

Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej

MAGDALENA BIAŁEK

Mimo że interkulturowość w edukacji językowej nie jest zagadnieniem nowym, a liczba publikacji na ten temat jest imponująca, to problematyka ta jest niezwykle aktualna i wciąż wymaga pogłębionej refleksji i dyskusji. Dynamika zmian społeczno-gospodarczych, reforma systemu edukacji, a przede wszystkim urzeczywistniające się w Polsce zjawisko wielokulturowości sprawiają, że zadania nauczycieli w zakresie kształcenia interkulturowego na lekcjach języków obcych stale ulegają redefiniowaniu i aktualizacji. Jednym z zadań, jakie stawia się przed nauczycielami, jest konieczność rozwijania wrażliwości interkulturowej uczniów po to, by mogli stać się oni świadomymi obywatelami świata.

Jaką metodą uczymy dzisiaj języków obcych i jakie są najważniejsze cele edukacji językowej? – o to pytają studenci rozpoczynający realizację bloku przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Nie można na te pytania udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Minęły już bowiem czasy apodyktycznego panowania konkretnych metod nauczania, które przewidywały te same narzędzia i techniki dla wszystkich uczniów i pomagały osiągać wszystkim te same cele. Dzisiaj odpowiedź na powyższe pytania musi być bardziej złożona.

W dobie różnorodności przejawiającej się we wszystkich aspektach życia, dydaktyka języków obcych proponuje szeroko rozumiany eklektyzm, realizowany w ramach podejścia komunikacyjnego. Zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych podejście komunikacyjne rezygnuje z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego, skupia uwagę na umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający

danej sytuacji (Komorowska 2003:27), promuje podmiotowe traktowanie każdego ucznia oraz uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Kładzie również nacisk na rozwijanie autonomii uczniów i ich umiejętności samodzielnego uczenia się. To tylko niektóre z cech charakteryzujących podejście komunikacyjne, które z biegiem czasu i w miarę dokonujących się zmian społeczno-gospodarczych na świecie, musiało ewoluować. Największe zmiany w definiowaniu podejścia komunikacyjnego nastąpiły w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, reagując na słabe strony tego podejścia (np. traktowanie natywnego użytkownika języka jako ideału językowego), określili, *czym jest kompetencja różnorodna i różnokulturowa, wpisując refleksję w perspektywę zadaniową* (Janowska 2011:89). Od tej pory możemy mówić o dwóch perspektywach lub też podejściach w dydaktyce języków obcych, a mianowicie o podejściu interkulturowym¹ i zadaniowym².

1 Stosowanie ujednoliconej terminologii dla „podejścia komunikacyjnego” i „podejścia interkulturowego” nie oznacza, że koncepcje te są w jakiś sposób równoważne czy też konkurencyjne wobec siebie. Należy wyraźnie podkreślić, że „podejście interkulturowe” jest pewnym „rozszerzeniem podejścia komunikacyjnego” (Corbett 2003:31), kontynuującym jego tradycje, na przykład w zakresie stosowanych technik pracy, a wprowadzającym tylko pewne zmiany, na przykład w zakresie celów dydaktyki obcojęzycznej.

2 „Podejście zadaniowe” również kontynuuje tradycje „podejścia komunikacyjnego”. Jak pisze Janowska, „przejęcie od podejścia komunikacyjnego do podejścia zadaniowego nie polega na redukowaniu do zera dorobku metod komunikacyjnych, by na ich gruzach konstruować całkowicie nową, odrębną metodę. Istotą zmian jest przeorientowanie systemu i jego doskonalenie, dostosowanie metod, środków i celów do nowych warunków i potrzeb społecznych” (Janowska 2011:89). „Podejście zadaniowe” określane jest również jako „perspektywa zadaniowa” czy też „koncepcja zadaniowa” (Janowska 2011).

