

ANNA PIECZKA

UNIwersYTET JAGIELLOŃSKI

ASYMILATOR KULTUROWY NA NOWO, CZYLI O POTRZEBIE POWIĄZANIA TECHNIK NAUCZANIA MIĘDZYKULTUROWEGO Z PODEJŚCIEM ZADANIOWYM

Culture assimilator in a new way – about the necessity of combining intercultural teaching techniques and task-based approach

The intercultural approach is the leading direction of teaching foreign languages. It is characterized by pursuit of creative relationship with “otherness” and expanding the possibilities of interpretation of the common reality by learning different cultural perspectives.

One of the techniques to pursue these objectives is a culture assimilator. It consists of reading a text based on communication misunderstandings arising from cultural differences and then choosing the correct interpretation of the misunderstanding from several given by a teacher. The final phase is to provide a feedback to the learner on the accuracy of the selected interpretation which aims to increase the understanding of the different culture.

We believe that this form of culture assimilator can become even more effective by connecting it with the task-based approach and by providing certain modifications of work with the assimilator. The most important change is the rejection of the prepared interpretations. Learners should express their spontaneous reflections on the text’s protagonist behavior, and then confront them with interpretations obtained from representatives of the target culture. As a result, learners have the opportunity to get into authentic contact with another culture, to create an emotional bond with a different cultural reality and to form the attitude of openness in action. Moreover, every step of the work with the assimilator can be designed as specific tasks whose exact form will depend on the teacher.

Słowa kluczowe: asymilator kulturowy, podejście międzykulturowe, międzykulturowość, podejście zadaniowe

Key words: culture assimilator, intercultural approach, interculturality, task-based approach

1. Podejście międzykulturowe jako odpowiedź na postulaty Rady Europy

Ze względu na obecną sytuację geopolityczną Europy oraz na zwiększoną swobodę przemieszczania się jej mieszkańców każdy z nas ma coraz więcej okazji do spotkania z „drugim”, który bardzo często jest nie tylko osobą o odmiennych wartościach czy sposobie myślenia, ale także kimś o zupełnie innej kulturze wyjściowej. Kulturę

tę należy traktować jako potencjał i do takiego postrzegania nakłaniają również dokumenty Rady Europy:

Bogate dziedzictwo różnorodności języków i kultur w Europie jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować. Główny wysiłek edukacyjny krajów członkowskich powinien być skierowany na przekształcenie tej różnorodności w wyniku pokonania bariery komunikacyjnej w źródło wzajemnego porozumienia i wzbogacania kulturowego (ESOKJ 2003: 14).

Jednocześnie eksperci Rady Europy stwierdzają, że tradycyjne podejścia do radzenia sobie z wielokulturowością nie są już wystarczające dla dzisiejszego społeczeństwa i dlatego należy poszukiwać nowych rozwiązań w tej dziedzinie (Rada Europy 2008). Odpowiedzią na takie postulaty ekspertów Rady Europy, a zarazem jednym z najnowszych nurtów nauczania języków obcych jest podejście międzykulturowe.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie jednej z technik nauczania międzykulturowego – asymilatora kulturowego, a także dowiedzenie, że jej dotychczasowa forma nie jest w pełni adekwatna do zadań, jakie stawia sobie obecnie podejście międzykulturowe. W odpowiedzi na tę tezę w referacie prezentowane jest nowe ujęcie pracy z asymilatorem kulturowym podczas zajęć językowych.

2. Podejście międzykulturowe – przyjęte definicje i techniki nauczania

Podejście międzykulturowe jest terminem na tyle pojemnym, że doczekało się wielu szczegółowych definicji. Spośród ich mnogości warto przytoczyć te, które wydają się szczególnie istotne dla tematu niniejszego referatu.

Elżbieta Zawadzka definiuje kompetencję międzykulturową jako

kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmian istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000: 453).

