

Paweł Plusa

**PROBLEMATYKA INTERKULTUROWOŚCI,
WIELOKULTUROWOŚCI I TRANS-KULTUROWOŚCI
W ŚWIELE BADAŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH**

L'auteur de l'article presente l'approche comparative des notions de l'interculturalisme, du pluriculturalisme et du transculturalisme puisees dans les publications du Conseil de l'Europe. On ajoute aussi les resultats des recherches scientifiques dans le le domaine de linguistique appliqué a l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes dans les milieux pluriculturels.

Pomimo tego, że akwizycja elementów kulturowych i cywilizacyjnych nie jest prymarnym celem w procesie glottodydaktycznym, czyli w organizacji nauczania / uczenia się języków obcych we współczesnych środowiskach edukacyjnych, to jednak zagadnienie interkulturowości realizowane w ramach kulturoznawstwa i krajoznawstwa glottodydaktycznego, będących fragmentem glottodydaktyki aplikatywnej, stanowi podstawę do wejścia w posiadanie kompetencji socjokulturowej, składowej kompetencji komunikatywnej. Możemy stwierdzić, że kolejne sympozja i konferencje naukowe organizowane przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej i Polskie Towarzystwo Neofilologiczne przyczyniły się do waloryzacji powyższych pojęć i upowszechnienia projektów dydaktyczno-aplikatywnych. Celowe będzie tutaj przedstawienie podejścia refleksyjno-ewaluacyjnego w zakresie wybranych publikacji i opracowań naukowych.

Daniel Coste, Daniele Moore, Genevieve Zarate w książce wydanej przez Conseil de la cooperation culturelle (Conseil de l'Europe, 1997: 20) podjęli próbę zdefiniowania dwóch pojęć, a mianowicie: kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej. Uważają, że: „Przez bilingwizm zwyczajny nale-

ży rozumieć bilingwizm jakiegokolwiek osoby, która w zależności od różnych okoliczności (małżeństwo mieszane, przenoszenie się i migracje, praktyki językowe w regionie zamieszkania, itd.) musi rozwijać zdolności komunikowania w więcej niż jednym języku dla zrealizowania własnych potrzeb komunikacji codziennej.”

Dwujęzyczną (bilingwalną) jest osoba, która posługuje się regularnie dwoma językami w życiu codziennym, a nie taka, która doskonale opanowała te dwa języki (Conseil de l'Europe, 1997: 21). Pojęcie kompetencji wielokulturowej jest neologizmem. Jest derywacją pojęcia wielojęzyczności, które przeszło do języka potocznego, będąc samą w sobie derywacją pojęcia bilingwizmu. Pojęcie kompetencji dwukulturowej nigdy nie doczekało się specyficznej przejrzystości teoretycznej, mimo występowania w zakresie pośrednim w pracach o bilingwizmie (Conseil de l'Europe, 1997: 27).

Camilleri w publikacji „Comme c'est bizarre!” (CELV, 2002: 50) formułuje uwarunkowania dla kompetencji interkulturowej. Uważa, że można mówić o zadowalającej komunikacji interkulturowej, kiedy schematy komunikacyjne uczących się języków obcych i rozumienie przez nich struktur głębokich tych schematów zgadzają się wystarczająco ze strukturami rodowitych rozmówców. Autorka zwraca uwagę na ogromne możliwości uwrażliwienia uczących się języków poprzez interakcje interkulturowe, mające miejsce w toku procesu glottodydaktycznego z wykorzystaniem anegdotek (CELV, 2002: 61-67).

Kolejny specjalista współpracujący z CELV w Grazu, Ildiko Lazar (CELV, 2005: 77-81), podkreśla wysoką przydatność glottodydaktyczną podręcznika „Mirrors and Windows”, która jest rezultatem pracy zespołu interkulturowego nad projektem 1.2.3 w ramach programu zajęć popieranego przez CELV. Podręcznik ma na celu wspomaganie nauczycieli języków obcych w procesie integrowania do komunikacji interkulturowej poprzez proponowanie materiałów zorientowanych interkulturowo.

Izabela Orchowska w pracy doktorskiej podjęła próbę ponownego zdefiniowania komunikacji interkulturowej dla potrzeb dydaktyki języka francuskiego jako obcego w taki sposób, aby ta definicja była odzwierciedleniem specyfiki interakcji pomiędzy rozmówcami pochodzącymi z różnych kultur, także w taki sposób, aby równocześnie mogła stanowić punkt wyjścia dla zdefiniowania kompetencji interkulturowej w uczeniu się języka francuskiego przez posiadaczy innych języków. Autorka przytacza definicję R. Clement i K.A. Noels, według której konwersacja jest postrzegana jako interkulturowa w miarę, jak rozmówcy komunikują świadomie w ten lub w inny sposób ich odmienną przynależność kulturową (Orchowska J., 2006: 26)

Możemy także mówić o komunikacji interkulturowej w sytuacji, kiedy jej uczestnicy zdają sobie z tego sprawę po stwierdzeniu faktu, że ich różne przynależności kulturowe wpływają na przebieg komunikacji.