Interesujące nas tutaj podejście interkulturowe kontynuuje podstawowe założenia podejścia komunikacyjnego, zawiera jednak pewne zmiany. I tak na przykład, o ile podejście komunikacyjne koncentruje się wyłącznie na elementach kultury docelowej, a jego celem jest wykształcenie u ucznia kompetencji jak najbardziej zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka, to w podejściu interkulturowym mamy do czynienia ze znacznym rozszerzeniem tej perspektywy. Obok kultury obcej równie ważną staje się kultura własna (a także inne kultury). Dostrzeganie podobieństw i różnic między nimi oraz pogłębiona refleksja nad tymi zagadnieniami pozwalają na stopniowe odchodzenie od etnocentryzmu w kierunku etnorelatywizmu kulturowego, co jest celem podejścia interkulturowego. Dydaktyka obcojęzyczna w perspektywie interkulturowej przygotowuje ucznia do pełnienia roli mediacyjnej między kulturami (por. Bandura 2007:50). Aby to osiągnąć, w podejściu interkulturowym formułuje się cele nauczania w sposób odmienny niż w podejściu komunikacyjnym. Dla przykładu warto wspomnieć, iż w ramach podejścia interkulturowego promuje się integrację nauczania kultury i języka obcego w przeciwieństwie do wcześniejszej koncepcji, zgodnie z którą priorytetem było rozwijanie czterech sprawności językowych, a informacja na temat kultury stanowiła osobny dodatek. Ponadto charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego trywialne, mało istotne treści, służące przede wszystkim rozwijaniu sprawności językowych, zamienione zostają w podejściu interkulturowym na treści relewantne, pochodzące z różnych dyscyplin. W tak rozumianym nauczaniu języka ważne stają się również cele wychowawcze i ogólnoedukacyjne, podczas gdy w podejściu komunikacyjnym najistotniejsze jest przygotowanie ucznia do użycia języka w konkretnej sytuacji praktycznej (Bandura 2007:55). Stwierdzić zatem można, że jednym z celów podejścia komunikacyjnego jest kompetencja komunikacyjna, a podejście interkulturowe dąży do wykształcenia u uczniów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Kształcenie tej właśnie kompetencji wydaje się szczególnie istotne w kontekście specyficznych potrzeb społecznych w Polsce, wynikających z dynamicznie zmieniającej się sytuacji naszego kraju i narastającego zjawiska wielokulturowości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na specyfikę i możliwości kształcenia interkulturowego w warunkach formalnej edukacji językowej. W artykule tym koncentrujemy się na kształceniu wrażliwości interkulturowej – nieodzownej cechy w stawianiu się obywatelem świata.

Co to jest kompetencja interkulturowa?

Kompetencja interkulturowa jest pojęciem niemal równie szerokim i pojemnym jak kultura. W odniesieniu do edukacji językowej możemy uznać ją za cel możliwy do osiągnięcia przy zastosowaniu odpowiednich metod, strategii i materiałów dydaktycznych przez nauczyciela, który sam powinien odznaczać się wysokim poziomem kompetencji interkulturowej.

W międzynarodowej polityce edukacyjnej stanowisko co do statusu kształcenia interkulturowego na lekcjach języków obcych zostało jasno nakreślone w latach dziewięćdziesiątych i nie ulega zmianom. Stanowisko to, zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, jest następujące: *Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur* (ESOKJ 2003:13).

W ESOKJ wyszczególnione i zdefiniowane zostały cztery komponenty kompetencji interkulturowej. Jednym z nich jest świadomość interkulturowa, rozumiana jako element wiedzy deklaratywnej, inaczej mówiąc: szeroko pojęta wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa oraz wrażliwość interkulturowa, implikujące m.in. świadomość różnic i podobieństw między kulturą rodzimą i obcą, w tym stereotypów. Wiedza na temat kultury własnej i kultur obcych może stać się punktem wyjścia do rozwijania umiejętności interkulturowych rozumianych przez autorów ESOKJ jako zdolność do dostrzegania związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa, umiejętność dobierania właściwych strategii i odpowiedniego ich użycia w kontakcie z osobami z innych kultur, a także umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a obcą oraz radzenia sobie z nieporozumieniami kulturowymi i wynikającymi z nich sytuacjami konfliktowymi. Równie ambitne wymagania formułują autorzy europejskiego dokumentu co do kształcenia w zakresie postaw i cech osobowości, zachęcając do rozwijania otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, skłonności do relatywizacji własnego punktu widzenia oraz umiejętności dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych. W ramach czwartego komponentu, umiejętności uczenia się, podkreślić należy przede wszystkim wrażliwość językową i kulturową jako cele edukacji interkulturowej.

