podobieństwami i różnicami między rzeczywistością kultury ojczystej a docelowej (Rada Europy, 2003: 96). Występuje tu jednak również zagadnienie „umiejętności interkulturowych” (fr. *savoir-faire*) obejmujące dostrzeganie relacji między kulturami, dobieranie właściwych strategii komunikacyjnych, mediację międzykulturową oraz przewycięzanie nieporozumień i stereotypów. ESOKJ wskazuje także element *savoir-être*, czyli warunkowań osobowościowych uczącego się, który w swoich postawach charakteryzowałby się otwartością, dystansem do schematycznych sposobów pojmowania różnic na tle kulturowym oraz przede wszystkim umiejętnością relatywizacji tendencji typowych dla kultury własnej. Można by do tego dodać również umiejętności heurystyczne (Rada Europy, 2003: 99), rozumiane jako radzenie sobie z nowymi doświadczeniami i korzystanie ze wszystkich zdobywanych sprawności w kontaktach interkulturowych.

Pewnym uzupełnieniem dla ESOKJ jest tzw. FREPA, czyli projekt w ramach Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść Do Języków i Kultur (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA*, fr. *CARAP*)¹. Jest zestawem narzędzi, zbiorem objaśnień oraz praktycznych metod wykorzystania „zasobów” dotyczących różnojęzyczności oraz międzykulturowości, respektując przy tym opisane wyżej założenia wstępne kształtującej się tożsamości ucznia w trzech wymiarach *savoir* oraz jego zasobów w określonym kontekście kulturowym. Dużo więcej miejsca poświęca też zagadnieniu wrażliwości, ujmowanej tutaj zasadniczo jako pewna postawa (fr. *savoir-être*) związana ze zwracaniem uwagi na różne przejawy kulturowe, co wyraźniej nawiązuje do tych samych założeń, które widać u Thomasa i Wilczyńskiej. Wrażliwość stanowi w tym podejściu niejako jeden z pierwiastków składających się na kompetencję różnojęzyczną i międzykulturową – będącą nadrzędnym pojęciem – na którą mają wpływ również inne elementy (np. wiedza o tym, że kultury nieustannie ewoluują czy umiejętność określenia przynależności

¹ Więcej na temat FREPA: Candelier M., Schröder-Sura A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 4-11.

kulturowej). FREPA charakteryzuje wiele cennych komponentów i konkretnych „zasobów”, których brakuje w samym ESOKJ odnośnie funkcjonowania w kontaktach interkulturowych, jednak opis tam przedstawiony ma charakter nieco czynnikowy, rozproszony. W rezultacie, założenia przedstawione w ESOKJ oraz FREPA wymagałyby dookreślenia oraz zebrania w ramach jednej określonej sprawności, respektującej także przywołane we wstępie prerekwizyty, wskazując na zasadniczą rolę *wrażliwości* w kształtowaniu odnośnej kompetencji.

3. Model *wrażliwości* według Bennetta

W nurt badań nad interesującym nas zagadnieniem wpisuje się wypracowany przez Bennetta (1993) socjologiczny model rozwijania *wrażliwości międzykulturowej*. Wyróżnia się tu kilka stadiów jej rozwoju: od postawy oporu do integracji. Co ważne, koncepcja Bennetta podkreśla głównie *savoir-être* (jako postawy, kompetencje społeczne), przy czym wymiary *savoir* (wiedzy) i *savoir-faire* (umiejętności) nie są tutaj zarysowane. W zamyśle Bennetta nie pojawia się też zagadnienie samej kompetencji, nie ma nad pojęciem *wrażliwości* żadnego, które byłoby jej nadrzędne – zatem tutaj sama *wrażliwość* stanowi poniekąd cel edukacyjny. Nie jest ona pojmowana jako składowa, czynnik aktywizujący jakąś główną czy kluczową sprawność (tak jak jest to w rozumieniu choćby Wilczyńskiej na gruncie glottodydaktycznym), jednak samo zainteresowanie skierowane na tę kwestię skłania nas do przeglądowej jego obserwacji.

Wyróżnia się w tej koncepcji trzy etapy etnocentryczne (zaprzeczenie, obrona, minimalizacja) oraz trzy etnorelatywistyczne (akceptacja, adaptacja, integracja)². W skrócie, przechodzi się przez nie zaczynając od opierania się zauważeniu różnic, poprzez obronę (najczęściej w formie ataku – stereotypy itp.), aż po minimalizację ich istotności i ostateczną – stopniową – waloryzację, kiedy zaczynają stanowić element wzbogacający, szanowany i akceptowany, co jest ważnym etapem z punktu widzenia (glotto)dydaktycznego. Akceptowanie i szanowanie odmienności jest wszakże istotne we wszystkich koncepcjach dotyczących rozwijania kompetencji funkcjonowania w sferze (inter)kulturowej. Ostatnią fazą jest integracja dążąca do stworzenia jednego, spójnego, choć wieloelementowego systemu norm i postaw, czerpiącego z różnych kultur – takie podejście, rozumiane jako *uwrażliwiająca* na Innego, a nie *porównująca*, wydaje się również cenne w kontekście N/U J2. Niemniej, dla Bennetta najwyższy stopień *wrażliwości* i niejako jej zwieńczenie stanowi totalny relatywizm –

² Więcej na temat koncepcji Bennetta: Bennett M. (1993), *Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (w) Paige R. M. (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, str. 27-71.

tw. konstruktywna marginalność, czyli „stan totalnej autorefleksji, stan nieprzynależenia do żadnej kultury, bycie outsiderem” (za Martinelli & Taylor, 2000: 31), co trudno sobie wyobrazić jako cel na tle (glotto)dydaktycznym. Takie kompletne wymazanie tożsamości kulturowej ucznia, jak tu zamierzone, wydaje się mylną intencją (pedagogiczną). Jest to również dosyć wątpliwe, jeśli chodzi o funkcjonowanie w kulturze/kulturach, jak i z punktu widzenia wykorzystania zasobów wstępnych.

4. Oznaki wrażliwości w koncepcji kompetencji Byrama

W ramach refleksji nad kwestią kompetencji (inter)kulturowej oraz wrażliwości, warto uwzględnić koncepcję glottodydaktyczną Byrama (1997; tutaj opieramy się na tłumaczeniu francuskim z 1999), propagującą praktykę zintegrowanego nauczania języka i właściwej mu kultury³. Odpowiada ona również założeniom poszanowania zasobów wstępnych uczącego się i jego tożsamości oraz pojmowania kultury w jej złożoności i zmienności. Na tle naszych rozważań należy podkreślić, że Byram jest przede wszystkim autorem pojęcia *międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, która miała stać się warunkiem sukcesu uczącego się w interakcji z Innym. Istotnym jest, że kompetencja ta wynika z wykorzystania i rozwijania w sposób cykliczny wymiarów *savoir*, *savoir-faire* (również jako *savoir-apprendre*) i *savoir-être*, które oddziałują na siebie wzajemnie wraz z wyróżnionymi przez Byrama *savoir-comprendre* (umiejętność interpretowania, odnoszenia) i *savoir-s'engager* (spojrzenie krytyczne na świadomość kulturową). Co ważne, elementy te stanowią niewątpliwie uzupełnienie wyżej przywołanej koncepcji Bennetta. Podobnie jak Thomas i Wilczyńska, Byram zwraca uwagę na umiejętność rozpoznawania przejawów kulturowych i analizowania ich w odpowiadających im kontekstach – można zatem twierdzić, że nawet jeśli nie przytacza *explicite* zagadnienia wrażliwości, to widocznie do niego nawiązuje. To z kolei pozwala po raz kolejny domniemywać o niepodważalnej roli tego czynnika w kształtowaniu kompetencji dotyczących funkcjonowania w przestrzeni interkulturowej.

Co w podejściu Byrama wydaje nam się ważne w zakresie rozwijania wrażliwości, to unikanie podejścia N/U J2, które opiera się wyłącznie na metodzie porównań, prowadzącej do stworzenia obrazu kultury docelowej z perspektywy

³ Perspektywa kulturowa w N/U J2 była też centrum zainteresowania innych badaczy, jak Kramsch (1993) czy Zarate (1994), które wraz z Byramem wypromowały pojęcie *interkulturowego rozmówcy*. Więcej na temat tych koncepcji: Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford UP; Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

zdystansowanego, krytycznego obserwatora – interpretowanie powinno zatem nawiązywać do punktu widzenia społeczności docelowej. Zasadnicze wydaje się, jak pisze Byram (1999: 41), by „przeżywać to, co w kulturze obcej, jako świat naturalny i normalny”. Takie właśnie podejmowanie próby spojrzenia na przejawy kulturowe „od wewnątrz”, czyli poszukiwania interpretacji właściwych dla danej zbiorowości, jest z pewnością jedną z oznak *wrażliwości*. Niemniej, Byram w swojej wizji, mimo opierania się skłonności do porównywania, zdaje się powracać do strategii odnoszenia różnych elementów między kulturą docelową a źródłową, co bez przyjęcia odpowiednich środków ostrożności może prowadzić do prostego wartościowania i bezrefleksyjnej oceny. Podsumowując, mimo że ogólnie Byram w swej koncepcji podkreśla – choć raczej w sposób niebezpośredni – istotną rolę pewnego rodzaju uwrażliwienia, to potrzebne wydaje się rozbudowanie modelu o podobnych założeniach, wskazując już konkretnie na ową *wrażliwość* na poziomie danej kultury jako czynnik pobudzający rozwój całej odnośnej kompetencji.

5. Rola *wrażliwości* w obserwacjach Białek

Naszą refleksję chcielibyśmy poszerzyć o dosyć istotne spostrzeżenia Białek (2017) na temat miejsca *wrażliwości* w kształtowaniu kompetencji (inter)kulturowej, które uzupełniają niejako rozważania Bennetta oraz Byrama dotyczące tegoż zagadnienia. Otóż zauważa ona i podkreśla fundamentalną rolę tego czynnika, stanowiącego podstawę „zrozumienia mechanizmów funkcjonowania kultury oraz zdolności jej postrzegania w aspekcie interakcyjnym” (Białek 2017: 20), względem funkcjonowania całej nadrzędnej mu sprawności – takie wyjaśnienie nawiązuje wyraźnie do myśli Thomasa oraz Wilczyńskiej. Białek (2017: 16) trafnie podsumowuje tendencje do wartościowania *wrażliwości* w ramach kompetencji twierdząc, że „wszystkie składowe kompetencji interkulturowej, niezależnie od zastosowanej terminologii, perspektywy definiowania czy też zakładanych celów, wydaje się łączyć jeden element: w każdym uwidacznia się konieczność kształcenia *wrażliwości* interkulturowej”.