Podkreślić należy, że dla E. Zawadzkiej uczący się, dzięki umiejętności szerszej interpretacji danego zjawiska kulturowego, zwiększa spektrum swojego działania, a najważniejszymi umiejętnościami wyjściowymi dla kompetencji międzykulturowej są zdolności do analizy i zastosowania odpowiednich strategii, które są jednocześnie jej składowymi. Te właśnie cele będą też nadrzędne dla nowej formy pracy z asymilatorem kulturowym przedstawionym w dalszej części referatu.

Marta Torenc w swojej publikacji dotyczącej międzykulturowości definiuje ją następująco:

to kategoria opisująca aktywną, otwartą, dynamiczną, dialogiczną relację podmiotu do *inności kulturowej*, a przez to do swojego własnego świata kultury. *Międzykulturowość* wyraża twórczy kontakt podmiotu z *innością kulturową*. Tak rozumiana *międzykulturowość* określa jednocześnie sposób bycia jednostki i jej uczestnictwa w rzeczywistości kulturowej. Międzykulturowość łączy się tu zatem ze zjawiskiem poszukiwania kontaktów z innością, komunikowania i wzbogacania jednostki w wymiarze kulturowym (Torenc 2007: 35).

Jak widać, podstawowa oś międzykulturowości dla tej badaczki przebiega zawsze w przestrzeni ścisłej relacji z innością. Najważniejszy jednak pozostaje fakt, że M. Torenc określa kontakt z innością jako twórczy, a sam kontakt ten ma być aktywnym poszukiwaniem dialogu. W pełni zgadzamy się z definicją przyjętą przez M. Torenc, dlatego też w prezentowanej formie pracy z asymilatorem podkreślamy wagę samodzielnych poszukiwań uczącego się i odkrywania znaczeń danej sytuacji podczas kontaktu międzykulturowego.

Uważamy, że właśnie o tych aspektach nauczania międzykulturowego powinniśmy pamiętać, projektując naszą pracę z wykorzystaniem konkretnych technik, które bardzo często są zaczerpnięte z psychologii międzykulturowej lub przybierają formy autorskich projektów (polegających przykładowo na wymianie studenckiej, wymianach mailowych między uczącymi się z różnych krajów, projektach tematycznych współorganizowanych przez szkoły zagraniczne w porozumieniu z polskimi). W glottodydaktycznej literaturze polskiej techniki nauczania międzykulturowego wymienia, jako jedna z nielicznych, Ewa Bandura w swojej publikacji *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, podając następujące przykłady:

- dygresja kulturowa (spontaniczny komentarz uczącego na temat danego elementu kultury związanego z tematem lekcji),
- wykład na temat różnic i podobieństw (zaplanowany jako osobna lekcja lub element zajęć o charakterze językowym),
- kawałek życia (prezentacja wybranego kulturowego artefaktu wraz z adekwatnym komentarzem nauczyciela),
- asymilator kulturowy (czytany przez uczniów tekst na temat nieporozumień komunikacyjnych wynikających z różnic kulturowych i wybór właściwej interpretacji nieporozumienia spośród czterech możliwych odpowiedzi),
- kapsuła kulturowa (opis danego elementu kulturowego wraz z jego porównaniem z kulturą uczących się, porównanie to przebiega zazwyczaj w formie dyskusji),
- kłaster kulturowy (forma kapsuły kulturowej, ale powiązana z dodatkowymi ćwiczeniami rozwijającymi kompetencję kulturową),
- kulturogram (zaprezentowanie różnic kulturowych w skondensowanej formie, połączone z nauką powiązanego z nimi słownictwa),
- dłuższy tekst na temat różnic społeczno-psychologicznych wraz z analizą ich wpływu na życie codzienne w danej kulturze (w formie studium przypadku, dyskusji, odgrywania scenek itd.),
- incydent krytyczny (analiza przypadku nieporozumienia kulturowego i poszukiwanie sposobu postępowania, który pozwoliłby go uniknąć),
- techniki rozwijające świadomość kultury własnej (dyskusje, wywiady itp.),