Z perspektywy glottodydaktycznej ważną jest definicja Komorowskiej, według której kompetencja interkulturowa obejmuje przede wszystkim wiedzę i umiejętności, pozwalające na:

- dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki;
- analizowanie nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności;
- patrzenie na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i rozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych;
- użycie wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia;
- tolerancję i bezkonfliktowe kontaktowanie się z przedstawicielami innej kultury;
- radzenie sobie w sytuacji konfliktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym w sytuacji nieporozumień międzykulturowych (Komorowska 1999:20).

To tylko dwie perspektywy i dwie definicje kompetencji interkulturowej, co stanowi zaledwie kroplę w morzu koncepcji prezentowanych w literaturze. Dla naszych rozważań istotne jest zaakcentowanie głównych tendencji uwidaczniających się w definiowaniu kompetencji interkulturowej. Analiza poszczególnych definicji kompetencji interkulturowej pozwala wyróżnić w nich trzy podstawowe elementy:

- afektywny – utożsamiany z umiejętnością akceptowania wieloznaczności, radzenia sobie w sytuacjami niejasnymi i niejednoznacznymi, elastycznością, empatią, redukowaniem stresu czy też wiarą w siebie;
- kognitywny – rozumiany jako znajomość elementów kultury;
- metakomunikacyjny – utożsamiany z umiejętnością skutecznej komunikacji międzykulturowej.

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. „Status” wrażliwości interkulturowej jest różny w zależności od przyjętej definicji. Bywa ona postrzegana jako punkt wyjścia, środek do celu czy też cel sam w sobie. Najbardziej chyba znany model rozwoju wrażliwości interkulturowej to model Milтона J. Bennetta. Bennett definiuje wrażliwość interkulturową jako proces przesuwania się od etnocentryzmu poprzez etapy pełniejszego diagnozowania i akceptacji

różnic do ostatecznego celu, jakim jest osiągnięcie etnorelatywizmu (Bennett 1993:29). Ponieważ wrażliwość interkulturowa jest motywem stale powtarzającym się, wspólnym dla większości definicji, warto przyjrzeć się jej bliżej w perspektywie możliwości jej rozwijania w formalnych warunkach nauki języka obcego. Do głębszej analizy tego zagadnienia zachęca również treść podstawy programowej obowiązującej w polskich szkołach od roku szkolnego 2017/2018. Zgodnie z jej treścią, *zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych* (Podstawa programowa 2017).

Rozumiejąc zatem duże znaczenie wrażliwości interkulturowej w procesie kształcenia językowego, należałoby zastanowić się nad możliwościami jej rozwijania w procesie glottodydaktycznym.

Jak rozwijać wrażliwość interkulturową na lekcjach – cyklicznie czy linearnie?

Zgodnie z modelami kształcenia międzykulturowego, rozwijanie kompetencji interkulturowej traktowane jest jako swoisty proces osobotwórczy, w trakcie którego dochodzi u uczącego się do zmian w zakresie wiedzy, postaw i emocji. Łączy je cel, do którego prowadzą, natomiast tym, co je odróżnia, jest ich cykliczny lub linearny charakter. I tak, modele linearne definiują uczenie się jako proces skończony, prowadzący do osiągnięcia bardzo wysokiego poziomu kompetencji międzykulturowej (np. model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta; model międzykulturowego uczenia się według Davida S. Hoopsa). Natomiast zgodnie z modelami cyklicznymi, uczenie się jest procesem stałego i niekończącego się nabudowywania wiedzy, rozwijania umiejętności oraz pozytywnych postaw i świadomości kulturowej (por. Białek 2009). I choć według modelu Bennetta rozwijanie wrażliwości interkulturowej stanowi kontinuum pogłębiającej się świadomości – od etapu etnocentrycznego do etnorelatywistycznego, to jednak modele cykliczne (z racji swojego spiralnego układu) wydają się szczególnie predestynowane do tego, by znaleźć zastosowanie w warunkach uczenia się instytucjonalnego. Jak wiadomo, wykształcenie pełnej kompetencji międzykulturowej jako wartości skończonej jest w warunkach kształcenia instytucjonalnego mało