W artykule Białek, mimo że nie proponuje ona szerszych wyjaśnień omawianego terminu ani autorskiej definicji, odnajdujemy kilka cennych uwag dotyczących modelowania podejścia (inter)kulturowego, w ramach którego niezbędne jest kształtowanie *wrażliwości*. Mowa tu np. o akcentowaniu miejsca pogłębionej refleksji czy podkreślanu umiejętności dostrzegania wieloznaczności i o pewnej elastyczności na poziomie afektywnym. W tym kontekście pojawia się jasne nawiązanie do konieczności rozwijania zarówno wiedzy (fr. *savoir*), jak też umiejętności (fr. *savoir-faire*) i postaw (fr. *savoir-être*). Niemniej, według Białek sposobem na wykształcenie takiej *wrażliwości* – o charakterze *interkulturowym*

– jest wciąż „dostrzeganie podobieństw i różnic (...) oraz pogłębiona refleksja nad tymi zagadnieniami” (*ibid.*), co skłania raczej ku porównywaniu obserwowanych wzorców i zachowań w obu kulturach niż ku uwrażliwianiu na potrzebę postrzegania z punktu widzenia społeczności docelowej. Biorąc pod uwagę te spostrzeżenia oscylujące wokół roli wrażliwości, dostrzegamy potrzebę wyraźnego zdefiniowania tego pojęcia, sytuując je w ramach podejścia kulturowego, ograniczającego często bezrefleksyjną strategię przeciwstawiania sobie kultur.

6. Wrażliwość kulturowa i jej funkcjonowanie w ramach kompetencji (inter)kulturowej

W świetle powyższych analiz wydaje nam się istotne zarysowanie dokładnego zestawienia terminów *kompetencja (inter)kulturowa* oraz *wrażliwość*. Otóż kompetencja jawi się zazwyczaj jako nadrzędna sprawność potrzebna do funkcjonowania w kontaktach z innymi kulturami, na którą składają się różne czynniki wzajemnie na siebie oddziałujące. Obok świadomości metakulturowej i mediacji, wrażliwość wyłania się jako podstawowe ogniwo mające zasadniczy wpływ na resztę – zatem stanowi pewien prerokwizyt niezbędny do rozwoju całej sprawności. Opierając się na stanowiących naszą inspirację definicjach Wilczyńskiej oraz Thomasa, postulujemy pojmowanie kompetencji jako połączenia konkretnych parametrów, z których każdy *de facto* wymaga zaangażowania zasobów w wymiarach *savoir*, *savoir-faire* oraz *savoir-être* – w tym oczywiście także wrażliwość. W ten sposób uniknąć można atomizacji, widocznej chociażby we FREPA, czy zbyt ścisłego odgraniczania czynników składowych kompetencji jako manifestacji zawsze tylko jednego z trzech wspomnianych aspektów (tj. pojmowania np. mediacji jedynie jako pewnej umiejętności, gdy tymczasem wymaga ona też elastyczności w postawie i wykorzystania określonej wiedzy). Tym samym stronimy od klasyfikowania wrażliwości jako wyłącznie jednego z typów *savoir* (często widoczne w modelach), co wydaje się zawężać spektrum jej oddziaływania – w końcu nie jest ona tylko wiedzą deklaratywną, tylko umiejętnością czy tylko postawą – jest połączeniem tych trzech wymiarów w ramach jednego ogniwa (kompetencji).

Skoro wrażliwość jawi się jako stymulant kompetencji (inter)kulturowej, chcielibyśmy poświęcić jej nieco więcej uwagi i rozbudować powyższe refleksje o własne spostrzeżenia. Przede wszystkim należy wspomnieć, nawiązując do elementów wcześniej opisanych koncepcji, że pojęcie wrażliwości odpowiada – zarysowanym już przez Byrama i Bennetta – zdolnościom do relatywizacji własnej perspektywy, minimalizacji strategii porównań oraz otwartości na różne przejawy kulturowe, połączonej z uwagą i kontrolą. Ważnym jest, by podkreślić, że otwartość – zazwyczaj mało wyraźny i operacyjny termin – winna być rozumiana jako postawa ugruntowaną wiedzą i poparta umiejętnościami.

Wrażliwość wiąże się zatem z dostrzeganiem różnych możliwości dotyczących analizy tego samego zachowania w zależności od tła kulturowego – polega ona, w myśl wizji Byrama, na spojrzeniu „wewnętrznym” z perspektywy konkretnej zbiorowości i odpowiadających jej reprezentacji społecznych (Py, 2004). W tym kontekście *wrażliwość* oznacza też w pewnym stopniu relatywizm (kulturowy), polegający na „rozpatrywaniu zachowań osób w kontekście ich własnych (rodzimych) kultur” (Bartosik-Purgat, 2006: 59). Ponadto, jest też próbą uchwycenia logiki wewnętrznej danej kultury, jej schematów interpretacji czy tzw. standardów kulturowych⁴, funkcjonujących zazwyczaj w sposób nieuświadomiony bądź zbyt oczywisty. Inaczej mówiąc, jest ona dążeniem do określenia tego, czym się kierują inni w danej sytuacji komunikacyjnej, co orientuje ich specyficzne zachowania, wypowiedzi, jest więc *de facto* tym, co Wilczyńska nazywa wspomnianym dostrzeganiem przejawów kulturowych i odpowiednim ich interpretowaniem⁵. W świetle tych rozważań, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na definicję *wrażliwości* jako czynnika o charakterze *kulturowym*: nie jest tu przypadkiem taki dobór terminu, który odrzuca formę wskazywaną przez przedrostek *inter-*.

Pojęcie *interkulturowość* czy określenie *interkulturowy* stało się wręcz modne na przestrzeni ostatnich lat (zwłaszcza w kontekście popularnonaukowym), co wydaje się zacierać nieco jego naukowość i powoduje pewne zamieszanie terminologiczne (cf. Ivanciu 2008). Często modele interkulturowe, zamiast opierać się przede wszystkim na wyjaśnianiu, czym jest *kulturowość* i jej

⁴ Mowa tutaj o zagadnieniu „standardów kulturowych” w koncepcji Thomasa, określanych też w innym ujęciu, przez Hofstedeego, jako „wartości” znajdujące się w centrum systemów kulturowych, stanowiąc tym samym główny przedmiot komunikacji między kulturami (za Mackiewicz, 2010: 137-138). Thomas określa owe standardy mianem „systemu orientacyjnego” dla członków danej zbiorowości kulturowej i wyróżnia pięć cech, które wyznaczają tego typu standardy, m.in. funkcję regulacyjną w radzeniu sobie z sytuacją czy rozumienie standardu jako specyficznego rodzaju postrzegania, wartościowania przyjmowanego jako wiążącego dla większości reprezentantów danej kultury. Więcej na ten temat patrz: Thomas A. (2010), *Culture and Cultural Standards* (w) Thomas A. et al., *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*, Gottingen / Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 17-27.

⁵ Jak słusznie wzmiankuje Mackiewicz (2010), należy mieć też świadomość, że analizując daną sytuację komunikacyjną, standardy kulturowe stanowią tylko jeden z instrumentów mających wpływ na czynniki kulturowe. Choć jest to niezwykle istotny element, należy również brać pod uwagę uwarunkowania „osobisto-indywidualne i sytuacyjno-strukturalne” (Mackiewicz, 2010: 139), co w kontekście naszych rozważań oznacza, że *wrażliwość* jako poszukiwanie standardów powinna współdziałać ze sprawnymi pozwalającymi określić i przeanalizować ww. czynniki.

przejawy oraz na podkreślaniu znaczenia perspektywy wewnątrz kulturowej, koncentrują się głównie na uwypuklaniu podobieństw i różnic kulturowych, co ma stanowić podstawę budowania kompetencji. Wymiar *inter-* w wielu przypadkach implikuje tendencję do przeciwstawiania sobie kultur, co wiąże się niewątpliwie z zagrożeniem konfrontowania interpretacji z dwóch różnych punktów widzenia. Jak zostało wspomniane, za terminem *interkulturowość* nie rzadko kryje się wręcz ciągłe koncentrowanie uwagi na szukaniu cech wspólnych i przede wszystkim różniących: a jak pisze Wilczyńska (2005: 20), bardzo ryzykowne jest skupianie się na różnicach – prowadzi to do pojmowania kultury tylko w ramach jej widocznej części, wierzchołka „góry lodowej”⁶. Tymczasem okazuje się, że skupiać się powinniśmy na „zdolności (...) interpretacji *od wewnątrz* (z perspektywy danej kultury)” (*ibid.*), która naszym zdaniem okazuje się kluczowa, by móc mówić o sukcesie w interakcji z przedstawicielami innej zbiorowości. Nie jest tu w żadnej mierze naszym zamysłem krytykowanie czy nawet odrzucenie spojrzenia o charakterze interkulturowym: wydaje nam się istotne, by odgraniczyć poziom kulturowy, w ramach którego określa się wrażliwość jako spojrzenie „od środka” na daną społeczność, od poziomu interkulturowego, będącego wykorzystaniem tej perspektywy wewnętrznej w celu budowania świadomości *meta* oraz rozwijania umiejętności mediacji między kulturami. Chodzi tutaj o dowartościowanie podejścia wewnątrz kulturowego, poczynając już od kultury rodzimej. Dlatego odnosimy się do kompetencji (inter)kulturowej z zachowaniem pisowni obejmującej nawias: w wymiarze kulturowym, mającym związek ze spojrzeniem „wewnętrznym” z punktu widzenia danej zbiorowości i jej standardów, jak również na poziomie interkulturowym, gdyż ostatecznie dążymy przecież do wymiany, interakcji na skrzyżowaniu kultur.

