

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 47/1

Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości

pod redakcją

Anny Jaroszewskiej
i
Macieja Smuka

Poznań – Warszawa 2016

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA GIEŚLIKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Zakład Graficzny UW

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Anna Jaroszevska, Maciej Smuk	5
--	---

ARTYKUŁY

1. Halina Widła – <i>Zmierzch bilingwizmu i jego skutki</i>	9
2. Krystyna Miłułka – <i>Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny</i>	21
3. Agnieszka Dryjańska – <i>Słowa-wartości: interkulturowość ukryta w językach</i>	37
4. Hadrian Lankiewicz, Anna Szczepaniak-Kozak – <i>Polityczna poprawność dyskursu edukacyjnego: nauczyciel języka obcego w przeciwdziałaniu mowie nienawiści</i>	53
5. Anna Jadwiga Piwowarczyk – <i>Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej</i>	67
6. Marzena Blachowska-Szmigiel – <i>Uczenie się języków obcych w procesie samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych</i>	81
7. Ariadna Strugielska – <i>Językoznawstwo kognitywne a rozwijanie kompetencji międzykulturowej w kontekście umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce</i>	93
8. Joanna Kic-Drgas – <i>Spotkania międzykulturowe z perspektywy organizatora – cienie i blaski</i>	109

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	123
--	-----

WPROWADZENIE

Przekazujemy na Państwa ręce kolejny numer *Neofilologa* (47/1), który jest jednocześnie drugim z kolei tomem tematycznym stanowiącym pokłosie Dorocznej Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pt. „Wielojęzyczność i międzykulturowość w glottodydaktyce”, zorganizowanej w dniach 7-9 września 2015 w Warszawie, której współorganizatorami i gospodarzami były w tym roku Instytut Germanistyki oraz Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Ponownie zatem na łamach Czasopisma PTN przedmiotem rozważań wybitnych polskich specjalistów reprezentujących różne neofilologie będą zagadnienia wielojęzyczności i międzykulturowości, tym razem jednak uchwycone w zupełnie innym niż dotychczas wymiarze – interdyscyplinarnym. Przedkładamy je Państwu w ośmiu autonomicznych artykułach, zwracając przy tym uwagę nie tylko na ich niebywale interesującą treść, lecz również na tematycznie sprofilowany i wyjątkowo bogaty wykaz bibliograficzny, którego dostarczają ich autorzy, a który może okazać się wielce użyteczny tak na drodze dalszych teoretycznych poszukiwań, jak i w praktyce dnia codziennego, zwłaszcza nauczycielom języków obcych – w szerokim tego zawodu rozumieniu.

Tom otwiera artykuł Haliny Widły pt. „Zmierzch bilingwizmu i jego skutki”, stanowiący z jednej strony skrupulatną diagnozę głównie europejskiej, w tym polskiej, polityki kształcenia obcojęzycznego, z drugiej – wnikliwą analizę postaw Europejczyków względem języków obcych oraz współczesnych możliwości i motywów ich uczenia się. Omawiając kwestię gasnącego bilingwizmu, Autorka zwraca uwagę na zupełnie nowe uwarunkowania gospodarcze, społeczne i kulturowe, wynikające ze zjawiska globalizacji, które prowadzą co prawda do wielojęzyczności znacznej części społeczeństwa, lecz jednocześnie, a może właśnie przez to, nie pozostają bez wpływu na dydaktykę języków obcych, wymagającą wobec tych zmian, tak w sferze teoriopoznawczej, jak i praktycznej, istotnej korekty.

W drugim z kolei artykule, pt. „Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny”, Krystyna Mihułka zwraca uwagę na panujący w dyskursie naukowym chaos terminologiczny odnoszący się nie

tylko do sposobu definiowania kultury w różnych jej wymiarach, lecz również do różnej jej interpretacji – stosownie do okoliczności i środowisk, w jakich staje się ona przedmiotem opisu bądź treścią podmiotowej aktywności. Autorka poddaje szczegółowej i wieloperspektywicznej analizie różne, często skrajnie odmienne koncepcje kultury, które są przywoływane na łamach literatury z zakresu dydaktyki języków obcych. Ponadto, uwzględniając kontekst międzykulturowości, prezentuje najbardziej trafne – Jej zdaniem – ujęcia kultury wpisujące się w złożony proces kształcenia obcojęzycznego. Dopełnieniem ustaleń poczynionych na bazie kwerendy teoretycznej jest raport z badań własnych przeprowadzonych na ten temat w roku 2015 wśród studentów II roku studiów pierwszego stopnia filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Trzeci artykuł, autorstwa Agnieszki Dryjańskiej, nawiązuje do mało jeszcze rozpoznanych, a szczególnie ważnych – w świetle społeczno-kulturowych przemian ostatnich lat – etycznych aspektów procesu kształtowania i/lub rozwijania kompetencji międzykulturowej, które, zdaniem Autorki, ale i szerokiego grona ekspertów, można i należy uwzględnić na etapie konstruowania programów nauczania i uczenia się języków obcych w warunkach formalnych. Szczególną rolę mogą odegrać w tym procesie „słowa-wartości”, niosące ze sobą – poza dosłownym znaczeniem – również zakodowany ładunek kulturowy. Umiejętność jego odszyfrowania, czemu służyć ma pogłębiona refleksja nad językiem inicjowana stosowną metodyką, kontekstem sytuacyjnym i postawą nauczyciela, jest kluczem otwierającym drzwi nie tylko do innych/obcych kultur, lecz również do kultury rodzimej.

Tekst Hadriana Lankiewicza i Anny Szczepaniak-Kozak, pt. „Polityczna poprawność dyskursu edukacyjnego: nauczyciel języka obcego w przeciwdziałaniu mowie nienawiści”, publikujemy w dobie nasilających się problemów w relacjach wielo- i międzykulturowych, do jakich dochodzi każdego dnia w granicach starego kontynentu. Rozwinięcie terminu „dyskurs” i osadzenie go w politycznym oraz edukacyjnym kontekście pozwoliło Autorom na wnikliwe omówienie zagadnienia „mowa nienawiści”, które, choć dostrzegane i odnotowane w europejskich systemach formalno-prawnych czy w środkach masowego przekazu, nie zostało dotychczas w stopniu zadowalającym wplecione w programy nauczania międzykulturowego, także na etapie kształcenia pedeutologicznego, nie mówiąc już o systemie edukacji powszechnej. Skutkuje to – m.in. w warunkach polskich – powtarzającymi się incydentami językowej patologii o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym, które – co jest niedopuszczalne – mają miejsce bardzo często w murach wszelakich placówek oświatowych i odbywają się niejednokrotnie za przyzwoleniem, a nawet z inicjatywy nauczyciela.

W artykule pt. „Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej”

Anna Jadwiga Piwowarczyk stawia sobie za cel udzielenie odpowiedzi na trzy kluczowe pytania: 1) Czym jest kompetencja międzykulturowa i socjokulturowa? 2) Czy regulacje prawne i europejskie standardy nauczania języków obcych tworzą formalną przesłankę do integracji realiów i elementów kultury nauczanego języka z jego praktyczną nauką? 3) Czy podręczniki do nauki języków obcych zawierają i akcentują typowe elementy i standardy kultury nauczanego języka, czy może treści w nich zawarte przedstawiają kulturę ujednoliconą, zglobalizowaną? Ciekawość własną, ale i Czytelnika, Autorka zaspokaja poprzez wnikliwe studium literatury przedmiotu, opisującej przede wszystkim zagadnienia „kultury” i „kompetencji międzykulturowej”, na drodze analizy prawnych regulacji systemu nauczania języków obcych w szkole wyższej w Polsce, jak również przedkładając raport z badań własnych przeprowadzonych w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, a polegających na pośredniej analizie – gdyż metodą ankietowania nauczających tam lektorów – sześciu podręczników wykorzystywanych w pracy ze studentami.

„Uczenie się języków obcych w procesie samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych” omawia z kolei Marzena Blachowska-Szmigiel. Autorka uczenie się języka obcego i jego wynik, tj. dwu- lub wielojęzyczność, ujmuje w swoich rozważaniach jako aktywność wspierającą samodoskonalenie i rozwijanie kompetencji twórczych. Do swoich racji przekonuje, charakteryzując twórczość jako przedmiot badań nauk humanistycznych, a następnie omawiając neurobiologiczne oraz psychiczne podstawy samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych, powołując się przy tym na wyniki badań empirycznych w tym zakresie. W świetle poczynionych ustaleń uczenie się języka bądź języków obcych i posługiwanie się nim/nimi może służyć samodoskonaleniu i rozwijaniu kompetencji twórczych uczącego się, tym samym może pełnić rolę uświadomionego „narzędzia”, które człowiek może zaangażować do pielęgnacji kondycji własnego mózgu, w tym umysłu. Autorka podkreśla jednak, że „optymalne wykorzystanie tego narzędzia uwarunkowane jest dynamiką Ego, które w celu kontroli negatywnych uczuć aktywuje mechanizmy obronne hamujące czy też blokujące potencjał jednostki”.

„Językoznawstwo kognitywne a rozwijanie kompetencji międzykulturowej w kontekście umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce” to tytuł kolejnego artykułu, w którym Ariadna Strugielska, bazując na wykładni literatury przedmiotu, lecz także odwołując się do przykładu Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, w tym do własnej praktyki nauczycielskiej w tymże, rozpatruje, a następnie próbuje łączyć pojęcia „akademickości” i „międzykulturowości”. O tym, na ile jest to w warunkach polskich możliwe i czy znajduje głębsze uzasadnienie, przekona Czytelnika wnikliwa lektura tego ciekawego tekstu.

Jako ostatni w niniejszym tomie, i równie interesujący, prezentujemy artykuł Joanny Kic-Drgas pt. „Spotkania międzykulturowe z perspektywy organizatora – cienie i blaski”. Jego celem zasadniczym – jak wskazuje Autorka – jest zaprezentowanie trudności oraz szans związanych z organizacją i przeprowadzaniem spotkań międzykulturowych. Pierwsza część artykułu stanowi próbę zdefiniowania „spotkań międzykulturowych” oraz ich roli w kształceniu językowym. Punktem wyjścia do rozważań jest teoretyczny model poznawczy Kraigera, Forda i Salasa (1993), który został osadzony i przeanalizowany w kontekście międzykulturowych spotkań. W drugiej części artykułu dociekania teoretyczne zostają dopełnione ciekawym materiałem empirycznym – analizą wyników ankiety przeprowadzonej wśród 27 organizatorów spotkań międzykulturowych z Polski i z Niemiec reprezentujących różne szczeble edukacyjne. Część ostatnią artykułu stanowią wnioski przedłożone w postaci merytorycznych oraz typowo technicznych wskazówek, które Autorka kieruje do osób zajmujących się organizacją i prowadzeniem wymian/spotkań międzykulturowych.

Liczymy na to, że publikowany tu zbiór artykułów, wysoko ocenionych przez niezależnych recenzentów, znajdzie także Państwa uznanie i że, poza rozbudzeniem zainteresowania, dostarczy odpowiedzi na szereg często bagatelizowanych pytań dotyczących problematyki wielojęzyczności i międzykulturowości – zjawisk nierozzerwalnie przecież powiązanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Jednocześnie uprzedzamy, że temat ten nie został jeszcze wyczerpany i będzie przedmiotem dalszych rozważań zamieszczonych w kolejnym tomie *Neofilologa* (47/2).

Anna Jaroszewska
Maciej Smuk

Halina Widła
Uniwersytet Śląski
halina.widla@us.edu.pl

ZMIERZCH BILINGWIZMU I JEGO SKUTKI

The twilight of bilingualism and its effects

The purpose of this article is to show different approaches and trends in foreign language teaching in Polish schools over the last two decades. Emphasis will be placed on changing the skills and competencies needed to succeed to transition from the bilingual to the multilingual citizen. European population is becoming more and more multicultural, with a growing diversity of cultures, races, values, and languages. The article also presents some examples of research with regard to attitudes and stereotypes. It is observable that this phenomenon exerts impact on the effective classroom management. Taking into account the new context of work in foreign language classrooms, the author focuses on strategies and key challenges encountered by teachers such as: differences in motivation or interests, individualization resulting from the biography of a language, cultural baggage, linguistic interference, and implementation of new technologies.

Keywords: multilingual citizen, foreign language teaching

Słowa kluczowe: wielojęzyczny obywatel, nauczanie języków obcych

1. Wstęp

Europa jest z punktu widzenia językowego miejscem nietypowym. Historyczne uwarunkowania sprawiły, że kraje kontynentu są w większości monojęzyczne, oczywiście z punktu widzenia wyłącznie języków państwowych. Również z uwagi na strukturę mieszkańców wielojęzyczność w krajach europejskich była

do tej pory wyjątkiem, a nie normą, jak na innych kontynentach. Globalizacja zmieniła jednak całkowicie postawę Europejczyków wobec potrzeby komunikowania się w językach obcych.

Polska po 1989 roku przystąpiła do masowego nauczania języków zachodnich. Zdano sobie bowiem sprawę, że zastąpienie filologów rosyjskich nauczycielami języków zachodnich przy ówczesnym systemie kształcenia nauczycieli języków obcych nie było wykonalne. Nowy system kształcenia spowodował nasycenie kadry, której przygotowanie w poprzednich realiach zajęłoby około 100 lat. Absolwenci filologii uniwersyteckich i kolegów językowych, głównie z lat 1995–2010, tworzą obecnie większość kadry nauczycielskiej. Nauczyciele języków kształceni więc byli w czasach niezwykle dynamicznych zmian: poszerzania oferty dydaktycznej w szkołach o kolejne języki, rewolucji technologicznej, kolejnych reform systemu nauczania i nowego typu ucznia wychowywanego w innych realiach (Wiśła, 2007: 20-29).

2. Wielojęzyczność w Europie i na świecie

Z uwagi na liczebność użytkowników, język polski zajmuje szóstą pozycję w Europie po angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim i hiszpańskim. Po polsku mówi 10% obywateli Unii Europejskiej, ale wśród obcokrajowców jest on bardzo słabo rozpowszechniony – zaledwie 1% obywateli UE zna go jako język obcy. Dlatego w Polsce świadomość wagi znajomości co najmniej dwóch języków obcych jest powszechna. Zapewnia to kontakt ze światem i jest kluczem do kariery zawodowej. W Polsce w 2005 roku odsetek osób posługujących się swobodnie przynajmniej jednym językiem obcym był zbliżony do średniej europejskiej i wynosił 57%. Do znajomości dwóch języków obcych przyznawało się 32% Polaków, a do trzech – już tylko 4%. Taki stan rzeczy przekładał się na przekonania rodziców co do kierunku edukacji językowej dzieci (*Eurobaromètre spécial*, 2005). Co ciekawe, badania powtórzone w 2012 roku przyniosły znacznie gorsze rezultaty w państwach byłego bloku komunistycznego. W Polsce i na Węgrzech zanotowano najmniejszy, bo siedmiopunktowy spadek odsetka osób władających przynajmniej jednym językiem obcym – do 50% w Polsce i do 35% na Węgrzech. W pozostałych krajach obniżenie tych wartości sięgało kilkunastu procent. Nie trudno się domyślić, że to problem pokoleniowy – starsza generacja mówiła po rosyjsku i po niemiecku. Odsetek osób posługujących się dwoma językami obcymi spadł w Polsce do 22%, ale rzecz nie tylko w podobnych tendencjach na Węgrzech, w Bułgarii czy Estonii. Podobną zmianę zauważono w Belgii (aż o 16%), Portugalii (o 10%), na Maltce (o 9%), a nawet w Luksemburgu – o 8%, czyli do 84% trójjęzycznych obywateli (*Special Eurobarometer*, 2012).

Trudno w takim wypadku wyciągać zbyt daleko idące wnioski odnośnie do preferencji językowych. Warto raczej pomyśleć o zmianie pokoleniowej i zmianach w strukturze społecznej wywołanych migracją ludności. Dowodzą tego odwrotne przypadki opisane w cytowanym powyżej raporcie, jak choćby wzrost zjawiska wielojęzyczności w Austrii o 16%, nieco mniejszy w Irlandii, we Włoszech czy w Finlandii. Tradycyjnie jednak Anglicy, Włosi, Irlandczycy, Portugalczycy i Węgrzy pozostają najmniej skłonni do nauki języków innych niż ich własny.

Choć spośród języków obcych najpopularniejsze pozostają angielski (38%), francuski (12%), niemiecki (11%), hiszpański (7%) i rosyjski (5%), zmieniają się proporcje w przypadku języków uważanych za przydatne. 79% Europejczyków docenia potęgę angielskiego – najpopularniejszego języka obcego w dziewiętnastu nieanglojęzycznych krajach Europy, 20% stawia na niemiecki i podobnie 20% na francuski, 16% – na hiszpański. Na kolejnym miejscu należy odnotować chiński, który został doceniony przez 14% obywateli UE. Nie zmieniło się natomiast przekonanie użytkowników języków obcych co do poziomu własnych umiejętności. 44% rozumie wiadomości podawane w radiu i telewizji, tyle samo uważa się za zdolnych do rozumienia prasy. Aktywność w mediach społecznościowych, gdzie wymagana jest nie tylko bierna, ale i czynna znajomość języka, choćby tylko na podstawowym poziomie, nie ploszy 40% badanych.

Ciekawie prezentują się wyniki częstotliwości używania języka obcego: około 1/4 użytkowników deklaruje codzienną, a 23% częstą styczność z językiem obcym, natomiast nieco ponad połowa robi to okazjonalnie. 27% Europejczyków posługuje się językiem obcym regularnie w miejscu pracy, 35% konwersuje ze znajomymi, a połowa używa języka w czasie wakacji (*Special Eurobarometer*, 2012).

Mimo deklarowanej aktywności językowej, dane z cytowanych powyżej raportów o nauczaniu języków nie brzmią optymistycznie. Mieszkańcy Europy nie uważają się za aktywnych uczniów – 23% nigdy nie nauczyło się żadnego, a 44% nie uczyło się języka w ostatnim czasie i nie zamierza tego robić. Nie zmienia to poglądu o wielkiej przydatności umiejętności językowych, z którymi utożsamia się prawie 90% jej mieszkańców! Wśród korzyści prym wiedzie możliwość podjęcia pracy poza granicami własnego państwa lub atut wielojęzyczności w miejscu pracy w ojczyźnie. Dlatego aż 98% ankietowanych widzi w nauce języków cenny kapitał w życiu zawodowym potomstwa. To ogromny, bo dwunastopunktowy wzrost po siedmioletniej przerwie w badaniach. Stąd być może przekonanie o bezwzględnie priorytetowym traktowaniu nauczania języków obcych w europejskich szkołach. Mimo opinii o korzyściach w karierze zawodowej, dorośli Europejczycy nie czują się wystarczająco zmotywowani do nauki języków, wymawiając się brakiem zdolności i kosztami. Dzieci w szkole chłoną języki lepiej i za darmo, co powoli widać w szczegółowych statystykach pokazujących największe wzrosty w najmłodszych grupach wiekowych. Taki

stan rzeczy odzwierciedlają poglądy Europejczyków, z których 2/3 wierzy, że nauczanie języków obcych powinno być politycznym priorytetem w każdym kraju. Co więcej, większość uważa, że nauka dwóch języków obcych powinna być obowiązkowa dla dzieci w szkołach podstawowych. Dla wielu Europejczyków szkoła to jedyne miejsce, w którym mieli okazję się ich uczyć.

Globalizacja i uniformizacja sprzyjają zatem realizacji unijnego planu stworzenia wielojęzycznej Europy – wspólnoty o wielu kulturach i językach, oczywiście w sytuacji, kiedy znajomość języków o niższym statusie społecznym nie wystarcza ich użytkownikom. Nie dziwi więc, że 62% Brytyjczyków posługuje się tylko językiem angielskim. Jest on najczęściej używanym językiem obcym w całej Europie. 38% obywateli UE deklaruje jego znajomość w stopniu umożliwiającym udział w rozmowie (14% podaje, że oprócz języka ojczystego zna również francuski lub niemiecki). 77% uważa, że dzieci powinny uczyć się angielskiego jako pierwszego języka obcego. Myśli tak aż 90% Polaków. Na drugim miejscu jest francuski – 33%, a wybór niemieckiego popiera 28% respondentów. Polacy – odwrotnie – jako drugi język obcy wskazują najpierw niemiecki (69%), a dopiero potem francuski (7%). Wygrywają natomiast w rankingu, jeżeli chodzi o przekonanie, że każdy powinien mówić dwoma językami obcymi. Uważa tak aż 75% z nich, przy 31% Francuzów i 30% Słowaków (unijna średnia to 50%). Oczywiście nie sposób w kilkunastu zdaniach streścić raporty liczące w sumie 300 stron, ale nawet z tak skrótownego ujęcia wyłania się obraz głębokich zmian językowych będących następstwem ekonomicznych i kulturowych przemian, jakie niesie globalizacja.

3. Priorytety językowe w dobie globalizacji

Pierwszymi ofiarami globalizacji stały się języki regionalne, których znajomość kojarzy się pozytywnie z tożsamością kulturową, ale nie zapewnia awansu zawodowego. W XX wieku w Europie spadła liczba rodzin przekazujących języki regionalne potomkom. Okazuje się, że gdy rodziny są mieszane, taki przekaz nie następuje. Rodzice jednak mogą zapewnić nauczanie własnego języka w szkole lub na warsztatach pozalekcyjnych i paradoksalnie coraz więcej dzieci poznaje język przodków na dodatkowych zajęciach, choć w domu nie jest on już używany. Niech za przykład posłuży tu Francja (Lacroix, 2014: 67-82), gdzie najmniej ucierpiał alzacki (spadek o 47%), bardziej baskijski (58%) i korsykański (66%), a w wypadku języków rzadszych – jak kataloński, platt, d’oil czy języki kreolskie – sytuacja jest obecnie bardzo zła. W całej Europie obserwujemy te same trendy: z jednej strony niezwykle wysiłki małych społeczności walczących o utrzymanie statusu języka regionalnego, z drugiej – pragmatyzm życiowy wymuszający wybory gwarantujące lepsze radzenie sobie w nowych

społecznych uwarunkowaniach. W efekcie znajomość języków regionalnych staje się coraz częściej hobby garstki entuzjastów.

Rynek pracy, narzucając potrzebę komunikacji z całym światem, przesądził o wymieraniu języków o słabszym statusie społeczno-ekonomicznym. Żyjemy w wieku, w którym zanika 90% języków świata i mimo starań organizacji międzynarodowych niewiele jesteśmy w stanie zdziałać. Programy w rodzaju LinguaPax służą raczej archiwizacji zanikającego językowego bogactwa niż jego reanimacji. Gdy liczba użytkowników spada poniżej 100 tys. osób, śmierć języka staje się kwestią czasu. Szczegółowe dane przerażają: aktualnie 1782 języki używane są przez społeczności liczące poniżej 10 tys. osób, a kolejne 1605 języków pozostaje w użyciu grup liczących od 10 do 100 tys. Wynika z tego, że na wymarcie skazanych jest obecnie 3387 języków świata, a stanie się to jeszcze w XXI wieku. Szanse na przetrwanie ma natomiast 795 języków, które używane są przez społeczności liczące od 100 tys. do 1 mln osób. Pozostają trzy niezagrożone grupy: 239 języków, z których każdy liczy od 1 do 10 mln użytkowników, 72 języki – od 10 do 100 mln, wreszcie niekwestionowana grupa ośmiu liderów, z których każdy używany jest przez ponad 100 mln osób (Calvet, 1999).

4. Model grawitacyjny Calveta

Wielojęzyczność poza Europą dobrze charakteryzuje przykład Indii, gdzie dwa oficjalne języki to hindi i angielski. Dochodzą do tego 22 języki konstytucyjne (*scheduled languages*) z uprzywilejowanym statusem zagwarantowanym w konstytucji. 15 z nich stanowi oficjalne języki państw federalnych. Zdaniem socjolingwisty, Khubchandaniego, taki „organiczny pluralizm” to sytuacja typowa w kontakcie i kohabitacji wielu społeczności z przenikającymi się wpływami kulturowymi (Joshi, 2014: 35-49). Z opracowania wynika, że wielojęzyczność indywidualną i społeczną charakteryzuje „funkcjonalna heterogeniczność” używanych języków: każdy segment tego repertuaru słownego ma specyficzną funkcję i kontekst użycia. Taka wynikająca z kontaktu wielojęzyczność ostro kontrastuje z wielojęzycznością narzuconą przez system szkolny. W 1969 roku w Indiach wprowadzono obowiązkowe nauczanie trzech języków: angielskiego, hindi i jednego z regionalnych. Nie przekłada się to w żaden sposób na praktyki językowe nauczanych; uczniom brak motywacji. Nie zawsze bowiem język regionalny cieszy się największym prestiżem. Bywa natomiast i tak, że jeśli pozycja języka środowiska lub języka nauczanego w szkole jest wyższa od własnego – a czasami chodzi nawet o dwa języki małżonków – często język ten staje się językiem rodziny kosztem języków ojczystych jej członków.

Praktyka językowa ujawnia się więc zgodnie z zasadą modelu grawitacyjnego opisanego przez Calveta, gdzie decyduje status języka. Model ten zakłada

centralną pozycję angielskiego, którego rodzimi użytkownicy charakteryzują się tendencją do monolingwizmu. Wokół niego „krąży” około 10 języków „super-centralnych” mających ugruntowaną pozycję w świecie i których użytkownicy, jeśli są dwujęzyczni, używają naprzemiennie języka ojczystego bądź angielskiego, wzmacniając pozycję tego ostatniego jako *lingua franca*. Wokół tych „superjęzyków” oscyluje na podobnych zasadach około setki kolejnych języków określanych jako „centralne”, stanowiące zgodnie z powyższą zasadą centrum grawitacji języków peryferyjnych (Calvet, 1999). Autor zwraca też uwagę na repartycję przestrzenną języków, z której wynika, że w Europie używanych jest ich 225, co stanowi raptem 3% ogółu. Kolejne miejsca zajmują obie Ameryki z 15% języków. Pozostałe tereny zamieszkałe są więc przez ludność władającą ponad 80% języków świata: odpowiednio 30% dla Afryki, 32% – Azji i 19% – Pacyfiku.

5. Badania nad statusem języków

Jak wynika z powyższych przykładów, kluczowym pojęciem, które przewija się we wszystkich sytuacjach, jest status. Trudno go jednak obiektywnie zbadać. Ciekawym pomysłem są badania naukowe dotyczące aktywności translatorskiej przeprowadzone w Nowym Brunswiku, których autorzy założyli, że pomogą one zrozumieć symboliczną i rzeczywistą konkurencję między językami, a przez to i relacje społeczne (Dubois i LeBlanc, 2014: 113-132). Językami o uznanym oficjalnie statusie są w Quebecu francuski i angielski. Okazuje się jednak, że francuski nie jest już językiem tłumaczonym, lecz głównie tłumaczącym. Badacze wyliczyli, że w latach 1987–1998 tłumaczenie na francuski stanowiło ponad 80% rocznych tłumaczeń w instytucjach publicznych, w latach 2011–2013 – 83%. Francuski, mimo oficjalnie równego statusu, nie jest więc językiem pracy, administracji, dyskusji, spotkań i nowych koncepcji. Pozostaje tworem konwencjonalnym, wystandaryzowanym, bez cienia regionalnego wpływu. Nie żyje. Okazuje się, że podwójne nazewnictwo ma znaczenie raczej symboliczne, teoretycznie podnosi prestiż języka, a w praktyce maskuje tylko nierówności.

6. Pytanie o sposoby radzenia sobie w nowej sytuacji

Obecnie również i w polskich szkołach, zwłaszcza w większych miastach, coraz częściej w klasie językowej pojawiają się nienatywni uczniowie z różnych krajów. Dobrze by było sięgnąć do doświadczeń, jakie zdobyli w tym zakresie nauczyciele z innych krajów. W ramach projektu SOKRATES wyzwanie to podjęła inicjatywa Comenius 2.1 – TESSLA (*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*) Uniwersytetu w Edynburgu (Szkocja przyjmuje w ostatnich latach wielu obcojęzycznych pracowników, często z odległych krajów).