prawdopodobne. Wykorzystanie cech modeli cyklicznych stwarza natomiast możliwość skutecznego kształcenia w zakresie wrażliwości interkulturowej. Cykliczność modeli zakłada stałe nabudowywanie wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim stwarza szansę na refleksję z różnych perspektyw czasowych i „jakościowych”. Każdy bowiem powrót do tego samego tematu wiąże się z inną jakością wiedzy i umiejętności, gdyż inny jest punkt wyjścia – bogatszy o zdobyte w trakcie tego procesu doświadczenie. W ten sposób stwarza się szansę kształcenia ludzi wrażliwych, uważnych i reagujących na zmiany nie tylko u innych osób, ale przede wszystkim w odniesieniu do siebie samych.

Trening międzykulturowy na lekcjach języka obcego – forma ukryta czy otwarta?

Z perspektywy glottodydaktycznej trening interkulturowy podzielić można m.in. ze względu na formę jego realizacji i prezentowanych treści. Przyjęcie pierwszego kryterium podziału pozwala mówić o ukrytej i otwartej formie treningu interkulturowego. Forma ukryta zakłada zintegrowanie treningu z ćwiczeniami językowymi, których deklarowanym celem jest rozwijanie czterech sprawności językowych oraz zasobów leksykalnych i wiedzy gramatycznej. Forma otwarta treningu polega natomiast na realizowaniu pojedynczych zadań, sekwencji ćwiczeń lub modułów tematycznych, których celem deklarowanym jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej (Aleksandrowicz-Pędich 2005:34).

Uwzględniając realia nauki w warunkach formalnych, rozsądniej jest zdecydować się na ukrytą formę treningu interkulturowego, której przewaga w tym wypadku polega przede wszystkim na oszczędności czasu lekcyjnego. Stosując bowiem charakterystyczne dla tej formy treningu techniki pracy, nie jest się zmuszonym do inwestowania dodatkowego czasu na ich realizację, ze względu na zintegrowanie celów interkulturowych z kształceniem poszczególnych elementów języka bądź sprawności językowych. Nie wszystko jednak można wyćwiczyć stosując tę formę treningu. Dlatego warto przemyśleć kwestię włączenia w proces glottodydaktyczny elementów treningu otwartego. Daje on duże możliwości edukacyjne, szczególnie w odniesieniu do kwestii tak subtelnych, jak omawiana tutaj wrażliwość interkulturowa. Skupienie się w działaniach edukacyjnych na treściach kulturowych, uświadomienie uczniom w sposób eksplicytny mechanizmów działania kultury, prowadzące do rozumienia jej jako swoistego „oprogramowania” (które jednak nas nie ubezwłasnowolnia), jest niezwykle ważnym krokiem w budowaniu wrażliwości interkulturowej.

Trening międzykulturowy na lekcjach języka obcego – kultura docelowa czy treści ogólnokulturowe?

Ze względu na rodzaj przekazywanych treści wyróżnić można trening skupiający się na kulturze docelowej i na treściach ogólnokulturowych. Nauczanie o kulturze docelowej należy rozumieć jako czynienie przedmiotem lekcji zagadnień obejmujących wiedzę, umiejętności i świadomość w zakresie kultury języka docelowego, związanego z nim systemu wartości, norm, tematów tabu itd. Natomiast trening skupiający się na treściach ogólnokulturowych obejmuje swoim zakresem zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz tzw. świadomości kulturowej, nieodnoszących się do żadnej konkretnej kultury, lecz zjawisk kulturowych w ogóle.