W tym podejściu możliwie ograniczamy strategię ich *porównywania*: choć nasuwa się ona w sposób oczywisty jako pierwsza – z naszej natury wynika odnośnienie się, wracanie do postaw obserwowanych we własnej zbiorowości – wydaje nam się istotne, by ją minimalizować. Może wszakże prowadzić nawet do tworzenia stereotypów, które są przecież rezultatem bezrefleksyjnego konfrontowania zachowań kultury obcej i rodzimej. Z drugiej strony, podejście kulturowe, ograniczając uciekanie się do owej metody porównań i skupiając się na punkcie widzenia od „wewnątrz” danej społeczności, może ułatwić nam wyjście naprzeciw Innemu i zrozumienie jego zachowania w kontekście odnośnej kultury.

⁶ Odnosimy się tutaj do koncepcji kultury jako „góry lodowej”. Patrz: Weaver G. (1986), *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress* (w) Paige M. (red.), *Cross-cultural orientations: New conceptualizations and applications*. Lanham, MD: University Press of America, str. 111-145; Martinelli, S. & Taylor, M. (2000), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Młodzież”.

Mając na uwadze potrzebę doprecyzowania tak ogólnie nakreślonej *wrażliwości* w odniesieniu do konkretnych zadań, tj. sytuacji, należy powiedzieć, że powinna ona opierać się również na uwzględnianiu czynników dyskursywnych każdej interakcji. Związane jest to bezpośrednio z wykorzystaniem *kompetencji dyskursywnej* – zgodnie z myślą Charaudeau (2001), to użycie języka, czyli dyskurs, osadzenie go nie tylko w pewnych ramach kulturowych, ale też w odniesieniu do konkretnych okoliczności sprawia, że jesteśmy w stanie dostrzec specyfikę funkcjonowania danej społeczności, różnorodność kultury. Te same słowa, te same gesty czy postawy mogą być obserwowane w różnych warunkach i w każdym z nich przyjmować nieco inne znaczenie. By analizować sytuacje o zróżnicowanym charakterze w ramach nawet jednej zbiorowości, niezbędne wydaje się posługiwanie tą sprawnością – skoro to kontekst aktualizuje dane zachowanie, staje się jego uzasadnieniem, to kompetencja dyskursywna wydaje się kluczowa dla poszukiwania konkretnych standardów kulturowych uzasadniających daną postawę. Innymi słowy, uczeń *wrażliwy kulturowo* umiałby rozpoznać kontekst interakcji, który wskazuje na specyficzne motywacje stojące za określonym postępowaniem. Taki uczący się J2 byłby też niejako *badaczem czy poszukiwaczem* nowych znaczeń, tzn. dążyłby do świadomego pogłębiania swojej wiedzy na temat danej społeczności i jej wartości, nie zapominając przy tym o wspomnianym spojrzeniu na nie „od środka”.

Warto tu wspomnieć, że *wrażliwość* powinna wiązać się również ze świadomością, że doszukując się standardów kulturowych mających bezpośredni wpływ na dane zachowanie, należy brać pod uwagę nie tylko uwarunkowania sytuacyjne/dyskursywne, ale też niuanse indywidualne. Mogą one w różnym stopniu wpływać na pojawienie się określonej postawy: *wrażliwość* nie jest zatem tylko odkrywaniem „systemu orientacyjnego” wartości w kulturze, ale również zrozumieniem, że może on współdziałać z innymi czynnikami.

Z drugiej strony pojawia się pytanie, co może tłumić *wrażliwość*? Odpowiadając skrótowo, można by tu wskazać zbytnią pewność siebie i swoich osądów, a także ignorowanie potrzeby poszukiwania wskazówek w przypadku trudności w konfrontacji z odmiennymi standardami. Również zawzięta wiara w stereotypy powoduje, że nie jest się w stanie ujrzeć kompleksowości danej kultury; tak samo lekceważenie treści implicytnych i koncentrowanie się na sferze *explicite* prowadzi do zakłóceń w komunikacji interkulturowej.

7. Kontekst medialny a *wrażliwość*

Biorąc pod uwagę ogólny charakter powyższych refleksji oraz przywoływanych modeli, pojawia się potrzeba sprawdzenia, jak *wrażliwość* funkcjonuje w konkretnych zadaniach, co pozwoliłoby doprecyzować schematy teoretyczne. W tym

kontekście chcielibyśmy pochylić się nad kontekstem medialnym, w ramach którego można wykorzystać różne formaty jako środek (glotto)dydaktyczny. Zajmiemy się w tym celu konkretnie jednym gatunkiem, a mianowicie programami rozrywkowymi typu *reality TV*. Zainteresowanie tą kategorią jest przede wszystkim efektem poszukiwań nowych technik i materiałów dydaktycznych, które byłyby potencjalnie atrakcyjne dla uczącego się, bazując na metodach ludycznych. Ponadto, uwaga skierowana na wspomniany gatunek wynika też z wykorzystania go w pilotażowych badaniach przeprowadzonych na potrzeby naszej pracy magisterskiej (na które powołujemy się w części ilustracyjnej artykułu): w tym przypadku sytuacje osadzone we francuskojęzycznym kontekście medialnym okazały się sporym wyzwaniem interpretacyjnym dla studentów zaocznych filologii romańskiej na zaawansowanym poziomie języka, z dużym doświadczeniem w pracy z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego. Przeprowadzona wstępna analiza pozwoliła domniemywać, że gdy chodzi o obserwację tej konkretnej kategorii, to niezbędna jest wrażliwość kulturowa obejmująca nie tylko próbę spojrzenia „od wewnątrz” na zachowania interakcyjne w danym kontekście, ale również wspomniane wyczucie dyskursywne, które tę wrażliwość pomaga odpowiednio ukierunkować.

Powraca tutaj wcześniej sygnalizowana kwestia kompetencji dyskursywnej, stanowiącej podstawę uwrażliwienia, która pomaga nam zrozumieć charakter danej sytuacji komunikacyjnej, w tym przypadku na tle szeroko rozumianego dyskursu medialnego. Przez pojęcie tego rodzaju dyskursu rozumiemy tutaj swego rodzaju formę podawczą, która według definicji van Dijka jest „systemem reprezentacji, który (...) ma wpływ na odbiorców (...) w obszarze systemu socjalnych, kulturowych, politycznych lub ekonomicznych struktur w społeczeństwie” (za Novak-Piasecka, 2011: 114-115), co odnosi się również do omawianej kategorii programów rodzaju *reality TV*, niezwykle popularnych i szeroko dyskutowanych. Podążając za tą definicją, gdy chodzi o analizę dyskursu medialnego⁷ i różnych gatunków mu pokrewnych, niezbędna jest świadomość natury *wtórnej* interakcji w jego ramach osadzonych, co wynika z braku/ograniczenia ich spontaniczności, kierowania się z góry narzuconymi

⁷ Na temat dyskursu medialnego i jego specyfiki pisze szerzej Charaudeau, m.in.: Charaudeau P., Bonnafous S. (1997), *Les discours des médias* (w) „Le Français dans Le Monde”, nr specjalny; Charaudeau P. (2003), *Les médias, un manipulateur manipulé* (w) Ricalens P. (red.), *La manipulation à la française*. Paris: Ed. Economica; Charaudeau P. (2006), *Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives* (w) „SEMEN 22, Énonciation et responsabilité dans les médias”, nr 22; Charaudeau P. (2008), *La justification d'une approche interdisciplinaire de l'étude des médias* (w) Burger M. (red.), *L'analyse linguistique des discours médiatiques*. Québec: Nota Bene; etc.

schematami i celami danej stacji czy formatu. Można ująć to krótko słowami Lisowskiej-Magdżiarz (2006: 6): „zachowania komunikacyjne mediów nie są niewinne; właściwie nigdy nie mają bezinteresownego charakteru”.

Wrażliwość kulturowa nakłania nas tutaj do zaniechania pochopnej oceny i ostatecznego osądu sytuacji, by móc dokonać pewnego rodzaju „badania terenowego” w celu weryfikacji znaczeń, które przypisujemy danym konstruktom. Pojawia się tu znów potrzeba szukania dodatkowych informacji w różnych źródłach (od literatury fachowej po fora internetowe, gdzie można nawiązać kontakt z rodzimymi użytkownikami języka), by upewnić się co do możliwości oceny danego zachowania, zachowując przy tym świadomość jego wtórności i specyfiki w ramach tegoż gatunku. Nie można tu interpretować dosłownie tego, co widzimy i słyszymy – potrzebny jest nam filtr, który podpowie, że pojawia się pewnego rodzaju *mise en scène* (pol. *przeniesienie na scenę, reżyseria*), a dany format służy różnym celom: zamiarem konkretnej emisji/programu nie jest głównie np. ukazanie relacji międzyludzkich, ale też pozyskiwanie środków finansowych. Chodzi przecież zwłaszcza o zwiększenie popularności poprzez wywoływanie określonych zachowań: należy mieć świadomość tego, że są one często niezupełnie naturalne, co wynika z obecności kamer, chęci zaistnienia itp. Tutaj *wrażliwość* bazująca na kompetencji dyskursywnej uczącego się powinna mu podpowiedzieć, że niektóre postawy, gesty, słowa mogą być przerysowane, wymuszone, wyreżyserowane, a jednak osadzone wciąż w pewnym standardzie kulturowym: *wrażliwość* jest więc niezbędna, by określić owe tendencje i odpowiednio je zinterpretować⁸.

Dlaczego zatem wykorzystywać różne gatunki medialne, np. programy rozrywkowe, w celu rozwijania *wrażliwości kulturowej*? Trzeba podkreślić, że korzystanie z tego typu materiałów podczas zajęć J2 ma swoje zdecydowane atuty, które przemawiają za tym, żeby nie rezygnować z nich na rzecz tych specjalnie przygotowywanych. Naturalnie, te także mają swoje niewątpliwe zalety i są poniekąd niezbędne, szczególnie w początkowych etapach N/U J2, gdyż upraszczają przekaz i są zazwyczaj czytelniejsze dla ucznia. Jednak preparowane materiały nie mogą być tak wyraźnie i naturalnie nacechowane emocjonalnie i kulturowo, jak te autentyczne, niewymuszenie osadzone w pewnych standardach kulturowych. Należałoby wprowadzić (stopniowo) prawdziwe, zaczerpnięte z funkcjonujących środków przekazu nagrania audio/video, artykuły, itp. dostosowane możliwie długością i treścią do poziomu językowego (bez specjalnego ich „obrabiania”), poddając je interpretacji uczących się. W ten sposób byłoby możliwe nie tylko przeanalizowanie treści kulturowych, ale też

⁸ Powyższe uwagi wydają się dotyczyć nie tylko gatunku programów rozrywkowych, ale również innych kontekstów mających związek z mediami, rządzących się podobnymi prawami.

spojrzenie z perspektywy „od wewnątrz” i uwrażliwienie na dyskursywną specyfikę tak implicytnie ukazywanej kultury.