- wskazywanie związków między kulturą a językiem (np. poprzez analizę przysłów, dowcipów, przesądów, wierzeń, idiomów, frazeologizmów, metafor itp.),
- mikrotekst (wykorzystanie podczas zajęć językowych tekstu odnoszącego się bezpośrednio do danego aspektu kulturowego, po jego lekturze wykonanie ćwiczeń na rozumienie, a następnie możliwość wykorzystania go w formie dyktanda),
- kultomiks (analiza fotografii, rysunku lub komiksu odnoszącego się do różnic kulturowych),
- wyspa kulturowa (sposób aranżacji sali zajęciowej poprzez wprowadzenie w jej przestrzeń elementów odwołujących się do innej kultury, np. map, plakatów, fotografii, wykonanych przez uczących się projektów),
- minidrama (odgrywanie scenek przedstawiających sytuacje typowe dla innej kultury lub związanych z nieporozumieniami międzykulturowymi),
- całośćka audiomotoryczna (odgrywanie scenek o tematyce kulturowej według poleceń uczącego, dotyczących np. jedzenia nożem i widelcem, stania w kolejce, sposobów powitania) (Bandura 2007: 48-49).

Warto zaznaczyć, że w związku z coraz bardziej złożonymi realiami życia w wielokulturowym społeczeństwie powstają też nowsze, bardziej adekwatne do jego potrzeb, narzędzia. Należy do nich m.in. *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram i in. 2011), będąca kompleksowym zbiorem pomocy dydaktycznych o charakterze międzykulturowym. Jej podstawowa część zawiera pytania do uczącego się o przebieg i elementy autentycznego spotkania z przedstawicielem innej kultury. Pytania te mają charakter otwarty i – z nieznaczną pomocą uczącego – powinny doprowadzić do samodzielnej refleksji nad kontaktami kulturowymi i prezentowanymi przez uczącego się postawami. Te same cechy – czyli otwartość i dążenie do wywołania autorefleksji – będą charakteryzowały przedstawianą przez nas formę pracy z asymilatorem kulturowym.

3. Asymilator kulturowy

Wśród technik nauczania międzykulturowego E. Bandura wymienia między innymi asymilator kulturowy, o którym nieczęsto pisze się w literaturze glottodydaktycznej. Jego krótki opis znajdujemy także w artykule Artura Świątka (2013: 73) zamieszczonym w „Językach Obcych w Szkole”. Najwięcej miejsca poświęca mu jednak Paweł Boski w swoim *Podręczniku psychologii międzykulturowej*, ponieważ właśnie w psychologii technika ta ma swój rodowód i często jest elementem szkoleń akulturacyjnych lub treningu kompetencji kulturowej. U P. Boskiego czytamy:

Asymilator kulturowy jest strategią treningu międzykulturowego, która posługuje się incydentami krytycznymi będącymi przykładami zdarzeń kulturowych, jakie przydarzyły się osobom pochodzącym z różnych krajów. Uczestnicy czytają krótkie winiетки, czyli incydenty krytyczne, będące opisami interakcji osób z różnych kultur w trakcie realizacji wspólnego celu. Pod koniec każdego epizodu dochodzi do zderzenia i strony nie są w stanie osiągnąć tego, co zamierzały. Najczęściej dzieje się tak wskutek niezamierzonego nieporozumienia lub niewłaściwej interpretacji wydarzeń. Uczestnikowi podaje się następnie szereg alternatywnych wyjaśnień tego incydentu, proszony on jest o wybranie tej interpretacji, która wydaje mu

się najbardziej sensowna z punktu widzenia aktora, który jest gościem w lokalnej kulturze. (...) uczestnicy (...) otrzymują informacje zwrotne odnośnie do trafności dokonanych przez siebie interpretacji. Zakłada się, że taki *feed-back* spowoduje przyrost rozumienia kultury grupy docelowej i zwiększy trafność późniejszych interpretacji (Cushner i in. 1995: 13, za: Boski 2010: 584-586).