Podobnie jak w przypadku treningu ukrytego, w klasie szkolnej łatwiej zastosować trening zintegrowany z treściami kultury docelowej. I choć ten rodzaj treningu będzie prawdopodobnie częstszym rozwiązaniem dydaktycznym, to myśląc o kształceniu wrażliwości interkulturowej, warto zwrócić również uwagę na możliwości wykorzystania tych elementów treningu, które odnoszą się do treści ogólnokulturowych. Szeroki kontekst, nieograniczony do jednej kultury, stanowi szansę na uwrażliwienie uczących się na pojęcie „inności”, szansę zmiany perspektywy postrzegania rzeczywistości, odchodzenia od formułowania prawd absolutnych i wydawania opinii na podstawie pierwszego wrażenia, wreszcie – lepszego zrozumienia swojego „kulturowego oprogramowania” w konfrontacji z kalejdoskopem odmiennych wzorców zachowań.

Kształcenie wrażliwości interkulturowej – implikacje glottodydaktyczne

Rozwijanie wrażliwości interkulturowej nie jest zadaniem łatwym. Warunkiem podstawowym jest tutaj, z jednej strony, wrażliwość samego nauczyciela, jego subtelność i wyczucie, a także jego konkretna wiedza, np. znajomość specyficznych technik i metod pracy. Ponadto czynnikami utrudniającymi pracę nad rozwijaniem wrażliwości interkulturowej są często uwarunkowania klasowe tj. liczne, zróżnicowane pod względem poziomu opanowania języka grupy, czy też różny poziom motywacji i zaangażowania uczniów. To wszystko nie ułatwia nauczycielowi zadania. Jednak, z drugiej strony, świadomość potrzeby jak najlepszego przygotowania uczniów do funkcjonowania w wielokulturowym świecie nie pozwala pozostać biernym w kwestii kształcenia interkulturowego w warunkach formalnej nauki języka.

Poniżej zaprezentowano przykłady ćwiczeń, które mogą być zastosowane przez nauczycieli w opisaney formie lub stać się źródłem inspiracji do dalszych, własnych już poszukiwań.

Symulacja

Symulacja zalicza się do interakcyjnych form treningu międzykulturowego, otwartego i skoncentrowanego na treściach ogólnokulturowych. W kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej technika symulacji nabiera szczególnego znaczenia ze względu na to, że będąc modelem i reprezentacją pewnej rzeczywistości (Flechsig 2006:90), stwarza szansę na konfrontację z odmiennym kulturowo światem. Nie mając możliwości autentycznych spotkań z odmienną kulturą, można potraktować symulację jako sposób na rekompensatę tego braku.

Uczniowie otrzymują role, które powinni odegrać zgodnie z instrukcją, lecz jednocześnie przy zachowaniu dużej swobody językowej. Symulacje zbudowane są według określonego schematu, zgodnie z którym nakreślony jest wyraźnie rysujący się konflikt wynikający z rozbieżnych interesów dwóch fikcyjnych narodowości, ich diametralnie różnych sytuacji życiowych, temperamentów czy innych cech. Uczestnicy symulacji, reprezentujący skrajnie odmienne punkty widzenia, postawieni są przed zadaniem osiągnięcia kompromisu satysfakcjonującego obie strony konfliktu. Dochodzenie do kompromisu odbywa się na drodze negocjacji i stopniowego przechodzenia od konfliktu do dialogu. Gotowość do podjęcia dialogu i prowadzenie go zgodnie z zasadami dialogowości są niejednokrotnie jednoznaczne z osiągnięciem sukcesu symulacji. Przeprowadzenie symulacji zgodnie z podaną instrukcją jest jednak tylko częścią zadania. Równie ważna jest analiza przeprowadzonej symulacji, w czasie której uczniowie mają okazję do podzielenia się własnymi odczuciami. Etap podsumowania jest niezwykle ważny, gdyż pozwala uczniom zrozumieć i uświadomić sobie, jakie procesy i mechanizmy odgrywają rolę w komunikacji międzyludzkiej i międzykulturowej, z czego niejednokrotnie w życiu codziennym nie zdajemy sobie sprawy. Na tym ostatnim etapie analizy i wartościowania dużą rolę odgrywa nauczyciel, który za pomocą pytań zachęca do refleksji i stymuluje uczniów do wyciągania określonych wniosków.