Wspólnym celem alzackich i szkockich pomysłodawców (Young i Mary, 2009: 87-97) było wypracowanie sposobów wyposażenia nauczycieli stażystów w odpowiedni pakiet umiejętności psychologicznych, socjologicznych i językowych umożliwiających holistyczne wsparcie uczniów. Do najczęściej zadawanych przez stażystów pytań należały:

- Jak uczyć w klasie języka nienatywnego ucznia?
- Co robić, jaką przyjąć postawę, jakich reakcji się wyuczyć, by integrować takie dzieci w klasie?
- W jaki sposób, uwzględnivszy to nowe zróżnicowanie, zaadaptować się do obecności przybyszów tak, by nie wyrządzić szkody pozostałym członkom grupy?
- Jak wzmacniać klimat sprzyjający uczeniu się nowego języka? (problem natury psychologicznej związany z rozpoczęciem nowego życia w obcym kraju)?
- Jak sprawić, by nowe dzieci poczuły się dobrze w nowych warunkach?
- Co chcemy osiągnąć? Jakie narzędzia chcemy wypracować? Czy takie, by zintegrować dzieci wielojęzyczne, czy takie, by pokonać trudności związane z różnym rytmem przyswajania umiejętności przez dzieci mono- i wielojęzyczne, czy takie, by wytworzyć związki z tymi dziećmi i możliwość komunikowania się z rodzicami nie znającymi języka skolaryzacji?

Okazuje się, że wciąż nie wypracowaliśmy uniwersalnych recept na takie problemy. Jawi się pytanie, czy i na ile to możliwe w sytuacji tak wielkiej różnorodności napływających obcokrajowców, z jaką boryka się w tej chwili wiele krajów europejskich. Nie należy bowiem zapominać, że na sygnalizowane problemy w relacjach uczeń – szkoła nakładają się jeszcze relacje z rodzicami oraz kontekst społeczny. Nie jest on wolny od obustronnych uprzedzeń i nie trzeba uciekać się do ostatnich drastycznych przykładów, by przyznać, że nawet w komfortowej sytuacji wzajemnego współistnienia osoby nie przyznające się do ulegania stereotypom są na nie nieświadomie podatne. Aby odejść od aktualnego europejskiego kontekstu politycznego, posłużę się wynikami badań prowadzonych w USA.

7. W niewoli stereotypu płci i rasy

Zajmujący się badaniami nad stereotypami płci i rasy Arnold i Candea (2015: 75-96) koncentrują się na przekonaniach Francuzów. Ich celem było sprawdzenie, czy i na ile stereotypy te wpływają na percepcję wypowiedzi. Poddani badaniom probanci, w zależności od przekonania, że mają do czynienia z głosem osoby danej płci, klasyfikowali te głosy inaczej, zdecydowanie pozytywniej

oceniając kobiety. Podobne badanie odnoszące się do rasy przyniosło najwyższy odsetek pozytywnych ocen mężczyznom z Maghrebu. Interpretacja wyników nastręcza jednak pewne trudności, których osobiście upatruję w doborze probantów, o czym jeszcze będzie mowa.

Nie jest to pierwsza próba badań nad stereotypem z wykorzystaniem tych samych nagrań bez świadomości tego faktu osób uczestniczących w eksperymencie, na co rzetelnie powołują się Arnold i Candea. Cytują opisaną w 1976 roku badania Condry i Condry ukazującą, jak dorośli, słysząc głos noworodka, interpretowali jego stan ducha: przeświadczeni, iż noworodek jest chłopcem uznawali, że to złość, kiedy myśleli, że dziecko jest płci żeńskiej, interpretowali ten sam głos jako objaw strachu. Badania prowadzone przez Strand w latach 1999–2000 polegały na interpretacji dźwięków, którym jednocześnie towarzyszyły zdjęcia kobiet lub mężczyzn. I tak badani interpretowali tę samą spółgłoskę szczelinowo-dziąsłową jako bezdźwięczną szczelinowo-dziąsłową, gdy byli przekonani, że dźwięk wymawiał mężczyzna, a bezdźwięczną szczelinowo-postdziąsłową, gdy byli przeświadczeni o lekturze kobiecej, realizowanej na wyższych częstotliwościach. Z kolei badania Niedzielski wykazały, że w zależności od domniemanego pochodzenia lektora probanci percypowali samogłoski i dyftongi jako bardziej lub mniej otwarte. Badania Rubina z 1992 roku na temat stereotypów związanych z rasą zostały przeprowadzone w ramach dydaktycznego eksperymentu: studenci usłyszeli test z luką przedstawiony przez lektorkę z Ohio. Prezentacji towarzyszyły zdjęcia kobiet rasy kaukaskiej lub azjatyckiej. Gdy studenci sądzili, że tekst czyta Azjatka, mieli większe kłopoty z jego dokładnym zrozumieniem.

Przywołane badania, opisanie i szeroko skomentowane przez Francuzów (Arnold i Candea, 2015: 75–96), zainspirowały autorów do podjęcia wspomnianej już własnej próby. Arnold i Candea przeprowadzili ją jednak inaczej: testy dotyczyły pewnych stwierdzeń, a zamiast zdjęć opatrzone były typowymi francuskimi bądź arabskimi imionami męskimi i żeńskimi. Choć przeprowadzone na dużej próbie, nie mogą stanowić zbyt pewnego źródła wiedzy. Potwierdzają to sami autorzy, nie wykluczając, że przy tak postawionym problemie w momencie interpretacji nagrania u probantów mógł zadziałać mechanizm autocenzury. W dodatku próba nie spełniała wszystkich warunków rygorystycznego doboru: nie odzwierciedlała właściwych proporcji osób o ustalonych przekonaniach politycznych. W moim odbiorze paradoksalnie bardzo wysokie oceny właścicieli męskich głosów pochodzenia arabskiego przez probantów – natywnych Francuzów – świadczą o ich wysiłku, by nie sprawiać wrażenia osób o ukrytych przekonaniach rasistowskich. Dlatego też badania amerykańskie są bardziej wiarygodne i neutralne, lepiej wydobywają nieuświadomione odczucia i naszą skłonność do stereotypizacji świata. Pokazują, jak wyraźnie już na

mało uświadomionym, podstawowym poziomie językowym wychodzą na jaw zjawiska, które bardzo poważnie mogą rzutować na nasze zachowania, również w kontekście nauczania języków obcych, co coraz częściej, jak pokazały cytowane raporty Eurobarometru, ma miejsce w Europie, a w polskiej szkole jest już standardem.

8. Badania nad skutecznymi sposobami nauczania kolejnych języków

Bilingwizm pozostaje coraz rzadszym zjawiskiem, zastępuje go wielojęzyczność. Europejskie zalecenia mówią o optymalnym układzie znajomości języka germańskiego, romańskiego i słowiańskiego, co teoretycznie pozwala porozumieć się w podstawowym zakresie prawie w całej Europie. W tej sytuacji nauczanie języków staje się w szkołach priorytetem. W sukurs temu wyzwaniu powinny przyjść nowe metody i strategie nauczania. Tymczasem, na skutek zmiany stylu życia, możliwości zagranicznych kontaktów i samodzielnych inicjatyw rodziców w zakresie wczesnej edukacji, skuteczne nauczanie języka w szkole staje się coraz trudniejsze. Pokazują to badania, które prowadzę od 2005 roku. W początkowym okresie, w latach 2005–2006, zebranie wśród polskich uczniów i studentów grupy probantów spełniających kryteria znajomości języka francuskiego na poziomie A1 przy jednoczesnym opanowaniu angielskiego na poziomie B1 lub B2 było niezwykle trudne i wymagało zebrania osób z dwóch dużych województw: śląskiego i małopolskiego. Obecnie to typowa biografia językowa polskiego ucznia, rozpoczynającego angielski w szkole podstawowej lub w gimnazjum. Co więcej, uwrażliwiane na języki są już przedszkolaki. Co dekadę temu stanowiło nowe pole eksploracji, dziś nie jest już niczym nadzwyczajnym, a wręcz odwrotnie – trudno o ucznia „starego typu”. Badania nad transferem i interferencją stają się również coraz trudniejsze. Problem w jednorodności materiału badawczego, pozyskanego od osób o niezwykle zróżnicowanej biografii językowej, a często i kulturowej. W polskiej klasie językowej dominują więc grupy indywidualistów o zróżnicowanych umiejętnościach i kompetencjach (Widła, 2007: 44).

W opisaney sytuacji pierwszym remedium, jakiego upatrują specjaliści, miałyby być indywidualizacja nauczania. Nie stać nas jednak finansowo na takie rozwiązanie, możemy co najwyżej uciekać się do strategii uwzględniających odmienne możliwości uczniów w obrębie zróżnicowanej klasy w ramach tej samej podstawy programowej.

9. Multimedia w nauczaniu języków obcych

Panaceum na zindywidualizowanie nauczania języków miały się okazać multimedia. Warto podkreślić obecne możliwości stosunkowo łatwego przygotowania

indywidualnej oferty w zakresie recepcji i produkcji zarówno języka pisanego, jak i mówionego. Badania dowodzą jednak, że długa lista zalet multimediów powinna być poprzedzona ostrzeżeniem nt. warunków stosowania takich pomocy. Wielu zapomina, że Internet jest narzędziem, a nie metodą. W klasach o zróżnicowanym poziomie nauczania pozostaje ogromną szansą dla kreatywnych, ambitnych, ale i zdyscyplinowanych. Dyscyplinę wymuszają zaś tylko pewne typy zajęć. Dowiedziono, że pasywne korzystanie z multimediów powoduje wygodnictwo, rozleniwienie uczniów, utratę motywacji i obniżenie efektów kształcenia. Nie każdy posiada dość samodyscypliny, by pracować bez ciągłego nadzoru i bieżących porad, nie wykonując konkretnych zadań prowadzących do pogłębienia oraz sprawdzenia wiedzy i umiejętności (Warschauer i Meskill, 2000). Spostrzeżenia te potwierdzają coraz liczniejsze badania nad skutecznością pracy *online* w czasie nauczania języka obcego. Często cytowane badania europejskie bazowały dotąd głównie na wynikach ankietowych organizowanych na bardzo dużych próbach nauczycieli i nie uwzględniających specyfiki prowadzonych przedmiotów ani faktu, że ocena prowadzących dotyczyła skuteczności ich pracy w niezwykle zróżnicowanych warunkach (Komorowska, 2013: 463-482). Z definicji ocena musiała być więc powierzchowna, a podsumowanie wyników – mylące.

10. Zmierzch bilingwizmu

W tygłu językowym i kulturowym, w jakim nie żyliśmy do tej pory, trzeba sprostać odmiennym wyzwaniom. Europejczycy na skutek globalizacji dążą do zwiększenia poznania optymalnie trzech języków, podczas gdy w Afryce i w Azji odwrotnie – do ograniczenia liczby języków do liczby społecznie użytecznej, przeważnie trzech. Dwujęzyczni pozostaną jedynie użytkownicy języków o najwyższym statusie. W Polsce dopiero drugi język obcy po angielskim stał się cenną wartością na rynku pracy w sytuacji, gdy znajomość polskiego i angielskiego jest praktycznie standardem. Na studia filologiczne bez oferty trzech języków prawie już nikt nie chce się zapisać.

Widać zmianę pokoleniową: rywalizują ze sobą dwa pokolenia na rynku pracy, z których młodsze jest wielojęzyczne. Problemem jest to, że nauczyciele języków należą do średniej grupy wiekowej – mają za sobą kilkanaście lat pracy i nie zawsze za tak burzliwymi zmianami nadążają. Nasycenie kadrą nauczycielską, postulowane z początkiem lat dziewięćdziesiątych, stało się jednak faktem i doprowadziło nawet do likwidacji kolegiów nauczycielskich. Struktura kadry w najbliższych latach się więc nie zmieni, a luki w jej umiejętnościach są przecież źródłem porażki dydaktycznej, najczęściej polegającej na:

- braku przygotowania do nowych wyzwań cywilizacyjnych;

- nieumiejętności przystosowania strategii do potrzeb współczesnego ucznia;
- braku znajomości kilku języków, niezbędnej do skuteczniejszego wyłapywania błędów interferencyjnych;
- nieumiejętności korzystania z multimediów, a nawet bezradności w obliczu technicznych umiejętności podopiecznych.

Nawet najlepsze studia nie pomogą, gdy nie będzie szansy na ciągłe aktualizowanie wymienionych powyżej umiejętności. Uczenie się przez całe życie, jeszcze dekadę temu przyjmowane jako zachodnia nowinka, stało się nie tylko faktem, ale warunkiem zapewnienia jakości kształcenia w polskiej szkole. W klasie językowej wszystkie te problemy widać szczególnie jaskrawo.

BIBLIOGRAFIA

- Addisu, V. M. 2014. „Langues et identités en contexte exolingue: discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Abeba”, *Langage et Société*, 147: 83-96.
- Arnold, A. i M. Candea. 2015. „Comment étudier l’influence des stéréotypes de genre et de racesur la perception de la parole ?”, *Langage et Société*, 152: 75-96.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Dubois, L. i M. LeBlanc. 2014. „La traduction au Nouveau-Brunswick: contacts des langues et complexités sociolinguistiques”, *Langage et Société*, 147: 113-132.
- Joshi, M. 2014. „Familles mixtes et usages des langues: une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien”, *Langage et Société*, 147: 35-49.
- Komorowska, H., 2013. „Multilingualism: Its open and hidden agendas”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(4): 463-482.
- Lacroix, I. 2014. „Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes”, *Langage et Société*, 147: 67-82.
- Niedzielski, N. 1999. „The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables”, *Journal of Social Psychology (Special Edition)*, 138(1): 62-85.
- Rubin, D. L. 1992. „Nonlanguage Factors Affecting Undergraduates' Judgments of Nonnative English-Speaking Teaching Assistants”, *Research in Higher Education* 33(4): 511-531.
- Warschauer, M. i C. Meskill. 2000: „Technology and second language learning”. (w) *Handbook of undergraduate second language education* (red. J. Rosenthal). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, str. 303-318.
- Widła, H. 2007. „L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques”. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Young A. i L. Mary. 2009. „Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école”, *Le Français Aujourd'hui*, 164: 87-97.
- Eurobaromètre spécial 2005: Les européens et leurs langues [online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf; DW 14.12.2014].
- Special Eurobarometer 2012: Europeans and their languages [online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf; DW 12.01.2015].

Krystyna Miłułka

Uniwersytet Rzeszowski

kmihulka@gmail.com

KONCEPCJE KULTURY A NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH – ZARYS TEORETYCZNY

The concepts of culture versus foreign language teaching and learning: a theoretical outline

Culture has been the subject of researchers' consideration for centuries, which is confirmed by hundreds of published definitions of the word *culture*. Even a perfunctory analysis of those definitions indicates that it is difficult to talk about culture using it as a consistent concept. The aim of this article is therefore to highlight the richness of meaning of the word *culture* by presenting and discussing the characteristics of culture which appear most frequently in definitions developed by social psychologists, cultural anthropologists, social pedagogues, foreign language acquisition researchers, and students of German philology. The final part of this article presents those features of *culture* which allow to place this concept correctly in the process of foreign language teaching and learning.

Keywords: culture, cultural studies, socialization / enculturation, a foreign language lesson

Słowa kluczowe: kultura, wiedza o kulturze, socjalizacja/enkultuacja, lekcja języka obcego

1. Wprowadzenie

Kultura jest przedmiotem dociekań badaczy już od stuleci, o czym świadczą setki opublikowanych definicji. Już ich pobieżna analiza pokazuje, że trudno mówić o pojęciu spójnym pod względem znaczeniowym, gdyż *kultura* zaskakuje

mnogością interpretacji zarówno w dyskursie naukowym, jak i w potocznym użyciu. Nie ma definicji kultury uniwersalnie „lepszych” lub „gorszych”. Można zatem mówić jedynie o definicjach bardziej lub mniej użytecznych dla określonego rodzaju badań.

Na trudności związane z interpretacją pojęcia *kultura* zwracało uwagę wielu badaczy (np. Grucza, 1989; Roth, 2002; Altmayer, 2004; Roche, 2006; Hal-ler i Nögele, 2013; Bolten, 2014), podkreślając jednocześnie, że niewiele jest słów tak niejednoznacznych jak *kultura*. Baecker (2003: 33) wyraża wręcz przekonanie o niemożliwości określenia tego pojęcia, sugerując jednocześnie, że wszelkie próby jego zdefiniowania wydają się mało sensowne i skazane na niepowodzenie. Ze stwierdzeniem Baeckera można się zgodzić jedynie częściowo, że kultury nie sposób zdefiniować jednoznacznie. Istniejących definicji, prób zdefiniowania i typologii *kultury* nie należy jednak traktować jako nic nieznaczących działań, gdyż dostarczają pewnych ram interpretacyjnych tego pojęcia, zwracając uwagę na wybrane jego aspekty, właściwości, cechy.

Kultura to pojęcie przywoływane także w kontekście nauczania i uczenia się języka obcego. Niestety, również i tutaj brak definicji powszechnie obowiązującej i w miarę koherentnej. Różnice w ujmowaniu pojęcia dają się zaobserwować wśród glottodydaktyków, tak przedstawicieli nauki, jak i praktyków. Brak konsensusu skutkuje m.in. tym, że podczas lekcji języka obcego pewne aspekty kultury są przesadnie gloryfikowane, podczas gdy inne zupełnie pomijane lub omawiane powierzchownie (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, 2007; Mihułka, 2012a). Taki sposób postępowania nie sprzyja rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów, a co za tym idzie nie pozwala na pełne przygotowanie ich do komunikacji z przedstawicielami odmiennych kultur.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie bogactwa znaczeniowego słowa *kultura* poprzez nazwanie i omówienie właściwości i cech kultury najczęściej przywoływanych w definicjach stworzonych przez psychologów społecznych, antropologów kultury, pedagogów społecznych i glottodydaktyków oraz wymienionych podczas badania statycznego przez studentów filologii germańskiej (w większości przyszłych nauczycieli języka niemieckiego), dla których *kultura* jest, a przynajmniej powinna być, jednym z podstawowych pojęć. W końcowej części artykułu zostały zaprezentowane pewne sugestie zmian, których uwzględnienie mogłoby przyczynić się do pełniejszego poznania tego pojęcia przez osoby uczące się języka obcego oraz do właściwego usytuowania go w procesie nauczania języka obcego przez osoby odpowiedzialne za jego przebieg.

2. Wybrane aspekty kultury – charakterystyka

Znaczenie słowa *kultura* ewoluowało na przestrzeni wieków, oddalając się coraz bardziej od swoich etymologicznych korzeni, tj. łacińskiego słowa *colere*¹. Znaczne zmiany dają się także zauważyć pod względem pojemności znaczeniowej kultury². I chociaż obecnie rozumiana jest szeroko, nie oznacza to wcale, że powstające w ostatnich dziesięcioleciach definicje można uznać za spójne. Dają się zaobserwować w nich pewne punkty styczne, a jednym z nich jest niewątpliwie odchodzenie od oceniającego na rzecz opisowego pojmowania kultury.

W celu uchwycenia złożoności znaczeniowej słowa *kultura* zostały omówione wybrane aspekty, takie jak kultura vs natura, statyczne vs dynamiczne koncepcje kultury, związek człowieka z kulturą, kultura jako zjawisko społeczne, kultura jako zjawisko regularne oraz kultura jako zbiór zjawisk wyuczonych.

2.1. Kultura vs natura

W ramach holistycznej/globalnej koncepcji kultury, która w porównaniu z innymi ujęciami odznacza się najszerszym zasięgiem granic, *kultura* jest czymś przeciwstawnym względem natury. W myśl tej koncepcji *kulturą* jest to wszystko, co nie jest naturą, ale jest wytworem świadomego i celowego działania człowieka. *Kultura* określa zatem, jak zauważa Nieke (2008: 41), zarówno proces, jak i produkt końcowy wszelkich przekształceń natury przez człowieka, dlatego obejmuje ona i uprawę roli, i religię.

Rozgraniczenie natury i kultury ma swoje korzenie w przymysłeniach niemieckiego filozofa żyjącego w XVII wieku, Samuela Pufendorfa, który przeciwstawił kulturę (łac. *cultura animi*) naturze (łac. *status naturale*). Przymyslenia i stwierdzenia współczesnych badaczy (np. Grucza, 1989: 10-11; Kretzenbacher, 1992: 171-172; Tarasiewicz, 2011: 73) skłaniają ku konstatacji, że dycho-
tomia stawiająca na przeciwległych biegunach naturę i kulturę jest jednak zbyt radykalna i w sumie nie do końca uzasadniona. Np. Finke (2006 za Bolten, 2014: 93) jest zdania, że mówiąc o przyszłości kultury i natury, należy używać określenia *połączenie koewolucyjne*. Ich pojęciowe rozgraniczenie nie jest wprawdzie pozbawione sensu, ale o wiele ważniejsze jest jednak to, aby pojęcia

¹ Etymologii słowa *kultura* poświęcił wiele uwagi Bolten (2006: 23, 26; 2014: 86-90).

² Obserwujemy wyraźne przejście od tradycyjnego, wąskiego pojmowania kultury, poprzez tzw. pojęcie poszerzone (charakterystyczne dla niemieckiego obszaru językowego) aż po otwarte czy też szerokie ujęcie kultury. Szerzej na temat tradycyjnego, poszerzonego i szerokiego pojęcia kultury w: Altmayer (1997: 2-5; 2004: 78-82); Bolten (2006: 22-27); Kretzenbacher (1992: 172-179).

te postrzegać jako całość. Tak właśnie postrzega je Grucza (1989: 12), dla którego „kultura jest czymś ściśle splecionym z naturą, czymś, co w naturze jakby drzemało i zostało z niej wydobyte przez człowieka”. Inny argument podający w wątpliwość dychotomię kultura – natura przytacza Nieke (2008: 41), podkreślając, że „obecnie coraz trudniej jest znaleźć naturę zupełnie niezmienioną przez człowieka”. To, co powszechnie bywa określane mianem natury, tak naprawdę nią nie jest, ponieważ zostało w większym lub mniejszym stopniu, bezpośrednio lub pośrednio, celowo lub przypadkowo, przekształcone przez człowieka, czego przykładem są rezerваты przyrody. Zgodnie z tym tokiem rozumowania niemal wszystko jest obecnie kulturą, która, jak stwierdza cytowany autor, staje się jedynym możliwym sposobem i formą życia.

2.2. Statyczne vs dynamiczne koncepcje kultury

Mimo że obecnie kultura jest utożsamiana z procesem, a więc czymś dynamicznym i ciągłym (np. Weber, 1976; Altmayer, 1997; Roth, 2002; Roche, 2006; Wolf, 2010), należy pamiętać również o innych teoriach kultury, nazywanych koncepcjami redukcyjnymi lub selektywnymi. Charakteryzują się one tym, że do obszaru kultury zaliczana jest tylko pewna jej część.

Nawiązujące do Kanta rozgraniczenie między kulturą i cywilizacją (np. Bausinger, 1975; Kretzenbacher, 1992; Roth, 2002: 270-271; Altmayer, 2004: 82-83; Kübler, 2011: 18-20; Tarasiewicz, 2011) jest najbardziej znanym – przynajmniej w niemieckim obszarze językowym – przykładem redukcyjnej koncepcji kultury. Podczas gdy *cywilizacja* obejmuje przekształcenia dokonane przez człowieka umożliwiające w ogóle życie z innymi ludźmi w obrębie wspólnoty w dzikim środowisku naturalnym, czyniąc je znośnym, niekiedy wręcz przyjemnym, to *kultura* odnosi się do przekształceń, które mogą uchodzić za wytwory ludzkiego umysłu nieorientowane na osiągnięcie jakiegoś konkretnego celu; chodzi głównie o sztukę, religię, filozofię (Nieke, 2008: 42). Inaczej rzecz ujmując, do cywilizacji zalicza się te osiągnięcia i rezultaty działań ludzkich, które można określić mianem użytkowych, do kultury zaś dokonania i wytwory natury duchowej.

W redukcyjnych koncepcjach kultury mających – zaznaczmy to wyraźnie – charakter umowny, kultura jest traktowana w sposób statyczny i segmentalny, co godzi w jej naturę. *Kultura* obejmuje bowiem nie tylko gotowe produkty, lecz także proces kultywacji. Cechuje ją zatem dynamika; ona nieustannie się rozwija, zmienia, co w trafny sposób ujął Altmayer (1997: 12), stwierdzając, że „kultura jest stale w ruchu”.

2.3. Związek człowieka z kulturą

Związek człowieka z kulturą Dakowska (2008: 66) nazywa związkiem interakcyjnym: człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek. Człowiek jest zatem twórcą kultury³, konstruuje ją w sposób aktywny i kreatywny, ale jest zarazem przez nią kształtowany. Związek ten można analizować na różne sposoby. Np. w teorii antropocentrycznej *kultura* jawi się jako fakt indywidualny, a istotą generującą kulturę (ale także język i wiedzę) jest każdy konkretny człowiek (Grucza, 1992; Bonacchi, 2011). W definicjach kultury wpisujących się w perspektywę społeczną człowiek pojawia się zawsze jako członek określonej społeczności.

2.3.1. Kultura jako zjawisko społeczne

Kultura nie powstaje i nie rozwija się w próżni, lecz jest wynikiem ścisłego, wzajemnego oddziaływania i przenikania się płaszczyzn – politycznej, społecznej i ekonomicznej – kształtowanych przez ludzi (Altmayer, 1997: 12). Relacje zachodzące pomiędzy kulturą i społeczeństwem określa się mianem związku synergicznego – nie ma kultury bez społeczeństwa i społeczeństwa bez kultury (Dakowska, 2008: 66). Kultura jest związana z człowiekiem jako istotą prowadzącą społeczny tryb życia. Poszczególne jednostki wnoszą swój wkład w rozwój kultury, jednak istnieje ona tylko dzięki życiu zbiorowości. Tak rozumiana kultura wydaje się czymś ponadjednostkowym.

W znacznej większości koncepcji kultury, poczynając od pierwszej niewartościującej definicji Tylora (1871: 1), akcentowany jest fakt, że kulturę człowiek tworzy, ale i nabywa jako członek danej społeczności (Lexis, 1906: 1; *Meyers Lexikon*, 1924: 299), oraz że kultury nie należy postrzegać jako prostej sumy wytworów poszczególnych osób, lecz jako wspólny produkt powstały na skutek wzajemnych powiązań społecznych (Lexis, 1906: 1). Podczas gdy w powyższych

³ Stwierdzenie „człowiek jest twórcą kultury” sugeruje, że każdy człowiek posiada zdolności kulturotwórcze. Gdy jednak przeanalizujemy definicję kultury opublikowaną w *Meyers Lexikon* (1939: 17) dowiemy się, że to rasa decyduje o tym, czy ktoś posiada zdolności kulturotwórcze, czy też nie. Biorąc powyższe pod uwagę, przedstawiciele tylko wybranej rasy, a nie wszyscy ludzie, mogą tworzyć dobra i wartości kulturowe. Warto podkreślić, że już z początkiem XX wieku Lexis (1906: 6-7) zastanawiał się nad tym, czy w ogóle, a jeśli tak, to na ile, rasa ma wpływ na kształtowanie kultury przez człowieka. Różnice rasowe rozpatrywał on jednak inaczej niż zwolennicy faszyzmu, tj. w kategoriach zdolności językowych wszystkich ras, wspólnych i odmiennych cech w budowie anatomicznej człowieka, w tym koloru skóry, różnic w obrębie cech fizjologicznych (np. siła mięśni, ostrość zmysłów, odporność na określone choroby etc.) oraz różnic o podłożu intelektualnym.

definicjach zaznacza się, że kultura odzwierciedla ogół zjawisk i sposobów życia danej społeczności, tak w definicji kultury z 1939 roku (*Meyers Lexikon*, 1939: 16-17) dają się zauważyć wyraźne wpływy ideologii faszystowskiej – wspólna rasowo-narodowa substancja jest fundamentem kultury, która obejmuje tylko zdrowe przejawy życia danego ludu (narodu) lub rasowo określonej wspólnoty społecznej.