Stosowanie techniki asymilatora w praktyce glottodydaktycznej niesie ze sobą wiele korzyści. Uczący się analizują zdarzenia, których sami mogliby się stać uczestnikami. Ma to wpływ na rozwój ich kompetencji komunikacyjnej w wymiarze pragmatycznym – przez obserwację mogą poznać strategie komunikacyjne, które w danym kontekście kulturowym okazały się nieskuteczne. Można zakładać, że znalazłszy się w podobnych okolicznościach, nawet bez wiedzy o właściwym schemacie postępowania w danej sytuacji, będą próbowali znaleźć inne rozwiązanie niż to przedstawione w tekście.

Największą zaletą asymilatora jest jednak fakt, że cała technika bazuje na tekście, co pozwala na jego płynne włączenie do programu zajęć. W ten sposób można wykorzystać go na różne sposoby: w celu rozwijania kompetencji leksykalnej, do rozwijania sprawności rozumienia tekstu pisanego, a także do rozwijania kompetencji międzykulturowej. Postrzegany w ten sposób asymilator możemy więc traktować jako naturalny element każdego kursu językowego.

Jak podkreśla Heinrichsen (1998), niewątpliwie plusem asymilatorów jest fakt, że dzięki nim studenci uczą się rozumienia docierających do nich informacji kulturowych oraz mogą odczuwać empatię lub silne zaangażowanie emocjonalne (szczególnie w przypadku, jeśli student czuje się przywiązany do wybranej przez siebie interpretacji). Takie emocje, towarzyszące procesowi nauczania międzykulturowego, są oczywiście bardzo pożądane i pozytywnie wpływają na jego efekty.

4. Asymilator kulturowy na nowo

W asymilatorze kulturowym dostrzegamy jednakże jeszcze większy potencjał. Dlatego chcielibyśmy zaproponować inną koncepcję pracy z asymilatorem, która opiera się przede wszystkim na założeniu, że podawanie uczącym się gotowych interpretacji ma charakter ograniczający, a w związku z tym niejako sprzeczny z podejściem międzykulturowym (przykładowo: z kreowaniem postaw otwartości – ujętym w definicji M. Torenc). Poprzez ich odczytanie uczący się mogą – nawet nieświadomie – ograniczać swoje autentyczne wrażenia i refleksje poprzez dopasowanie ich do proponowanych przez autorów odpowiedzi. Fakt ten sprawia, że nauczanie oddala się od rzeczywistego kontekstu danej sytuacji, na który w tym przypadku składają się m.in. niczym nielimitowane spontaniczne odczucia i wrażenia studentów. Proponowanie gotowych rozwiązań, nawet przeznaczonych do późniejszej krytycznej analizy, sprawia, że asymilator traci na swej autentyczności i nie jest dobrym odzwierciedleniem rzeczywistego kontaktu kulturowego.

Proponowany model pracy z asymilatorem możemy podzielić na pięć etapów:

1. Lektura tekstu.
2. Grupowa analiza warstwy merytorycznej tekstu.
3. Pytanie o odbiór tekstu skierowane do rodzimych użytkowników kultury.
4. Konfrontacja rozbieżności w odbiorze tekstu.
5. Wnioski i podsumowanie pracy z asymilatorem.

Lektura tekstu. Pierwszy etap działań pozostaje niezmienny względem pracy z techniką asymilatora kulturowego w jego tradycyjnym ujęciu. Uczący się zapoznają się z tekstem opisującym historię przedstawiciela danej kultury w sytuacji kontaktu z kulturą kraju, którego języka uczą się uczestnicy kursu. Historia ta jest przedstawiona w sposób szczegółowy, ale nie wartościujący, zaprezentowane w niej wydarzenia często nawiązują do istniejących stereotypów i uprzedzeń rozpowszechnionych w danym kraju, a jej bohater staje się ofiarą wielu kulturowych nieporozumień – w kulminacyjnym momencie dochodzi do incydentu krytycznego. Cały tekst przedstawiać powinien sytuacje bliskie życiu codziennemu, takie, w których uczący się faktycznie mogliby się znaleźć podczas swojego pobytu za granicą.