Wartością dodaną stosowania symulacji jest możliwość ćwiczenia odwagi i śmiałości uczniów. Śmiałość i odwaga stanowią nieodzowny warunek komunikowania się w języku obcym, co jest jednym z ważniejszych i prawdopodobnie jednym z trudniejszych do osiągnięcia celów kształcenia językowego.

Przykłady konkretnych symulacji opisujących konflikty między fikcyjnymi narodowościami można znaleźć na wielu edukacyjnych portalach internetowych.

Sunnies i Moonies, czyli niema symulacja

Sunnies i Moonies to przykład konkretnej symulacji, która jednak w odróżnieniu od opisanej wyżej nie wymaga komunikacji werbalnej w języku docelowym. Jej celem jest uświadomienie uczniom istnienia standardów kulturowych, które wyrażają się w zachowaniach niewerbalnych (znacznie odbiegających od znanych sposobów zachowań) i mają bardzo duży wpływ na komunikację, a w rezultacie zrozumienie i porozumienie jej uczestników. Klasa podzielona zostaje na dwie grupy, z których każda otrzymuje opis 8 standardów kulturowych „swojej narodowości”. Zadanie polega na grupowym zaprezentowaniu każdego standardu grupie przeciwnej, która powinna odgadnąć, co oznaczają prezentowane gesty i zachowania, np. Moonies pozdrawiają się wzajemnie, ciągnąc się za włosy i patrząc sobie w oczy. Zadanie wbrew pozorom nie jest łatwe, ponieważ wymaga takiego zaaranżowania sytuacji, z której jasno wynika, że ciągnięcie się za włosy i patrzenie sobie w oczy oznacza właśnie powitanie. Jest to jednak ćwiczenie bardzo lubiane przez uczniów różnych grup wiekowych, zwykle długo pamiętane i często wspominane. Ewaluacja przynosi zazwyczaj wiele wartościowych refleksji, które pomagają rozwijać świadomość i wrażliwość interkulturową. Ze względu na wymienione walory dydaktyczne symulacji, w Tab. 1 przytaczamy jej treść w języku polskim (tłum. wł. z jęz. niem. – M.B.³).

Diagram cebulowy Hofstedeego

Diagram cebulowy Hofstedeego jest narzędziem, za pomocą którego uświadomić można uczniom, że kultura, choć zwykle kojarzona jedynie z tzw. kulturą wysoką (teatrem, rzeźbą i innymi artystycznymi działaniami człowieka, które w danej społeczności uważane są za najbardziej wartościowe), jest przede wszystkim *systemem orientacji*, według którego myślimy, działamy, czujemy i postrzegamy (Thomas 1993:380). Kultura jest zatem kolektywnym oddziaływaniem determinującym sposób zachowania, myślenia i odczuwania jednostki w tak wielkim stopniu, że jednostka nie jest w stanie nie poddać się temu oddziaływaniu (Wierlacher 1996) oraz, jak dodaje Greverus (1978:75), nie ma w życiu człowieka takiego momentu, w którym działałby on, nie będąc poddanym wpływowi kultury. Mówiąc krótko, kultura determinuje ludzkie zachowania, a uświadomienie sobie tej oczywistej prawdy jest konieczne, lecz również trudne – szczególnie w przypadku młodych uczestników procesu dydaktycznego. Chcąc pomóc uczniom zrozumieć, że kultura jest modelem świata oraz zestawem reguł pozwalających