8. Wrażliwość kulturowa w badaniu empirycznym

By przeanalizować funkcjonowanie wrażliwości w praktyce, chcielibyśmy przytoczyć niewielką część wypowiedzi zebranych na podstawie ankiety stworzonej na potrzeby naszej pracy magisterskiej⁹. Owo badanie polegało na przedstawieniu grupie badanych siedmiu fragmentów (wyciętych scen) z francuskich programów rozrywkowych i jednego filmu (*L'amour est dans le pré*, *Un dîner presque parfait*, *La robe de ma vie*, *Mariés au premier regard*, *La Zizanie*), które można (było) obejrzeć w telewizji francuskiej oraz w Internecie. Wszystkie prezentowały sytuacje, w których pojawiły się komplementy (zatem akty mowy silnie uwarunkowane kulturowo) na różne tematy w kilku relacjach (córka-matka, dwóch nieznajomych mężczyzn, lekarz-pacjentka, etc.). Badani oglądali wspomniane sceny w warunkach poza zajęciami (przez ok. dwa tygodnie mieli do nich nieograniczony dostęp). Mogli również korzystać z dowolnie dobranych źródeł pomocniczych, jeśli chcieli pozyskać jakieś dodatkowe informacje. Następnie otrzymali do wypełnienia ankietę z 14 pytaniami otwartymi, odnoszącymi się do obejrzanego programu/filmu. Dotyczyły one interpretacji werbalnych oraz niewerbalnych elementów komplementów (i reakcji na nie) obecnych w obejrzanym materiale, przy czym skonstruowane były w taki sposób, by móc ocenić sposób interpretowania przejawów kulturowych w konkretnym działaniu. Komentarze badanych, silnie zróżnicowane, dowiodły o ich różnym stopniu wrażliwości wobec oceny zachowań grzecznościowych jako przejawu kulturowego w specyfice kontekstu medialnego: niektórzy bazowali ewidentnie tylko na perspektywie kultury ojczystej, inni uwzględniali również punkt widzenia kultury docelowej. Poniżej kilka przykładowych komentarzy odnoszących się do różnych aspektów analizowanych sytuacji, które naszym zdaniem ukazują praktyczny wymiar wrażliwości kulturowej w ramach omawianego gatunku medialnego (tłumaczenie własne z j. francuskiego, możliwie z zachowaniem oryginalnego sensu słów).

Dla przykładu, jeden z badanych stwierdza, że obserwowane zachowanie owszem, jest grzeczne, ale na tym tle słusznie zauważa warunkującą rolę gatunku medialnego:

⁹ W związku z bardzo fragmentarycznym tutaj charakterem przywoływanych badań, zachęcamy do zapoznania się z ich całością w celu pełniejszego zrozumienia kontekstu i interpretacji przytoczonych obserwacji.

(...) kiedy jest się przed kamerą, próbuje się być grzeczną¹⁰

Podobna uwaga uwzględniająca specyfikę dyskursywną pojawiła się u innego ankietowanego:

(...) typowe dla pewnych programów, ale w życiu codziennym byłoby to być może mniej emocjonalne¹¹

Większość badanych uznała wyraźnie za bardzo bezpośredni, a nawet zbyt intymny, komplement, w którym użyto sformułowania „[jesteś] *taka/bardzo piękna*”¹², natomiast jedna osoba wykazała się dużym stopniem *wrażliwości* (zbudowanej dzięki własnemu doświadczeniu i obserwacji, jak potem przyznała) wobec innej kultury i zaobserwowała, że:

(...) ten rodzaj komplementu jest często używany przez Francuzów „bardzo piękna”¹³

Co ważne w kontekście dyskursu właściwego mediom, część badanych z pewnością posłużyła się *wrażliwością*, weryfikując swą ocenę sytuacji poprzez poszukiwanie dodatkowych informacji, które mogą pomóc w procesie interpretacji:

*By lepiej zrozumieć pewne relacje między ludźmi i by lepiej przyjrzeć się kontekstowi¹⁴
(...) aby lepiej zrozumieć, o co chodzi w poszczególnych scenach¹⁵*

Z drugiej strony, można również przytoczyć kilka „anty-przykładów” dla opisywanej przez nas *wrażliwości kulturowej*. Chodzi o wypowiedzi, które świadczą o zamknięciu się w jednym schemacie interpretacji czy o niezauważaniu odnośnych standardów kulturowych:

*(...) brakuje mi słowa „dziękuję”¹⁶
Ona nie dziękuje, więc nie ocenia tej wypowiedzi w kontekście komplementu¹⁷*

¹⁰ Fr.: „(...) si on est devant la caméra on essaye d’être polie”

¹¹ Fr.: „(...) typique pour certaines émissions, mais dans la vie quotidienne ce serait peut-être moins émotionnel”

¹² Fr.: „[tu es] trop belle”

¹³ Fr.: „(...) Ce genre du compliment est utilisé souvent par les Français « trop belle »”

¹⁴ Fr.: „pour mieux comprendre certaines relations entre les gens et pour observer mieux le contexte”

¹⁵ Fr.: „(...) afin de mieux comprendre de quoi il s’agit dans des scènes particulières”

¹⁶ Fr.: „il me manque de mot *merci*”

¹⁷ Fr.: „Elle ne remercie pas donc elle ne juge pas cet énoncé dans le contexte du compliment”

(...) zdanie „*jestes bardzo piekna*” nie jest zbyt popularne na co dzień¹⁸

Dwa pierwsze komentarze – w kontekście kultury francuskiej – świadczą o braku odniesienia do jej standardów, zamykają analizę na poziomie kultury własnej: niepojawienie się eksplicytnych podziękowań jest przecież akceptowalną formą reakcji na komplement pośród Francuzów (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1994). Ostatnia wypowiedź, podobna do poprzednich, również ukazuje brak nawiązania do kultury francuskiej, odnosząc się do wspomnianej wyżej bezpośredniej formy komplementowania, która w kręgu francuskim nie jest wszakże niczym niezwykłym.

9. Podsumowanie

By uczynić proces N/U J2 bardziej owocnym i skutecznym, niewątpliwie należy pamiętać o pracy nad kompetencją (inter)kulturową uczących się, która winna bazować przede wszystkim na wrażliwości kulturowej jako czynnika ją aktywizującym. W celu uniknięcia niebezpieczeństwa pojawienia się nadmiaru negatywnych osądów i powstawania stereotypów, być może warto byłoby spojrzeć na dydaktykę (inter)kulturową poprzez podejście *kulturowe*: pracować nad spojrzeniem „od wewnątrz” na postawy przyjmowane w danej zbiorowości dzięki rozwijaniu wspomnianej wrażliwości na odnośne standardy, wartości. Tak rozumiana postawa kulturowa stanowi w tym ujęciu niejako podstawę, punkt wyjścia dla umiejętności określonych jako interkulturowe, przekładających się na dialog między kulturami, na mediację między przedstawicielami różnych zbiorowości i wypracowanie wspólnie akceptowalnego stanowiska. Na poziomie bardziej ogólnej refleksji, postulowana wrażliwość kulturowa jawi się zatem jako fundament rozwijania nie tylko kompetencji (inter)kulturowej, lecz również ogólnej kompetencji komunikacyjnej – osi scalającej poszczególne wątki badawcze w glottodydaktyce. Owa wrażliwość wyrasta tutaj jako element potrzebny do budowania wieloaspektowej umiejętności komunikowania w kontekście egzolingwalnym, skłaniając nas do coraz to wnikliwszej obserwacji w interakcji z Innym.

BIBLIOGRAFIA

Bartosik-Purgat M. (2006), *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

¹⁸ Fr.: „(...) la phrase „tu es trop belle” n’est pas très commune au quotidien”

- Bennett M. (1993), *Toward ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (w) Paige R. M. (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, str. 27-71.
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 14-20.
- Bolten J. (2005), *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 37-46
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (1999), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier M., Schröder-Sura A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 4-11.
- Charaudeau P. (2001), *Langue, discours et identité culturelle* (w) „Études de linguistique appliquée”, nr 123-124, str. 341-348.
- Ivanciu N. (2008), *L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel* (w) „Signes, Discours et Sociétés”, nr 1, czasopismo internetowe. Online: <http://www.revue-signes.info/document.php?id=248>. ISSN 1308-8378 [DW 14.04.2019]
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994), *Les Interactions Verbales. Tome III*. Paryż: Armand Colin.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)* (w) „Global Media Journal” Polish Edition, nr 1, Spring, str. 1-11. Online: <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf> [DW 19.03.2019]
- Mackiewicz M. (2010), *Standardy kulturowe a dydaktyka języka obcych* (w) Mackiewicz M. (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 137-150.
- Martinelli S., Taylor M. (2000), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu "Młodzież".
- Novak-Piasecka T. (2011), *Analiza dyskursu medialnego: lingwistyczna analiza dyskursu programu telewizyjnego America's Got Talent (Ameryka ma*

- talent*) (w) „Językoznawstwo : współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, nr 1(5), str. 113-120.
- Py B. (2004), *Pour une approche linguistique des représentations sociales* (w) „Langages”, nr 154, str. 6-19.
- Rada Europy. (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Thomas A. (2003), *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards* (w) Thomas A. (red.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag, s. 107-135.
- Thomas A. (2010), *Culture and Cultural Standards* (w) Thomas A. et al., *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Göttingen/Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waszau A. (2018), *Interprétation du compliment en tant qu'outil d'évaluation de la compétence interculturelle en action*. UAM Poznań, niepublikowana praca magisterska.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 15-26.