Małgorzata Gnyś w rozprawie doktorskiej dokonała analizy podręczników stosowanych w uczelniach polskich do nauczania języka francuskiego w systemie lektoratów w latach 1967–1997 pod względem typologii treści kulturoznawczych zawartych w tych materiałach. Powyższe badania miały na celu weryfikację tezy badawczej, iż przekaz wiedzy etnokulturowej, francuskojęzycznej odbywa się za pomocą swoistego mikro- i makroprze-kładu intersemiotycznego: kultura / kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Według autorki powyższej pracy doktorskiej dobór metody nauczania kulturoznawstwa glottodydaktycznego powinien odpowiadać zatem ściśle charakterowi lektoratu:

- a) poziomowi nauczania (stopniowi zaawansowania kursu),
- b) założeniom metodologicznym.

W jednej z wielu konkluzji M. Gnyś stwierdza, że większość materiałów stosowanych w latach 1960–1990 do nauczania języka francuskiego w systemie lektoratowym charakteryzowała się znaczną zawartością treści kulturoznawczych (głównie lingwokulturoznawczych). Według przyjętej skali stopień nasycenia wynosił średnio 40–60%. (Gnyś M, 1999: 269, 278, 280).

Jan Kuriata przeprowadził badania w zakresie kompetencji interkulturowej. Poszukując genezy pojęcia interkulturowości cytuje opinię Bertoletiego, który stwierdza, że interkulturowość nabierze swojej wartości poprzez wymianę z inną kulturowością, bo interkulturowość to nie tylko przedstawienie własnej kulturowości na zasadzie kontaktu z inną kulturą, lecz także wymiana mająca na celu przełamanie stereotypów i barier dzielących te kulturowości. Zgodnie z opinią Abdallah-Pretceille interkulturowość jest konstrukcją ułatwiającą i sprzyjającą zrozumieniu problemów społecznych, edukacyjnych w ramach różnorodności kulturowej. Podczas gdy wielokulturowość, uznając istnienie wielości kultur, zajmuje się zachowaniem ich integralności, nie tworzy równocześnie jasnej konstrukcji edukacyjnej (Abdallah-Pretceille, 1992: 36–37). Kuriata jest przekonany, że w środowisku polskich nauczycieli języków obcych przyjęło się następujące stanowisko Rady Europy dotyczące problemu interkulturowości: „Użycie słowa interkulturalny oznacza bez wątpienia, jeśli przypiszemy prefiksowi inter jego pełne znaczenie, interakcję, wymianę, eliminację przeszkód, wzajemność i prawdziwą solidarność. A jeśli słowu kultura przyznamy całą jego wartość, oznacza to uznanie wartości, sposobów życia i symboli, do których odnoszą się zarówno jednostki jak

i całe społeczeństwa w swoich kontaktach z innymi / obcymi, jak też w pojmowaniu świata” (Conseil de l’Europe, 1986: 32). Kuriata uważa, że postrzeganie wielokulturowości jako zjawiska polegającego na uświadamianiu sobie istnienia wielu kultur, bez jasnego zamysłu edukacyjnego..., bardziej odnosi się do społeczeństw wieloetnicznych niż – na przykład – do społeczeństw takich jak polskie (Kuriata, 2002: 50).

Uczenie się / nauczanie języka obcego jest równocześnie, w stopniu trudnym nieraz do określenia, kształceniem wielokulturowości otwierającej horyzonty na inne kultury (Kuriata, 2002: 51). Autor sięga do opinii Byram, który stwierdza, że nauczanie obcej kultury to danie narzędzia uczniom w celu budowania ich tożsamości poprzez umożliwienie im poznania nowych systemów znaczeń symboli z tymi znaczeniami związanych. Zdaniem W. Wilczyńskiej kompetencja transkulturowa łączy zdolność do identyfikowania przejawów innych kultur z umiejętnością prowadzenia dialogu interkulturowego na zasadach partnerstwa. Natomiast mianem transkulturowości określa zdolność uczącego się języka obcego do swoistego przenoszenia zdobytej wiedzy o kulturze nauczanego języka w sferę behawioralną. Odpowiednio przygotowany, uwrażliwiony uczeń będzie mógł dostosować swoje zachowanie i postawy do potrzeby sytuacji i otoczenia. Istotną część rozprawy doktorskiej J. Kuriaty stanowią sformułowania dotyczące kształcenia kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języków obcych. Autor podkreśla, że wszelkie działania dydaktyczne podjęte w zakresie kształcenia osobistej kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języków obcych powinny także uwzględniać ich przyszłą funkcję pośredników międzykulturowych (Kuriata, 2002: 184). Kuriata proponuje, aby kompetencja interkulturowa przyszłych nauczycieli języków obcych powinna składać się z dwóch części: osobistej kompetencji interkulturowej i zawodowej / dydaktycznej kompetencji interkulturowej. Powyższe umiejętności glottodydaktyczne powinny umożliwić nauczycielowi wykształcenie u osoby uczącej się języka obcego postaw otwartości osobistego zaangażowania i kreatywności, aby potrafiła ona dostosować swoje postawy i działania do potrzeb sytuacyjnych (Kuriata, 2002: 186).