W okresie powojennym istniało wiele definicji kultury, które zostały sformułowane na bazie różnorodnych punktów odniesienia. Nazywano je definicjami anatomicznymi. Kulturę zwykło się wówczas ujmować jako bardziej lub mniej przypadkowy zbiór pewnych czynników określających daną grupę społeczną. Przełomowe wydają się zatem wysiłki podjęte przez amerykańskich antropologów mające na celu pogrupowanie wówczas obecnych definicji kultury, a w efekcie wskazanie cech i właściwości kultury najczęściej przywoływanych w wymienionych koncepcjach. Kroeber i Kluckhohn (1952: 41-73) poddali wnikliwej analizie ponad 160 definicji kultury⁴, koncentrując się przy tym na sześciu zasadniczych punktach odniesienia, takich jak deskryptywność, historyczność, normatywność, podłoże psychologiczne, strukturalność i (nie)genetyczność. Na podstawie tej analizy kultura jawi się jako ogół wzorców zachowania (myślenia, odczuwania i reagowania) ukształtowanych historycznie, obowiązujących i akceptowanych w obrębie danej grupy społecznej, nabywanych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie za pośrednictwem symboli. Wzorce te stale służą jako potencjalne wytyczne regulujące ludzkie postępowanie. Powyższe ujęcie wydaje się stanowić punkt wyjścia dla szerokiego pojmowania kultury. W obecnych koncepcjach kultura postrzegana jest jako pewien rodzaj zinternalizowanej wiedzy o wartościach, normach, regułach, zasadach i wyobrażeniach preferowanych w ramach danej społeczności, która uzewnętrznia się w formie ludzkich wytworów materialnych i mentalnych (Mihułka, 2012a: 23).

2.4. Kultura jako zjawisko regularne

Kolejną cechą kultury jest jej regularność – zjawiska kulturowe zachodzą w obrębie wspólnoty z pewną częstotliwością. Chodzi głównie o zachowania, przekonania, poglądy, odczucia, ale także ich materialne i niematerialne manifestacje, które są rozpowszechnione w ramach tej społeczności, akceptowane i dzielone przez jej członków. Niemniej jednak najbardziej istotne, biorąc pod uwagę relacje międzyludzkie, są nie spektakularne wytwory kultury, jak np. dzieła malarstwa czy architektury, lecz te sprowadzające się do zbiorów zasad określających działania podejmowane przez człowieka.

⁴ Broszinsky-Schwabe (2011: 68) zaznacza, że obecnie liczbę definicji kultury szacuje się na około 300.

Nowicka (2006: 51) zauważa, że jako przejaw kultury powinny być traktowane takie zjawiska, które powtarzają się i w związku z tym można je ujmować w prawa⁵. W wielu definicjach obecnych w literaturze przedmiotu kultura jest określana jako społecznie produkowany, reprodukowany i modyfikowany „system orientacyjny” (Auernheimer, 1988: 97; Thomas, 1994: 158; Thomas, 2003: 112; Nieke, 2008: 65), który składa się ze specyficznych wzorców orientacyjnych pozwalających na poprawne funkcjonowanie w konkretnej kulturze. Kluczowymi elementami tego systemu są wszelkie sposoby postrzegania, myślenia, wartościowania i działania uznane przez większość członków danej kultury za normalne i wiążące, przez nich akceptowane i preferowane, nie tylko w ramach tej wspólnoty, lecz w ogóle. Tylko osoby przestrzegające tych praw można uznać za *kulturalne*⁶.

2.5. Kultura jako zbiór zjawisk wyuczonych

W znacznej większości koncepcji i teorii kultury uwypukla się fakt, że kultura nie jest wrodzona, nie jest przekazywana za pośrednictwem genów, lecz nabywa się ją w procesie uczenia się (Kroeber i Kluckhohn, 1952: 64-70). Na ten fakt zwraca uwagę również Hofstede (1993: 20) w modelu mentalnego zaprogramowania człowieka, akcentując, że kultura, jako „kolektywistyczne programowanie umysłu”, wywodzi się z naszego otoczenia społecznego, a nie z genów. Kulturę nabywamy zatem w procesie socjalizacji. W literaturze przedmiotu, w celu wyraźnego oddzielenia procesu nabywania kultury rodzimej od procesu nabywania kultury obcej, używa się określenia *enkulturacja* (*inkulturacja*). Jest ona rozumiana jako proces wrastania we własną, rodzimą kulturę, który rozpoczyna się od dnia narodzin dziecka i prowadzi do „rozumienia jej, zakorzenienia się w niej i jej wartościach”⁷ (Nikitorowicz, 2009: 503). Nabywanie kultury może przebiegać zatem w różnoraki sposób – świadomy i zamierzony, ale także przypadkowy i niezamierzony, czy nawet nieświadomy (jak w okresie wczesnego dzieciństwa). Uczenie się kultury może być wynikiem pasywnego imitatorstwa lub świadomego instruktażu.

⁵ Bardziej przychylam się do rygorystycznego podejścia w kwestii uznawania danych zjawisk jako przejawów kultury, tzn. uważam, że powinny być one respektowane przez większość członków społeczności, a nie pojawiać się jedynie incydentalnie.

⁶ Przymiotnik *kulturalny* obecny w języku potocznym pochodzi od wartościującego pojęcia *kultura*. W słowach *kulturalny*, *niekulturalny* zawiera się pochwała lub nagana, a więc pewna informacja będąca podstawą dla sformułowania oceny (por. Nowicka, 2006: 47-48).

⁷ Integracja z kulturą określonej społeczności jest ściśle związana z nabyciem specyficznego kodu językowego, przy pomocy którego członkowie tej społeczności interpretują rzeczywistość, wyrażają swoje myśli oraz się komunikują.

W społecznych ujęciach kultury człowiek nie jest traktowany tylko jako istota biernie przejmująca kulturę otoczenia, gdyż nie tylko asymiluje on zastany materiał kulturowy, lecz także przetwarza go, przypisując mu swoiste indywidualne znaczenie (por. Nikitorowicz, 2007: 202; Nieke, 2008: 45). Podstawę stanowi jednak kultura zakorzeniona w danym środowisku społecznym, która jest punktem wyjścia dla wszelkich indywidualnych działań. Proces nabywania wzorców orientacyjnych i szablonów działań jest indywidualny, w związku z czym pojawiają się pewne mniejsze lub większe odstępstwa od powszechnie przyjętych reguł, które z czasem mogą zastąpić obowiązującą normę.

3. Kultura w oczach studentów – opis badania

Wysoka częstotliwość użycia słowa *kultura* w różnych kontekstach komunikacyjnych może sugerować, że mimo nakreślonych wyżej trudności interpretacyjnych mamy do czynienia ze słowem powszechnie znanym i rozumianym. Słowo *kultura*, wchodzące w skład podstawowych pojęć w kształceniu filologicznym, powinno być znane także studentom filologii germańskiej, przy czym oczekuje się od nich bardziej pogłębionego, a nie szablonowego rozumienia tego pojęcia. Przed przeprowadzeniem badania została postawiona teza, że interpretacje słowa *kultura* dokonane przez studentów filologii germańskiej (po czterech semestrach studiów) będą opierały się nie tylko na potocznym użyciu tego słowa, lecz będą także posiadały odpowiednią nadbudowę naukową. W celu potwierdzenia lub odrzucenia powyższej tezy w maju 2015 roku przeprowadzono badanie wśród studentów II roku studiów pierwszego stopnia filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Badana populacja została dobrana w sposób celowy, a biorąc pod uwagę jej wielkość – 38 osób, z czego 26 to członkowie grup specjalizacji nauczycielskiej – zaliczana jest do prób „przejściowych” (Łobocki, 2009: 175). Opisywane badanie to badanie o charakterze poprzecznym, które w literaturze przedmiotu określane jest także mianem diagnozy poprzecznej (Komorowska, 1982: 172-190) lub badaniem statycznym (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 62-63). Opiera się na metodzie wolnych skojarzeń zaliczanej do otwartych technik gromadzenia danych. Uczestniczący w badaniu studenci zostali poproszeni o podanie w formie pisemnej swoich skojarzeń ze słowem *kultura* oraz o „zdefiniowanie” tego pojęcia. Badanie było anonimowe, a uczestnictwo w nim dobrowolne.

Zebrane dane ukazały dość szeroki wachlarz studenckich interpretacji słowa *kultura*⁸. 55% badanych zaznaczyło, że „istnieje wiele definicji kultury” oraz

⁸ Dla porównania warto przeanalizować wypowiedzi niemieckich studentów uczestniczących w badaniu przeprowadzonym przez Rotha (2002: 298-301).

że „jest ona interpretowana przez przedstawicieli różnych nauk na różne sposoby”. Zebrany materiał badawczy poddano analizie ilościowej i jakościowej. Wypowiedzi studentów, dotyczące tematycznej zawartości pojęcia *kultura*, przyporządkowano do względnie jednolitych, niekiedy wzajemnie przenikających się grup znaczeniowych, które zostały omówione w podrozdziale 2. Trzeba jednak podkreślić, że aspektów kultury wyróżnionych w tabeli 1 (grupa właściwości) nie należy traktować jako zamkniętych całości, gdyż wzajemnie się one przenikają i uzupełniają, a wyodrębnione zostały jedynie w celu ich systematyzacji.

Lp.	KULTURA	w %	Grupa właściwości
1.	zbiór norm / zasad regulujących zachowanie; sposób zachowania	82	kultura jako zjawisko regularne
2.	tradycja, religia, zwyczaje, obyczaje	66	
3.	dobrze wychowanie; kulturalne zachowanie	50	
4.	związana z człowiekiem, jego kulturotwórczymi zdolnościami	50	związek człowieka z kulturą; kultura jako zjawisko społeczne
5.	w tradycyjnym, wąskim ujęciu: arcydzieła malarstwa, architektury, literatury etc.	47	statyczne vs dynamiczne koncepcje kultury
6.	wyuczona; przekazywana z pokolenia na pokolenie	37	kultura jako zbiór zjawisk wyuczonych
7.	przeciwieństwo natury	32	kultura vs natura
8.	w sensie kultury narodowej	26	związek człowieka z kulturą; kultura jako zjawisko społeczne
9.	wydarzenia kulturalne; instytucje kultury	16	potoczne rozumienie kultury
10.	obejmuje wytwory materialne i mentalne (duchowe)	13	kultura jako zbiór zjawisk wyuczonych

Tabela 1: Znaczenie słowa *kultura* w oczach ankietowanych studentów.

Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, że badani studenci preferują społeczne i relatywistyczne pojmowanie kultury. Znaczna większość z nich (82%) postrzega ją jako zbiór norm warunkujących zachowanie członków danej społeczności – „kultura jest dla mnie zbiorem ustalonych przez społeczeństwo norm i zachowań”; „kultura to dla mnie także normy, które powinno się przestrzegać”; „kultura to określony wzór zachowania i myślenia”. Dwie trzecie respondentów utożsamia kulturę z tradycją, religią, zwyczajami i obyczajami, a więc także pewnymi regularnymi i powtarzającymi się zjawiskami – „kultura dla mnie to rozpowszechniona w danym kraju tradycja”; „kultura to zwyczaje i obyczaje rozpowszechnione w kraju, np. w Polsce”.

Połowa uczestniczących w badaniu studentów rozumie kulturę potocznie w kategoriach dobrego/kulturalnego zachowania (kultury osobistej), u którego podstaw leży wartościujące pojmowanie kultury. Potwierdzają to poniższe wypo-

wiedzi badanych: „Moim zdaniem kultura to coś, co każdy sobą reprezentuje. Powiedzenie sąsiadowi »dzień dobry«, pomoc innym, ale też odpowiednie zachowanie się”; „czytanie książek jest również częścią kultury”; „Kultura to dobre wychowanie – traktowanie starszych osób z szacunkiem, odpowiednie zachowanie się przy stole”; „Kultura osobista wyznacza, co wypada, a co nie w określonych sytuacjach”; „Człowiek kulturalny to osoba, która odnosi się z szacunkiem do innej osoby, używa zwrotów »proszę«, »dziękuję« itp.”.

50% badanych zwraca uwagę na ścisły związek człowieka i kultury („kultura to coś, co określa nas jako ludzi, a nie zwierzęta”), podkreślając jednocześnie kulturotwórcze zdolności człowieka („człowiek jest jedyną istotą żywą tworzącą kulturę”), przy czym zaznaczali oni, że „człowiek jest zawsze członkiem określonej społeczności”, najczęściej narodowej. Jedna czwarta uczestniczących w badaniu studentów postrzega bowiem kulturę w kategoriach kultury narodowej, preferując tym samym polityczną perspektywę podczas określania granic kultury – „Można powiedzieć, że każdy kraj ma swoją kulturę”; „Każy kraj, państwo tworzy swoją własną kulturę”; „Co kraj, to obyczaj. Polska kultura jest przecież inna niż niemiecka”.

Wytwory kultury dają się przyporządkować zdaniem badanych (13%) do dwóch grup, tj. wytworów mentalnych i materialnych. Prawie połowa uczestniczących w badaniu studentów (47%) utożsamia kulturę tylko z wytworami materialnymi, dodajmy spektakularnymi, do których zaliczają arcydzieła z zakresu literatury i sztuki. Ograniczają oni zatem pojemność znaczeniową kultury tylko do jego tradycyjnego, tj. wąskiego, pojmowania.

37% uczestniczących w badaniu studentów zauważa, że kultura nie jest dziedziczona, lecz wyuczona – „Kultura jest wyuczona i przekazywana z pokolenia na pokolenie”; „Kultura to wyuczone zachowania”; „Sposób, w jaki się zachowujemy jest wyuczony. Tak więc i kultury można się nauczyć”. Na uwagę zasługuje również fakt, że jedna trzecia badanych wyraźnie przeciwstawia kulturę naturze – „Kultura to nie natura”; „Kultura jest wytworzona przez człowieka, natura nie”.

Nie bez znaczenia są także inne sugerowane przez studentów ujęcia kultury, wpisujące się raczej w wachlarz potocznych interpretacji. Oprócz wspomnianego wyżej rozumienia kultury jako „dobrego wychowania” chodzi także o kojarzenie kultury z instytucjami promującymi kulturę rozumianą wąsko: teatry, filharmonie, muzea itp.

Skojarzenia studentów ze słowem *kultura* oraz ich próby zdefiniowania kultury mogą z jednej strony napawać optymizmem, gdyż już po czterech semestrach studiowania na specjalności filologia germańska spektrum interpretacji słowa *kultura* jest dość obszerne i nie ogranicza się tylko do jego potocznych użyc. Z drugiej zaś strony bardziej szczegółowa analiza studenckich wypowiedzi pokazuje, że ich pojmowanie kultury opiera się nierzadko na etykietach,

a nie na pogłębionej wiedzy, jest dość chaotyczne, a prezentowane myśli niekiedy wykluczają się: „Kultura to pojęcie ogólne, nie jest ona związana z jakimś narodem. [...] Co kraj, to obyczaj. Polska kultura jest przecież inna niż niemiecka”; „Kultura to zbiór norm i zasad zachowania. [...] Kultura kojarzy mi się przede wszystkim z literaturą, kościołami, malarstwem, muzyką klasyczną itd.”. Zebrane wyniki potwierdzają jedynie częściowo postawioną przed przeprowadzeniem badania tezę, tzn. z jednej strony studenckie skojarzenia związane ze słowem *kultura* zawierają oprócz potocznych stwierdzeń także te opierające się na rozważaniach i definicjach naukowych. Z drugiej zaś strony podawane przez badanych skojarzenia i definicje nie zawsze są przez nich poprawnie rozumiane. Oznacza to, że u podstaw wielu studenckich interpretacji leży wiedza szablonowa, nie zaś pogłębiona, czego w zasadzie należałoby oczekiwać od studentów filologii.

4. Wnioski

Zebranych w badaniu wyników nie można wprawdzie uznać za reprezentatywne z powodu doboru próby, jednak ukazują one pewne tendencje panujące wśród przyszłych filologów, w większości (70%) przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. W związku z tym niepokoi fakt, że kulturę sprowadzają oni do wewnątrznie jednolitej kultury narodowej oraz że wydają się postrzegać produkty materialne, a nie mentalne, jako zasadniczy element kultury, mimo sformułowanego przez większość badanych stwierdzenia, że kultura to zbiór norm i zasad zachowania. Można zatem przypuszczać, że jako przyszli nauczyciele języka niemieckiego będą zapoznawać swoich uczniów z homogeniczną kulturą niemiecką (w najlepszym wypadku austriacką i szwajcarską), którą sprowadzą do wytworów materialnych (głównie atrakcji turystycznych) oraz ciekawostek o podłożu stereotypowym, a pominą kwestie podobieństw i różnic w zachowaniu i postrzeganiu rzeczywistości przez Niemców, Polaków i przedstawicieli innych narodowości.

Taka perspektywa, ograniczająca się do kultury narodowej oraz wytworów materialnych kultury danego kraju, jest niestety preferowana w niektórych programach i podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego (Mihułka, 2012a: 117-156). Konieczne jest zatem uwzględnienie w procesie nauczania i uczenia się języka obcego (niemieckiego), poczynając od dokumentów regulujących kształcenie językowe w Polsce, programów nauczania, podręczników, a na centralnych elementach układu glottodydaktycznego (tj. na nauczycielu i uczniu) kończąc, następujących kwestii:

Kultura to nie wielkość jednorodna, lecz wielkość wewnątrznie wysoce zróżnicowana. Na lekcjach języka obcego wybierana jest perspektywa polityczna podczas określania obszaru kultury, czego następstwem jest ujmowanie jej jako kultury narodowej. Kultura własna (polska) przeciwstawiana jest więc kulturze obcej (np. niemieckiej). Takie zabiegi wydają się z jednej strony logiczne, gdyż pozwalają sprowadzić złożoność kultury danego kraju tylko do właściwości podzielanych przez większość jego mieszkańców (zapewniają więc ogólną orientację). Z drugiej zaś strony ograniczanie się tylko do tego, co typowe dla danej kultury, sprzyja generalizacji i stereotypizacji, a oferowany obraz danej nacji jest dość mocno zniekształcony. W obrębie każdej kultury można bowiem wyróżnić szereg subkultur, charakteryzujących się swoimi własnymi sposobami działania i postępowania, tzn. takimi, które w mniej lub bardziej wyraźny sposób różnią się od norm przyjętych przez większość członków danej grupy narodowej. Ponadto należy pamiętać o tym, że kultura jest wyrazem nie tylko kolektywnych, lecz także indywidualnych potrzeb, które podlegają dużemu jednostkowemu zróżnicowaniu. Dlatego zadaniem każdego nauczyciela języka obcego jest przeciwdziałanie sztywnej kategoryzacji kultur poprzez nieustanne podkreślanie różnorodności tej jedynie na pierwszy rzut oka homogenicznej struktury danej kultury narodowej. Lekcja języka obcego daje dodatkowe możliwości uwrażliwiania uczniów na Inność oraz uświadamiania im, że odmienny od naszego sposób myślenia i wartościowania wcale nie musi być gorszy, pozbawiony sensu, dziwny czy wręcz głupi⁹.

Kultura to wynik wszelkich przekształceń natury przez człowieka.

Należy jednoznacznie podkreślić, że pod pojęciem *natury* rozumiemy zarówno naturę otaczającą człowieka, jak i naturę wewnętrzną człowieka. Niestety, na lekcji języka obcego przywoływane jest najczęściej tylko jej pierwsze rozumienie. Stosunkowo dużo mówi się o materialnych wytworach kulturowych (najczęściej tych spektakularnych), dających się nierzadko sprowadzić do ikon turystycznych i symboli kraju, regionu, miasta, a pomija się mentalne wytwory. Chodzi o zbiory zasad, reguł, wartości wypracowanych i stworzonych przez członków danej wspólnoty, które regulują sposób ich myślenia, postrzegania rzeczywistości i zachowania językowego i niejęzykowego, a więc determinują jakość relacji międzyludzkich.

Kultura to zjawisko dynamiczne.

Na lekcji języka obcego należy uwypuklać fakt, że każda kultura nieustannie ewoluuje pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zmienia się

⁹ Ciekawe propozycje zadań sprzyjających rozwijaniu kompetencji interkulturowej można znaleźć np. w: Hiller i Vogler-Lipp, 2010; Mihułka, 2012b.

zatem sposób myślenia, wartościowania, postrzegania członków danej wspólnoty kulturowej, co manifestuje się w ich wytworach materialnych oraz zachowaniach. Na lekcji języka niemieckiego wystarczy np. przytoczyć uczniom definicje kultury z okresu narodowego socjalizmu, aby pokazać, jak duży, a zarazem negatywny wpływ nie tylko na postrzeganie świata, ale i na konkretne działania ludzkie, miała ideologia faszystowska.

Przedstawione powyżej propozycje zmian pozwolą, moim zdaniem, na pełniejsze uchwycenie wieloznacznego słowa *kultura* oraz na poprawne osadzenie go w kontekście nauczania i uczenia się języka obcego. Daleka jestem od tego, aby dążyć do wybrania „jednej właściwej” definicji kultury, gdyż takiej nie ma, jednak uważam, że na potrzeby dydaktyki języków obcych konieczne jest nazwanie i zdefiniowanie tych elementów kultury, które są kluczowe w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Pozwoliłoby to uniknąć niekiedy dość niefortunnych ujęć kultury prezentowanych w programach i podręcznikach do nauki języków obcych (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, 2007; Miłuńska, 2012a: 155-156), które nie pomagają nauczycielom języków obcych we właściwej interpretacji pojęcia *kultura*, lecz wprowadzają jeszcze większy chaos.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007: „Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich”. (w) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, str. 39-56.
- Altmayer, C. 1997. „Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2: 1-25. [online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>; DW 24.09.2011].
- Altmayer, C. 2004. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Auernheimer, G. 1988. *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt – New York: Campus.
- Baecker, D. 2003. *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Bausinger, H. 1975. „Zur Problematik des Kulturbegriffs”. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1: 7-16.
- Bolten, J. 2006. *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten, J. 2014: „»Kultur« kommt von *colere*: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff”. (w) *Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge*. (red. E. Jammal). Wiesbaden: Springer Fachmedien, str. 85-107.
- Bonacchi, S. 2011. *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa: Euro_edukacja.

- Broszinsky-Schwabe, E. 2011. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Dakowska, M. 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Grucza, F. 1989: „Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności”. (w) *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r.* (red. F. Grucza). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-49.
- Grucza, F. 1992: „Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej”. (w) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* (red. F. Grucza). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-70.
- Haller, P.-M. i U. Nägele. 2013. *Praxishandbuch Interkulturelles Management. Der andere Weg: affektives Vermitteln interkultureller Kompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hiller, G.-G. i S. Vogler-Lipp. 2010. *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Wissenschaften.
- Hofstede, G. 1993. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Krezenbacher, H.-L. 1992. „Der »erweiterte Kulturbegriff« in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen / innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 18: 170-196.
- Kroeber A.-L. i C. Kluckhohn. 1952. *Culture a Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
- Kübler, H.-D. 2011. *Interkulturelle Medienkommunikation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lexis, W. 1906: „Das Wesen der Kultur”. (w) *Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart*. (red. W. Lexis i inni). Berlin – Leipzig: B. G. Teubner, str. 1-53.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meyers Lexikon. 1924. Leipzig: Bibliographisches Institut AG.
- Meyers Lexikon. 1939. Leipzig: Bibliographisches Institut AG.
- Mihułka, K. 2012a. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka, K. 2012b. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego.” *Języki Obce w Szkole*, 2: 106-117.
- Nieke, W. 2008. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.

- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowicka, E. 2006. *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: PWN.
- Roche, J. 2006: „Interkulturelle Kompetenz”. (w) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. (red. U. O. H. Jung). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, str. 422-429.
- Roth, H.-J. 2002. *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrissse interkultureller Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Interkulturelle Studien, Band 10).
- Tarasiewicz, P. 2011. „»Kultura« i »cywilizacja« – próba korelacji”. *Roczniki Kulturoznawcze*, II: 71-88.
- Thomas, A. 1994. „Ist Toleranz ein Kulturstandard?”. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20: 153-175.
- Thomas, A. 2003: „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards”. (w) *Psychologie interkulturellen Handelns*. (red. A. Thomas). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, str. 107-135.
- Tylor, E.-B. 1871. *Primitive Culture*. London: J. Murray.
- Weber, H. 1976: „Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde”. (w) *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. (red. H. Weber). München: Kösel Verlag, str. 214-224.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wolf, G. 2010: „Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung”. (w) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. (red. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen i C. Riemer). Berlin – New York: Walter de Gruyter, str. 1431-1440.

Agnieszka Dryjańska

Uniwersytet Warszawski

a.dryjanska@uw.edu.pl

SŁOWA-WARTOŚCI: INTERKULTUROWOŚĆ UKRYTA W JĘZYKACH

Value words: interculturality hidden in languages

The present paper attempts to investigate the development of existential competence within the framework of the intercultural approach to foreign language teaching. The main dimension of this approach to be explored is the application of the semantic analysis of key words for each culture designating values. To better understand the theoretical background of the intercultural competence its main aspects will be analyzed, i.e. alterity, representation, and identity. The analysis will especially include the process of discovering the real meaning of words within their cultural background. Such a reflective approach to teaching and learning foreign languages allows the students to change their ethical attitude towards foreign cultures as well as their own culture.

Keywords: existential competence, intercultural competence, culture, value, alterity, representation, identity, attitude

Słowa kluczowe: uwarunkowania osobowościowe, kompetencja interkulturowa, kultura, wartość, inność, reprezentacja, tożsamość, postawa

1. Wprowadzenie

Głównym celem artykułu jest refleksja nad rolą i miejscem rozważań interkulturowych w perspektywie kształtowania *savoir-être* uczącego się języka obcego w oparciu o analizę semantyczną słów-wartości. Wymaga ona z jednej strony pogłębianych poszukiwań w dziedzinie językoznawstwa, które dostarcza

rezultatów badań semantycznych nad pojęciami najbardziej nacechowanymi kulturowo – wartościami. Z drugiej strony wymaga wyjścia poza przyjęty paradygmat badań glottodydaktycznych i wejścia w sferę poszukiwań w dziedzinie etyki. Podejście to wymaga rozszerzenia paradygmatu badawczego glottodydaktyki, jednakże wydaje się uprawnione, jako że „nauki humanistyczne nie mogą być ograniczone jakąś jedną wizją swoich prac badawczych, ale powinny mieć swobodę wyboru owego paradygmatu zależnie od przedmiotu i celu badań” (Zajac, 2010: 46-47).

Na wstępie zostaną więc przedstawione teoretyczne podstawy kształtowania kompetencji *savoir-être*, rozumianej jako składowa etyczna kompetencji interkulturowej. Następnie w celu głębszego zrozumienia, czym jest kompetencja interkulturowa i w jaki sposób jej rozwijanie łączy się z poruszaniem problematyki etycznej na lekcji języka obcego, bardziej szczegółowo zostaną przeanalizowane trzy podstawowe elementy mające wpływ na kształtowanie tej kompetencji: inność, reprezentacja i tożsamość, ze szczególnym uwzględnieniem procesu odkrywania i interpretacji znaczenia pojęć określających wartości specyficzne dla społeczności władającej danym językiem.

W ostatniej części artykułu zostaną zaprezentowane przykładowe słowartości oraz sposób dotarcia do ich prawdziwego znaczenia, co stanowi ważny element podejścia refleksyjnego na lekcji języka obcego i prowadzi do uwrażliwienia uczniów na aspekty etyczne problematyki interkulturowej.

2. Kształtowanie *savoir-être* na lekcji języka obcego

Koncepcja kształtowania *savoir-être* uczniów w ramach nauczania języka obcego wpisuje się w szersze zjawisko związane z refleksjami i próbami poszukiwania wspólnych wartości w globalizującej się tzw. płynnej nowoczesności (ang. *liquid modernity*) (Bauman, 2011). Obecne zmiany natury ekonomiczno-społeczno-kulturowej powodowane dynamicznym rozwojem technologicznym mają wpływ na zmianę sposobu myślenia współczesnego człowieka i roli, jaką ma spełniać kultura – czyli także edukacja i etyka – w nowoczesnym świecie. Nie jest to już kultura norm, obowiązku, silnych więzi czy odpowiedzialności, ale kultura ofert, wyborów i propozycji dla jednostki, jak pisze z żalem Bauman (2011), a wartość jako podstawa wszelkich rozważań etycznych jest obecnie definiovana przez różne słowniki po prostu jako to, co człowiek sam uznaje za ważne, najczęściej bez odniesienia do np. perspektywy transcendentalnej.

Paradoksalnie taka właśnie sytuacja, w której wydaje się, że nie ma żadnych zewnętrznych punktów odniesienia, zaczyna implikować potrzebę głębszego wglądu w problematykę wartości, które mogą być drogowskazem dla

każdego indywidualnie, nie jako narzucona norma, ale pomoc w świadomym wyborze jednostki.