Grażyna Małgorzata Griso

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0002-8295-6238>

grazyna@scdantealighieri.com.pl

O TRUDNOŚCIACH GLOTTODYDAKTYKÓW Z KONCEPTUALIZACJĄ POJĘCIA ŚWIADOMOŚCI INTERKULTUROWEJ. REFLEKSJA METAGLOTTODYDAKTYCZNA

**On the difficulties glottodidactics has with conceptualization
of intercultural awareness. A meta-glottodidactic reflection**

With its focus on foreign language teaching/ learning as the subject of study, glottodidactics belongs to empirical sciences which not only refer to the reality perceived with the senses but also necessitates empirical verification. Glottodidactics, being in the development phase and striving to consolidate its status, requires relative consistency in its use of key terms. According to researchers representing the intercultural approach, cultural awareness is such term. For an autonomy-seeking science, precision and relative coherence in defining concepts are necessary not only in the external dimension, but also in the consolidation of knowledge which occurs in the process of scientific communication. Reviewing the literature on glottodidactics, the article shows the current state of research in the field of conceptualizing cultural awareness.

Keywords: cultural awareness, intercultural communicative competence, extension of a concept, content of a concept

Słowa kluczowe: świadomość kulturowa (SK), interkulturowa kompetencja komunikacyjna (IKK), zakres pojęcia, treść pojęcia

1. Wstęp

Przedmiotem badań glottodydaktyki są takie zjawiska empiryczne, które poddane badaniu dostarczą wiedzy naukowej o zależnościach i prawidłowościach procesu przyswajania języka obcego. Zdaniem badaczy, którzy wyrosli w paradygmacie kulturowym, do zjawisk rzutujących na postęp w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (dalej JO) należy świadomość (inter)kulturowa¹ (dalej SK) postrzegana bądź jako składnik IKK (np. Byram i in., 2002; Bennett, 2001; Fantini, 2009; Chen, 1997), bądź jako jej czynnik rozwojowy (np. Fantini, 2000: 28; Liddicoat, Scarino, 2003 w Liddicoat, Scarino, 2009: 18).

Celem artykułu jest analiza pojęcia świadomości kulturowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na jego zakres i treść. Rozważania prowadzone są w oparciu o przegląd piśmiennictwa krajowego i zagranicznego, w tym bazując na artykułach przeglądowych oraz polemicznych, jak i oryginalnych pracach badawczych, w tym artykuły przeglądowe oraz polemiczne, jak i oryginalne prace badawcze.

2. Geneza pojęcia

Zanim pojęcie świadomości kulturowej nabrało znaczenia w glottodydaktyce, termin ten pojawił się w środowisku amerykańskich antropologów poszukujących takich zmiennych istotnych w komunikacji, które wpływają na poprawę kontaktów międzykulturowych. Sferą odniesienia były początkowo relacje dyplomatyczne, a następnie również biznesowe.

W 1972 r. autor pojęcia kompetencji komunikacyjnej Hymes, zwrócił uwagę, że kompetencja komunikacyjna (dalej KK) w JO, oprócz wiedzy czysto językowej, obejmuje także zdolność posługiwania się JO w różnych sytuacjach społecznych (Deadorff, 2009: 322). Obok wiedzy, pojawił się termin „kompetencja”. Dzięki jego pracom w 1980 r. Canale i Swain stworzyli pierwszy model KK w JO, umieszczając pośród czterech subkompetencji także subkompetencję socjokulturową.

W międzyczasie na rolę samej samoświadomości oraz świadomości przedmiotu uczenia się w dydaktyce zwrócił uwagę Gattegno (1976, w Fantini, 2006), a w 1975 r. Adler uznał, że SK jest podstawowym narzędziem umożliwiającym transgresyjne formowanie się tożsamości interkulturowej² (Adler, 1975).

¹ Termin „świadomość kulturowa” przyjęto celowo jako „najbardziej ogólny, a jednocześnie podstawowy.

² Warto zwrócić uwagę, że Adler odwoływał się do koncepcji dezintegracji pozytywnej wybitnego polskiego psychiatry i humanisty Kazimierza Dąbrowskiego, a kontynuatorką myśli Dąbrowskiego i Adlera jest Kim, której prace są przytaczane często w literaturze glottodydaktycznej.

3. Aktualne ujęcie świadomości kulturowej w glottodydaktyce

W glottodydaktyce pojęcie świadomości kulturowej (interkulturowej czy poprzekulturowej) często traktowane jest w sposób bardziej holistyczny, jako synonim KI³ (Risager w Encyklopedii Byrama, 2013; Penz w Fenner, 2001: 104; Finkbeiner, 2002; Zarate, 2004: 12). Pojawiło się ono w latach 80. XX w. jako jedna z kluczowych zmiennych w licznych modelach IKK, wraz ze zwrotem kulturowym w lingwistyce stosowanej (Risager w Byram: 2013: 182). Aktualnie SK wzbudza zainteresowanie w wielu naukach społecznych⁴, z których to zasobów pojęciowych czerpie też sama glottodydaktyka. Gdy sięga do nauk antropologicznych, skupia się na zjawisku relatywizmu kulturowego (zagadnienie różnicy), a gdy dotyka pojęć należących do dziedziny psychologii społecznej i poznania społecznego, koncentruje się wokół zagadnienia stereotypów. Reprezentantami pierwszego ujęcia są m.in. Will Baker i Michael Byram, drugiego natomiast Susan Stempleski i Barry Tomalin oraz Stephanie Houghton. W większości koncepcji SK wskazuje się na jej nieodłączny wymiar, jakim jest refleksyjność, postrzegana jako narzędzie wglądu, które ma prowadzić do rozwoju rozumienia własnego *Ja* i własnej tożsamości (Byram, 2006; Fantini, Finkbeiner i Koplín, 2016; Risager w Byram, 2013: 181; Liddicoat i Scarino, 2009). Dlatego też, dopiero w latach 90. XX w., wraz z podejściem pedagogicznym i krytycznym w nauczaniu języków obcych, uznano świadomość kulturową za kluczowy czynnik w rozwoju, istotny dla IKK, postaw i tożsamości (np. Risager w Byram, 2013; Liddicoat i Scarino, 2009).

4. Konceptualizacja jako przekładnia języka teorii na język empirii

Bez względu na to czy podejmowane badania ukierunkowane są bardziej epistemologicznie czy prakseologicznie, każdy badacz musi zmierzyć się z niełatwym wyzwaniem przełożenia języka teorii na język empirii, a celem nadrzędnym jaki powinien mu przyświecać jest poszerzenie i pogłębienie wiedzy ogólnej. Dla jak najlepszej realizacji przedsięwzięcia nie może on zapominać, o tym że „zawieszony między teorią a empirią budowanie wiedzy glottodydaktycznej, dla dalszej swojej konsolidacji i rozbudowy wymaga odniesienia się do istniejącego już

³ Chen (1997) zwraca uwagę na powszechne w literaturze utożsamianie SK z wrażliwością interkulturową, czy wręcz z kompetencją interkulturową

⁴ Najliczniejsze badania empiryczne nad SK prowadzone jednak są w naukach medycznych, gdzie SK uznaje się za bardzo istotny czynnik wpływający na przebieg leczenia pacjentów z innych kultur oraz w naukach służących sferze biznesu. Ten ostatni typ badań dotyczą formy i treści treningów.

stanu wiedzy” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 23). Analiza obecnych w literaturze stanowisk jest też krokiem koniecznym w każdym pojedynczym badaniu empirycznym, którego autor chciałby zapewnić sobie wyjściowy model o wysokiej trafności teoretycznej. Dopiero po spełnieniu tego warunku pojedynczy badacz może przystąpić do konceptualizacji przedmiotu badań, poprzedzającej „niezwykle ważny wyznacznik jej wiarygodności” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 116), jakim jest empiryczna weryfikacja jej wyników. Stanowiąc konstrukt teoretyczny, zmienna nieobserwowalna, jaką jest świadomość kulturowa, tak jak większość zjawisk będących przedmiotem badań glottodydaktyki, nie poddaje się łatwo operacjonalizacji. Zabieg przełożenia konceptu SK na język empirii, polegający na wyłonieniu istotnych wskaźników⁵, okazuje się zadaniem szczególnie trudnym, przede wszystkim ze względu na aktualny stan badań. Napotymane trudności mogą nawet niejednokrotnie skłaniać do powstrzymywania się od podejmowania badań empirycznych w zakresie KI w nauczaniu/uczeniu się (dalej N/U) JO.

Istnieje jeszcze jeden istotny powód, dla którego definiowanie pojęć jest ważne dla nauki będącej w fazie rozwoju, jaką jest glottodydaktyka. „Nieostrość zakresu oraz nieostrość i chwiejność sensu” (Pawłowski, 1978: 22) istniejących definicji, „do których badacz [...] powinien się odwołać” (tamże) utrudnia, fundamentalną dla konsolidacji wiedzy, komunikację naukową⁶.

Celem działań wiedzytwórczych jest formułowanie także praw ogólnych (zwanymi niekiedy generaliami - Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 23), pozwalających na opis i rozumienie zjawisk, dlatego glottodydaktyka, jak każda nauka, potrzebuje dobrych definicji, czyli takich, które spełniają nie tylko warunki formalne, ale i warunki użyteczności naukowej⁷. Do warunków tych należy, zarówno w przypadku nauk nomologicznych, jak i idiograficznych, określenie zakresu oraz treści definiowanych pojęć.

5. Brak zgodności co do zakresu pojęcia świadomości kulturowej

Rozbieżność, a jednocześnie brak precyzji w określaniu pojęć związanych z kulturowym aspektem komunikacji obcojęzycznej, prowadzi do częstego utożsamiania

⁵ Mowa tu zarówno o wskaźnikach empirycznych, jak i definicyjnych.

⁶ Rozumianą przez Dakowską jako właściwość nauki normalnej i określonej jako „forma interakcji grupowej, wykorzystująca do tego celu ... także wiedzę wspólną” (Dakowska, 2014: 67).