3 Na podstawie dokumentu: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadmhb/289_moonies%20meet%20sunnies.pdf

TAB. 1. Przykład opisu symulacji

MOONIES	SUNNIES
Moonies witają się z innymi, ciągnąc się nawzajem za włosy i stale patrząc sobie w oczy.	Sunnies witają się z innymi poprzez ukłon wykonany z odległości dwóch metrów.
Moonies stoją na jednej nodze.	W czasie rozmowy Sunnies odwracają twarz od rozmówcy, zachowując dystans równy dwóm długościom ramienia.
Moonies pokazują rozbawienie, szarpiąc się za ucho. Nigdy nie okazują rozbawienia przez śmiech.	Przy każdym pytaniu Sunnies akcentują ostatnie słowo, wymawiając je bardzo głośno. Każdy inny akcent odbierany jest jako obraźliwy.
Moonies stają tak blisko swojego rozmówcy, że mogą czuć jego zapach.	Sunnies okazują radość i rozbawienie poprzez obejmowanie swojego ciała obiema rękami. Często są radośni.
Wskazując na coś, Moonies nigdy nie używają dłoni, lecz podbródka.	Sunnies mówią „nie”, zarzucając do tyłu głowę i młaskając.
Moonies mówią „tak”, machając płasko dłonią przed swoją twarzą w prawo i lewo.	Sunnies mówią „tak”, uderzając się płasko dłonią w czoło.
Moonies mówią „nie”, uderzając się pięścią w klatkę piersiową.	Jeśli Sunnies chcą coś pokazać, to wskazują na to ustami, nigdy ręką.
Moonies wyrażają swoje niezadowolenie poprzez głośny dźwięk „ga-ga”. Akcentują drugą sylabę, stosując intonację wznoszącą.	Kiedy Sunnies są niezadowoleni, stają jak wryci.

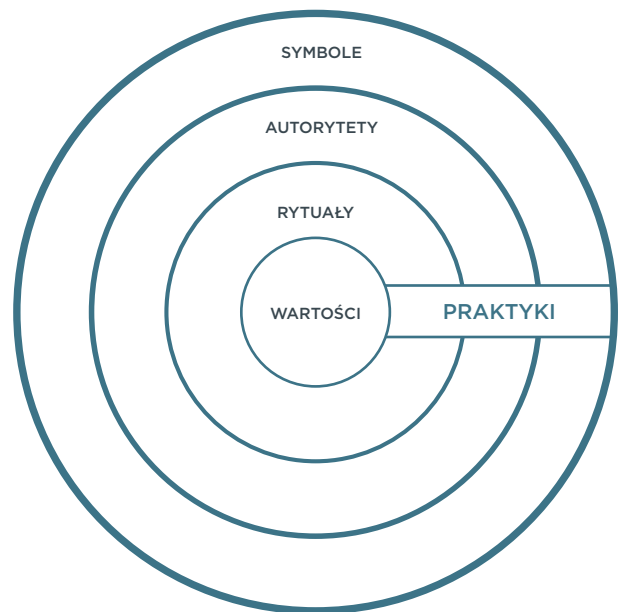
człowiekowi w nim funkcjonować, adaptować się do niego czy też go przekształcać (Szopski 2005:11), zastosować można „diagram cebulowy”. Zgodnie z jego koncepcją, różnice kulturowe uwidaczniają się na czterech różnych poziomach, które, według autora, porównać można do warstw cebuli. Ilustruje to schemat na Rys. 1.:

Najbardziej niedostępną część diagramu tworzą wartości kultywowane w określonej kulturze (część środkowa cebuli). Jest to część najtrudniejsza do eksploracji, zrozumienia i zinterpretowania dla kogoś, kto wzrastał i żyje w odmiennej kulturze. Kolejną warstwę, w pewien sposób zdeteterminowaną przez wartości, stanowią rytuały, czyli skonwencjonalizowane formy zachowań, charakterystyczne i uchodzące za „normalne” w określonej kulturze. Na dwie pozostałe warstwy, najłatwiej dostępne i stosunkowo szybko ulegające zmianom, składają się autorytety i symbole. Wymienione elementy uwidaczniają się w typowych dla danej kultury praktykach.

Zastosowanie diagramu cebulowego w warunkach formalnej nauki języka obcego ma na celu rozwijanie świadomości uczniów w zakresie determinującego wpływu kultury na sposób zachowania i działania człowieka. Wcielanie się uczniów w różne role pozwala im zauważyć, że od tych ról właśnie uzależnione są sposoby zachowań, wymieniane symbole, autorytety oraz wartości. Wszystkie obszary życia zatem poddane są wpływowi kultury, niezależnie od woli jednostki.