Zaprezentowany powyżej wybór opinii i kulturoznawczych badań glottodydaktycznych możemy rozszerzyć cytując 3 pojęcia zawarte w artykule E. Zawadzkiej o interkulturowości. Pod pojęciem interkulturowej komunikacji rozumie się interakcje między osobami należącymi do różnych grup, które różnią się ze względu na wspólną ich członkom wiedzę i symboliczne formy językowego działania. Kompetencja interkulturowa to kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami

innych narodowości. Pod pojęciem interkulturowego uczenia się / nauczania rozumie się właściwie drogę do kompetencji interkulturowej. W końcowej części artykułu autorka kładzie nacisk na znaczenie stosowania zasady interkulturowości w nauczaniu / uczeniu się języka dla wzajemnego zrozumienia i pokojowej egzystencji (Zawadzka, 2000: 451–465).

To podejście E. Zawadzkiej do problematyki kulturoznawczej jest kontynuacją treści przedstawionych podczas obrad XIII Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczących stereotypów i form rutynowych. Celowe zatem będzie przytoczenie fragmentu referatu związanego z charakterystycznymi zachowaniami językowymi.

„Każda kultura rozwija pewne własne schematy czy stereotypy, niezbędne do zrozumienia i działania wewnątrz danej grupy. W ramach tych schematów można wyróżnić tzw. wyspy bezpieczeństwa, które umożliwiają przetwarzanie informacji i odgrywają szczególną rolę w produkcji językowej. Są one najczęściej określane mianem form rutynowych lub rytuałów konwersacyjnych. Są one stosowane w każdej kulturze i stanowią jeden z ważniejszych elementów zachowań. Określa się je także mianem »funkcjonalnych wypełniaczy«, służą one do koordynacji zachowań społecznych lub jako element towarzyszący.

Formy rutynowe spełniają w codziennej komunikacji określone funkcje. Najważniejsze z nich to: nawiązanie kontaktu, wzmocnienie pewności zachowań, uwarunkowanie sytuacyjne, wyrażenie i wzmocnienie konwencjonalności, kierowanie rozmową, ewaluacja własnej wypowiedzi językowej, meta komunikacja i zakres metajęzykowy umożliwiający i zapewniający zrozumienie, opóźnienie i »odciążenie« mówiącego przez pozajęzykowe wypełniacze pauz.

Stosowanie form rutynowych jest zdeterminowane zwyczajowo przez schematy charakterystyczne dla danej kultury, ale także schematy charakterystyczne dla danej wspólnoty komunikacyjnej” (Zawadzka E., 1992: 97–100).

Podsumowując nasze rozważania nie możemy pominąć sprawy akwizycji ekspresji niewerbalnej, która jest znaczącym elementem zachowań kulturowych. Niektóre tendencje w tym zakresie zostały przedstawione podczas obrad konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Lublinie (Plusa P., 1993: 113–116).

Bibliografia

- Coste, D., Moore D., Zarate G. (1997): *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Editions do Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Camilleri, A. G. (2002): *Comme c'est bizarre. L'utilisation d'anecdotes dans le developpement de competence interculturelle*, Centre Europeen pour les langues vivantes, Graz.
- Lazar, I. (2005): *Integrer la competence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Orchowska Izabela (2006): *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE en contexte universitaire polonaise (rozprawa doktorska)* Kraków.
- Gnyś Małgorzata (1999): *Interdyscyplinarny przekaz treści kulturoznawczych w dydaktyce języka francuskiego dorosłych w Polsce (rozprawa doktorska)* UW, Warszawa.
- Kuriata Jan (2002): *Kompetencja interkulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na przykładzie języka francuskiego (rozprawa doktorska)* UAM Poznań.
- Byram M., Zarate G. Neuner G. (1997): *La competence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Zawadzka E. (2000): *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Zawadzka E. (1992): *Kompetencja kulturowa a glottodydaktyka*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa* (red. Grucza F.), Wydawnictwa UW.
- Plusa P. (1993): *Funkcje kodu mimiczno-gestykulacyjnego na poziomie średnim i zaawansowanym. Aktualne tendencje*. W: *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych* (red. Małńczyk H.), UMCS Lublin.
- Abdallah-Pretceille M. (1999): *L'éducation interculturelle*. PUF, Paris
- Wilczyńska W. (1996a): *La formation des enseignants de FLE et l'interculturel*. W: *Magnuszcwska Z. (red.) NKJO WSP Zielona Góra*.