Te ogólne tendencje znajdują odzwierciedlenie także w edukacji, gdyż jedynie edukacja świadoma potrzeb współczesnego świata może właściwie kształtować młode pokolenie tak, aby było zdolne odpowiadać na potrzeby nowych czasów. W dokumentach Deklaracji Bolońskiej (1999) zaznacza się potrzebę kształtowania postaw studentów w oparciu o wspólne wartości w ramach edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego. Mówi się, że jej celem jest dbałość o wzrost w wymiarze społecznym i ludzkim studenta (ang. *social and human growth*) oraz budowanie świadomości wspólnoty wartości i przynależności do wspólnej społecznej i kulturowej przestrzeni (ang. *awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space*) (tamże).

W podstawach programowych dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów, np. w Polsce¹ czy we Francji², wskazuje się na konieczność wychowania moralnego uczniów. Wreszcie *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003) podkreśla znaczenie kształtowania uwarunkowań osobowościowych (fr. *savoir-être*, ang. *existential competence*). To innymi słowy „umiejętność bycia”, która, podobnie do innych umiejętności, poddaje się kształtowaniu w ramach działań edukacyjnych (Dryjańska, 2013: 199; Smuk, 2014). Do „umiejętności bycia”, które wpływają także na efektywność komunikacji w języku obcym, ESOKJ zalicza m.in.:

- „postawy otwartości i zainteresowania nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, społeczeństwami i kulturami”;
- „skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim systemu wartości”;
- „skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych”;
- „systemy wartości (fr. *valeurs*, ang. *values*), np.: etyczne, moralne” (ESOKJ, 2003: 97).

Silna potrzeba rozwijania *savoir-être* uczących się zaznaczyła się tak wyraźnie, że powstała terminologia przyjęta się w całej glottodydaktyce, a wnioski

¹ Podstawa programowa z 2009 roku (ze zmianami wniesionymi w okresie późniejszym, nie dotyczącymi jednak interesującej mnie tematyki) „przywiązuje też bardzo dużą wagę do wychowania, a w szczególności do kształtowania właściwych postaw uczniów” (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009: 10 za Dryjańska, 2013: 198).

² We Francji w obowiązującej obecnie podstawie programowej z 2008 roku (z pewnymi drobnymi zmianami terminologicznymi wprowadzonymi w okresie późniejszym) rozszerza się obowiązujące do tej pory wychowanie obywatelskie (*Éducation civique*) o aspekt wychowania moralnego i mowa jest o *Éducation civique et morale*.

z niej płynące dotyczą wszystkich języków europejskich, choć ich nauczanie przeszło różne drogi przemian i w różnym stopniu było konfrontowane z problemem kontaktów interkulturowych. Świadectwem wagi, jaką Rada Europy przywiązuje do problematyki interkulturowej w glottodydaktyce, są liczne publikacje, czego przykładem może być dokument w całości poświęcony rozwijaniu kompetencji interkulturowej zatytułowany *Intercultural competence* (Byram i inni, 2003) oraz najważniejszy z nich – przywołany już *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* w różnych wersjach językowych.

Oprócz wspomnianych już francuskiego *savoir-être* i angielskiego *existential competence*, mówiąc o uwarunkowaniach osobowościowych w języku hiszpańskim, używamy dwóch terminów: *competencia existencial* i *saber ser*³. Widoczny jest w tym języku wpływ zarówno angielsko- jak i francuskojęzycznej wersji *ESOKJ*. Można też wnioskować, że dla tłumaczy tych dokumentów na język hiszpański oba terminy: *savoir-être* i *existential competence*, mimo że teoretycznie oznaczające to samo, musiały się wydawać nie w pełni synonimiczne, stąd zaproponowali dwa tłumaczenia. W języku niemieckim używane jest określenie *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz*⁴, które wydaje się najbardziej zbliżone do polskich uwarunkowań osobowościowych, ale istotnie różniące się od wersji angielskiej i francuskiej.

Już ta krótka analiza terminologiczna pokazuje, że w przypadku pojęcia, które odnosi się do tak złożonej problematyki, jaką jest sfera postaw i wartości, nawet jeśli jego zakres znaczeniowy jest dobrze zdefiniowany w dokumentach europejskich, przy próbie znalezienia jego odpowiedników w innych językach pojawiają się trudności, a proponowane terminy wydają się istotnie różnić i prawdopodobnie budzą odmienne skojarzenia w różnych językach. Jeśli będziemy zajmowali się na lekcji języka obcego innymi pojęciami dotyczącymi postaw i wartości w kontekście podejścia interkulturowego, to takich problemów może być więcej i nauczyciel powinien być gotowy do podjęcia z uczniami refleksji na ten temat, co może przyczyniać się do rozwijania postaw uczniów wobec problematyki etycznej.

3. Składowa etyczna kompetencji interkulturowej

Kształtowanie „umiejętności bycia” w glottodydaktyce łączy się z podejściem interkulturowym i może być rozumiane jako składowa etyczna kompetencji interkulturowej. Podejście to oznacza coraz bardziej pogłębione w wymiarze kognitywnym,

³ *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.*

⁴ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.*

psychologicznym i filozoficznym integrowanie elementów kulturowo-etycznych z nauczaniem języków obcych. Kompetencja interkulturowa to pojęcie, które właściwie każdy badacz definiuje w nieco inny sposób. W moim rozumieniu kompetencja interkulturowa to zespół umiejętności, które kształtują się, gdy kultura obca „nakłada” się na kulturę rodzimą uczącego się języka obcego i wpływa na zmianę jego postawy.

W obrębie podejścia interkulturowego centralnymi pojęciami są: inność, reprezentacja oraz tożsamość, której ważną częścią są postawy. O tych ostatnich można powiedzieć, że wyznaczają nadrzędne cele nauczania języków obcych, wyrażone jako kompetencje ogólne (fr. *compétences générales*, ang. *general competences*) (Byram, 1997; Lazar, 2008). Inność stanowi element, który wyzwala refleksję interkulturową na lekcji języka obcego. Wpływa ona na zmianę reprezentacji uczącego się na temat kultury obcej i własnej, co następnie implikuje określone postawy wobec zagadnień kulturowych i przedstawicieli innych kultur oraz kultury własnej. W celu lepszego zrozumienia złożonych relacji pomiędzy innością, reprezentacją, tożsamością i postawą w dalszej części artykułu bardziej szczegółowo przeanalizuję każdy z wymienionych elementów.

4. Konfrontacja z innością na lekcji języka obcego

Uczniowie przychodzą na lekcję języka obcego z określonymi, głęboko w nich zakorzenionymi przekonaniami, wartościami i wzorami zachowań. Zetknięcie się z systemami „wartości i modelami zachowań prezentowanymi przez inną kulturę może spowodować reakcję wrogą lub wręcz ich odrzucenie”⁵ (Byram, Gribkova i Starkey, 2002: 13). Tym, co może przeciwdziałać ugruntowaniu postawy wrogości w stosunku do innej kultury, jest paradoksalnie wzmocnienie świadomości własnej tożsamości, własnych wartości i ich wpływu na postrzeganie wartości innych, bardzo szeroko dyskutowanego w kontekście dydaktyki języków obcych przez Zarate (1993). Autorka zauważa, że praca nad własną tożsamością jest kluczem do zrozumienia innych kultur, a zapobieganie powstawaniu uprzedzeń nie odbywa się „w wyniku uzyskania kontr-informacji czy też lepszej informacji na temat tego, co jest inne, ale z pogłębienia swojej własnej osobowości, ze swojej własnej specyfiki działania i reagowania, ze sposobu bycia i postrzegania”⁶ (tamże: 189).

⁵ *Des idées, des valeurs et des comportements profondément ancrés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un rejet vis-à-vis des autres.*

⁶ *Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réactions, de façon d'être et de voir.*

Konfrontując ucznia z inną, nieznaną kulturą poprzez nauczanie języka obcego, nie możemy go pozostawić samego, bez środków radzenia sobie z nową rzeczywistością, która może wydawać mu się zagrożeniem dla tego, co jest dla niego najważniejsze, co stanowi element jego tożsamości – uznawanym przez niego wartościom, normom i zwyczajom. Poprzez nauczanie języka powinniśmy jednocześnie wyposażyć ucznia w narzędzia do właściwego odczytywania tego, co nowe i nieznanne, do wykształcenia etycznej postawy wobec inności. Aby ją wykształcić, nie wystarczy zdać się na intuicyjne działania ucznia, liczyć, że proces ten będzie odbywał się w sposób naturalny, nieuświadomiony, bez kontroli ze strony nauczyciela (Coste, 1994: 123). Coste nazywa ten zespół umiejętności kompetencją kulturową (fr. *compétence culturelle*) i podkreśla, że nie można jej osiągnąć w sposób implicytny, poprzez samo poznawanie języka czy faktów kulturowych, tak jak to się dzieje w przypadku rodzimych użytkowników języka. Potrzebne są konkretne działania nauczyciela języka obcego i narzędzia metodyczne, które wyzwolą odpowiednie działania kognitywne ucznia: procedury przetwarzania, kategoryzacji i reprezentacji, które w oparciu o określone dane, wskazania i punkty odniesienia będą ciągle poddawane powtarzaniu i dopasowaniu.

W wyniku swoich działań edukacyjnych nauczyciel języka obcego ma udział w kształtowaniu postaw uczniów, a tym samym przyczynia się do upowszechniania pożądanych wartości, potwierdzając jednocześnie fakt, że edukacja nie tylko jest zanurzona w kulturze i z niej czerpie, ale stanowi jeden z podstawowych czynników kulturotwórczych (Beacco, 2000: 23). W tym sensie nie tylko artysta, ale również nauczyciel języka obcego staje się aktywnym uczestnikiem kultury i zarazem jej twórcą, z tą różnicą, że tworzywem tego drugiego są ludzkie postawy.

5. Rola reprezentacji w kształtowaniu kompetencji interkulturowej

Kolejnym pojęciem, którego zrozumienie jest kluczowe dla rozwijania składowej etycznej kompetencji interkulturowej w glottodydaktyce, jest *reprezentacja*. Wyrasta ono z obszaru kulturowo-antropologicznego i określa, w jaki sposób postrzegamy inną kulturę w kontekście własnej i własną w kontekście innej. Rola reprezentacji nabiera wagi w kontakcie z inną kulturą. Termin ten został spopularyzowany w glottodydaktyce dzięki przełomowej dla tej problematyki monografii *Représentations de l'étranger et didactique des langues* autorstwa Zarate (1993).

W pierwszej warstwie znaczeniowej omawianego terminu znajduje się reprezentacja ucznia na temat własnej osoby w rodzimej kulturze. Jeśli jesteśmy dumni z kultury, z której pochodzimy, to łatwiej jest zaaprobować kulturę kraju, w którym przychodzi nam żyć i którego język poznajemy (Forestal, 2009:

60). Jest to punkt wyjścia do akceptowania różnorodności punktów widzenia, strategii wypracowywania własnego podejścia wobec wielości postaw ideologicznych i wartości (Zarate, 1993).

Drugim aspektem reprezentacji jest spojrzenie na inną kulturę, które implikuje określoną postawę wobec niej. Próbując ją zrozumieć, musimy udać się na poszukiwanie znaczenia zawartego w pojęciach. Jest ono nazwane przez Zarate zawartością myśli (fr. *contenu de pensée*) (Zarate, 1997 za Forestal, 1998: 53). Z jednej strony analiza reprezentacji związanych z różnymi kulturami pozwala odczytać symbolizm wspólny dla różnych kultur, co Durkheim nazywa wspólną podstawą ludzkości (fr. *le fond commun d'humanité*) (Puren, 2008: 1), z drugiej zaś – dostrzec ważne różnice pomiędzy kulturami. Dzięki zrozumieniu istoty tych różnic uświadamiamy sobie, że pełne „przetłumaczenie” jednej kultury na drugą, czyli ujęcia jednej kultury w pojęciach dostarczanych przez inną, jest niemożliwe (Zarate, 1993, 1997; za Forestal, 1998: 53).

Poznając język obcy, konfrontujemy się ze znaczeniami-wartościami ujętymi w środki językowe, co powinno prowadzić do głębszej refleksji nad znaczeniami, a nie tylko powodować zatrzymanie się na powierzchownej analizie środków językowych. Zbyt często jednak na lekcji języka obcego nie dochodzi do prawdziwej refleksji nad rzeczywistym znaczeniem pojęć, szczególnie tych najbardziej nacechowanych kulturowo. Jednak, zgodnie z koncepcjami nowego humanizmu (Chauvigné, 2013: 95), edukacja szkolna to nie warsztaty doskonalące przydatne umiejętności społeczne czy zawodowe, ale kontakt z wiedzą, która, poprzez pogłębioną refleksję, prowadzi do emancypacji jednostki w sensie intelektualnym i moralnym, do jej większej autonomii (Gauchet, 2008 za Oudin, 2013: 66).

6. Konstruowanie znaczenia zawartego w słowach

W jaki sposób możemy docierać w procesie edukacji, w tym także nauki języka obcego, do prawdziwego znaczenia pojęć odmiennie kształtowanych w różnych kulturach? Opanowanie pojęcia takiego jak np. *sprawiedliwość*, jak uważał Wygotski, jest powolnym procesem, wspieranym przez nauczanie i przez społeczne interakcje dziecka (Wygotski, 1987). Pełne rozwinięcie danego pojęcia obejmuje kulturowy i międzygeneracyjny przekaz, myślenie werbalne i praktyczne zastosowanie (John-Steiner, 2007). Wygotski bardzo duży nacisk kładzie na aspekt przekazu w tworzeniu pojęcia. Przekaz ten odbywa się w ramach procesu socjalizacji, w którym centralne miejsce zajmuje działanie językowe (fr. *action du langage*) i komunikacja intelektualna, która prowadzi do rozwoju dziecka, jego umiejętności kognitywnych i wytworzenia się świadomości językowej (Baumgratz-Gangl, 1993: 37). Lekcję języka obcego można uważać za element ogólnego procesu socjalizacji, jakiemu poddawany jest

uczeń poprzez interakcje, które na niej zachodzą, prowadzące do odkrywania znaczenia pojęć. Wygotski tłumaczył, że świadomość rozwija się jako całość, a funkcje psychiczne są modyfikowane przez proces poznawania wszystkiego, z czym spotyka się człowiek, więc jest „nie do pomyślenia, by poznawanie innych języków nie wpływało na tę świadomość i by nie wytwarzały się wzajemne relacje między językami” (tamże: 39). Jednak w umyśle człowieka nic nie może zajść dwa razy tak samo. W związku z tym, gdy już raz wytworzyło się w umyśle jakieś pojęcie w języku ojczystym, to nie może wytworzyć się ono ponownie w języku obcym. Uczenie się języka obcego jest w pewnym sensie procesem odwrotnym do akwizycji języka ojczystego. O ile ta ostatnia opiera się na doświadczeniu zdobytym przez dziecko, to uczenie się języka obcego odwołuje się do semantyki języka ojczystego, struktury znaczeń już odkrytych w języku ojczystym (tamże)⁷.

W językach obcych występuje wiele leksemów podobnych znaczeniowo, określających konkretne przedmioty czy osoby, jak szkoła/*Schule/école/school*, człowiek/*Mann/homme/man*, ale można także mówić o podobieństwie pojęć abstrakcyjnych, np. wartości takich jak wolność, przyjaźń czy ojczyzna. Zauważamy to podobieństwo przy osiągnięciu pewnego poziomu ogólności w wyniku generalizacji, która prowadzi do wytworzenia modelu świata. Gdy mówimy o pojęciach abstrakcyjnych (np. wartościach), okazuje się, że gubimy znaczenie, odrywając je od konkretnego kontekstu społecznego, w którym ono powstało i funkcjonuje. Aby ten sens właściwie uchwycić, należy go odnieść do konkretnych rzeczywistości kulturowych. Dopiero wtedy ujawnia się jego prawdziwe znaczenie razem z różnicami znaczeniowymi zależnymi od konkretnych kultur (Baumgratz-Gangl, 1993: 81). Operacja ta opiera się na tworzeniu koncepcji konkretności, która polega na różnicowaniu świata, co prowadzi do tworzenia obrazu świata. W języku ojczystym rozwój podąża od konkretyzacji do generalizacji, a w języku obcym odwrotnie. Mając wyrobione pojęcie ogólne w języku ojczystym (np. *sprawiedliwość*), a chcąc zrozumieć, jak ono funkcjonuje w rzeczywistości języka docelowego, trzeba je na nowo skonkretyzować, odnieść do konkretnej rzeczywistości.

Podsumowując, elementem centralnym, a zarazem wspólnym w relacji język – kultura jest znaczenie. Poznawanie języka obcego to tworzenie nowych znaczeń w wytworzonym przez siebie systemie znaczeń lub modyfikowanie znaczeń już posiadanych. Proces ten prowadzi do głębszego rozumienia także tych znaczeń, które odnoszą się do sfery wartości.

⁷ Baumgratz-Gangl nazywa tę koncepcję multilingwalizmem w języku ojczystym, co oznacza, że język obcy jest niejako osadzony w języku ojczystym, tak jakby stanowił jego część.

7. Język nośnikiem wartości

Bartmiński, polski etnolingwista, podkreśla, że „związek języka naturalnego z wartościami ma charakter wewnętrzny i całościowy” (Bartmiński, 2003). Puzynina zauważa, że pierwsze słowa, których uczymy nasze dzieci, dotyczą wartościowania: *cacy* oznacza wszystko to, co dobre, do czego chcemy dziecko zachęcić, *be* określa wszystko to, co złe, szkodliwe dla dziecka (Puzynina, 1992).

Wierzbicka nazywa słowa „kulturowymi artefaktami społeczeństwa” (Wierzbicka, 2013), ale już Locke zauważył, że „ludzie jednego kraju wytworzyli pewne idee złożone”, które oznaczają to, co dla danego społeczeństwa było ważne, czyli wartości, i nadali im nazwy, które różnią się od tego, co stworzyły inne narody (Locke, 1955: 54-56 [1690] za Wierzbicka, 2013: 21). Czasami są to pojęcia zupełnie nieprzetłumaczalne, jak rosyjski *зыназ* czy ukraiński *маїдан*, które zaczynają funkcjonować w innych systemach językowych w niezmiennionej formie. Często jednak języki oferują własne odpowiedniki dla pojęć zbliżonych znaczeniowo, także dla „złożonych idei”, jak *ojczyzna*, dla której znajdujemy rosyjski termin *родина*, angielski – *homeland*, francuski – *patrie*, jak *przyjaciół* – rosyjski termin – *друг*, angielski – *friend*, francuski – *ami*, i wolność – rosyjskie *свобода*, angielskie – *freedom* i *liberty*, francuskie – *liberté* itd. Słowa te jednak tylko pozornie mogą być traktowane jak ekwiwalentne, jedynie w wyniku rozważań na pewnym poziomie ogólności. Przy bardziej pogłębionej analizie, kiedy zaczynamy przechodzić do „konkretnego” stanowiącego specyfikę określonego kontekstu kulturowego, zaczynamy dostrzegać różnice semantyczne, które warto odkrywać przed uczniem na lekcji języka obcego.

Przedstawione poniżej refleksje na temat wybranych słów-wartości są inspirowane analizami semantycznymi Wierzbickiej (2013). Dostarcza ona materiału językoznawczego, który może być wykorzystany przez nauczyciela języka obcego w celu odkrywania przed uczniami, w jaki sposób analiza językowa może być źródłem refleksji interkulturowej. Wnioski przedstawione przez badaczkę są w moim przekonaniu o tyle cenne, że dzięki codziennemu życiu na styku dwóch kultur: swojej rodzimej (z którą przecież nigdy się nie rozstajemy) i australijskiej, będąc językoznawcą, Wierzbicka rozwinęła postawę niezwyklej wrażliwości na problemy interkulturowe w perspektywie językowej, która może być wykorzystana w celach dydaktycznych. Z oczywistych względów przedstawię tylko kilka wybranych słów, które mają egemplifikować ogólne podejście do problemu interkulturowości poprzez analizę semantyczną i frekwencyjną na lekcji języka obcego.

8. Wolność – *Свобода* – *Freedom (Liberty)* – *Libertas*

Ucząc się języka obcego, w pewnym momencie poznajemy różne słowa-wartości. Jednym z nich jest szczególnie drogie Polakom słowo *wolność*. Polska wolność stanowi bardzo ważną dla nas wartość, ale jest to szczególnie wolność rozumiana w kontekście zbiorowym – wolność narodu i państwa (Wierzbicka, 2013: 283). W kontekście indywidualnym używa się raczej słowa *swoboda*, a nie wolność (tamże). Wolność w polskim rozumieniu jest wartością absolutną. Tak prawdopodobnie rozumieją ją polscy uczniowie i takie rozumienie będą dopasowywali do odpowiedników tego słowa w innych językach. Czy jednak takiego samego rozumienia wolności dostarczy nam choćby pokrewny język rosyjski, szczególnie, że rosyjska wolność to nawet znajomo brzmiąca *свобода*? Wierzbicka podkreśla, że rosyjska *свобода* powinna być rozumiana inaczej – to *полная свобода*, „niczym nie skrępowana” i jednocześnie „dająca dobre samopoczucie” (Wierzbicka, 2013: 269). *Свобода* łączy się z pojęciem duszy rosyjskiej, która nie znosi żadnego skrępowania, nawet prawem i obowiązkami. Słowo *свобода* często jest używane także w odniesieniu do żywiołów, rozlewającej się wody, którą można pozbawić właśnie *свободы*, budując zapórę. Tak nie możemy powiedzieć po polsku: wody nie możemy pozbawić *wolności*, czy nawet *swobody*. Co więcej, jak pisze Wierzbicka, „Rosyjskiemu narodowi niemal całkowicie obca jest idea samorządu, równego prawa dla wszystkich i wolności osobistej. [...] Samo słowo *свобода* większość rozumie jako synonim nietadu i bezkarności” (Amalrik, 1978 za Wierzbicka, 2013). Dodatkowo lingwistka jako ciekawostkę cytuje uwagę Ronalda Reagana, że: „Rosjanie nie mają słowa oznaczającego *freedom*” (Reagan, 1985 za Wierzbicka, 2013), mając na myśli, że Rosjanie nie znają słowa, które obejmowałoby zakres znaczeniowy zbliżony do angielskiego *freedom*. Być może rzeczywiście językowi rosyjskiemu znaczenie przypisywane w języku angielskim pojęciu *freedom* jest nieznane, ale podobnie język angielski nie posiada słowa o polu semantycznym odpowiadającym rosyjskiemu słowu *свобода*.

A jak należy rozumieć angielskie *freedom*? Zanim odpowiemy na to pytanie, zwróćmy uwagę na to, że w języku angielskim używamy także słowa *liberty*. Słowo to odsyła nas do źródeł swojego pochodzenia – do łacińskiego *libertas*. *Libertas* oznaczała przede wszystkim człowieka wolnego, stanowiącego przeciwieństwo niewolnika. Człowiek wolny to taki, który samodzielnie kontroluje swoje życie (Wierzbicka, 2013: 243). Widoczna jest tu różnica z rosyjskim rozumieniem słowa *свобода*, które nie zakłada żadnej kontroli. Według Cyserona *libertas* jest „dana, by rozstrzygać według swych własnych praw” (Cyseron za Wierzbicka, 2013: 242), natomiast Seneka odpowiadał, że *libertas* oznacza „Nie być niewolnikiem żadnej rzeczy, żadnej konieczności, żadnego przypadku, i Los wzywać do walki” (Seneka, 1989: 441).

Czy amerykańskiej kulturze takie rozumienie wolności jest obce? Nie zawsze było obce, gdyż znają słowo *liberty*, ale, jak zauważa Wierzbicka, kiedy „zmniejszyła się potrzeba walki o wolność” słowo *liberty* zostało zastąpione innym – *freedom*. Dzisiejsze *freedom* dotyczy już innego kontekstu – obywatelskiego i w odróżnieniu od znaczenia rosyjskiego określa cały zestaw norm, które muszą być respektowane, aby obywatel czuł się wolny. Benjamin Franklin oświadczył np., że „słońce wolności już zaszło; można zapalić światło przemysłu i ekonomii” (Stevenson, 1958 za Wierzbicka, 2013: 255). W tej nowej sytuacji, w której obowiązują nowe priorytety, pojawiła się potrzeba innej wolności – *freedom* – wolności każdego obywatela w różnych, codziennych sprawach. Mówi się więc o *freedom of speech, of action, of trade*, lub *freedom to love, to buy and sell*, ale także o wolności jednostki od różnych zagrożeń – o *freedom from persecution, from poverty, from harassment* itd.

Każdy język może mieć odmienną definicję wolności będącą rezultatem określonych uwarunkowań historycznych. Ucząc się danego języka, odkrywamy tę inność, ważne jest jednak, byśmy nauczyli naszych uczniów ją cenić.

9. Przyjaciel – *friend* – *друз*

Innym przykładem słowa, które zawsze wprowadzamy na zajęciach języka obcego, jest słowo *przyjaciel*, które najczęściej tłumaczymy uczniom np. jako angielski *friend* czy rosyjski *друз*. Czy słusznie? Przeanalizujmy przykład:

– *Who was it?*

– *Oh, just a friend. Someone I used to know* (Brookner, 1993 za Wierzbicka, 2013: 78).

Z pewnością nie przetłumaczymy słowa *friend* w tym kontekście na język polski jako *przyjaciel*, ani na język rosyjski jako *друз*. W języku rosyjskim *друз* to ktoś, „przed kim można otworzyć serce, kto pomoże w życiowych cierpieniach”, jak pisał dziennikarz amerykański obserwujący relacje między Rosjanami (Smith, 1976). W polskim rozumieniu przedstawiona relacja wydaje się bardzo pozytywna i pożądana. Pewnie także naszych uczniów zdziwiłoby, jeśli zacytowałibyśmy dalsze stwierdzenie dziennikarza, który wyznaje: „Mnie czasami to drażni, bo Rosjanie oczekują od przyjaciela całkowitego oddania” (tamże). Czyli dla obserwatora angielskojęzycznego taka relacja nie jest odbierana jako zawsze pożądana. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że dla Amerykanina większą wartością jest łatwość nawiązywania kontaktów i posiadanie wielu *friends*: Amerykanin lubi spotykać nowych ludzi – *to meet new people* i nawiązywać nowe znajomości – *to make friends* w każdym nowym miejscu. Rosjanin też może mieć wielu znajomych, ale przyjaciół ma niewielu,

często tylko jednego: *Приятели у Гаврика было много, а настоящих друзей всего один: Петя* (Katajew, 2013). Rosyjski *друг* to z pewnością nie odpowiednik angielskiego *friend*. Wierzbicka, powołując się na różnych autorów nierosyjskojęzycznych, zauważa, że relacja przyjaźni w języku rosyjskim jest rozumiana głębiej i ma większe znaczenie w kontekście społecznym, Rosjanie bowiem „cenią ciepłe relacje międzyludzkie w stopniu niespotykanym” (Wierzbicka, 2013: 118).

Refleksje nasze możemy jeszcze rozwinąć, podkreślając, że model przyjaźni zmienia się nie tylko „w przestrzeni”, ale także „w czasie”. W tradycji anglosaskiej model przyjaźni ewoluował, o czym świadczą wyrażenia typu *eternal friendship*, przysłowia w rodzaju *A friend in need is a friend indeed* lub znane z historii czy literatury powiedzenia, jak *True friendship is a plant of slow growth* (Washington, 1783 za Wierzbicka, 2013). Język świadczy o tym, że dawniej rozumiano przyjaźń w inny sposób, ceniono jej wielką wartość będącą owocem długich starań, nie utożsamiano przyjaźni z krótkimi znajomościami, które w obecnej rzeczywistości amerykańskiej prawdopodobnie są bardziej przydatne. Ważne jest, aby uczący się starali się zrozumieć pewne zjawiska językowe i kulturowe, ale także aby pochopnie nie wyciągali wartościujących wniosków na temat tego, który model przyjaźni jest lepszy, a który gorszy. Każdy jest wytworem określonych zjawisk społecznych, a język stanowi ich materializację. Staramy się więc uświadomić naszym uczniom, że nasz obecny sposób rozumienia przyjaźni nie jest jedynym możliwym, że pojęcie przyjaźni zmienia się zarówno w perspektywie czasowej, jak i geograficznej i to powinniśmy brać pod uwagę w kontaktach interkulturowych, choćby oglądając filmy czy czytając książki obcojęzyczne, które stanowią także pewien rodzaj kontaktu interkulturowego, dostępnego każdemu odbiorcy, który jest zdolny tę interkulturowość dostrzec.