W kontekście rozważań na temat wrażliwości interkulturowej warto polecić pracę z „diagramem cebulowym” jako elastyczną, niewymagającą wielu przygotowań i czasu technikę pracy, wspomagającą rozwijanie świadomości

RYS. 1. Elementy kultury – diagram cebulowy (Hofstede 1997:8)



interkulturowej, szczególnie przydatną w grupach homogenicznych pod względem narodowościowym, gdzie codzienne sposoby zachowań czy schematy myślenia i działania mogą uchodzić za jedyne możliwe. Zmiana roli powoduje konieczność zmiany perspektywy myślenia.

Aby przeprowadzić ćwiczenie z zastosowaniem diagramu cebulowego w warunkach formalnej nauki języka obcego, należy podzielić klasę na niewielkie grupy

(cztero- lub pięciuosobowe). Każdej grupie przypisuje się określoną tożsamość, a zadanie polega na wypełnieniu poszczególnych elementów diagramu cebulowego zgodnie z przypisaną tożsamością. I tak na przykład, w grupie studentów zaproponować można tożsamość „matek lub ojców samotnie wychowujących dzieci”, „singli robiących karierę” czy też tożsamość zgodną z aktualną rolą w życiu, czyli „studentów”. O wyborze ról decyduje nauczyciel, kierując się potrzebami i możliwościami grupy. Efektem ćwiczenia są diagramy cebulowe, wypełnione najczęściej różniącymi się od siebie treściami i będące dobrym punktem wyjścia do rozmowy i refleksji na temat wpływu kultury na codzienność człowieka. Praca z „diagramem cebulowym” pozwala zdać sobie sprawę z tego swoistego „kulturowego oprogramowania”, co w rezultacie powinno czynić człowieka bardziej wrażliwym na to, co „inne” i „obce”.

Podsumowanie

Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania kultury oraz zdolność do postrzegania jej w aspekcie interakcyjnym, tj. wzajemnego wpływu środowiska i procesów poznawczych na zachowanie człowieka, wymaga dużej wrażliwości. Kształcenie tej cechy nie jest łatwym zadaniem, lecz możemy podejmować próby jej rozwijania m.in. poprzez uświadamianie uczestnikom procesu dydaktycznego, że wszystko to, co obce, człowiek partycypuje i ocenia w kategoriach własnych doświadczeń, a wszelkie informacje przetwarza na podstawie działających w ramach własnej kultury schematów.

Do rozwijania wrażliwości interkulturowej uczniów potrzebny jest zatem wrażliwy nauczyciel, rozumiejący siebie w kontekście kultury własnej i globalnej. Nauczyciel, który będzie w stanie zrozumieć również ucznia i towarzyszyć mu w jego trudnej, ale jakże interesującej drodze stawania się świadomym obywatelem świata.

Do tematu interkulturowości warto cyklicznie powracać, ponieważ każdy taki powrót to szansa na inną, bogatszą perspektywę interpretowania świata i swojego w nim miejsca.

BIBLIOGRAFIA:

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bennett, M. (1993) Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. W: R. M. Paige (red.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 27-71.
- Białek, M. (2009) *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: ATUT.
- Corbett, J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003) Warszawa: CODN.
- Flechsig, K. H. (2006) *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Greverus, I.M. (1978) *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. München.
- Hofstede, G. (1997) *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Verlag C.H. Beck.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Język obcy nowożytny (2017). Warszawa: MEN.
- Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Thomas, A. (1993) Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. W: A. Thomas (red.) *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Wierlacher, A. (1996) *Kulturthema Toleranz, Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung*. München: Iudicium.

DR MAGDALENA BIAŁEK Adiunkt w Zakładzie Translatoryki i Glottodydaktyki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Wśród jej zainteresowań naukowych jest kształcenie interkulturowe w edukacji językowej oraz „teorie osobiste” w kształceniu przyszłych nauczycieli. Zaangażowana w przygotowanie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, prowadzi szkolenia dla nauczycieli czynnych zawodowo.