⁷ Użyteczność naukowa jakiegoś pojęcia/definicji oznacza jego „przydatność” w realizacji zadań, jakie stawia sobie glottodydaktyka jako nauka, czyli chodzi o to, „aby dysponowała pojęciami pozwalającymi na formułowanie zdań, które by mogły służyć do stwierdzenia jak najściślej określonych stanów rzeczy, które by zatem były zdaniem maksymalnie rozstrzygalnymi” (Pawłowski, 1978: 83).

takich zjawisk jak: wrażliwość interkulturowa, świadomość interkulturowa, a nawet interkulturowa kompetencja komunikacyjna. Pomocne tu może być klasyczne rozróżnienie zakresu i treści pojęć. Zakresem pojęcia (nazwy), przypomnijmy, jest zbiór wszystkich desygnatów przez tę nazwę oznaczonych (Pawłowski, 1978: 49). Bardzo wyraźne różnice dotyczące zakresu pojęcia SK wyrażają się w odmienności rozumienia aspektów, w jakich się ona przejawia. W jednej grupie znajdują się zwolennicy ograniczenia zakresu SK do aspektu kognitywnego (np. Chen i Starosta, 1998), a w drugiej ci badacze, którzy poszerzają zakres pojęcia, stawiając znak równości między SK a KI, czy wręcz IKK, włączając do jego zakresu również desygnaty o charakterze afektywnym i behawioralnym (np. Bennett, 2001). Do pierwszej grupy możemy zaliczyć koncepcję Fantiniego (2009), który SK zdecydowanie lokuje poza zakresem IKK, a także Chena i Starosty, którzy ustalają jej przynależność do procesów poznawczych, oraz Byrama (2002), dla którego pojęcie krytycznej świadomości interkulturowej stanowi kognitywny składnik IKK i bywa rozumiane jako metapoznawcza zdolność do autoanalizy czy metarefleksyjność (np. Scarino, Liddicoat, 2009)⁸. Za skrajny przykład stanowiska wśród badaczy drugiej grupy może posłużyć koncepcja Bennetta, który odnajdując w SK wszystkie trzy wymiary, w zasadzie uznaje tożsamość jej zakresu z zakresem pojęcia KI (Chen, 1997).

Poszerzenie zakresu pojęcia SK o desygnaty o charakterze behawioralnym z kolei zdaje się wynikać z zaliczania jej do kategorii kompetencji i utożsamianiu jej z KI. Przykładem może być koncepcja Bakera, który definiuje SK w ten oto sposób: „Świadomość interkulturowa to świadome rozumienie roli kulturowo ugruntowanych form, praktyk i ram odniesienia, jakimi może się cechować komunikacja interkulturowa oraz zdolność do zastosowania tego konceptu w praktyce w elastyczny i uwzględniający kontekst sposób, podczas komunikacji” (Baker, 2012: 68). Definicja Bakera wyraźnie wyznacza zarówno kognitywny, jak i behawioralny aspekt SK. Podobnie ukierunkowane rozumienie SK prezentują ci badacze, którzy zajmują się mediacją interkulturową, określając ją jako istotny wewnętrzny, poznawczy i wstępny etap kompetencji mediacyjnych (np. Zarate 2004; Buttjes i Byram, 1991). Mediator interkulturowy bowiem to osoba zdolna do wykorzystania wiedzy do interpretacji, ale i podejmowania skutecznych kroków naprawczych (Liddicoat, 2014: 260). Należy zauważyć, że o ile włączenie wymiaru behawioralnego do zakresu pojęć KI czy IKK wynika z

⁸ Fakt, że motorem rozwoju jest refleksyjne myślenie ma podstawowe znaczenie nie tylko w koncepcjach, które zajmują się aspektem rozwojowym, ale również dla konceptualizacji pojęcia SK, bowiem umożliwia wyciągnięcie wniosku o ich wspólnej poznawczej naturze. Jeśli oba procesy zachodzą w umyśle, ich silny związek może hipotetycznie pozwolić na przypisanie SK do procesów kognitywnych, a nie do emocjonalnych czy behawioralnych.

tego, że obie właściwości rzeczywiście *per definizione* wyrażają się w działaniu, o tyle nie jest to już tak oczywiste w przypadku SK. Jeśli nawet mamy do czynienia z pewnym stopniem zależności, to nie jest wiadomym, czy ma ona charakter związku przyczynowego. Istnieje bowiem szereg zmiennych inferencyjnych, które determinują podejmowane działania komunikacyjne⁹, a tym samym wysoki poziom SK nie musi koniecznie prowadzić do sukcesu komunikacyjnego.

Kolejną niejasną kwestią jest uznanie aspektu afektywnego SK. W literaturze często odnajdujemy twierdzenie, że osoba świadoma kulturowo charakteryzuje się empatią emocjonalną, postawą ciekawości i otwartości czy pozytywnymi emocjami w stosunku do przedstawicieli innych kultur (np. Bennett, 2001: 7; Chen i Starosta, 1998: 33). Dla Bennetta (2001) pozytywne emocje są wskaźnikiem wysokiego poziomu SK, natomiast Baker (2012: 19) czy Chen i Starosta (1998) uważają wprawdzie, że wysoki poziom SK pomaga w rozwoju umysłu, empatii, tolerancji i wrażliwości, jednak mimo dużej współzależności oba zjawiska, zdaniem tych badaczy, są wyraźnie odrębne.

Omawiając funkcjonujące w literaturze przedmiotu definicje SK, warto zwrócić uwagę na te koncepcje, które poszerzają jej zakres o świadomość językową. I tak, Risager uważa, że wprawdzie świadomość kulturowa obejmuje elementy pozajęzykowe, ale oba rodzaje świadomości łączy podwójny cel: wspomaganie uczenia się JO oraz poszerzenie rozumienia kulturowej natury języka (Risager w Buttjes i Byram, 1991: 23). Risager (tamże) stawia pytanie wprost: „W jakim sensie świadomość językowa jest częścią świadomości kulturowej, a w jakim sensie nie?“, a Finkbeiner (2002: 8) twierdzi, iż ważne jest, żeby „wzrost świadomości kulturowej i świadomości językowej szedł ręką w rękę”. W czołowym dokumencie FREPA (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, 2010) autorzy zaznaczają, że wspieraniu rozwoju świadomości kulturowej na lekcjach języka obcego powinna towarzyszyć dbałość o świadomość socjolingwistyczną i językową.

Pojęcie świadomości językowej w ostatnich dwudziestu latach powoli znajduje swoje miejsce wśród problemów badawczych glottodydaktyki. Związek tych dwóch pojęć postrzega się przede wszystkim w kategoriach wpływu obu reprezentowanych przez nie zjawisk na rozwój krytycznego uczestnictwa w kulturze (Buttjes i Byram, 1991; Guilherme, 2000). Barany (2016) dokonuje połączenia krytycznej świadomości kulturowej ze świadomością językową w postaci interkulturowej świadomości komunikacyjnej, jednak zauważa, że jakkolwiek oba zjawiska są wprawdzie istotne dla porozumienia, to jednak odnoszą się one raczej do relacji podmiotu z rzeczywistością

⁹ Do takich zmiennych, naszym zdaniem należą czynniki afektywne (np. lęk w koncepcji Gudykunsta) czy motywacyjne.

zewnątrzną¹⁰ niż do kompetencji językowej podmiotu¹¹. I rzeczywiście pojedynczy badacze zajmujący się świadomością językową rzadko ujmują związek świadomości kulturowej i językowej jako wiedzę o tym, w jaki sposób i pod jakimi postaciami kultura przejawia się w języku i komunikacji – jak to czyni np. Candelier i jego zespół w dokumencie FREPA (2010).

W rzeczywistości brak świadomości kulturowej podczas uczenia się języka obcego oznacza brak rozumienia wpływu kultur na ich języki i komunikację językową, co „zmniejszając prawdopodobieństwo prawidłowej interpretacji działań komunikacyjnych” (Triandis, 1977 w Chen, 1997: 9), prowadzi do słabszego postępu w rozwoju IKK, m.in. w postaci uporczywego dążenia do tłumaczeń dosłownych. Jakże często praktycy spotykają uczących się, u których rozwój IKK jest hamowany przez niezrozumienie zjawiska nieprzekładalności znaczeń. O przejawach roli interkulturowej świadomości językowej w uczeniu się języka obcego, a raczej jej braku, najdobitniej pisze Bennet w dodatku do sprawozdania z badań Fantiniego (2018) pod znamienym tytułem „How Not to Be Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language”.

6. Brak zgodności co do treści pojęcia świadomości kulturowej

Treścią pojęcia będziemy nazywać, za Pawłowskim (1978: 9), zbiór cech wspólnych dla desygnatów nazwy i od innych przedmiotów/zjawisk go odróżniający. Otóż badaczy SK różni przed wszystkim to, jakie znaczenie przypisują samemu pojęciu, w zależności od niekiedy implicytnie tylko przyjmowanych założeń co do natury współcześnie zachodzących zjawisk kulturowych (Wang, 2014) – przy czym kwestia ta wpływa też dalej na to, jak odróżniana jest wiedza od świadomości. Stąd też zamiast terminu świadomość kulturowa w komunikacji obcojęzycznej bywają alternatywnie stosowane lub traktowane jako komplementarne (Borghini w Houghton, 2014: 117) takie określenia jak: *(mono)cultural awareness*, *intercultural awareness*, *transcultural awareness* czy *critical intercultural awareness*. Odrębność pojęcia krytycznej świadomości interkulturowej tłumaczy odmienną perspektywę badawczą natomiast pierwsze trzy nazwy odzwierciedlają odmienne rozumienia zarówno pojęcia kultury, jak i kompetencji kulturowej, jej relacji z językiem, a nawet sposobów jej kształcenia. Przy głębszej analizie różnice między tak często utożsamianymi ze sobą lub po prostu mylonymi terminami mogą okazać się bardzo istotne. Wszystkie

¹⁰ Naszym zadaniem, autor odnosi się do Byramowskiego konceptu *citizenship*).