10. Kulturowa bezpośredniość

Wiele jest słów w różnych językach, które wydają się naprawdę bardzo zbliżone znaczeniowo, jak zwroty grzecznościowe czy słowa o pejoratywnym znaczeniu jak *głupek*, *idiota*, *fool*, *stupid*, *idiot*, *дырак*, *злупый*. Rzadko stosowane na lekcjach języka obcego kryterium różnicujące, na które warto zwrócić uwagę uczącym się, to częstotliwość użycia danego słowa lub wyrażenia. Mimo że pewne słowa wydają się mieć bardzo zbliżone znaczenie, to jednak ich frekwencja w języku może wskazywać na to, jakie postawy są bardziej cennie w danej kulturze. Wierzbicka badała frekwencję wybranych słów pejoratywnych w języku angielskim i rosyjskim. Oparła swoją analizę na dwóch korpusach dla języka angielskiego: Kučera i Francis (1967), Carroll (1971) oraz

słowniku frekwencyjnym dla języka rosyjskiego (Zasorina, 1977). Okazało się, że słowa *fool*, *stupid* i *idiot* miały frekwencję mniejszą niż 40. Natomiast frekwencja podobnych słów w języku rosyjskim była znacznie większa: *дурак* – 122, *глупый* – 99. Podobnie było w kontekście wyrażania krańcowych sądów: w języku angielskim *terribly*, *awfully* i *horribly* charakteryzują się frekwencją mniejszą od 20, natomiast w języku rosyjskim słowa: *ужасно* ma frekwencję 70, natomiast *страшно* – 159. Dodajmy jeszcze, że w języku angielskim słowo *prawda* nie pojawia się często w rozmowach: frekwencja *truth* to ok. 30, natomiast rosyjska *правда* ma o wiele wyższą frekwencję – 579, a nawet istnieje w tym języku drugie słowo na określenie prawdy – *истина*. Wydaje się więc, że tradycyjne przekonanie o mniejszej bezpośredniości w języku angielskim jest uzasadnione i narzędzia wykorzystujące analizę frekwencyjną to potwierdzają i mogą być przekonujące dla uczniów. Staramy się więc przekazać uczniom, że nie wystarczy znajomość danego słowa ani kontekst użycia, aby je właściwie zastosować. Ważnym kryterium jest częstotliwość użycia. Przenoszenie wzorców frekwencyjnych z języka ojczystego do języka obcego czasami może nam przysporzyć wielu problemów interkulturowych lub wyrobić opinię osoby „nieokrzesej”, jeśli zbyt często lub zbyt rzadko będziemy używać pewnych wyrażań.

11. Podsumowanie

Interkulturowość jest to zespół zjawisk, które pojawiają się na styku co najmniej dwóch kultur i mają wpływ na zmianę naszych postaw. W ujęciu glottodydaktycznym możemy mówić o kompetencji interkulturowej, której centralnym elementem jest składowa etyczna. Na lekcji języka obcego docieramy do zagadnień interkulturowych i etycznych poprzez kontakt z innością. Podejście refleksyjne na lekcji języka obcego do problemów inności, szczególnie tych dotyczących sfery zasad i wartości, wyzwala cały proces wzajemnych relacji pomiędzy trzema podstawowymi elementami kompetencji interkulturowej: innością, reprezentacją i tożsamością. Pogłębione rozumienie inności może mieć wpływ na zmianę reprezentacji uczącego się, a następnie – jego postawy wobec kultury obcej i własnej. Nauczyciel na lekcji języka obcego może więc starać się podejmować:

- działania zmierzające do pogłębienia rozumienia przez uczniów ich własnej tożsamości poprzez kontakt z kulturą obcą;
- działania prowadzące do właściwego kształtowania reprezentacji (obejmującej zarówno podobieństwa, jak i różnice pomiędzy kulturą rodzimą i obcą) ucznia na temat kultury nauczanego języka.

Podejście refleksyjne do zagadnień kulturowych, które umożliwia realizację powyższych celów, jest jednakże trudne do realizacji na lekcji języka obcego. Busolą w poszukiwaniu właściwych metod dydaktycznych w zakresie rozwijania

kompetencji interkulturowej mogą być słowa – nieodłączny element nauki każdego języka – uważane przez Wierzbicką za „czujniki kulturowe”. Pogłębiona refleksja nad prawdziwym znaczeniem i częstotliwością używania w danym języku słów-wartości takich jak wolność czy przyjaźń, oparta na analizie semantycznej oraz analizie frekwencyjnej, prowadzi do ukazania wielu ważnych podobieństw i różnic pomiędzy kulturami. Refleksje te stanowią klucz otwierający drzwi do innej kultury, a jednocześnie pogłębiają zrozumienie własnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. 2003: „Miejsce wartości w językowym obrazie świata”. (w) *Język w kręgu wartości*. (red. J. Bartmiński). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, str. 59-87.
- Baumgratz-Gangl, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Beacco, J. C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris: Hachette.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. i H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. i G. Zarate. 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chauvigné, C. 2013: „Former? Éduquer? Comment s'inscrit l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours des lycéens en France?”. (w) *Peut-on encore éduquer à l'école?* (red. L. Clavier). Paris: L'Harmattan, str. 91-127.
- Coste, D. 1994: „Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture”. (w) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris: Crédif, Hatier-Didier, str. 117-137.
- Dryjańska, A. 2013: „Kształtowanie postaw etycznych uczniów na lekcji języka obcego w szkołach katolickich wobec problematyki wartości”. (w) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. (red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, str. 197-211.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fasko, D., Osborne, J. i D. Abell, 2008: „Values Education and Adolescents Revisited”. (w) *Contemporary Philosophical and Psychological perspectives on Moral Development and Education*. (red. D. Fasko i W. Willis). New Jersey: Hampton Press, Inc., Cresskill, str. 143-167.
- Forestal, Ch. 2009. „La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures: une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée”. *Synergies*, 6: 59-75.
- John-Steiner, V. P. 2007: „Vygotsky on Thinking and Speaking”. (w) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. (red. H. Daniels, M. Cole i J. V. Wertsch). London: Cambridge University Press, str. 136-155.

- Lazar, I. 2008. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Oudin, N. 2013: „La valeur éducative des savoirs au collèges”. (w) *Peut-on encore éduquer à l'école?* (red. L. Clavier). Paris: L'Harmattan, str. 53-91.
- Puzynina, J. 1992. *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seneka, L. A. 1989. *Myśli*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Smith, H. 1976. *The Russians*. London: Sphere Books.
- Smuk, M. 2014: „Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation”. (w) *Synergies Chine 9/2014. Autonomie dans l'apprentissage des langues et apprentissage de l'autonomie*. (red. F. U. Rong, P. Mogentale). Beijing/Pékin: Sylvains-les-Moulins, str. 41-51.
- Wierzbicka, A. 2013. *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wygotski, L. S. 1987: „Thinking and speech”. (w) *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. *Problems of general psychology*. (red. R. W. Rieber i A. S. Carton). New York: Plenum Press, str. 39-285.
- Zając, J. 2010. „Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym”. *Neofilolog*, 34: 37-48.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zinchenko, V. P. 2007: „Thought and Word”. (w) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. (red. H. Daniels, M. Cole i J. V. Wertsch). London: Cambridge University Press, str. 212-246.

Netografia

- Bauman, Z. 2011. „Culture in a Liquid Modern World”. [on-line: http://www.amazon.fr/Culture-Liquid-Modern-Zygmunt-Bauman/dp/0745653553#reader_0745653553; DW 29.07.2014].
- Hawkes, N. 2001. „Being a school of excellence: values-based education”. [on-line: <http://www.livingvalues.net/reference/excellence.html>; DW 5.09.2015].
- Katajew, W. P. 2013. „Белеет парус одинокий”. [on-line: <http://www.lib.ru/PROZA/KATAEW/parus.txt>; DW 10.01.2016].
- Programme d'enseignement moral et civique. [online: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158; DW 7.01.2016].
- Puren, Ch. 2008. „Évolution historique des configurations didactiques”. [on-line: <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029>; DW 10.09.2015].
- Rada Europy. 2002. „Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”. [on-line: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf; DW11.12.2015].
- Rada Europy. 2002. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:Lernen, lehren, beurteilen”. [online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50103.htm> DW11.12.2015].

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański
hadrianlank@interia.pl

Anna Szczepaniak-Kozak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
szczepaniakkozak@gmail.com

POLITYCZNA POPRAWNOŚĆ DYSKURSU EDUKACYJNEGO: NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO W PRZECIWDZIAŁANIU MOWIE NIENAWIŚCI

Political correctness of educational discourse: foreign language teachers and fighting hate speech

This paper presents an attempt to reconsider the concept of intercultural communication and related competences taking into account the fact that intercultural contacts may be motivated by racism and xenophobia. It is the outgrowth of the RADAR project (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism) funded by the European Commission¹. Here, we aim to apply its findings to the context of developing politically correct pedagogical discourse among prospective foreign language teachers. Ultimately, invoking the notion of critical ecological language awareness (Lankiewicz, 2015) and metalinguistic awareness (Karpińska-Musiał, 2015), we offer to supplement the intercultural component of teacher education with the element of critical linguistics, which may help would-be teachers, in the first place, to be more aware language

¹ Projekt RADAR (Regulating Anti-Discrimination and Anti-Racism) (JUST/2013/FRC/AG/6271) otrzymał dofinansowanie Komisji Europejskiej w ramach programu "Fundamental Rights and Citizenship" (FRC) Konkurs 2.2.3.: Combating different forms and manifestations of racism and xenophobia (RaX) [online: <http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/index.php>]. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treści zawarte w niniejszym artykule.

users as such, not to commit verbal offences, and, in the long-run, to perform the role of transformative intellectuals (Kumaravadivelu, 2012), thus contributing to the quality of life in the globalization era.

Keywords: intercultural communication, pedagogical discourse, political correctness, critical ecological language awareness, language teacher education

Słowa kluczowe: komunikacja interkulturowa, dyskurs pedagogiczny, poprawność polityczna, krytyczno-ekologiczna świadomość językowa, edukacja nauczycieli języków obcych

1. Wprowadzenie

Jak zauważa Ostrowicka (2014), rozumienie pojęcia dyskursu z perspektywy pedagogicznej jest bardzo złożone, tak jak polisemiczne w swym charakterze jest samo pojęcie dyskursu. Przy pełnej świadomości wieloznacznych zastosowań terminu *dyskurs* oraz wielkiego zróżnicowania metodologicznego, w niniejszym artykule interesuje nas nie tylko dyskurs pedagogiczny jako forma wypowiedzi, ale także procesy i problemy społeczne, relacje i systemy, które reprezentuje (Duszak i Fairclough, 2008: 15). W tym sensie kluczowym zagadnieniem staje się dla nas dyskryminacja w kontekście spotkań międzykulturowych, w tym pojawiająca się w środowisku szkolnym. Centralnym punktem odniesienia jest dla nas rola nauczyciela i dyskursu, którym się posługuje i który aktywuje w klasie, jako sposób przeciwdziałania mowie nienawiści.

O tym, że szkoła spełnia kluczową rolę w kształtowaniu postaw, przekonują zarówno teoretycy edukacji, jak i badania empiryczne. Nie podlega też dyskusji, że jednym z najważniejszych instrumentów, którymi operuje szkoła, jest język, bez którego nie miałaby racji bytu (van Lier, 2004: 3). Rozumiemy tu język w sensie dyskursywnym – nie jako system znaków i wiążących je reguł, lecz jako semiotyczny akt kreowania znaczeń, czyli sposobu, w jaki znaki są wykorzystywane przez uczestników procesów znaczeniowych. W tym sensie dyskurs pedagogiczny ma wymiar ponadjednostkowy, instytucjonalny. Jak proponuje Grzmil-Tylutki (2010: 11 za Ostrowicka, 2014: 50), dyskurs „nie należy bowiem do osoby; odwrotnie, to osoba należy do dyskursu w chwili, gdy przyjmuje określone role społeczne. W dyskursie podmiot przestaje być indywidualnością, stając się elementem miejsca podmiotowego wyznaczonego przez zinstytucjonalizowane relacje dyskursywne”. Dyskurs jest zatem rozumiany jako język charakterystyczny dla danej zbiorowości, odzwierciedlający zespół wartości oraz poglądów na jakiś temat wraz ze sposobem ich wyrażania, który utożsamiamy z poprawnością polityczną.

Operowanie przez nauczyciela politycznie poprawnym dyskursem jest przez nas postrzegane z jednej strony jako przejaw jego krytyczno-ekologicznej świadomości językowej (Lankiewicz, 2015), z drugiej zaś – jako sposób rozwijania wrażliwości interkulturowej i budowania lepszego społeczeństwa ery globalizacyjnej. Przywołując koncepcje nauczyciela języków obcych jako transformacyjnego pedagoga (Kumaravadivelu, 2012) lub transformacyjnego ekopedagoga (Lankiewicz, 2015), odnosimy dalsze nasze rozważania głównie do kontekstu kształcenia nauczycieli języków obcych, chociaż wyciągane wnioski można by uogólnić i odnieść do szeroko pojętego procesu edukacji pedagogów.

2. Dyskurs edukacyjny

Z uwagi na bardzo szeroki zakres pojęciowy dyskursu edukacyjnego konieczne jest każdorazowe zdefiniowanie „przedmiotu własnych eksploracji”, jak zaznacza Ostrowicka (2014: 62). Dla celów tego artykułu odchodzimy od postrzegania dyskursu pedagogicznego jako budowania wypowiedzi na temat edukacji (dyskurs o edukacji, dyskursywne praktyki nauk pedagogicznych) i jej konstrukcji z punktu widzenia archeologii Michaela Foucaulta. Bardziej natomiast interesuje nas jego pojmowanie jako zdarzenie interakcyjne zachodzące w procesach edukacyjnych, w którym biorą udział określone podmioty (nauczyciel – uczeń) we „wspólnym przedsięwzięciu, jakim jest nauka” (Sowa, 2013: 117). Zdajemy sobie sprawę, że nie da się nam uniknąć odniesień do instytucjonalnych aspektów dyskursu edukacyjnego „jako wyspecjalizowanej i charakterystycznej dla szkoły praktyki komunikatywnej” (Ostrowicka, 2014: 58), zwłaszcza w kontekście poprawności politycznej. W najbardziej ogólnych kategoriach przyjmujemy za Zajęc (1996: 78), że dyskurs edukacyjny to „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych), pochodzących od nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń”.

Rozumienie dyskursu edukacyjnego jako wymiany komunikatów (interakcji) w procesie edukacji przywołuje potoczne i etymologiczne znaczenie terminu *dyskurs*, a możliwość wieloaspektowej wymiany poglądów „stanowi o zaistnieniu dyskursu” (Ostrowska, 2012; Ostrowska, 2014 za Ostrowicką, 2014: 60). Ponadto, jak dodaje Sowa (2013: 116), dyskurs w takim ujęciu „wyraża określony sposób widzenia świata charakterystyczny dla uczestników interakcji oraz zależy od miejsca i czasu, w którym jest tworzony”. Stąd komunikujący się, konstruując swoje wypowiedzi w oparciu o dostępne mu zasoby językowe, w sposób świadomy i nieświadomy wyraża swoje przekonania. Dlatego też, bazując na osiągnięciach teoretyków krytycznej analizy dyskursu (KAD), przyjmujemy poznawczą wartość dyskursu zaproponowaną przez van Dijką (2011) jako struktury (organizacji tekstu) i procesu (charakterystyki

uczestników interakcji i sposobów tworzenia i odbierania komunikatu), które obejmują szerszy kontekst społeczny (Sowa, 2013 za van Dijk, 2001: 10-12).

3. Polityczny wymiar dyskursu edukacyjnego

W zasadzie badania nad dyskursem, czy to zorientowane lingwistycznie czy społeczno-kulturowe, „przyniosły nowe spojrzenie na znaczenie języka w społeczeństwie” (Ostrowicka, 2014: 52). Dyskurs jest postrzegany z jednej strony jako coś konkretnego, produkt działalności komunikacyjnej człowieka w jakiejś sferze życia społecznego, np. szkoły lub procesu kształcenia. Z tego powodu dyskurs edukacyjny często wymiennie nazywany jest szkolnym lub pedagogicznym (por. Sowa, 2013: 116; Ostrowicka, 2014). Rezultatem tej działalności jest tekst zbudowany według społecznie obowiązujących norm. Z drugiej strony dyskurs jest traktowany jako kategoria teoretyczno-metodologiczna, w oparciu o którą bada się owe teksty. Dlatego też, patrząc na dyskurs z analitycznego punktu widzenia, stanowi on tak teorię, jak i metodę (Jorgensen i Phillips, 2002). Dyskurs edukacyjny „jako typ wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008: 239 za Ostrowicka, 2014: 56) skazany jest na uwikłanie w relacje wiedza-władza (Foucault, 1993), a co za tym idzie, cechuje go wymiar polityczny.

Na polityczne² nacechowanie badań nad dyskursem w sensie ogólnym wskazują trzy główne szkoły zajmujące się analizą dyskursu: teoria dyskursu Laclaua i Mouffe’a, krytyczna analiza dyskursu (KAD) i psychologia dyskursywna (Jorgensen i Phillips, 2002). Mimo zasadniczych różnic metodologicznych wszystkie oparte są na przesłance społecznego konstrukcjonizmu. W dużym skrócie oznacza to, jak utrzymują Jorgensen i Phillips (2002: 5), po pierwsze, krytyczne podejście do wiedzy jako obiektywnej prawdy. Innymi słowy, reprezentacja świata nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz produktem kategoryzacji za pomocą środków językowych i praktyk dyskursywnych. Po drugie, nasza wiedza o świecie jest produktem historycznie usytuowanych relacji międzyludzkich, z czego wynika, że dyskurs jest formą działania społecznego, które konstytuuje świat społeczny, wiedzę i odpowiednie wzory zachowań. Po trzecie, nasze sposoby rozumienia świata są tworzone i utrzymywane przez procesy społeczne. Wiedza jest zatem konstruktem społecznym.

Dyskurs edukacyjny, jak podkreślają badacze zjawiska, jest wysoce zinstytucjonalizowany, przez co rozumie się wyspecjalizowaną praktykę komunikacyjną

² Polityczność jest rozumiana w tym artykule za Foucaultem jako relacja nacechowana walką o utrzymanie kontroli (władzy). Kto posiada władzę, ten posiada wiedzę, a zatem ten, kto kontroluje sposoby wytwarzania wiedzy (dyskurs), jest u władzy.

szkoły (Ostrowicka, 2014: 58). Ponadto ten „gatunek mowy” z racji funkcji przypisywanych szkole ma charakter bardzo sformalizowany i powinien być realizowany zgodnie z „panującą w danym języku literackim normą” (Rittel, 1994: 59). Wysoką normatywność językową dyskursu edukacyjnego można za archeologią Foucaulta pojmować jako przejaw historycznie uwarunkowanej władzy i „przyrzeczyć się instytucjom edukacyjnym jako tym, które je wytwarzają i uprawomocniają bądź też ograniczają »prawo do mówienia«; to właśnie szkoły i akademie mają zasadnicze znaczenie dla selektywnego upowszechniania dyskursów oraz ich społecznej internalizacji, kontrolując do nich dostęp” (Milerski i Śliwerski, 2000: 50 za Ostrowicka, 2014: 55). Instytucjonalizacja i specjalizacja dyskursu pedagogicznego może być widziana jako sposób na utrzymanie kontroli lub, jak to określa Bourdieu (1977), jako reprodukcja własnego systemu władzy.

Foucaultowska relacja władza – wiedza najbardziej ujawnia się w badaniach krytycznej analizy dyskursu, zainicjowanej przez szkołę brytyjską w ramach krytycznej lingwistyki. Pod pojęciem KAD kryje się wiele podejść, jednakże, jak zaznaczają Jorgensen i Phillips (2001: 60), podejście Fairclougha należy do najlepiej opracowanych. Nurt ten inspirowany jest filozofią tzw. szkoły frankfurckiej i krytycznymi badaniami społeczno-kulturowymi, w tym pedagogiką krytyczną. Dyskurs otrzymał wymiar kontroli, czyli władzy. W tym kontekście przyjmuje się za Gramscim (1971/1991), że dyskurs jest sposobem utrzymania hegemonii bez bezpośredniego przymusu. Mówiąc inaczej, ten kto kształtuje dyskurs, przejmuje kontrolę nad tworzeniem znaczeń i postrzeganiem rzeczywistości.

KAD przyjmuje pięć podstawowych zasad (Jorgensen i Philips, 2002: 61-64):

- praktyki dyskursywne są formą aktywności społecznej kształtującej świat zewnętrzny;
- dyskurs konstytuuje świat, a zarazem jest konstytuowany przez inne praktyki społeczne;
- język jako dyskurs jest kształtowany przez kontekst społeczny;
- praktyki dyskursywne przyczyniają się do reprodukcji nierównej relacji siły pomiędzy grupami społecznymi;
- KAD jest politycznie zaangażowana, a jej celem jest radykalna zmiana społeczna.

Dyskurs edukacyjny zajmuje specjalne miejsce u teoretyków myśli krytycznej (zwłaszcza w koncepcji Foucaulta), przez których jest interpretowany jako „system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych” (Milerski i Śliwerski, 2000: 50 za Ostrowicka, 2014: 55). Jest też centralnym obiektem zainteresowania badaczy mowy szkolnej (np. Chouliaraki, 1999), propagatorów metafor ekologicznych w badaniach edukacyjnych (np. van Lier, 2004) czy glottodydaktycznych (Lankiewicz, 2015). KAD niewątpliwie inspirowuje pedagogikę krytyczną, w tym nurt rewolucyjny (McLaren, 2010).

Opierając się na założeniach KAD, przyjmujemy, że przyzwalanie na mowę nienawiści przyczynia się do utrzymywania niesprawiedliwych relacji społecznych, dyskryminacji lub marginalizacji ze względów etnicznych, rasowych, religijnych itp. oraz „tworzenia i cementowania określonej wiedzy i wartości”, a także „blokuje myślenie o alternatywnych możliwościach i kwestionowanie tego, co wydaje się konieczne i uniwersalne” (Duszak i Fairclough, 2008; Fairclough i Wodak, 2006 za Ostrowicka, 2014: 53). W tym kontekście, odwołując się do podejścia ekologicznego, które bazuje na implikacjach społeczno-kulturowych hipotezy językowego relatywizmu Sapira-Whorfa, zakładającej wzajemne powiązania pomiędzy językiem, myślą i światem zewnętrznym, utrzymujemy, że namysł nad dyskursem stanowi drogę do pokonania barier binarnego myślenia, charakterystycznego dla cywilizacji zachodnich, opierających się na polaryzacji my/wy (Derrida, 1967/1978). Postmodernistyczna myśl Derridy podkreśla potrzebę porzucenia binarnego myślenia i wskazuje na wielopłaszczyznowe organizacje życia społecznego (Andrews, 1998: 279). W tej perspektywie język jest znakiem człowieczeństwa, wszak tylko ludzie się nim posługują i myślą za jego pomocą. Świadome korzystanie z zasobów językowych pozwala unikać klisz, które Allport (1986 za Andrews, 1998) uznaje za bezkrytyczne i bezmyślne używanie języka, który „myśli za ludzi”.

Naszym zadaniem nie jest ustalenie, w jaki sposób dochodzi do naturalizacji uzusu językowego, czym zajmuje się KAD, a jedynie jego problematyzacja (Fairclough, 1992) w celu podnoszenia krytycznej świadomości językowej. Za przesłaniem KAD przyjmujemy, że język jako dyskurs jest zarówno formą aktywności (por. akty mowy teorii Austina, 1975) prowadzącą do zmiany świata, jak i formą akcji, która jest społecznie i historycznie dopasowana (Jorgensen i Phillips, 2002: 62). Wykorzystując podejście ekologiczne w edukacji językowej (van Lier, 2004), a zwłaszcza koncepcję krytyczno-ekologicznej świadomości językowej nauczycieli (Lankiewicz, 2015), w tym idei nauczyciela jako transformacyjnego pedagoga (Kumaravadivelu, 2012), zauważamy wielką rolę nauczyciela w zwalczaniu mowy nienawiści, tj. często nieuświadomionych obelg, bezkrytycznego uzusu językowego czy przejawu szowinizmu, który kontrastuje z epoką globalizacji relacji społecznych.

4. Mowa nienawiści w kontekście kształcenia interkulturowego

Pojęcie interkulturowości zrodziło się w krajach, w których społeczność składała się z przedstawicieli różnych kultur. W wyniku procesów politycznej i gospodarczej unifikacji zyskało ono wielkie znaczenie dla mieszkańców wielokulturowej Europy. Spektakularnym aktem politycznym w tym zakresie było ogłoszenie roku 2008 przez Komisję Europejską Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

Jego obchody miały na celu „poszanowanie i promocję różnorodności kulturowej, zapewnienie równości szans wszystkim mieszkańcom UE i przeciwdziałanie dyskryminacji, wsparcie idei solidarności i sprawiedliwości społecznej, budowanie partnerskich relacji z krajami członkowskimi i z krajami spoza Wspólnoty” (*Dialog*, 2008). Jednak wyniki kształcenia interkulturowego wydają się mało imponujące, jeśli weźmie się pod uwagę napięcia społeczne ostatnich lat na starym kontynencie.

Pojęcia interkulturowości, komunikacji interkulturowej i kompetencji interkulturowej stały się częścią dyskursu postmodernistycznego, który zdominował wszystkie sfery życia społecznego, w tym dyskurs edukacyjny. Interkulturowość zyskała szczególne znaczenie w nauce języka obcego, w której kształceniu kompetencji komunikacyjnej towarzyszy rozwój kompetencji (inter)kulturowej (Komorowska, 2006; Szczepaniak-Kozak, 2010). Trzeba też mieć na uwadze, że interkulturowość nie jest tożsama z kształceniem kulturowym, chociaż ten element stanowi jego istotną część. Dzięki krytycznej refleksji teoretycznej w tym zakresie (np. Kramsch, 1993; Byram, 1997) interkulturowość wychodzi poza ramy *enculturation*. Współcześnie oznacza to, że nie staramy się naśladować mówcy i kultury języka obcego, lecz poznajemy inne konteksty uzusu językowego. W ten sposób przyjmujemy inny punkt widzenia, by zrozumieć różnice w systemach wartości, pojęć i znaczeń. Przedmiotem komunikacji interkulturowej nie jest więc omawianie różnic między artefaktami kulturowymi oraz pisanych i niepisanych norm, które można zgłębić przy bacznej obserwacji, a raczej odnotowywanie podstawowych założeń (ang. *basic assumptions*) (Nuanz i inni, 2014: 15). Oczekiwanym rezultatem jest nowa tożsamość kulturowa składająca się z elementów wywodzących się nie tylko z kultury rodzimej.

Jednak w obliczu wszechobecnej mowy nienawiści rozumianej jako ataki werbalne w komunikacji między przedstawicielami dwóch różnych grup, u których podłoża może leżeć agresywny nacjonalizm, nietolerancja lub dyskryminacja, i reakcji społecznych na procesy migracyjne w Europie, stajemy przed koniecznością rewizji niektórych założeń koncepcji kompetencji interkulturowej.

Badania teoretyczne i empiryczne dotyczące komunikacji międzykulturowej oraz kompetencji, jakie owa komunikacja implikuje, wydają się koncentrować albo na udowadnianiu, że takie kompetencje są konieczne, albo na sposobach ich wykształcania w warunkach nauczania formalnego i nieformalnego. Podstawowym założeniem takich badań jest to, że ludzie dążą do dialogu i są pozytywnie nastawieni do przedstawicieli innych kultur. Z tej perspektywy językowej nieporozumienia międzykulturowe są przedstawiane jako brak odpowiedniego poziomu świadomości/wrażliwości osób wchodzących w takie interakcje oraz umiejętnego posługiwania się przez nie językiem rodzimym lub obcym. Badacze wydają się jednak pomijać fakt, że wiele osób jest motywowanych w

swoich wypowiedziach rasizmem i ksenofobią. W kontaktach z przedstawicielami innych kultur, narodów lub krajów, do których są uprzedzeni, ich zachowanie przybiera formę ataków fizycznych lub słownych. W wywiadach pogłębionych przeprowadzonych w ramach projektu RADAR (Szczepaniak-Kozak i inni, 2015) odnotowano, że wielu obcokrajowców w Polsce zostało mniej lub bardziej skrzywdzonych z powodu ich koloru skóry, pochodzenia lub religii. Przykładowo jedna z respondentek przytacza wydarzenia z Gdańska, gdzie imamowi w tamtejszym meczecie najpierw podpalono sklep, a potem wielokrotnie sam meczet. Głośnym echem odbiło się w mediach sprofanowanie nowo otwartego meczetu w Warszawie w lipcu 2015 roku (*Newsweek*, 2015). Jeszcze bardziej sugestywne są komentarze, które towarzyszyły temu wydarzeniu (tamże).