Na pierwszym etapie zadaniem uczniów jest indywidualne zapoznanie się z tekstem, z refleksyjnym nastawieniem do jego treści. Ponieważ głównym bohaterem lektury jest osoba tej samej narodowości co czytający, mogą oni próbować się z nim utożsamiać; jest to wręcz pożądane, ponieważ zachowanie bohatera powinno zostać zaprojektowane tak, aby było możliwie jak najbardziej naturalne.

Grupowa analiza warstwy merytorycznej tekstu. W klasycznym ujęciu pracy z asymilatorem uczniom po przeczytaniu tekstu zostają przedstawione cztery pisemne interpretacje zachowania bohatera lektury, zakorzenione w stereotypowym myśleniu o danej kulturze. Taka forma z góry narzuca uczącym się pewne tory interpretacji tekstu, nie pozwalając im na wyrażenie swoich spontanicznych reakcji. Najprawdopodobniej miałyby one miejsce, gdyby sami stali się uczestnikami takich sytuacji komunikacyjnych. W przedstawianym modelu gotowe propozycje interpretacji nie pojawiają się w ogóle, a refleksja uczących się rozpoczyna się od wspólnej analizy postępowania bohatera historii i przedstawienia własnych odczuć z nim związanych. Analiza może odbywać się na kilka różnych sposobów. Konkretna jej forma zależeć powinna od wyboru nauczyciela, ważne jest jednak, aby miała postać poszukiwania, rozważania wielu możliwych rozwiązań, z których żadne nie jest poprawne lub niepoprawne.

Podczas analizy danych zachowań, po pierwszych ich spontanicznych interpretacjach, warto nakreślić pewien schemat, według którego uczący się będą rozpatrywać zaprezentowane zagadnienia. Ułatwi to późniejsze ich zestawienie z odpowiedziami uzyskanymi od przedstawicieli innej kultury. Poniżej prezentujemy zagadnienia, na których warto się skupić podczas analizy tekstu; mają one charakter przykładowy i w razie potrzeby można je zmodyfikować adekwatnie do konkretnego asymilatora:

- Jak bohater zareagował na dany problem? Jakie strategie zastosował w celu rozwiązania go?

- Jakie intencje uczący się przypisują bohaterowi?
- W których sytuacjach bohater historii zachował się poprawnie, a w których niepoprawnie? Dlaczego?
- W których z przedstawionych sytuacji uczący się zachowaliby się podobnie do bohatera, a w których odmiennie?
- Co jest przyczyną zaistniałych w historii nieporozumień? Co należałoby zrobić, aby ich uniknąć?

Pytanie o odbiór tekstu skierowane do rodzimych użytkowników kultury. Najważniejszą innowacją w proponowanym modelu jest konsultacja odbioru tekstu z rodzimymi przedstawicielami kultury, w której jest on zanurzony. W tym celu uczący się nawiązują kontakt wirtualny z mieszkańcami Polski, np. w formie wymiany mailowej, dyskusji na blogu lub forum internetowym. Korzystanie z technologii informacyjnych sprawia, że przyswajanie języka przebiega w sposób bardziej naturalny. W naszym przypadku – nie tylko języka, ale i kultury. Ponadto dodatkowym atutem takiej wymiany jest fakt, że potencjalnie odległa kultura dla uczących się staje się dużo bliższa, coś do tej pory abstrakcyjnego nabiera realnego charakteru.

Głównym celem na tym etapie pracy jest poznanie interpretacji danej kultury przez jej własnych przedstawicieli. U M. Torenc możemy przeczytać, że „w międzykulturowości nie ma miejsca na inną niż podmiotową płaszczyznę uczestnictwa w kulturze” (Torenc 2007: 34). Dlatego tak ważne jest, aby uzyskiwać informacje na temat interpretacji zachowań zdeterminowanych kulturowo właśnie od jednostkowo postrzeganych reprezentantów danego narodu.

Taki autentyczny kontakt pozwoli również na ukształtowanie więzi emocjonalnej z kulturą kraju poznawanego języka, będzie wymagać wewnętrznego zaangażowania uczącego się, co jednocześnie podniesie poziom jego motywacji.