¹¹ Tematyce tej poświęcona była również konferencja ALA (*Association for Language Awareness*), pt. „Towards Language Aware Citizenship”, która odbyła się w Amsterdamie e dniach 4-7.07.2018r.

trzy określenia można potraktować też jako etapy rozwoju samej kompetencji interkulturowej, jak czynią to zwłaszcza ci badacze, którzy podkreślają znaczenie procesów transgresyjnych dla rozwoju kompetencji kulturowej w JO (np. Mayers w Buttjes i Byram, 1991: 142-143; Jongewaart, 2001 i in.). W rozwoju kompetencji kulturowej wyróżnia się 4 fazy, które ewoluują od świadomości, a zarazem kompetencji monokulturowej, poprzez *cross-cultural competency*¹², kompetencję interkulturową, aż do transkulturowej. W kompetencji monokulturowej, zwanej we wcześniejszych pracach po prostu świadomością kulturową (Dasli, 2011), a charakteryzującej się działaniami komunikacyjnymi manifestującymi się etnocentryzmem¹³, punktem odniesienia jest własna kultura. Kształcenie świadomości międzykulturowej (*cross-cultural competency*) opiera się na budowaniu wiedzy dotyczącej różnic pomiędzy jasno określonymi kulturą wyjściową (dalej K1) i kulturą docelową (dalej K2), a wynikającymi z nich, zasadniczo socjolingwistycznymi umiejętnościami komunikacyjnymi. Wzorem do naśladowania jest tu *native speaker*, a dany język i kultura są ściśle ze sobą powiązane. Kompetencja interkulturowa natomiast, to zdolność do komunikacji między reprezentantami dialogicznie współzależnych kultur, odwołująca się raczej do bardziej elastycznego ujęcia kultury i podmiotowej roli w uczeniu się osobistej interpretacji znaczeń. Świadomość transkulturowa, „oddalając się od cross-kulturowych porównań” (Baker, 2009), nawiązuje do kategorii uniwersalnych, luźnych relacji między językiem a kulturą, a ponadto do wartości, jaką stanowi kompetencja różnojęzyczna¹⁴.

Brak zgodności, co do treści pojęcia, wiąże się także bezpośrednio z pytaniem o to, jaką rolę w procesie dydaktycznym nastawionym na rozwój SK powinno odgrywać zaznajamianie uczących się z konkretną i określoną wiedzą o K2, a jaka rola przypada kształceniu ponadkulturowemu i niespecyficznemu rozumieniu zależności między komunikacją a kulturą. Istotne rozbieżności między powyższymi podejściami wynikają z pojawiającego się coraz częściej w literaturze (Risager w Byram, 2013: 182) rozróżnienia między świadomością a

¹² Dla pojęcia *cross-cultural competency* aktualnie brak odpowiednika polskiego; natomiast *cross-cultural approach* (jako podejście do nauczania kultury) bardzo trafnie określa Piątkowska – jako podejście kontrastywne..

¹³ Etnocentryzm za Bennetem (2001) rozumiemy jako niepodawanie pod wątpliwość przeobrażeń i praktyk nabytych w pierwotnej socjalizacji i uznawanie ich za jedynie słuszne.

¹⁴ Jeśli weźmiemy pod uwagę, że ww. rozumienia pojęcia świadomości mogą stanowić fazy rozwoju KI, okaże się, że z łatwością możemy im przypisać odpowiednie etapy rozwoju wrażliwości interkulturowej, jakie występują w procesualnym modelu Milтона Bennetta. I tak, świadomości monokulturowej odpowiadałaby faza zaprzeczenia, obrony lub minimalizacji; *cross-cultural awareness* – fazie akceptacji; świadomości interkulturowej – faza adaptacji, a świadomości transkulturowej – faza integracji.

wiedzą (np. Tomlinson i Masuhara, 2004 w Wang, 2014: 37). W opinii Sercu (2004: 76) interpretowanie SK w kategoriach wiedzy specyficznej o K2 stanowi nadal dominującą tendencję w aktualnych teoriach edukacyjnych, jednak w glottodydaktycznych badaniach naukowych coraz częściej, wraz ze zmianami w obrazie kulturowym współczesnego społeczeństwa, obecne są głosy wskazujące na konieczność uwzględnienia podejścia transkulturowego¹⁵. Taką zmianę postulują zwłaszcza glottodydaktycy zajmujący się dydaktyką języka angielskiego jako *lingua franca*. I tak na przykład Liddicoat (2002) identyfikuje dwa spojrzenia na SK: statyczne i dynamiczne. To pierwsze nie uznaje ścisłej łączności języka i kultury i oznacza przekazywanie informacji faktograficznych o kulturze K2. To drugie z kolei uwzględnia świadomość współzależności języka i kultury, wiedzę dotyczącą K1, a dzięki istnieniu różnicy w stosunku do K2, wiąże się z procesami rozumienia zachowań własnych i cudzych tą różnicą uwarunkowanych. W publikacji z 2009 r. Liddicoat i Scarino (Malczewska-Webb, 2014) nawiązują do wcześniejszego rozróżnienia między świadomością kulturową a zawierającą w sobie element transformacyjny świadomością interkulturową. Ta pierwsza dotyczy wiedzy o K2, podczas gdy ta druga dotyczy relacji między K1 a K2 obecnej w umyśle uczącego się. Według Sercu wiedza specyficzna będzie oznaczała wiedzę o powierzchownych cechach kultury¹⁶ (Chen i Starosta, 1998: 31), a wiedza ogólna to wiedza o subtelnych oraz znaczących cechach, które istotnie odbiegają od naszego systemu wartości i dlatego wymagają nieuniknionych zmian w samym podmiocie.

Zdaniem Fantiniego (2009) różnica między treścią pojęcia wiedzy a zjawiskiem świadomości polega na tym, że wiedza deklaratywna, biorąc znikomy udział w podejmowanych działaniach, jest mało operacyjna. Druga różnica z tym związana jest taka, że wiedza może być łatwo zapomniana, natomiast uzyskanie *awareness* czyni ją aktywną. „Raz uzyskana świadomość nie jest operacją odwracalną” i „kiedy ktoś staje się świadomym czegoś, z trudnością przestaje

¹⁵ Do takiego rozumienia SK zbliża się pojęcie inteligencji kulturowej, które pojawiło się w badaniach nad zdolnością do efektywnego funkcjonowania w biznesowym środowisku międzynarodowym w 2002 r. wraz z nowym narzędziem badawczym *Cultural Intelligence Scale (CQS)*.

¹⁶ Chen i Starosta (1998) do świadomości kulturowej włączają zarówno wiedzę, jak i świadomość, przy czym wiedzę o kulturze J2 traktują jako pierwszy poziom SK, określając ją jako „świadomość powierzchownych cech” (tamże: 31). Na tym poziomie świadomości dominują stereotypy, natomiast na drugim poziomie znajduje się „świadomość znaczących i subtelnych cech” (tamże: 32), odmiennych od K1. Drugi poziom czy też etap składa się z dwóch faz – konfliktu i akceptacji, kiedy to dochodzi do analizy różnic kulturowych, której efektem jest rozumienie przyczyny tychże różnic. W ostatniej fazie jesteśmy zdolni, dzięki empatii, przyjmując perspektywę odmienną i w pełni ją rozumieć.

być tego świadomym” – pisze Alvino Fantini (2009: 458). Świadomość, koncentrując się na relacji *Ja-świat* (to ja jestem świadomy czegoś), ułatwia włączanie i odnoszenie jej przedmiotu do własnych poglądów i przekonań, co jest warunkiem formowania się tzw. osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska, 2002). Podobnego zdania są Tomlinson i Masuhara (2004, w Baker, 2009: 76), którzy dokonali rozróżnienia między statyczną „wiedzą kulturową” a „percepcją kulturową”. W uzasadnieniu autorzy wyjaśniają, że wiedza jest statyczna, nabywana od innych, np. w formie stereotypu, podczas gdy SK wypływa z naszego wnętrza, jest dynamiczna, podlega zmianom i pochodzi z doświadczenia innej kultury. Dokonując przeglądu odnośnej literatury, łatwo zauważyć, że kategoria rozumienia odgrywa istotną rolę w koncepcie SK. Tak, na przykład, Chen i Starosta świadomość interkulturową definiują jako „rozumienie kulturowych norm i praktyk społecznych, które wpływają na to, jak myślimy i jak się zachowujemy” (1998: 28), a Tomlinson i Masuhara (w Ghorbani, 2012) jako stopniowo rozwijające się wewnętrzne rozumienie równości kultur.

Wymiar psychologiczny SK (obok społecznego - *citizenship*) podkreślany jest także przez badaczy reprezentujących perspektywę krytyczną, jak Byram i jego uczennica Guilherme (2000). W ramach tego wymiaru podmiot uczący się staje się świadomy własnych zmian tożsamościowych, które dzięki rozwojowi sprawności analizy, interpretacji i, oceny krytycznej prowadzą do tworzenia się tożsamości interkulturowej (np. Kim, 2009). Jak to ujmuje Fenner (2001: 6), „spotkanie obcej kultury jest postrzegane jako dialog i część procesu komunikacji, który wpływa na jego uczestników w dialektycznej współzależności, podczas której dochodzi do negocjacji znaczeń”. Z kolei Finkbeiner (2002) podkreśla, że rozwój kulturowy jest jednocześnie rozwojem osobistym. Do badaczy, którzy wiążą SK z negocjowaniem tożsamości należy także Littlewood (w Baker, 2009: 77), dla którego ta umiejętność jest wyrazem najwyższego stopnia rozwoju SK.

7. Podsumowanie

Jeden z problemów, jakie często może napotkać badacz rozpoczynający eksplorację literatury odnoszącej się do zjawiska SK dotyczy pozostawiania na poziomie opisu w kategoriach cech umysłu i emocji. Jakkolwiek metodologicznie byłby uzasadniony opis SK, który wyszczególnia wybrane cechy definicyjne¹⁷, w niektórych przypadkach można odnieść wrażenie, że mnożenie cech – często pozostających na poziomie hipotez – zamiast porządkować, wzmaga chaos pojęciowy. W efekcie sprzyja to percepcji SK jako konstruktów bardziej złożonego i skomplikowanego niż to jest w rzeczywistości. W takiej sytuacji nie może dziwić

¹⁷ Dotyczy to ustalania treści pojęcia (Pawłowski, 1978).

brak narzędzi do mierzenia SK. Nieliczne są badania empiryczne z wykorzystaniem metod ilościowych¹⁸, przy czym grupy pytań kwestionariuszy i skale mające służyć mierzeniu KI odnoszą się w nich do zupełnie różnego rozumienia SK. I tak, do mierzenia SK służą grupy wskaźników przejawiające się w niektórych przypadkach w wiedzy (np. Saville-Troike, 1978 – test wiedzy faktograficznej czy Corbita *Global Awareness Profile* (w Fantini, 2009) lub w postawach (Chen i Starosta, 2000) – *Intercultural Sensitivity Skale*), lub też w działaniach podejmowanych przez podmiot. Jeśli nawet przyjąć, że ustalone przez badaczy wskaźniki stanowią mierzalne manifestacje SK, pozostaje niejasną natura samego zjawiska. Otwarte też pozostaje pytanie o rzeczywiste powiązania między danymi wskaźnikami, a przecież ich odkrycie mogłoby przyczynić się do zrozumienia struktury pojęcia. Z uwagi na to, że ujęcia te w większości przypadków pozostają na poziomie rozważań teoretycznych, nie budują one definicji operacyjnych i nie określają idących za nimi wskaźników. Jako takie, zdają się one być cenne dla rozwoju i pogłębiania wiedzy jedynie w pewnym zakresie.