Oprócz wyroków sądowych i statystyk prokuratury, o powszechności incydentów międzykulturowych o podłożu dyskryminacyjnym lub ksenofobicznym świadczą liczne już publikacje, w tym naukowe, mające na celu opisanie społecznych, ekonomicznych, politycznych i prawnych aspektów życia imigrantów w Polsce (np. Mikulska, 2010; Bielewicz i inni, 2014). Przedmiotem zainteresowania stało się funkcjonowanie mowy nienawiści (por. Klaus i Wencel, 2008; Kornak, 2013; Łętowska, 2013; Bilewicz i inni, 2014; Maszkowski, 2015). Lektura raportu sporządzonego przez Kornaka we współpracy z Tatar (2013) prowadzi do wniosku, że przestępstwa popełniane przez neofaszystów i skrajną prawicę oraz akty na tle rasistowskim, ksenofobicznym i będące przejawem dyskryminacji są w Polsce powszechne. Tylko w latach 2011–2012 zarejestrowano 600 takich wydarzeń. Aspekt werbalny i niewerbalny jest ważnym wątkiem w zachowaniach sprawców przestępstw popełnionych z nienawiści. Odzwierciedlają to również statystyki prokuratury. Dla przykładu w roku 2012 na ogólną liczbę postępowań prowadzonych w sprawie czynów popełnionych z nienawiści (548) aż 499 miały charakter werbalny (Seremet, 2013).

Szczególnie interesującym nas przykładem jest środowisko szkolne, w którym to sami nauczyciele operują mową nienawiści bądź też nie reagują na jej przejawy w wypowiedziach uczniów. Strani i Monteoliva (2015: 6) w raporcie z przeprowadzonych badań w ramach projektu RADAR szczegółowo opisują takie przypadki z obszaru Unii Europejskiej. Niejednokrotnie przykłady, które podają, można zakwalifikować jako akty segregacji na tle uprzedzeń rasowych lub narodowych. We Włoszech jeden z nauczycieli groził źle zachowującym się białym dzieciom, że zostaną przesadzone do ławki z czarnoskórym uczniem. W Holandii migranci byli sadzani w rogu z dala od innych dzieci, a zwrot „wracaj do swojego kraju” był używany przez jednego z nauczycieli, gdy dziecko imigranta nie stosowało się do reguł gry w piłkę nożną. Ponadto w wymienionych wyżej państwach odnotowano częste praktyki poniżania, bagatelizowania osiągnięć szkolnych oraz poddawania uczniów pochodzących z innych

obszarów kulturowych dodatkowym testom. W Wielkiej Brytanii, przykładowo, nauczyciele nie dopuszczali się aktów dyskryminacji, ale dla odmiany nie zwracali na nie uwagi, kiedy dokonywali ich uczniowie. Uznawali je za żarty słowne lub formy droczenia się. Nie dostrzegali też, że prawdziwym powodem opuszczania zajęć szkolnych przez niektórych uczniów było to, że często doświadczali gnębienia i dokuczania na tle rasowym ze strony rówieśników (Strani i Monteoliva, 2015: 6-7).

Naszym zdaniem istnieje nagląca potrzeba zdefiniowania komunikatu nienawistnego i jego cech przez językoznawców oraz podjęcia językoznawczych badań na temat przemocy z nienawiści (o podłożu rasistowskim i ksenofobicznym) wyrażonej werbalnie, niewerbalnie i graficznie, nie tylko, aby móc lepiej identyfikować takie przypadki, ale również w celu uwrażliwiania społeczeństwa, w tym nauczycieli i uczniów, na te drażliwe kwestie. Koniecznym wydaje się dodanie do treningów interkulturowych modułów traktujących o cechach zamierzonych aktów komunikacji nienawistnej i wrogiej oraz o sposobach zachowania w takich wypadkach. Znane nam treningi interkulturowe koncentrują się bowiem na unikaniu nieporozumień, a nie na radzeniu sobie w zaplanowanych sytuacjach konfliktowych, mających miejsce w spotkaniach interkulturowych. Fragmentaryczne wzmianki na temat cech komunikatów nienawistnych można odnaleźć jedynie w opracowaniu Mikulskiej (2010: 37-40) i Bielewicz i in. (2014: 10-14), ale nawet w nich nie ma żadnych sugestii na temat dydaktyzacji wspomnianych opracowań.

5. Kompetencja interkulturowa w wymiarze analizy dyskursu

Odnosząc zagadnienie mowy nienawiści do kształcenia interkulturowego nauczycieli języków obcych, warto w tym miejscu spojrzeć na zagadnienie międzykulturowości, wykorzystując analizę dyskursu zaproponowaną przez Karpińską-Musiał (2015). Zakładając językową naturę myślenia oraz referencyjny charakter języka i pojęć, autorka odwołuje się do pojęcia wiedzy metajęzykowej. W oparciu o nią buduje model kształcenia kompetencji interkulturowej nauczycieli języków obcych. Podkreśla w ten sposób za Thije (2006) rolę analizy dyskursu w budowaniu porozumienia międzykulturowego, „zamiast wyjaśniania nieporozumień na bazie różnych systemów kulturowych” (Karpińska-Musiał, 2015: 116). Pojęcie wiedzy metajęzykowej przyjmuje za Jamesem (1999), wywodząc je z ogólnej pojętej świadomości językowej, i wskazuje na uświadomiony charakter wiedzy językowej, która także obejmuje „założenia krytycznej analizy dyskursu oraz filozofii analityczno-lingwistycznej” (Karpińska-Musiał, 2015: 114). Jednocześnie rudymetarną wiedzę metajęzykową odróżnia od wiedzy metajęzykowej. Tę drugą definiuje jako znajomość

metajęzyka, pierwsza zaś oznacza refleksyjną znajomość funkcjonowania i oddziaływania metajęzyka w praktyce, czyli wiedzę stosowaną, którą badaczka uznaje za kluczową dla każdego glottodydaktyka.

Abstrahując od trafności takich rozróżnień w kontekście pojęcia proceduralnej świadomości językowej (Andrews, 2007), wysoka świadomość językowa, wiedza z zakresu analizy dyskursu oraz „terminologii metajęzykowej i czynności sprawczej aktów mowy daje możliwość interpretacji nieporozumień o charakterze międzykulturowym³” (Karpińska-Musiał, 2015: 127). Słuszne wydaje się podkreślenie proceduralnego charakteru wiedzy nauczyciela, bo, jak zaznacza Gurteen (2003), przytaczając komentarz brytyjskiej pisarki Joanny Trollope na temat uczenia kreatywnego pisania, można nauczyć pewnych aspektów technicznych, ale nie da się nauczyć właściwego sposobu obserwowania i interpretowania tego, co obserwowane. Innymi słowy wiedza bez zrozumienia pozostaje jedynie informacją, jak dalej utrzymuje Gurteen (tamże).

Poprzez wyczulenie na dyskursywny charakter zjawisk kulturowych w kształceniu wrażliwości interkulturowej można równie dobrze wykorzystać koncepcję krytyczno-ekologicznej świadomości językowej nauczyciela (Lankiewicz, 2015). Bazując na założeniach ekolingwistyki, Lankiewicz (tamże) podkreśla istotną zależność między konceptualizacją samej natury języka a praktyką pedagogiczną w zakresie nauki języka obcego. Głęboka krytyczna refleksja w odniesieniu do języka jako dyskursu pozwala nauczycielowi nie tylko być jego bardziej świadomym i odpowiedzialnym użytkownikiem, ale także lepszym glottodydaktykiem. Dalej, przywołując propozycję edukacji nauczycieli językowych w dobie globalizacji i postkolonizacji (Kumaravadivelu, 2012) oraz odwołując się do założeń pedagogiki krytycznej, Lankiewicz (2015) kreuje wizerunek nauczyciela języków obcych jako transformatywnego ekopedagoga, którego swym działaniem nie tylko wyrabia niezbędne sprawności językowe, ale przede wszystkim przyczynia się do budowy lepszego i bardziej sprawiedliwego świata, w którym ponosimy odpowiedzialność za słowa.

6. Polityczna poprawność nauczyciela języka obcego – podsumowanie

Zakładając za Giroux (2010), że edukacja jest aktem politycznym, jej zadaniem nie powinna być indoktrynacja, a tylko kształcenie przyszłych świadomych obywateli, którzy wiedzą, jak korzystać ze swoich praw w ramach systemu, o którego kształt należy ciągle walczyć. Ważnym elementem tych zmagających się jest świadomość językowa i „odpowiedzialność perlokucyjna” nauczyciela, jak to

³ Autorka konsekwentnie odnosi się do interkulturowości, stosując termin „międzykulturowość”. W polskiej literaturze przedmiotu pojęcia są używane wymiennie.

określa Karpińska-Musiał (2015: 122), gdyż dyskurs (działanie mowne) wywołuje odpowiednie efekty u odbiorcy (uczniów). Dlatego też przyjmujemy, że aktywne przeciwdziałanie mowie nienawiści w kontekście zjawisk społecznych zachodzących w Europie i rezultatów badania, do którego odwołuje się ten artykuł, powinno stanowić część modułu rozwijania wrażliwości interkulturowej w ramach kształcenia nauczycieli języków obcych i nie tylko.

Wydawałoby się, że adepci zawodu nauczyciela języków obcych przez wzgląd na znajomość innej kultury i medium, jakim się posługują (języka), wykazują się większą poprawnością polityczną i są bardziej świadomymi użytkownikami języka z racji chociażby przedmiotów językoznawczych, w których uczestniczyli w trakcie studiów. Wyniki badań nad świadomością językową (Lankiewicz, 2013), krytyczną świadomością językową (Lankiewicz, 2015) czy postrzeganiem kultury języka docelowego (Szczepaniak-Kozak, 2010), przeprowadzone wśród studentów aspirujących do zawodu nauczyciela języka obcego w różnych częściach Polski, nie napawają optymizmem. W odniesieniu do aspektów interkulturowych jeszcze trudniejsze wydaje się kształcenie w zakresie aspektów pragmatyki i socjolingwistycznych (Szczepaniak-Kozak, 2013, 2014). Okrojone programy w szkołach, które rządzą się takimi samymi prawami ekonomii jak każda inna instytucja, dodatkowo pogarszają perspektywę efektywnego rozwoju wspomnianych powyżej umiejętności i kompetencji. Nic dziwnego, że szkolnictwo wyższe jest ostatnio poddane ostrej krytyce (por. Terlikowski i Zieliński, 2008).

Podsumowując, uwzględnienie aspektów metajęzykoznawczych w kształceniu interkulturowym przyszłych nauczycieli języków obcych stanowi znaczne wyzwanie dla edukacji w erze globalizacji. Pozwoliłoby to samym nauczycielom stać się bardziej krytycznymi użytkownikami języka i umieć przeciwdziałać zjawiskom patogennym, u których podłoża leży mowa nienawiści i zwalczać je. Spotkanie przedstawicieli różnych kultur pociąga za sobą proces wartościowania (dyskurs aksjologiczny), pozycjonowanie siebie i innych. Kształcenie interkulturowości nie jest też od niego wolne. Proponujemy tu za Wilczyńską (2005), by kształcenie interkulturowe glottodydaktyków posiadało charakter więcej niż informacyjny i odwoływało się do aspektów metakognitywnych, dla których język, pojmowany jako zjawisko interakcyjne (dyskurs), stanowiłby element kluczowy.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. 1986: „The language of prejudice”. (w) *Language awareness* (red. P. Escholz i inni). New York: St. Martin's Press, str. 261-270.
- Andrews, L. 1998. *Language exploration and awareness: A resource book for teachers*. Mahwah, NJ, London: Erlbaum.

- Andrews, S. J. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. L. 1975. *How to do thing with words*. Wyd. 2. Harvard: Harvard University Press.
- Bilewicz, M., Marchlewska, M., Soral, W. i M. Winiewski. 2014. *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of the theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bychawska-Siniarska, D. i D. Głowacka (red.). 2013. *Mowa nienawiści w internecie: jak z nią walczyć? Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chouliarakis, L. 1999. „Regulative practices in a ‘progressivist’ classroom: ‘good habits’ as a ‘disciplinary technology’”. *Language and Education*, 10(2): 103-118.
- Derrida, J. 1967/1978. *Of Grammatology*. Baltimore – London: Johns Hopkins University Press.
- Dijk, T. van. 2001. (red.). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Duszak, A. i N. Fairclough (red.). 2008. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Łętowska, E. 2013. „Zwodnicze uroki pokusy karania hate speech”. (w) *Mowa nienawiści w internecie: jak z nią walczyć? Materiały pokonferencyjne*. (red. D. Bychawska-Siniarska i D. Głowacka). Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, str. 15-20.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London – New York: Longman.
- Fairclough, N. i R. Wodak. 2006: „Krytyczna analiza dyskursu”. (w) *Współczesne teorie socjologiczne*. (red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowi). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, str. 1047-1056.
- Gramsci, A. 1971/1991. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Grzmil-Tylutki, H. 2010. *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2006: „Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki”. (w) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. (red. D. Kubinowski i M. Nowak). Kraków: Impuls, str. 83-96.
- James, C. 1999. „Language awareness: Implications for language curriculum”. *Language, Culture and Curriculum* 12(1): 94-115.
- Jorgensen, M. i L. J. Phillips. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Karpińska-Musiał, B. 2015. *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karwat, M. 2007. *O złośliwej dyskredytacji. Manipulowanie wizerunkiem przeciwnika*. Warszawa: PWN.
- Klaus, W. i K. Wencel. 2008. „Dyskryminacja cudzoziemców w Polsce. Diagnoza sytuacji”. *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, 7(21): 1-34.
- Komorowska, H. 2006. „Intercultural competence in ELT syllabus and materials design”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, VIII: 59-81.
- Kornak, M. i A. Tatar. 2013. *Brunatna księga 2011-2012*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego i Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”.

- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York – London: Routledge.
- Lankiewicz, H. 2013: „Teacher language awareness at the start of the career: Insights into teacher education”. (w) *Language and concepts in action: Multidisciplinary perspective on linguistic research*. (red. M. Grabowska, G. Grzegorzczak i H. Lankiewicz). Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 135-158.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lier, L. van. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McLaren, P. 2010. „Revolutionary Critical Pedagogy.” *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 6(2): 1-11.
- Mikulska, A. 2010. *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Milerski, B. i B. Śliwerski. 2000. *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunez, C., Nunez Mahdi, R. i D. Popma. 2014. *Intercultural sensitivity: From denial to cultural competence*. Assen: Royal Van Gorcum.
- Ostrowicka, H. 2014. „Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu”. *Forum Oświatowe*, 2(52): 47-68.
- Ostrowska, U. 2011: „Krytyczna analiza dyskursu (KAD): z perspektywy badań pedagogicznych”. (w) *Pedagogika ogólna: dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. (red. T. Hejnicka-Bezwińska). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, str. 113-127.
- Ostrowska, U. 2014. „Discourse – from the theoretical and methodological perspective”. *Forum Oświatowe*, 1(51): 91-109.
- Rittel, T. 1994. *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.
- Seremet, A. 2013. *Raport Prokuratora Generalnego na temat przestępstw z nienawiści popełnionych na terenie Polski w ostatnich latach. Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Sprawiedliwości i Praw Człowieka nr 136 z dnia 6 listopada 2013*. Warszawa: Kancelaria Sejmu.
- Sowa, M. 2013: „10 lat minęło... O wpływie ESOKJ na dyskurs edukacyjny w polskiej klasie językowej”. (w) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się nauczaniu języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, str. 113-133.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2010: „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego”. (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, str. 125-136.

- Szczepaniak-Kozak, A. 2013: „Miejsce kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego”. (w) *Scripta Manent*. (red. S. Puppel i T. Tomaszewicz). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, str. 415-425.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2014: „Interlanguage pragmatics of the speech act of request: A case study of EFL learners in the academic context”. (w) *Proceedings of the 12th Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes*. (red. A. Floyd). La Coruña: Galebook S.L., str. 119-131.
- Terlikowski, T. P. i M. Zieliński. 2008. „Wyższa fikcja”, *Wprost*, 40: 18-23.
- Wilczyńska, W. 2005: „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej”. (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. (red. M. Mackiewicz). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. Poznań, str. 15-27.
- Zając, M. 1996: „Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym”. (w) *Dyskurs edukacyjny*. (red. T. Rytel). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, str. 77-85.

Netografia

- „Dialog”. 2008. [online: <http://www.dialog2008.pl>; DW 20.01.2016].
- Giroux, H. 2010. „Lessons From Paulo Freire”. *Chronicle of Higher Education*, 57(9). October 27. [online: <https://coms221-instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+h.+Lessons+From+Paulo+Freire.pdf>; DW 01.02.2016].
- Gurteen, D. 2003. „Knowledge, Awareness and Understanding”. *KMPro Newsletter*. Gurteen Knowledge Website. [online: <http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/knowledge-management>; DW 20.01.2016].
- Maszkowski, R. 2015. „Incydenty ksenofobiczne i mowa nienawiści w Radiu Maryja”. [online: <http://www.radiomaryja.pl.eu.org/incydenty.html>; DW 20.01.2016].
- Newsweek. 2015. [online: <http://polska.newsweek.pl/obrzucala-warszawski-meczeta-kawalkami-swinskiego-miesa-uslyszy-zarzuty,artykuly,366897,1.html>; DW 20.01.2016].
- Strani, K. i E. Monteoliva. 2015. „RADAR Interview analysis. Project report”. [online: http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/main/document/document.php?cidReq=WS1&curdirpath=%2FFINAL_DELIVERABLES_WS1%2FD1.02_INTERVIEWS_OF_VICTIMS_OF_HATE_CRIME; DW 20.01.2016].
- Szczepaniak-Kozak, A., Jaszczyk, M., Putyra, Ł. i A. Szejbal. 2015. „Interview analysis report PL”. [online: http://lnx.radar.communicationproject.eu/web/htdocs/radar.communicationproject.eu/home/dokeos/main/document/document.php?cidReq=WS1&curdirpath=%2FFINAL_DELIVERABLES_WS1%2FD1.02_INTERVIEW_S_OF_VICTIMS_OF_HATE_CRIME; DW 20.01.2016].
- Thije, J. D. 2006. „Beyond misunderstanding – introduction”. (w) *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*. (red. K. Buhrig i J. D. Thije). [online: <https://benjamins.com/#catalog/books/pbns.144/main>; DW: 20.01.2016].

Anna Jadwiga Piwowarczyk

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

anna.piwowarczyk@uek.krakow.pl

KULTURA W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH JAKO CZYNNIK WPŁYWAJĄCY NA ROZWÓJ MIĘDZYKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

**Culture in foreign language textbooks as a factor influencing
the development of intercultural communication competence**

Enriching the knowledge on culture seems to be a logical consequence of the development of intercultural communication competence. The aim of this article is to evaluate cultural content embedded in selected textbooks used in foreign language courses. The textbooks were analysed by means of a questionnaire based on Hofstede model and CEF guidelines.

Keywords: intercultural communication competence, textbook, culture, cultural contents

Słowa kluczowe: międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, podręcznik, kultura, elementy kultury

1. Wstęp

Nadrzędną funkcją edukacji i dydaktyki było zawsze przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie oraz „kształcenie i przekształcanie ludzi stosownie do zmieniających się ideałów i potrzeb społecznych. Racjonalne nauczanie wywołuje uczenie się, a w rezultacie uczenia się uczeń opanowuje jakieś wiadomości, umiejętności i nawyki, kształtuje swoje przekonania, postawy, pogląd na świat i własne systemy wartości” (Okoń, 1998: 9). Realizując ten nadrzędny cel edukacji w kontekście rozwoju kompetencji międzykulturowych i przygotowania młodego człowieka do życia we współczesnym środowisku

wielokulturowym, istotna wydaje się być zmiana myślenia, postaw i zachowań (por. Błażek, 2008: 50) poprzez różne formy szkoleń (Boski, 2009: 580; Piwowarczyk, 2015c: 132-34). *Signum temporis* współczesnego świata stanowią bowiem dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, internacjonalizacja życia społecznego i ekonomicznego, rosnąca wielokulturowość i globalizacja, ale też glokalizacja (Kuciński, 2011). Świat jest określany mianem globalnej wioski (McLuhnan, 1962: 31), coraz bliżej nas są obcy i inni, mający odmienne systemy wartości, dziedzictwo kulturowe i mówiący w innym języku. Dzisiejsze społeczeństwo staje przed wyzwaniem, jakim jest budowanie mostów porozumienia pomiędzy partnerami dialogu reprezentującymi odmienne systemy wartości. Wilczyńska akcentuje, że „szczególna rola w tym zakresie przypada z natury rzeczy dydaktyce obcojęzycznej, nastawionej przecież na kontakty z innymi kulturami” (Wilczyńska, 2005: 16).

W świetle powyższego warto zadać sobie pytanie, jakie cele i wyzwania pojawiają się przed dydaktyką języków obcych. Jest to pytanie wieloaspektowe, zmienne w czasie i zawsze otwarte. Sama znajomość języka obcego nie wystarcza do nawiązania i podtrzymania skutecznej i stosownej komunikacji z przedstawicielami obcych kultur (Earley i Mosakowski, 2004: 139). Język jest tylko jednym z narzędzi komunikacji, a rozmawiając w języku obcym z przedstawicielami innej kultury „ludzie nie zdają sobie sprawy, iż znaleźli się w innym typie komunikacji, której tylko część dokonuje się za pomocą języka, a część niezależnie od niego” (Hall, 1987: 31). „Chodzi mi o to – pisał Słowacki, – aby język giętki wyraził to, co pomyśli głowa”. Kluczem do wyrażenia za pomocą języka giętkiego (języka obcego) jest więc identyfikacja tego, co pomyśli głowa, a w znaczeniu szerszym: człowiek ze swoją wiedzą i kulturą. Komunikacja międzykulturowa jest interakcją pomiędzy ludźmi, którzy mają odmienne kulturowo tożsamości. Mikułowski Pomorski definiuje ją jako akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze (Mikułowski Pomorski, 2003: 11). Z kolei Korporowicz podkreśla, że „komunikacja międzykulturowa wymaga wchodzenia w interakcje, które nie mogą odwołać się do ustalonego kodu, wiadomym wszystkim zasad i konwencji. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć reakcji naszych partnerów, ale i swoich własnych” (Korporowicz, 2008: 224). W kontakcie z przedstawicielami obcej kultury będzie więc chodziło o świadome zauważenie różnic, poznanie, dyskutowanie o nich, zrozumienie i zaakceptowanie.

Do najważniejszych wyzwań glottodydaktyki XXI wieku należy umożliwienie takiej komunikacji nie tylko poprzez nauczanie obcego systemu językowego, ale też nabywanie kompetencji komunikacyjnej. Samo rozwijanie kompetencji komunikacyjnej okazało się jednak niewystarczające, gdyż w komunikacji międzykulturowej interlokutorzy przyjmują inne percepcje niż w komunikacji w ramach rodzimej kultury (por. ESOKJ, 2003: 94). Dlatego też można

przyjąć, że zarówno braki w kompetencji komunikacyjnej, jak i w wiedzy o kulturze interlokutora nie pozwalają osobom komunikującym się z różnych obszarów kulturowych i językowych osiągnąć właściwego poziomu porozumienia (Siek-Piskozub, 2012: 99).

Stąd też zainteresowanie tzw. międzykulturową kompetencją komunikacyjną (MKK). Jej głównym popularyzatorem w ramach nauki języków obcych jest Byram, który w publikacji *Teaching and assessing intercultural competence* (1997) przedstawił model, strukturę, możliwości testowania oraz rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Byram (1997: 73) podkreśla trzy komplementarne lokalizacje, w których dokonuje się doskonalenie MKK. Są to klasa szkolna, ćwiczenia w terenie i samokształcenie.

Jeśli chodzi o rozwój kompetencji międzykulturowej w klasie szkolnej, to na zajęcia z języka obcego na uniwersytecie w Polsce ma wpływ wiele czynników. Należą do nich w szczególności:

- wytyczne europejskiej polityki edukacyjnej (Jaroszevska, 2010: 47-49; Wilczyńska, 2010: 114);
- cele, treści i efekty kształcenia sformułowane w karcie przedmiotu, która jest przedłużeniem standardów europejskich (ERK i *ESOKJ*) i krajowych (KRK) oraz autonomii programowej uczelni (Piwowarczyk, 2014: 248, 2015a);
- organizator tego procesu – nauczyciel, przyjmujący różne role: mediatora kulturowego, tłumacza i reprezentanta kultury (Zajac, 2012; Grabowska, 2013: 240; Sajdak, 2013: 177; Sujecka-Zajac, 2013) i stosujący metody nauczania, w tym metody aktywizujące, jak dyskusje, projekty grupowe (w kontakcie bezpośrednim i internetowe), gry ról i ćwiczenia zespołowe, w szczególności te, których celem jest realizacja jakiegoś wspólnego zadania (Piwowarczyk, 2015a: 16).

Istotnym czynnikiem wpływającym na doskonalenie kompetencji międzykulturowej są też możliwości stwarzane przez uczelnie poza formalnym procesem kształcenia oraz motywacja i własna aktywność studentów w czasie wolnym i nader wszystko samokształcenie, które jest warunkiem *sine qua non* rozwoju (Piwowarczyk, 2015b: 123; Wojtaszczyk, 2015: 45). Badania wskazują ponadto, że w Polsce najważniejszym zadaniem jest uświadomienie przedsiębiorcom i studentom znaczenia kompetencji interkulturowej (Aleksandrowicz-Pędich, 2007: 329).

Podstawowym narzędziem do nauki języka obcego w ławce szkolnej, a przy tym rozwijania MKK, pozostaje podręcznik. Jego analizie pod kątem wpływu na rozwój kompetencji międzykulturowej poprzez zakres prezentowanych treści kulturowych zostanie poświęcona główna część artykułu. Pogłębianie wiedzy o kulturze stanowi istotny czynnik w rozwoju międzykulturowej

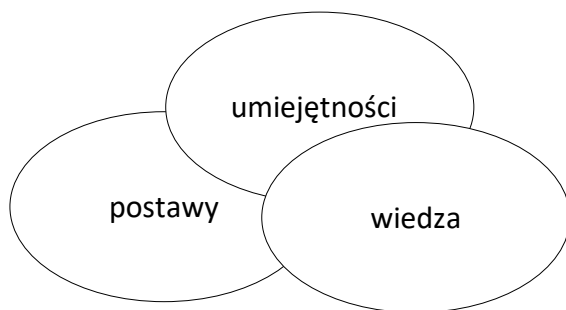
kompetencji komunikacyjnej. Na początku należy jednak postawić sobie pytanie, czym ona jest.

2. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna

W dyskursie dotyczącym definiowania kategorii kompetencji międzykulturowej nie ma jednoznacznego stanowiska (Rathje, 2006). Kategoria, przy pomocy której próbuje się opisać cechę lub zespół cech ludzkich umożliwiających umiejętną komunikację w środowisku odmienności kulturowej, jest określana jako międzykulturowa kompetencja komunikacyjna (Byram, 1997), kompetencja międzykulturowa (Deardorf, 2006), kompetencja interkulturowa (Mackiewicz, 2005), inteligencja kulturowa (Ang i Van Dyne, 2008; Livermoor, 2009). Wielość określeń ma związek z interdyscyplinarnością tego teoretycznego konstruktu oraz z faktem, że kategorie *kultury*, *międzykulturowości* i *kompetencji*, które leżą u jego podstaw, są rozmyte i niejednoznaczne. Bolten (2011: 2) określa je słowem *fuzzy*.