Z przyczyn technicznych warto otrzymywane informacje zamknąć w ramy, które ułatwią dalsze ich wykorzystanie – w tym celu można posłużyć się pytaniami pomocniczymi, zastosowanymi już na etapie analizy asymilatora przez uczących się.

Konfrontacja rozbieżności w odbiorze tekstu. Po pozyskaniu informacji od reprezentanta drugiej kultury uczący się podsumowują je, by następnie dokonać ich porównania z wcześniej zebranymi własnymi interpretacjami. W celu ułatwienia takiej analizy porównawczej punktami odniesienia mogą być pytania pomocnicze wykorzystywane na poprzednich etapach pracy.

Zestawienie dwóch oglądów sytuacji powinno pozwolić na dość przejrzyste rozróżnienie, które nieporozumienia mają typowo kulturowy charakter (bo wynikają z innego sposobu myślenia/widzenia danego fragmentu rzeczywistości), a które sytuacje są kulturowo neutralne, tj. nieprowadzące do konfliktu, ewentualnie – które mogą być problematyczne, ale wynika to przede wszystkim z różnic osobowościowych między zaangażowanymi w nie podmiotami. Dzięki temu uczący się będzie mógł zrozumieć niejednoznaczność wydarzeń zachodzących podczas kontaktu międzykulturowego.

Podczas porównywania kilku interpretacji można skorzystać z następujących pytań:

- Czy te same sytuacje zostały uznane za najbardziej problematyczne przez obie grupy?
- Czy któreś problemy zostały dostrzeżone przez jedną grupę, podczas gdy druga nie zwróciła na nie żadnej uwagi?
- Czy subiektywne oceny zachowań bohatera różnią się między grupami?
- Czy grupy inaczej określiły przyczyny konkretnych zachowań bohatera?
- Które elementy interpretacji są najbardziej ze sobą spójne, a które najbardziej rozbieżne?
- Czy otrzymane informacje sprawiłyby, że uczący się, gdyby znalazł się w podobnej sytuacji, umiałby zachować się w sposób prowadzący do obustronnego zrozumienia faktycznych intencji i skutecznej komunikacji?

Cały etap porównywania ze sobą zebranych interpretacji ma charakter głęboko refleksyjny. Nie chodzi w nim o otrzymanie wymiernego wyniku, ale dostrzeżenie przez uczących się możliwych różnic w sposobie postrzegania rzeczywistości, wyuczulenie na niuanse, które – niezauważone – mogą doprowadzić do niepowodzenia całego aktu komunikacyjnego.

Wnioski i podsumowanie pracy z asymilatorem. Ostatnie pytanie na etapie porównywania interpretacji jest już właściwie bezpośrednim przejściem do wyciągnięcia wniosków ze wszystkich przeprowadzonych uprzednio działań. Ten ostatni etap powinien zbierać i podsumowywać refleksje uczących się, a także stanowić wyraz zmian w ich myśleniu o kontakcie międzykulturowym, które zaszły podczas pracy z asymilatorem.

Podsumowanie to można przeprowadzić na wiele sposobów – np. kontynuując dyskusję na bazie pytań pomocniczych z poprzedniego etapu pracy. Można jednak zastosować bardziej rozbudowane techniki, np.:

- „Poprawienie” asymilatora, czyli napisanie go niejako od nowa, uwzględniając zdobytą wiedzę, tak aby wszystkie sytuacje nieporozumień kulturowych zostały zastąpione przez akty skutecznej komunikacji.
- Wybranie jednej sytuacji, która pojawiła się w tekście, i przedstawienie jej w zmodyfikowanej postaci w formie scenki, w której bohater postępuje w sposób łagodzący możliwe nieporozumienie kulturowe.
- Utworzenie kulturowego poradnika dla osoby danej narodowości, przydatnego w przypadku kontaktu z mieszkańcem kraju, którego języka się uczy.
- Stworzenie listy kulturowych wskazówek, np. w formie plakatu, dotyczących różnic między grupami określonych narodowości.
- Przygotowanie listy uniwersalnych zasad komunikacji międzykulturowej, do zastosowania niezależnie od narodowości przedstawicieli kultur, między którymi ona się odbywa.