Odnosząc się z kolei do trudności, jakie może w związku z brakiem zgodności zakresu i treści pojęcia SK napotkać badacz, należy zaznaczyć, że nie chodzi tu o dążenie do unifikacji wszystkich definicji ani wykluczenie współzależności trzech aspektów KI. Taka zbieżność/identyczność definicji zresztą nie byłaby ani możliwa, ani słuszna. Racjonalne wydaje się dążenie do pewnego stopnia zgodności definicji, które wynika z przekonania, iż ich zbyt duża rozbieżność prowadziłaby w każdym przypadku do niskiej trafności teoretycznej ewentualnych badań empirycznych. W konsekwencji brak byłoby podstaw do intersubiektywnej komunikowalności, która jest wartościowa i zasadnicza dla wszystkich etapów procedury badawczej, a nie tylko końcowych wyników.

Współcześnie spotyka się też pogląd, że występująca w literaturze przedmiotu znaczna odmienność w definiowaniu wskaźników KI czy świadomości kulturowej nie musi koniecznie oznaczać defektu metodologicznego. Intuicyjne rozumienie pojęcia, mimo owej różnorodności, może być uzasadnione wzajemną wymienialnością wskaźników¹⁹. Poza tym, jak twierdzi Komorowska „W SLA i FLT precyzja terminologiczna jest czasami uznawana bardziej za ograniczenie niż wartość” (Komorowska, 2013: 8). Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy, badaczka widzi w tym, że na miejsce „starego” paradygmatu – który dążył do spójności i precyzji definicyjnej w ramach jednego zagadnienia – pojawił się nowy, zgodnie z którym tworzenie nowych terminów

¹⁸ Przeważają badania typu *action research*, np. Finkbeiner, (2002), Fantini, (2006).

¹⁹ Wzajemną wymienialność wskaźników Babbie określa w następujący sposób: „jeśli kilka różnych wskaźników reprezentuje w pewnym stopniu to samo pojęcie, będą one wszystkie zachowywać się tak, jak zachowywałyby się owo pojęcie” Babbie: 149).

bez jasnej i wyraźniej definicji także może być celowe, ponieważ prowadzi do niekończącej się debaty nad znaczeniem danego terminu z nadzieją, że utworzenie spójnej koncepcji przyjdzie później. Komorowska określa to zjawisko jako „postmodernistyczny rozwój teorii” (tamże: 9). Drugim, nie wykluczającym się z pierwszym, wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy może być natura samego zjawiska, zmuszająca nas do sięgnięcia po wiedzę pochodzącą z nauk ościennych, co wymaga dodatkowego nakładu pracy. Oceniając krytycznie jakość „postępowania dostawawczego” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 70) Komorowska pisze dalej „Kiedy wprowadzamy nowy koncept do SLA czy FLT z innych dyscyplin odnoszenia się do tej dyscypliny, kończy się często tylko wskazaniem, że tak jest” (Komorowska, 2013: 7). „Nasza dyscyplina niestety –kontynuuje Komorowska – opiera się na modelach wygodnych, bo licznych i niefalsyfikowalnych, a praktycy ciągle czekają na konkluzywne teorie” (Komorowska, 2013: 7).

Wracając do kwestii świadomości kulturowej, mimo że zdaniem wielu glottodydaktyków stanowi ona jeden z celów nauki JO, ograniczenie do badań podstawowych skutkuje brakiem dostatecznej ilości prac empirycznych nad jej wpływem na IKK, czynnikami jej rozwoju czy opisem struktury i zależności między cechami pojęcia (Chen, 1997). Jednymi z niewielu wyjątków są badania opierające się na podejściach zorientowanych na tekst (np. Jones, 1995 w Baker, 2009). Ponadto, część badaczy definiuje SK poprzez opis tego, w jaki sposób można pomóc uczącym się w jej rozwoju, jak czyni to np. Guilherme (2000) czy Finkbeiner (2002) w modelu ABC²⁰.

Jak wynika z naszej analizy, unikanie definiowania wymienionych pojęć, a szczególnie brak definicji operacyjnych, prowadzi w rezultacie do wyłączenia danych zjawisk z badań empirycznych. Co więcej, fakt ten w konsekwencji uniemożliwia korektę konceptów/teorii, znacząco ograniczając nasze szanse na postęp w rozwoju wiedzy/nauki.

Wprawdzie jak pisze Babbie „Wyjaśnianie pojęć jest w naukach społecznych procesem nieskończonym” (2013: 150), jednak tworzenie ładu pojęciowego wydaje się być szczególnie istotne dla każdej nauki znajdującej się w fazie rozwoju, w tym także dla glottodydaktyki.

BIBLIOGRAFIA

Adler P. (1975), *The transition experience: An alternative view of culture shock*. Online: https://www.researchgate.net/publication/232593393_The_transition_experience_An_alternative_view_of_culture_shock [DW 21.03.2019]

²⁰ Model ABC jest bardzo interesującą, holistyczną i dynamiczną propozycją dydaktyczną dydaktyką zmierzającą do rozwoju KI.

- Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Baker W. (2015), *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baker W. (2012), *From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT*. (w) „ELT Journal”, nr 66.1, str. 62–70.
- Baker W. (2009), *Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education*. Online: https://eprints.soton.ac.uk/66542/1/Will_Baker_PhD_Jan_2009_final.pdf [DW 26.09.2017]
- Barany L.K. (2016), *Language Awareness, Intercultural Awareness and Communicative Language Teaching: Towards Language Education*. (w) „International Journal of Humanities and Cultural Studies”, nr 2 Online: <https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/183>. [DW 7.11.2017]
- Bennet M. (2006), *How Not to Be Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language*. (w) Fantini A. (red.), *Exploring and Assessing Intercultural Competency*. Federation EIL. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence [DW 4.11.2017]
- Bennett M. (2001), *Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity*. <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001bennettpaper.pdf>
- Buttjes D., Byram M. (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M., Hu A. (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Learning and Teaching*. New York: Taylor&Francis.
- Byram M., (2006), *Language and Identities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier M. i in. (2010), *FREPA/CARAP Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chen G.-M. (1997), A review of concept of intercultural sensitivity. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1037&context=com_facpubs. [DW 22.09.2017]
- Chen G. M., Starosta W. J. (1998), *A review of the concept of intercultural awareness*. (w) „Human Communication”, nr 2, str. 27-54. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1036&context=com_facpubs (DW 21.09.2017)
- Chen G. M., Starosta W. J. (2000), *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale*. (w) „Human Communication”, nr 3, str.1-15. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1035&context=com_facpubs [DW 21.09.2017]
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dasli M. (2011), *Reviving the 'moments': from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy*. (w) „Pedagogy, Culture & Society”, nr 19(1), str. 21-39. Online: https://www.researchgate.net/publication/238600397_Reviving_the_'moments'_From_cultural_awareness_and_crosscultural_mediation_to_critical_intercultural_language_pedagogy [DW 21.03.2019]
- Fantini A. (2018), *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*. New York: Routledge.
- Fantini A. (2009), *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools* (w) Deardorff C. (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: SAGE Publication str. 456-538.
- Fantini A. (2006), *Exploring and Assessing Intercultural Competency*. Federation EIL. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence/ [DW 3.11.2017]
- Fenner A.B. (2001), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages Council of Europe. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3821&rep=rep1&type=pdf> [DW 29.11.2018]
- Finkbeiner C., Koplin, C. (2002) *A cooperative approach for facilitating intercultural education*. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/36410771_A_cooperative_approach_for_facilitating_intercultural_education [DW 15.05.2017]
- Ghorbani Z. (2012), *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Online: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/15270> [DW 21.03.218]
- Guilherme M.M.D. (2000), *Critical cultural awareness: the critical dimension in foreign culture education*. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/108711.pdf> [DW 5.05.2017]
- Houghton S.A. (2012), *Intercultural Dialogue i Practice Managing Value Judgment*. Toronto: Multilingual Matters.
- Jongewaard S. (2001), *Beyond Multiculturalism: Towards a Unification Theory for the Improvement of Cross-Cultural Communication*. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453119.pdf>. [DW 23.06.216]
- Kim Y.Y. (2009) *The Identity Factor in Intercultural Competence* (w) Deardorff C. (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: SAGE Publication str. 121-178
- Komorowska H. (2013), *Language Awareness: From Embarras de Richesses to Terminological Confusion* (w) Łyda A., Szcześniak K. (red.), *Awareness in Action: The Role of Consciousness in Language Acquisition*. New York: Springer, str. 3-20.
- Liddicoat A. (2014), *Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning* (w) „Intercultural Pragmatics”, nr 11(2), str. 259-277.
- Liddicoat A., Scarino A. (2009), *Teaching and Learning Languages A Guide*. Online: www.tllg.unisa.edu.au [DW 23.08.2017]
- Malczewska-Webb B. (2014), *Cultural and intercultural awareness of international students at an Australian University*. Online: https://epublications.bond.edu.au/fsd_papers/60/ [DW 13.12.2018]
- Pawłowski T. (1978), *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN.

- Piątkowska K. (2015), *From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching* (w) „Intercultural Education”, nr 26, str. 397-408.
- Sercu L. (2004), *Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond*. Online: https://www.researchgate.net/publication/240532460_Assessing_intercultural_competence_A_framework_for_systematic_test_development_in_foreign_language_education_and_beyond [DW 21.03.2019]
- Tomalin B, Stempleski S. (2013), *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang Y. (2014), *Views and Attitudes of Staff and Students towards the Significance of Intercultural Awareness in Foreign Language Teaching and Learning in an Australian University Context*. Online: <https://eprints.utas.edu.au/18238/1/front-wang-2014-thesis.pdf> [DW 2.02.2016]
- Wilczyńska W. (2004), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomia w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 69-83.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: AVALON.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004), *Cultural mediation in language teaching and learning. Kapfenberg: Council of Europe*. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.7681&rep=rep1&type=pdf> [DW 10.03.2018]