Sujecka-Zajac podkreśla, że kompetencja interkulturowa jest „przeniesieniem kompetencji komunikacyjnych i społecznych do kontekstów interkulturowych. Pamiętać należy o tym, że poruszane tu kompetencje komunikacyjne i społeczne muszą być rozwijane w kontekście interkulturowym przez wszystkich uczestników omawianej interakcji” (Sujecka-Zajac, 2012: 17). Natomiast Deardorff przytacza definicję, która zyskała największe uznanie podczas badań wśród 24 ekspertów z dziedziny komunikacji międzykulturowej (Deardorff, 2006: 23-24). „Kompetencja międzykulturowa to umiejętność efektywnej i stosownej komunikacji w sytuacjach międzykulturowych, na podstawie własnej międzykulturowej wiedzy, umiejętności i postaw” (tamże: 14). Fraza kompetencji międzykulturowej może być wyrażona przez zwrot międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej autorstwa Byrama. W jego modelu zawarte są komponenty: lingwistyczny, socjolingwistyczny, dyskursywny i interkulturowy, natomiast czynniki komunikacji międzykulturowej opisane są za pomocą pięciu francuskojęzycznych zwrotów ze słowem *savoir*. Należą do nich: wiedza (*savoirs*), zdolność do zrozumienia (*savoir comprendre*), postawy (*savoir-être*), edukacja polityczna (*savoir s’engager*) i umiejętność uczenia się (*savoir apprendre/faire*) (Byram, 1997: 56). Nie wchodząc głębiej w dyskusję odnoszącą się do niuansów dotyczących różnic tych dwóch określeń, w artykule przyjęto, że międzykulturowa kompetencja komunikacyjna ma charakter procesualny i jest silnie współzależną i dynamiczną strukturą różnych kompetencji bazowych, które umożliwiają skuteczne i stosowne porozumiewanie się w sytuacji, gdy między nadawcą i odbiorcą komunikatu istnieją bariery wynikające z odmienności kulturowej. Podczas tego transakcyjnego procesu dochodzi do

negocjowania i przypisywania znaczeń pomiędzy ludźmi z różnych kultur. Zasadnicze trzy elementy MKK to wiedza, umiejętności i postawy.



Rysunek 1: Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna. Źródło: opracowanie własne.

Elementów tych nie można rozpatrywać oddzielnie. Istotą MKK jest bowiem silna współzależność poszczególnych komponentów, ich wzajemne przenikanie się, dynamiczne na siebie oddziaływanie i takie połączenie (dające efekt synergii), które w efekcie umożliwia porozumienie. Do obszaru kognitywnego należą m.in.: rozumienie zjawiska kultury w odniesieniu do sposobu spostrzegania rzeczywistości, myślenia, wartości, sposobu zachowania i działania, rozumienie różnic kulturowych partnerów interakcji. Obszar postaw to empatia, dystans roli, niestereotypowe myślenie, otwartość, tolerancja, akceptacja, respekt dla innych kultur, gotowość do interkulturowej edukacji. Obszar umiejętności to przede wszystkim zdolności komunikacyjne i kompetencje społeczne, w tym umiejętności budowania relacji i zaufania do partnerów z obcej kultury (Gertsen, 1990: 341-362). Chociaż trudno wartościować i nadawać większą rangę któremukolwiek z tych trzech obszarów, to z punktu widzenia szkolenia MKK element kognitywny kompetencji międzykulturowej wydaje się być czynnikiem kluczowym. Pogłębiona wiedza o własnej kulturze oraz o innych kulturach i ich przedstawicielach pozwala lepiej zrozumieć sposób postępowania i zachowania. Ogranicza powstawanie uprzedzeń i stereotypów. Wiedza o inności wpływa na postawę i prowadzi do refleksji nad naszą własną rzeczywistością (Storch, 1999: 287) i poprzez to powiększa świadomość własnego uwarunkowania kulturowego. Można sformułować ostrożny wniosek, że im większa wiedza, tym większe zrozumienie, a tym samym bardziej tolerancyjna postawa oraz większa otwartość i zaufanie względem drugiego, obcego człowieka. A jak słusznie zauważa Dannenhauer (2015: 224), postawa i nastawienie do partnera w dłuższej perspektywie jest istotniejsze niż najlepsza nawet strategia czy metoda komunikacyjna.

W związku z tym warto sobie zadać pytanie, jaki zakres wiedzy o kulturze umożliwia skuteczną i stosowną komunikację. Co należy wiedzieć o kulturze (własnej i obcej), aby skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych grup? Czym właściwie jest kultura? Jaką ma strukturę? Które elementy tej struktury poruszane są w podręcznikach do nauki języków obcych?

3. Definicja i morfologia kultury

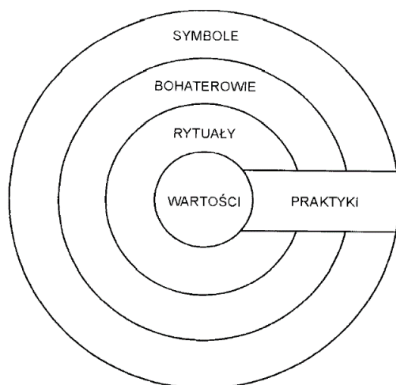
Hall twierdzi, że „komunikacja jest kulturą, a kultura komunikacją” (Hall, 1987: 184). W świetle tego twierdzenia można wysunąć wniosek, że ucząc komunikacji w języku obcym, uczymy kultury danego obszaru językowego. Innymi słowy uczymy komunikacji nie tylko przy pomocy języka (rozumianego jako system znaków), lecz za pomocą elementów kultury, takich jak artefakty fizyczne, językowe i behawioralne.

Zanim jednak dwie obce sobie osoby będą skutecznie i stosownie komunikować się, powinny wzajemnie się poznać i zrozumieć. Mikułowski Pomorski zaznacza, że „na zasadnicze dla komunikacji międzykulturowej pytanie o przebieg tej komunikacji będzie można odpowiedzieć, gdy uzyska się odpowiedź na pytania: Kim są uczestnicy komunikacji międzykulturowej? Jakie czynniki decydują, że są oni odmienni?” (Mikułowski Pomorski, 2003: 149). Tym, co stanowi o tożsamości człowieka, jest bowiem jego kultura. A pomijanie kulturowych uwarunkowań postępowania naszego własnego oraz innych utrudnia komunikację i prowadzi do tzw. ślepoty kulturowej (Boski, 2009: 44).

Istnieje wiele definicji kultury. U podstaw niniejszej publikacji leżą dwie. Hofstede twierdzi, że „kultura jest kolektywnym zaprogramowaniem umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od drugiej” (Hofstede, 1984: 23), natomiast Hall, określając ją jako treść międzyludzkiej komunikacji, definiuje ją w następujący sposób: „Tym [...], co jest cechą wyłącznie ludzką – tym, co rzeczywiście stanowi o tożsamości człowieka, bez względu na to, gdzie się urodził – jest jego kultura, całościowe ramy komunikacyjne – słowa, działania, pozy, gesty, ton i barwa głosu, wyraz twarzy, sposób traktowania czasu, przestrzeni oraz przedmiotów materialnych, sposób, w jaki człowiek pracuje, bawi się, kocha i broni samego siebie. Wszystkie te rzeczy i jeszcze wiele innych tworzą pewne systemy komunikowania się dysponujące znaczeniami zrozumiałymi wyłącznie dla tych, którzy znają historyczny, społeczny i kulturowy zakres zachowań” (Hall, 1984: 82). W nauczaniu języka obcego będzie więc chodziło o poznanie tych systemów komunikowania i ich znaczeń.

Kultura ma więc strukturę, której poznanie umożliwia wzajemne zrozumienie. Manifestuje się ona różnorako i jest przedstawiana przy pomocy licznych modeli. W opracowaniu przyjęto model Hofstede (2007: 20). Stanowi

on podstawę analizy problemu, czyli kwestii prezentacji kultury w podręcznikach do nauczania języków obcych. Model ten przedstawiono na rysunku 2.



Rysunek 2: Diagram cebuli: przejawy kultury na różnych poziomach głębokości.

Źródło: Hofstede i Hofstede, 2007: 20.

Według Hofstede różnice kulturowe pomiędzy narodami przejawiają się na różnych poziomach głębokości. W powyższym modelu te przejawy kultury ujęto jako warstwy cebuli, gdzie w samym jądrze znajdują się niewidoczne elementy – wartości, natomiast jego otoczkę stanowią trzy kolejne warstwy: rytuały, bohaterowie i symbole, które ujęto w szerszą kategorię praktyk. Praktyki są widoczne dla obserwatora z zewnątrz, jednak ich znaczenie kulturowe nie dla każdego jest czytelne i nie każdy potrafi je trafnie zinterpretować. Symbole to słowa, gesty, obrazy i przedmioty, które mają szczególne znaczenie i są rozpoznawalne jedynie przez członków danej kultury. Bohaterowie to postacie współczesne lub historyczne, realne lub fikcyjne. Są oni nośnikami istotnych w danym społeczeństwie norm, wartości i wzorców zachowań. Rytuały są zbiorowymi działaniami, które, choć powierzchowne w swej naturze, są postrzegane przez członków danej grupy jako społecznie niezbędne. Wartości rozumiane jako skłonność do dokonywania określonego wyboru stanowią jądro diagramu. Są one bardzo często nieuświadomiane. Dla przedstawicieli danej grupy (kultury) są czymś niekwestionowanym, oczywistym, normalnym i niezaprzeczalnym (Hofstede i Hofstede, 2007: 20-21).

Proces nauczania języka, w którym uczy się kultury rozumianej jako zespół wartości wytworzonych przez przedstawicieli danej grupy społecznej, którego manifestacją są powyżej opisane artefakty kulturowe, pozwala na kształtowanie nie tylko kolejnego użytkownika języka obcego, ale rozumiejącej i przeżywającej osobowości studenta, który poprzez poznanie odmienności Innego będzie ją bardziej rozumiał, może akceptował, a przez to lepiej się z nią porozumiewał.

4. Wyniki analizy podręczników

W celu identyfikacji, jakie elementy i warstwy kultury są ukazane w podręcznikach do nauki języków obcych, sporządzono ankietę, o której wypełnienie poproszono specjalistów od nauczania konkretnego języka i jego kultury, czyli lektorów języków obcych uczących w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Lektorzy dokonali oceny podręczników, z których aktualnie uczą studentów na poziomie podstawowym, odpowiadającym poziomom A1 i A2 według skali biegłości językowej *Europejskiego Opisu Systemu Biegłości Językowej*. Poziom A został wybrany, ponieważ na UEK wszystkie języki są na nim nauczane. W tabeli 1 przedstawiono oceniane podręczniki.

Lp	Język	Autorzy	Tytuł	Wydawnictwo i rok wydania	Skrót
1.	Angielski	Dubicka I.	<i>English For International Tourism</i>	Pearson 2013	An
2.	Niemiecki	Funk H., Kuhn Ch. i in.	<i>Studio [21] A1</i>	Cornelsen 2013	Ni
3.	Rosyjski	Dąbrowska H., Zybert M.	<i>Nowyje Wstriezi 1</i>	WSiP 2012	Ro
4.	Francuski	Tauzin B, Dubios A.L.	<i>Objectif express 1. Le monde professionnel en français A1/A2</i>	Hachette Livre 2013	Fr
5.	Hiszpański	Nieto-Kuczyńska D.	<i>Arcoiris A1-A2</i>	Przystanek Edu 2012	Hi
6.	Włoski	Cozzi N., Federico F., Tancone A.	<i>Caffe'Italia 1</i>	Eli 2008	Wł

Tabela 1: Lista przeanalizowanych podręczników.

Pytania w ankiecie podzielono zgodnie z modelem przejawów kultury Hofstede'go na cztery moduły tematyczne: symbole, bohaterowie, rytuały i wartości. Nauczycielom zadano następujące pytanie: „Czy w wykorzystywanym przez Panią/Pana podręczniku w jakikolwiek sposób (w tekstach/dialogach, na zdjęciach/grafikach) poruszane są następujące treści kulturowe?”. Układ odpowiedzi wygląda następująco:

Treści kulturowe	An	Ni	Ro	Fr	Hi	Wł
SYMBOLE						
Czy nazwiska i imiona w podręczniku są typowe dla kraju nauczanego języka obcego	+	+	+	+	+	+
Czy są elementy języka potocznego	+	+	+	-	+	+
Czy są słowa charakterystyczne dla danej kultury, na które trudno jest znaleźć ekwiwalenty w jęz. polskim	+	+	+	+	+	+
Czy jest hymn narodowy	-	-	+	-	-	-
Czy jest treść piosenki urodzinowej <i>sto lat</i>	-	-	-	-	-	-
Czy są flagi narodowe	-	+	+	+	-	+
Czy są typowe krainy geograficzne i krajobrazy dla danego kraju, np. drzewa, kwiaty, góry, morze, pustynia, rzeki	+	-	+	-	-	+
Czy jest mapa danego kraju	+	+	+	+	+	+
Czy są przedstawione największe miasta	+	+	+	+	+	+

Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na...

Czy kobiety na zdjęciach ubrane są w stroje narodowe	-	-	+	-	-	-
Czy przedstawione są potrawy narodowe	+	+	+	+	+	+
BOHATEROWIE						
Czy w podręczniku są przedstawieni znani sportowcy	-	-	+	-	+	-
Czy jest mowa o najwybitniejszych twórcach kultury (sztuka, teatr, muzyka, literatura, taniec)	+	-	+	-	-	+
Czy przedstawione są postacie z bajek	-	-	-	-	-	-
Czy przedstawieni są najważniejsi politycy lub osoby mające autorytet w danym społeczeństwie	-	-	-	-	-	+
RYTUAŁY						
Przedstawianie się w kontakcie bezpośrednim	+	+	+	+	+	+
Przedstawianie kogoś w kontakcie bezpośrednim	+	+	+	+	+	+
Przedstawianie kogoś w liście lub mailu	-	+	+	+	+	+
Czy używa się form grzecznościowych <i>Pan, Pani</i>	+	+	+	+	+	+
Umiejętność przejścia na „Ty”	-	+	+	+	+	+
Używanie tytułów, np. pani profesor, szanowni Państwo	-	+	+	+	-	+
Rola dystansu i dotyku podczas rozmów	-	-	-	-	-	+
Sposoby powitań gości (np. uścisk dłoni, skinienie głową, obejmowanie się, pocałunek w rękę/policzek)	-	+	-	+	+	+
Gestykulacja/mimika	-	-	-	-	+	+
Składanie wizyt prywatnych	-	-	+	-	-	+
Prowadzenie rozmów/wizyt służbowych	+	+	+	+	+	+
Pory wizyt/stosunek do punktualności	-	+	+	+	-	-
Pory posiłków i rytuały podczas posiłku	+	+	+	+	+	+
Sposób częstowania i proponowania czegoś do picia (np. rytuał picia herbaty)	-	+	-	-	-	+
Wierzenia i ceremonie religijne (np. ślub, pogrzeb, narodziny)	-	-	+	-	-	+
Święta religijne/państwowe	+	-	+	-	-	+
Festiwale i imprezy kulturalne	+	+	-	-	+	+
Nawyki higieniczne	-	-	-	-	-	-
Tańce narodowe	-	-	+	-	-	-
WARTOŚCI						
Typowy przedstawiciel danej kultury (np. typowy Włoch, typowa Włoszka)	-	+	+	-	-	+
Podjęcie do patriotyzmu	-	-	-	-	-	+
Modele rodziny	-	+	+	+	+	+
Wolne związki	-	+	-	+	-	+
Stosunek do kobiet/rola kobiet w społeczeństwie/zawody męskie – damskie	-	-	+	-	+	+
Ideał pięknej kobiety	-	-	-	-	-	-
Tematy tabu	-	-	-	-	-	-
Czynności nieprzyzwoite/wstydlive (np. plucie, jedzenie lewą ręką, bekanie, odświeżanie ciała, nieprzyzwoite części ciała)	-	-	-	-	-	-
Co uchodzi za dobre/złe postępowanie	+	-	-	-	-	+
Co wypada lub nie wypada – zachowania	+	-	+	+	-	+
Więzy rodzinne (np. bliskie, kilka pokoleń pod wspólnym dachem)	-	-	+	-	-	+
Stosunek do osób starszych	-	-	-	-	-	-
Zaufanie do obcych	-	-	-	-	-	-
Okazywanie emocji	-	-	-	-	-	+
Relacje z rodzicami (np. wychowanie dzieci: matka czy ojciec, obydwoje)	-	-	+	-	+	+
Wierzenia religijne	-	-	-	-	-	+

Tabela 2: Elementy kultury i treści realizowalnych prezentowane w wybranych podręcznikach do nauki języków obcych.

Symbole i skróty zastosowane w tabeli:

- w tabeli użyto skrótu tytułów poszczególnych podręczników, których dokładne dane bibliograficzne znajdują się w tabeli 1;
- + element występuje w podręczniku
- - element nie występuje w podręczniku

5. Analiza elementów kultury prezentowanych w wybranych podręcznikach w świetle modelu Hofstede

Na początku należy podkreślić, że badania mają charakter przyczynkowy, a poniższe wnioski są oparte o analizę sześciu podręczników.

5.1. Symbole

W większości przeanalizowanych podręczników prezentowane są symbole danego kraju. Dotyczy to w szczególności różnych odmian języka, imion, nazwisk, nazw własnych. We wszystkich podręcznikach używane są typowe nazwiska i imiona, elementy języka potocznego; zaprezentowana jest mapa danego kraju, największe miasta, potrawy narodowe. Tylko w jednym z przeanalizowanych podręczników jest zaprezentowany hymn narodowy, a w czterech – flagi narodowe. Tylko w podręczniku do nauki języka rosyjskiego kobiety przedstawione są w strojach narodowych.

5.2. Bohaterowie

W podręcznikach do nauki języka obcego na poziomie A1/A2 raczej nie przedstawia się bohaterów narodowych. Sportowcy przedstawieni są w dwóch przeanalizowanych podręcznikach, ludzie kultury w trzech, natomiast politycy tylko w jednym; bohaterowie bajek nie są w ogóle przedstawiani.

5.3. Rytuály

W przeanalizowanych podręcznikach w dużej mierze prezentowane są rytuały powiązane z prowadzeniem rozmów. Sposoby powitań, przedstawiania siebie i innej osoby (w kontakcie bezpośrednim i komunikacji zapośredniczonej) są prezentowane we wszystkich podręcznikach. Również rytuały związane ze spożywaniem posiłków są obecne we wszystkich książkach. Ceremonie związane z obchodzeniem świąt religijnych przedstawione są w dwóch, festiwale i imprezy kulturalne w czterech podręcznikach. Zaskakujący jest fakt, że w niewielkim

stopniu przedstawia się rolę komunikacji niewerbalnej. Mowa niewerbalna podczas powitań przedstawiona jest w podręcznikach do nauki hiszpańskiego, włoskiego, francuskiego i niemieckiego; gestykulacja i mimika – tylko w podręcznikach do nauki języka hiszpańskiego i włoskiego. Może to wynikać z faktu, że narody te generalnie są uznawane za ekspresyjne. Rola dystansu i dotyku jest poruszana jedynie w podręczniku do nauki języka włoskiego. Warto się zastanowić, czy język niewerbalny rzeczywiście nie jest bogato prezentowany w podręcznikach (np. na ilustracjach), czy może nauczyciele nie zwracają na to uwagi, są mało uwrażliwieni i niewystarczająco wyedukowani, jeśli chodzi o te komponenty kultury (por. Kurtyka, 2005: 83), lub też, obcując od lat z obcą kulturą, mogą nieświadomie wysyłać i odczytywać sygnały niewerbalne, charakterystyczne dla kraju nauczanego języka.

5.4. Wartości

W sześciu analizowanych podręcznikach do nauki języków obcych na poziomie A1/A2 w niewielkim stopniu porusza się tematy związane z wartościami. Wierzenia religijne, kwestia zaufania do osób obcych, okazywanie emocji, stosunek do osób starszych, tematy tabu, czynności nieprzyzwoite/wstydlive czy podejście do patriotyzmu nie są w ogóle poruszane w przeanalizowanych podręcznikach. W pięciu przedstawia się typowy model rodziny, a w trzech porusza się kwestię wolnych związków i rolę kobiet w społeczeństwie. W podręcznikach do nauki języka niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego wyłania się obraz typowego przedstawiciela danej kultury.

Na końcu warto zaznaczyć, że poruszane treści kulturowe i realioznawcze nie są prezentowane w sposób wyczerpujący. Mogą stanowić dla nauczyciela jedynie bodziec do rozmowy podczas zajęć językowych.

6. Wnioski

Niniejsza analiza wybranych podręczników do nauki języków obcych ma charakter przyczynkowy i tylko zarysowuje kwestię prezentacji kultury w materiałach dydaktycznych. Nie upoważnia do sformułowania generalizujących wniosków. Jej ważnym celem było nade wszystko uwrażliwienie nauczycieli oraz zainspirowanie badaczy do dalszych prób badawczych i poszukiwań czynników wpływających na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Przeanalizowano sześć z wielu dostępnych na rynku podręczników do nauki języków obcych. Oprócz tego w procesie akwizycji języka obcego używanych jest wiele innych pomocy dydaktycznych. Można jednak wysunąć ostrożny wniosek, że treści programowe zawarte w tych sześciu przeanalizowanych

podręcznikach tylko w ogólnym stopniu poruszają zagadnienia kultury narodowej kraju języka obcego i najczęściej dotyczą najważniejszych i w pełni widocznych komponentów kultury: składników kultury materialnej, słownictwa, historii sztuki, literatury, zwyczajów itp. Tylko w niewielkim stopniu odzwierciedlają to, co stanowi jej rdzeń, a mianowicie zbiorowe zaprogramowanie umysłu Hofstedeego z jego najważniejszymi normami, wartościami i standardami kulturowymi.

W świetle modelu diagramu cebuli można sformułować kolejny ostrożny wniosek, że w podręcznikach przedstawiane są głównie „płytkie” warstwy kultury. Podręczniki nie przekazują fundamentalnych wartości, na których opiera się kultura drugiej strony i które są źródłem elementów materialnych. A przecież w dobie narastającej wielokulturowości w celu osiągnięcia większego zrozumienia i ograniczenia powstawania stereotypów i uprzedzeń funkcją dydaktyki języków obcych oprócz nauki obcego systemu symboli, jakim jest język, powinno być tłumaczenie kultury. Pozwoli to na pokojowe współistnienie ludzi różniących się od siebie tożsamością, językiem, kulturą i wartościami oraz osiągnięcie efektu synergii, a nie „wrogich plemion”. Przy wzajemnym uznaniu i tolerancji różnorodność nie będzie już dzielić, tylko ubogacać. „I może wówczas uda się zaprojektować edukację, która pozwoliłaby uniknąć konfliktów lub rozwiązywać je na drodze pokojowej, przez wzbogacenie wiedzy o innych, ich kulturze, ich duchowości?” (Raport dla UNESCO, 1998: 6).

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędzich, L. 2007: „Edukacja międzykulturowa i nauka języków obcych w opiniach ludzi biznesu w wybranych krajach europejskich”. (w) *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*. (red. W. Chłopicki). Kraków: Tertium: 329-337.
- Ang, S. i L. Van Dyne. 2008: „Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness and Nomological Network”. (w) *Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications*. (red. S. Ang i L. Van Dyne). Armonk: ME Sharpe, str. 3-15.
- Błazek, A. 2008. *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und –Lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten, J. 2011: „Unschärfe und Mehrwertigkeit. »Interkulturelle Kompetenz« vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs”. (w) *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. (red. U. Hößler). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [online: http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juer-gen.bolten/1003Ik-Kompetenz_fuzzy.pdf; DW 2.01.2016].
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.

- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dannenbauer, R. 2015: „Interkulturelles (Projekt)Management. Die GEISTES HALTUNG macht den Unterschied“. (w) *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. (red. S. Gucza i J. Alnajjar). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, str. 219-228.
- Deardorff, D. K. 2006. *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Earley, Ch. i E. Mosakowski. 2004. „Cultural Intelligence“. *Harvard Business Review*, 10: 139-146.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gertsen, M. C. 1990. „Intercultural competence and expatriates“. *The International Journal of Human Resource Management*, 1(3): 341-362.
- Grabowska, A. 2013. „Kształtowanie postawy otwartości interkulturowej nauczycieli języków obcych w świetle zaleceń Unii Europejskiej i na przykładzie Asystentury Comeniusa“. *Neofilolog*, 40(2): 237-250.
- Hall, E. T. 1984. *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- Hall, E. T. 1987. *Bezgłośny język*. Warszawa: PIW.
- Hofstede, G. 1984. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage Publ.
- Hofstede, G. i G. J. Hofstede. 2007. *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: PWE.
- Jaroszewska, A. 2010: „O koncepcji nauczania w wymiarze międzykulturowym“. (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: WSB, str. 47-53.
- Kuciński, K. (red.) 2011. *Glokalizacja*. Warszawa: Difin.
- Korporowicz, L. 2008. „Zarządzanie międzykulturowe; od przystosowania do rozwoju“. (w) *Współczesne paradygmaty nauk o zarządzaniu*. (red. W. Kowalczewski). Warszawa: Difin, str. 213- 229.
- Kurtyka, A. 2005. „Rozwijanie kompetencji interkulturowej nauczycieli języków obcych“. (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 83-95.
- Livermore, D. A. 2009. *Cultural Intelligence: Improving Your CQ to Engage Our Multicultural World*, Grand Rapids: Baker Academic.
- Mackiewicz, M. 2005. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- McLuhnan, M. 1962. *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mikułowski Pomorski, J. 2003. *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AE.
- Okoń, W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Piwowarczyk, A. 2014: „Social Competences and Cross-Cultural Differences from a Perspective of Glottodidactics”. (w) *Knowledge-Economy-Society. Managing Organizations: Concepts and their applications*. (red. A. Jaki i B. Mikuła). Cracow: Cracow University of Economics, str. 247-253.
- Piwowarczyk, A. J. 2015a. „Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie na uczelni wyższej”. *E-mentor*, 1(58): 12-21.
- Piwowarczyk, A. J. 2015b. „Oczekiwania pracodawców a kształcenie kompetencji międzykulturowych przyszłych ekonomistów i menedżerów”. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 37: 111-129.
- Piwowarczyk, A.J. 2015c: „Przesłanki i sposoby kształcenia kompetencji interkulturowej”. (w) *Współczesne tendencje w zachowaniach organizacyjnych*. (red. B. Mikuła). Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny, str. 129-136.
- Raport dla UNESCO. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. 1998. [online: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf; DW: 05.01.2016].
- Rathje, S. 2006. „Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>; DW 05.01.2016].
- Sajdak, A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Siek-Piskozub, T. 2012. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki”. *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik: Przegląd/Review*, 5: 95-108.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Sujecka-Zajac, J. 2012. „Nauczyciel mediatorem”. *Języki Obce w Szkole*. [online: <http://jows.pl/content/nauczyciel-mediator>; DW 5.01.2016].
- Wilczyńska, W. 2005: „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?” (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 15-26.
- Wilczyńska, W. 2010: „Przygotowanie do komunikacji interkulturowej. Wytyczne polityki europejskiej a dydaktyka języków obcych”. (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: WSB, str. 113-123.
- Wojtaszczyk, K. 2015: „Samokształcenie w mediach społecznościowych narzędziem rozwoju zasobów ludzkich organizacji. (w) *Wybrane problemy w kształtowaniu zachowań organizacyjnych* (red. M. Makowiec). Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, str. 45-51.
- Zajac, J. 2012: „Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej”. (w) *Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie*. (red. H. Komorowska, J. Zajac). Warszawa: FRSE, str. 145-150.

Marzena Blachowska-Szmigiel

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

blachszmi@op.pl

UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH W PROCESIE SAMODOSKONALENIA I ROZWOJU KOMPETENCJI TWÓRCZYCH

**Learning foreign languages in the process of self-improvement and
development of creative competences**

The purpose of this article is to present the learning foreign languages as an activity supporting the self-improvement and the development of creative competences. The article consists of three parts. The subject of the first part is an evolution of the concept of creativity, characteristics of the research paradigms of creativity and links between the self-improvement and the creative competences. The focus of the second part is neurobiological and intrapsychic basis for self-improvement and development of creative competences. The third part shows the benefits resulting from the activity of learning foreign languages in the context of self-improvement and development of creative competences.