Każda z powyższych form podsumowania zakończonej pracy z asymilatorem kulturowym ma na celu dodatkowe przepracowanie w działaniu przyswojonych

różnic kulturowych oraz utrwalenie pozytywnych wzorców postępowania w obliczu zetknięcia z odmiennymi niż rodzima kulturami.

5. Asymilator kulturowy w podejściu zadaniowym

Spośród 16 prezentowanych przed E. Bandurę technik jedynie minidrama i całośćka audiomotoryczna są przez nią zakwalifikowane jako przykład uczenia się poprzez działanie, podczas gdy pozostałe prezentują podejście kognitywne (wśród nich także asymilatory kulturowe). Jest to o tyle zastanawiające, że dla skutecznego nauczania międzykulturowego osadzenie go w nowoczesnym podejściu zorientowanym na działanie wydaje się warunkiem niezbędnym. Nie oznacza to oczywiście, że techniki kognitywne są nieużyteczne, przeciwnie: mają w sobie duży potencjał – nieznacznie je modyfikując, uwalniając ze sztywnych ram i dodając do nich nowe elementy, będziemy mogli wpisać je w najnowocześniejsze podejścia.

Warto zaznaczyć, że proponowany model ma charakter otwarty i wiele zależy od nauczyciela. To on decyduje o konkretnej formie pracy z asymilatorem, w zależności od grupy, z którą współpracuje, od charakteru kursu, od możliwości czasowych oraz technologicznych. Ważne jest jednak, że model ten wpisuje się w coraz bardziej popularny kierunek poszukiwań dydaktycznych, których podstawą jest bazowanie na bezpośrednim doświadczaniu kultury innego kraju poprzez kontakt z jej przedstawicielami. W zaproponowanym modelu nacisk jest położony na działanie społeczne, ponieważ tego typu aktywności najbardziej przybliżają uczącego się do autentycznego kontekstu międzykulturowego spotkania.

6. Zakończenie

Połączenie pracy z asymilatorem z podejściem zorientowanym na działanie w praktyce dydaktycznej warto przełożyć na konkretne zadania. Każdy z przedstawionych etapów może zostać zaprojektowany jako seria pomniejszych zadań prowadzących do wykonania zadania końcowego. Ich liczba oraz konkretna forma zależą jednak od uczącego, którego zadaniem będzie przygotowanie i przeprowadzenie zajęć wykorzystujących zaprezentowaną koncepcję pracy. Postawione przed uczącymi się zadania powinny prowadzić do rozwijania kompetencji międzykulturowej, która „polegałaby na podejmowaniu wysiłków wyjaśniających, interpretujących określone sytuacje, oraz poprzez odwoływanie się do własnych teorii osobistych, wskazania na reguły/zasady kierujące osobistą interpretacją” (Torenc 2007: 185). Wydaje się więc, że technika asymilatora kulturowego jest doskonałym punktem wyjścia do skonstruowania zadań, mających na celu kształtowanie umiejętności międzykulturowych, a tym samym realizację postulatów ekspertów Rady Europy adekwatnie do potrzeb dzisiejszego społeczeństwa.

Bibliografia

- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków.
- Boski P. (2010), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, SWPS Academica, Warszawa.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., Méndez Garcia M. (2011), *Autobiografia spotkań międzykulturowych. Wprowadzenie*, tłum. M. Kositomy, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Cushner K., Brislin R.W. (1995), *Intercultural interactions. A practical guide*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), CODN, Warszawa.
- Heinrichsen L.E., (1998), *Understanding culture and helping students understand culture*, [on-line] <http://linguistics.byu.edu/classes/ling577lh/culture.html> – VII 2015.
- Rada Europy (2008), *White paper on intercultural dialogue*, Strasburg, [on-line] www.coe.int/dialogue – V 2016.
- Świątek A. (2013), *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 70-75.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Atut, Wrocław.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Z. Kiełlar, T.P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Naumowicz (red.), Graf-Punkt, Warszawa, s. 451-465.