Keywords: learning foreign languages, self-improvement, development of creative competences

Słowa kluczowe: uczenie się języków obcych, samodoskonalenie, rozwijanie kompetencji twórczych

Wprowadzenie

Uczenie się języków obcych i biegłe posługiwanie się – najlepiej więcej niż jednym – językiem obcym to aktualny i popularny temat. Motywacji do nauki jest

wiele. Dla części osób będą nimi: nawiązywanie nowych kontaktów, zwiedzanie świata, prestiżowa praca lub awans etc. Znajomość języków obcych jest w tym przypadku środkiem do osiągnięcia upragnionego celu, który ma zapewnić poczucie dobrostanu psychicznego. W pogoni za kolejnymi znajomościami, awansem czy wyjazdami jednostka zapomina jednak niekiedy, że to tylko zewnętrzne atrybuty szczęścia. Jego źródłem jest bowiem sama jednostka, jej dążenie do samodoskonalenia w interakcji z otoczeniem bliższym (rodzice, rodzina) i dalszym (kontekst społeczny, kulturowy) oraz z własnym Ego. Przyjęcie postawy samodoskonalenia pozwala jednostce czerpać radość z samej aktywności niezależnie od jej wyniku czy społecznej oceny. Celem staje się nabywanie kolejnych doświadczeń i wyciąganie z nich wniosków na przyszłość.

A jaką wartość zyskuje w tej perspektywie uczenie się języków obcych? W moich rozważaniach uczenie się języka obcego i jego wynik, tj. dwu- lub wielojęzyczność, ujmuję jako aktywność wspierającą samodoskonalenie i rozwijanie kompetencji twórczych. W tym celu najpierw charakteryzuję twórczość jako przedmiot badań nauk humanistycznych, następnie omawiam neurobiologiczne i psychiczne podstawy samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych, by w ostatniej części przejść do przedstawienia uczenia się języków obcych jako aktywności wspierającej samodoskonalenie i rozwijanie kompetencji twórczych.

1. Twórczość jako przedmiot badań nauk humanistycznych

Twórczość to złożone, wieloaspektowe zjawisko psychospołeczne, przedmiot badania i zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. W celu przybliżenia jego złożoności w tej części rozważań przedstawiam ewolucję pojęcia twórczość i paradygmatów badawczych tego zjawiska.

1.1. Dynamika rozumienia pojęcia twórczość

W ciągu dwóch tysięcy lat granice reprezentacji pojęciowej twórczości otwierały się stopniowo, obejmując swym zakresem Boga, poetę, artystę, przedstawicieli świata nauki i techniki, wreszcie człowieka, a w szczególności jego styl życia, postawę, cechy i dyspozycje, aktywność wraz z jej wytworami. Obecnie w naukach humanistycznych twórczość przedstawiana jest jako zjawisko złożone i wieloaspektowe. Jego istotę stanowi aktywność ludzka, która przebiega w określonych warunkach, prowadzi do nowego, oryginalnego i wartościowego wyniku (tzn. wynalazku, odkrycia, dzieła literackiego) w wymiarze indywidualnym i/lub społecznym. Współczesne myślenie o twórczości zdominowała idea pankreacjonizmu, zgodnie z którą każde działanie człowieka wykraczające poza recepcję otaczającej rzeczywistości jest uważane za twórcze (Tatarkiewicz,

1988: 169). Twórczość, a właściwie „kreatywność” (inaczej zachowania twórcze [Nęcka, 2001]), jest odmieniana przez wszelkie możliwe przypadki i konteksty, określana jako warunek konieczny sukcesu zawodowego, stanowi przedmiot zainteresowania współczesnych organizacji dążących do miana „organizacji uczących się” (Blachowska-Szmigiel, 2014: 6). Przekaz kultury masowej jest czytelny: w XXI wieku po prostu nie wypada nie być kreatywnym.

W konsekwencji trudno jest wyznaczyć granice między tym co twórcze, a tym co nietwórcze, jak stwierdza Popek: „Ostatnie lata przyniosły pełną demokratyzację pojęcia i zakresu twórczości (...). Twórczość może być z jednej strony czynnością intencjonalną i świadomą, z drugiej zaś może być mglistą wizją (...). Twórczość jest więc powoływaniem do istnienia wartości autonomicznych (...). Może być również autokreacją, stwarzaniem swojej istoty składającej się na niepowtarzalną osobowość człowieka” (Popek, 2003: 12). Jest zatem wiek XXI stuleciem *homo creativus* (Blachowska-Szmigiel, 2013). Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom środowiska (pracodawcy), ulegając presji kultury masowej, człowiek XXI wieku buduje swój wizerunek jako jednostki kreatywnej, dążącej do rozwijania swojej wiedzy i kompetencji. Jednak w przeciwieństwie do Sokratesa, który deklarował „*oida ouden eidos*”, licząc na refleksję epistemologiczną i poszukiwanie prawdy, współczesne kręgi opiniotwórcze (zwłaszcza mass media) wzmacniają w człowieku nie tylko potrzebę dążenia do samorozwoju, lecz także przekonanie, że nie wypada przyznać „*wiem, że nic nie wiem*” lub „*wiem, że tego nie wiem*”. Twierdzi on zatem: „*wiem, że wiem*”, „*wiem, że potrafię*”, „*jestem kreatywny*”, wpadając w pułapkę własnego Ego, które, drżąc ze strachu przed zdemaskowaniem, podsuwa mu różne mechanizmy obronne. *Homo creativus* XXI wieku poczucie wiedzy i kompetencji, w tym kompetencji twórczych, czerpie najczęściej z treningów rozwoju osobistego, sesji z *coachem*, poradników, czasopism psychologicznych, szkoleń *online*. Ocena ich wartości i kompetencji trenerów czy autorów poradników nie jest przedmiotem tego artykułu, jednak powszechność i dostępność wszelkiego rodzaju szkoleń, treningów czy sesji (pseudo?)coachingowych *online* może budzić wątpliwości, skłaniać do refleksji i pytań, także natury deontologicznej.

Kreatywność, jako istotny komponent treningów rozwoju osobistego, jeden z kluczowych celów coachingu, wreszcie modny temat poradników, wpisuje się w ścieżkę samodoskonalenia jednostki, wywołując w niej i wzmacniając potrzebę rozwoju. Współczesne stulecie na twórczość patrzy z perspektywy humanistycznej, wartością są obecnie nie tyle pojedyncze zachowania twórcze (tj. zachowania wyróżniające się nowością, oryginalnością i wartością), co postawa twórcza, inaczej mówiąc – nadrzędna struktura osobowości obejmująca wymiar charakterologiczny (zachowania nonkonformistyczne) i poznawczy (zachowania heurystyczne) (Popek, 2004). Postawa twórcza jest zatem trwałą tendencją w

zachowaniach podmiotu, wyrażającą się między innymi jego otwartością na nowe doświadczenia, umiejętnością adaptacji do otoczenia, dążeniem do samorozwoju, giętkością, płynnością, oryginalnością i elaboracją myślenia.

1.2. Paradygmaty badań twórczości

Począwszy od drugiej połowy XX wieku w badaniach twórczości ustalają się cztery podstawowe paradygmaty: produktu, ekologiczny, procesu i osoby. Pierwszy odnosi się do właściwości rezultatu aktywności twórczej, drugi do cech środowiska twórczego, kolejny ukierunkowuje refleksję na właściwości myślenia twórczego oraz właściwości i przebieg procesu twórczego. Ostatni paradygmat dotyczy twórczych cech i dyspozycji osobowych oraz cech i dyspozycji twórców reprezentujących tzw. twórczość wysoką, określaną także jako „twórczość przez T” (Nęcka, 2001: 20) czy „twórczość historyczna” (Kozielecki, 2000: 186), a więc taką, która prowadzi do stworzenia dzieła społecznie uznanego za nowe, oryginalne i wartościowe. Badania twórczości obejmują z jednej strony wewnątrzosobowe i środowiskowe uwarunkowania tego zjawiska z drugiej – psychospołeczne kategorie aktywności twórczej, tj. przejawy twórczości obserwowane w różnych sferach działalności jednostki.

Kryteria wyodrębniania psychospołecznych kategorii aktywności twórczej odnoszą się do wymienionych wcześniej paradygmatów, a składają się na nie: obszar (nauka, sztuka, technika), środowisko, motywy podjęcia działań twórczych, środki ekspresji i komunikacji (niewerbalne, figuralne, język naturalny, figuralno-symboliczny), rezultat (odkrycie, wynalazek, dzieło, produkt działalności publicznej) oraz perspektywa oceny wyniku aktywności twórczej (indywidualnej i/lub społecznej). Z badań przejawów aktywności twórczej w różnych sferach działalności jednostki wyłania się między innymi:

- psychologiczny portret twórczego ucznia, nauczyciela, menedżera itd.;
- charakterystyka cech twórczych zadań, tzn. takich, które stymulują rozwój dyspozycji twórczych i/lub wymagają ich użycia;
- charakterystyka cech twórczego środowiska, tzn. środowiska stymulującego wzrost dyspozycji twórczych (w kontekście nauki o organizacjach mówi się np. o „klimacie twórczym organizacji”);
- cech twórczego produktu i kryteriów oceny produktu twórczego.

Badania osobowościowych uwarunkowań zachowań twórczych prowadzą do wyłonienia struktur cech twórczych i odtwórczych (Popek, 2004) oraz do rozróżnienia cech osobowości twórcy i cech osobowości twórczej. Charakteryzując osobowość twórcy i osobowość twórczą, w rozmowie z Karaś i Knopikiem (2005: 9), Sękowski podkreśla, że w pierwszym przypadku chodzi o „cechy ludzi, którzy wyróżniają się szczególnymi osiągnięciami na polu szeroko rozumianej

kultury (...), nauk ścisłych czy medycznych”. Wśród cech twórców badacz wymienia brak stabilności emocjonalnej, nonkonformizm, kierowanie się wewnętrznymi standardami, własnym systemem wartości, różnorodność i oryginalność zainteresowań, wybitną inteligencję i pracowitość. Twórcy, co zaznacza Sękowski, bywają wyalienowani i samotni. W przypadku zaś osobowości twórczej chodzi o cechy sprzyjające podejmowaniu aktywności twórczej występujące u wszystkich ludzi, ale na różnym poziomie, np. wysokie poczucie wartości Ja, samokrytycyzm, otwartość, elastyczność adaptacyjną (Karaś, Knopika, 2005: 9). W koncepcji postawy twórczej Popka (2004) wymienione cechy składają się na charakterologiczny wymiar zachowań twórczych, który autor określa jako „postawę nonkonformistyczną”. Cechy te, uwarunkowane genetycznie, kształtują się w ontogenezie pod wpływem środowiska, a ich rozwój można stymulować podczas treningów kreatywności.

Dynamicznie rozwijające się nauki poznawcze, zwłaszcza neurobiologia i psychologia poznawcza, pozwalają na coraz pełniejsze zrozumienie neurologicznych uwarunkowań zachowań twórczych oraz zrozumienie natury i swoistości twórczych procesów poznawczych, w tym myślenia twórczego. Na poziomie poznawczym kluczowym uwarunkowaniem zachowań twórczych jest myślenie synwergentne, inaczej mówiąc myślenie, które cechuje dynamiczna równowaga między przetwarzaniem konwergencyjnym (tj. zbieżnym, sekwencyjnym, logicznym) a dywergencyjnym (tj. rozbieżnym, którego istotą jest wyrażanie różnych pomysłów w odpowiedzi na problem otwarty). Równowaga ta przejawia się zdolnością jednostki do generowania wielu zróżnicowanych pomysłów oraz zdolnością dokonywania wyboru tego spośród nich, który zostanie zrealizowany (Blachowska-Szmigiel, 2011).

Na poziomie neurologicznym twórczość uwarunkowana jest neuroplastycznością mózgu, tzn. zdolnością układu nerwowego do adaptacji, zmienności, samonaprawy, uczenia się i pamięci (Kossut, 2016: 260). Wbrew dogmatowi o stałości połączeń nerwowych w dorosłym mózgu (sformułowanemu pod koniec XIX wieku przez Santiago Ramona y Cajala), szlaki neuronalne reorganizują się w ciągu całego życia człowieka (tamże: 285-306). Badania prowadzone w dziedzinie neurobiologii wykazują, że przebieg tego procesu zależy od rodzaju i intensywności napływających bodźców (Piesiak, 2013: 57). Stymulowanie dyspozycji i cech twórczych jednostki przez treningi kreatywności wpływa zatem na wzorec połączeń pomiędzy ośrodkami w układzie nerwowym, utrzymując mózg w dobrej kondycji. Z drugiej zaś strony, dostarczając mózgowi wciąż nowych bodźców (tj. wykraczając poza rutynowe czynności), stwarzamy korzystne warunki dla wzrostu i rozwoju naszych cech i dyspozycji twórczych.

Podsumowując, rozwój kompetencji twórczych wpisuje się w kontekst samodoskonalenia, a więc intencjonalnego dążenia jednostki do rozwoju wiedzy,

kompetencji, kształcenia nowych zachowań czy pozbywania się niechcianych nawyków. U podstaw zaś samodoskonalenia leży świadome stymulowanie aktywności szlaków neuronalnych mózgu przez dostarczanie mu nowych bodźców w ciągu całego życia. Inaczej mówiąc, oznacza to wychodzenie poza rutynowe czynności, nabywanie nowych umiejętności. Do takich działań należy bezsprzecznie aktywność uczenia się kolejnego języka obcego i posługiwania się nim. Działając w taki sposób, jednostka tworzy sprzyjające warunki dla podejmowania zadań i aktywności zorientowanych intencjonalnie na wzrost oraz rozwój cech i dyspozycji twórczych.

2. Neurobiologiczne i wewnątrzpsychiczne podstawy samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych

Dynamika procesu samodoskonalenia i rozwijania kompetencji twórczych jest uwarunkowana czynnikami biologicznymi, wewnątrzpsychicznymi i środowiskowymi. Złożoność tych uwarunkowań oddają koncepcje samodoskonalenia (np. *coaching, empowerment*) oraz koncepcje i modele twórczości rozwijające się w ramach podejścia typologicznego i interakcyjno-relacyjnego (Blachowska-Szmigiel, 2010: 71). Abstrahując od podejść, koncepcji czy modeli, samodoskonalenie i wpisujące się w jego kontekst rozwijanie kompetencji twórczych sprowadza się do świadomego stymulowania aktywności szlaków neuronalnych mózgu. Kluczowy zaś wpływ na przebieg, tempo, rytm i rezultat tego procesu ma Ego jednostki, tj. ta część świadomości, która odpowiada za myśli podmiotu, jego wybory i decyzje, równowagę struktury osobowości (tzn. struktury Superego i Ego idealnego wbrew instynktom i popędom Id) oraz zestrza osobowość z rzeczywistością zewnętrznego świata (Hawkins, 2012: 168).

2.1. Stymulowanie aktywności szlaków neuronalnych mózgu jako podstawa samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych

Z perspektywy neurobiologicznej samodoskonalenie jest warunkiem koniecznym dla utrzymania mózgu, a w konsekwencji także umysłu, w dobrej kondycji w ciągu całego życia. W ontogenezie prawidłowa stymulacja mózgu (tj. odpowiednia dawka i jakość bodźców w zależności od okresu sensytywnego) konieczna jest dla harmonijnego rozwoju i wzrostu funkcji motorycznych i psychicznych jednostki. Natomiast w przypadku dorosłego mózgu nie wykazującego zmian neuropatologicznych dostarczanie nowych bodźców istotne jest dla jego prawidłowego funkcjonowania poznawczego i optymalnego starzenia

się (Piesiak, 2013: 56-66). Świadome podejmowanie aktywności wykraczających poza rutynowe działania można zatem rozumieć jako wyraz troski jednostki o jakość swojego życia psychicznego i duchowego.

Ilustracją powyższej tezy jest koncepcja „supermózgu” Czopry i Tanziego (2014). Jej autorzy istotę postawy twórczej sprowadzają do twórczego podejścia do własnego mózgu, które charakteryzują odwołując się do koncepcji poczwórnej roli pełnionej wobec niego: przywódcy, wynalazcy, nauczyciela i użytkownika. Każda z wymienionych ról ilustruje inny aspekt postawy twórczej. Rolę przywódcy cechuje niechęć do powtarzalności i rutyny przy jednoczesnej otwartości na nowość i gotowości na zmiany. Wynalazcę wyróżnia chęć rozwijania się przez całe życie, łatwość adaptacji do zmian oraz podejmowania nowych wyzwań i aktywności. Rola użytkownika wyraża się między innymi w poczuciu kontroli nad własnym życiem oraz w aktywnym podejściu do sytuacji stresujących. Pełniąc wobec własnego mózgu rolę nauczyciela, jednostka czuje chęć wymyślenia siebie na nowo, czerpie natchnienie z życia codziennego, jest ekspertem przynajmniej w jednej dziedzinie, wyróżnia się umiejętnością zmiany utrwalonego poglądu albo przekonania i dobrym nastrojem.

2.2. Ambiwalentna dynamika Ego w procesie samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych

W perspektywie psychologicznej samodoskonalenie i wpisujący się w jego kontekst rozwój kompetencji twórczych są wzmacniane przez postawę twórczą. Podstawową zaś przeszkodą na tej drodze jest Ego jednostki. Sprawując kontrolę nad przeżywanymi uczuciami, Ego chroni jednostkę przed destrukcyjnymi konsekwencjami negatywnych emocji (lęku, wstydu, poczucia winy, rozpacz czy agresji), wypartymi pragnieniami i myślami, redukując w ten sposób poziom stresu odczuwanego. Niepowodzenie zaś tej operacji prowadzi do nagłego wzrostu tłumionej wściekłości, strachu i depresji oraz do pojawienia się cech i stanów patologicznych (Hawkins, 2012: 168). W celu ochrony spójności osobowości, Ego aktywuje mechanizmy obronne, których motywy pozostają nieświadome, oraz w pełni świadome strategie adaptacyjne. W odróżnieniu od strategii adaptacyjnych, które mają charakter funkcjonalny, mechanizmy obronne mogą być zarówno funkcjonalne, jak i dysfunkcjonalne, co więcej, zniekształcają zachowania lub ogląd rzeczywistości. To ich aktywowanie może spowalniać, a nawet blokować proces samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych.

O dysfunkcyjnym mechanizmie obronnym mówimy wówczas, gdy jego wybór i sposób aktywacji nie są dostosowane do poziomu stresu odczuwanego oraz w sytuacji stresu długotrwałego. W tym drugim przypadku w wyniku nadmiernego stosowania mechanizmów obronnych jednostka przestaje być

zdolna do realnej oceny siebie i swojego działania. O funkcjonalnym mechanizmie obronnym mówimy wówczas, gdy jego wybór i sposób aktywacji są dostosowane do poziomu stresu odczuwanego. Optymalną adaptację do niskiego natężenia stresu odczuwanego zapewniają dojrzałe mechanizmy obronne, takie jak: antycypacja, afiliacja, afirmacja siebie, altruizm, samoobserwacja, humor, sublimacja czy tłumienie (Chabrol, 2005: 31-42). W przypadku tych mechanizmów percepcja uczuć i myśli wraz z ich konsekwencjami jest świadoma. Działanie dojrzałych mechanizmów obronnych jest zatem bliskie strategiom adaptacyjnym, mechanizmy te najmniej zniekształcają zachowania lub ogląd rzeczywistości. Jednak im silniejsze są uczucia destrukcyjne, im trudniejsze wyparte myśli i pragnienia, tym wyższe natężenie stresu odczuwanego w konfrontacji z rzeczywistością świata zewnętrznego, w konsekwencji tym więcej energii psychicznej Ego wydatkuje na obronę, a sposób aktywacji mechanizmu i jego rodzaj dostosowuje do okoliczności. Tym samym w przypadku wysokiego natężenia stresu odczuwanego funkcję adaptacyjną pełnią mechanizmy określane jako niedojrzałe czy patologiczne (np. idealizacja, zaprzeczenie, projekcja czy racjonalizacja) (tamże).

Z perspektywy procesów samodoskonalenia i rozwijania kompetencji twórczych kluczowe znaczenie ma siła negatywnych uczuć: lęku, wstydu, poczucia winy, rozpacz, agresji oraz wyparte treści myśli i pragnień. To od niej bowiem zależy wybór mechanizmów obronnych, które w konsekwencji wpływają na dynamikę omawianych procesów. Im większa siła uczuć destrukcyjnych, im trudniejsze treści wypartych myśli i pragnień, tym bardziej dynamika procesów samodoskonalenia i rozwijania kompetencji twórczych jest zaburzona przez działania Ego skupiające się na cenzurze, np. obronie przed uczuciem wstydu na myśl o zabraniu głosu na lekcji języka obcego. W sytuacji ekstremalnej każde działanie wykraczające poza rutynowe czynności Ego interpretuje jako zagrożenie dla integralności osobowości i aktywuje mechanizmy obronne. W tych okolicznościach zasoby energii psychicznej, które mogłyby zasilić proces samodoskonalenia, są zwyczajnie marnotrawione. Dla prawidłowego przebiegu procesów samodoskonalenia i rozwoju kompetencji twórczych istotne jest więc dążenie do optymalizacji zużycia zasobów energii psychicznej, inaczej mówiąc, dążenie do stanu zdrowia psychicznego określanego także jako dobrostan psychiczny, emocjonalny, poznawczy czy trwałe uczucie szczęścia (Buffet, 2012: 21).

Do osiągnięcia dobrostanu prowadzą różne drogi, w zależności od rodzaju i stopnia zaburzenia psychicznego, samoświadomości i gotowości do podjęcia trudu pracy nad sobą. W kulturze zachodu z jednej strony leczy się zaburzenia, czym zajmują się nauki medyczne (tj. psychopatologia, psychologia

kliniczna, psychiatria) i psychologia (tj. psychoterapia, proponowana w ramach różnych podejść psychologicznych, oraz podejścia eklektyczne), z drugiej promuje się rozwój dyspozycji i kompetencji jednostki przez treningi rozwoju osobistego, warsztaty czy *coaching*. Coraz większą popularnością cieszy się koncepcja *empowerment*, która wyrosła z rozczarowania psychologią kliniczną, na gruncie psychologii humanistycznej i pozytywnej. Koncepcja ta umiejętnie łączy zagadnienie uświadamiania sobie zaburzeń i zdrowienia z kwestią rozwijania wiedzy i kompetencji. *Empowerment* opiera się bowiem na założeniu, że człowiek jest aktorem własnego życia i może sprawować nad nim kontrolę dzięki zaangażowaniu w pracę nad sobą, rozwijaniu własnych kompetencji, poczuciu własnej wartości i świadomości krytycznej, która przejawia się w umiejętności podważania swojego *status quo* (tamże: 26). Przykładem podejścia opierającego się na koncepcji *empowerment* jest MA-URI wywodzące się z Nowej Zelandii. O ile w psychoterapii zasadniczym medium w relacji *terapeuta-pacjent* jest język, a sesja terapeutyczna polega na rozmowie, o tyle w MA-URI rolę medium w kontakcie *praktyk-klient* pełni świadomy dotyk, a sesja „body work” polega na tanecznym masażu. Jej zasadniczym celem nie jest redukcja napięć na poziomie fizjologicznym, lecz uwolnienie traumatycznych wspomnień czy trudnych, negatywnych uczuć, a w konsekwencji doprowadzenie do uzdrowienia (Rychlewska-Suska, 2014).

3. Uczenie się języków obcych jako aktywność wspierająca samodoskonalenie i rozwój kompetencji twórczych

Jak już wcześniej zostało powiedziane, świadome podejmowanie aktywności wykraczających poza rutynowe działania jest warunkiem koniecznym dla utrzymania mózgu i umysłu w dobrej kondycji w ciągu całego życia. Co więcej, stwarza ono sprzyjające warunki dla intencjonalnego rozwijania kompetencji twórczych. Tempo, rytm, przebieg i wynik aktywności wyznacza Ego, które w swym dążeniu do zachowania integralności osobowości może spowalniać, a nawet blokować podejmowanie przez jednostkę nowych działań. W tej perspektywie aktywność uczenia się języka obcego (pierwszego i kolejnych) oraz posługiwanie się nim (nimi), czyli dwu- i wielojęzyczność, staje się wartością samą w sobie, wpisując się w ścieżkę samodoskonalenia jako jedno z narzędzi stymulujących rozwój jednostki (w tym rozwój jej kompetencji twórczych). Wartością jest zatem samo podjęcie czynności uczenia się języka obcego oraz wykonywanie jej z pełnym zaangażowaniem i w skupieniu, jak również posługiwanie się językiem obcym. Ocena i certyfikacja wiedzy językowej przestaje być wyznacznikiem sukcesu (porażki) w uczeniu się języka obcego, staje się cenną informacją zwrotną, przyczynkiem do refleksji. Świadome dążenie do

samodoskonalenia skłania do myślenia o czynności uczenia się języków obcych i posługiwaniu się nimi (dwu- i wielojęzyczności) w kategoriach treningu korzystnie wpływającego na nasz mózg i umysł.

Ten korzystny wpływ potwierdzają badania neurologiczne, psychologiczne i psycholingwistyczne.

3.1. Badania neurologiczne

Jak wykazują badania Bialystok (za Bertelle, 2011: 240-249), uczenie się języka obcego (języków obcych), a w konsekwencji także posługiwanie się językiem obcym (językami obcymi), korzystnie wpływa na aktywność bioelektryczną mózgu, aktywność półkul mózgowych i sprawność kory przedczołowej, tworzy także rezerwy kognitywne w mózgu:

- aktywność bioelektryczna mózgu zmienia się w zależności od czynności, którą wykonujemy. Zbyt długie przebywanie na jednej częstotliwości ma niekorzystny wpływ na nasze zdrowie: prowadzi do zaburzeń koncentracji, stanów depresyjnych, przedwczesnego starzenia się. Badania wykazują, że aktywność bioelektryczna mózgu zmienia się już na początku nauki języka obcego;
- przetwarzanie danych jednocześnie w języku ojczystym i docelowym zwiększa aktywność obu półkul mózgowych;
- ucząc się nowego języka, ćwiczymy korę przedczołową odpowiadającą za funkcjonowanie pamięci roboczej, planowanie ruchów i działań oraz rozważanie ich konsekwencji, przełączanie funkcji wykonawczej, kontrolę spontanicznych, gwałtownych emocji, których źródłem jest podwzgórze i układ limbiczny;
- dwujęzyczność sprzyja tworzeniu kognitywnych rezerw w mózgu, a w konsekwencji działa ochronnie na demencję i rozwój choroby Alzheimera, tzn. może opóźniać pewne objawy tej choroby, a mianowicie kłopoty z pamięcią, dezorientację czy trudności z rozwiązywaniem problemów i planowaniem.

3.2. Badania kompetencji poznawczych i komunikacyjnych

W zakresie wpływu uczenia się języka obcego na kompetencje poznawcze i komunikacyjne oraz posługiwania się nim badania wykazują, że dwujęzyczność:

- zwiększa giętkość umysłową, która jest istotną cechą myślenia twórczego. „Przełączając” się między nazwami tych samych obiektów, jednostka „przełącza się” jednocześnie między punktami widzenia (Bialystok za Bertelle, 2011: 243);

- zwiększa łatwość wykonywania wielu zadań, ponieważ dzięki umiejętności poruszania się wśród dwóch systemów językowych osoby dwujęzyczne szybciej przełączają się z jednej czynności na drugą (tamże);
- ma pozytywny wpływ na zarządzanie zasobami uwagi, co przekłada się na większą umiejętność skupienia się na zadaniach pomimo celowego rozpraszania uwagi (tamże: 240-249);
- ma korzystny wpływ na rozwój myślenia i rozwiązywania problemów – osoby dwujęzyczne szybciej osiągają etap abstrakcyjnego myślenia, sprawniej analizują złożone informacje, dokonując trafnej selekcji informacji ważnych, mają większą łatwość myślenia dywergencyjnego (*Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Rapport final*, 2009: 5-10);
- korzystnie wpływa na zapamiętywanie i uczenie się, a mianowicie: pamięć epizodyczną i semantyczną, zdolności zapamiętywania, organizowania i przypominania sobie, uporządkowanie myśli i ich złożoność składniową (tamże);
- korzystnie wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnej – osoby dwujęzyczne mają większą umiejętność odczytywania intencji i celu komunikatów, większą wrażliwość na implicytny i parawerbalny poziom komunikatu, większą łatwość wykrywania różnicy zdań i błędnych twierdzeń (tamże).

Podsumowując, niezależnie od kosztów poznawczych czy zjawiska interferencji, które towarzyszą uczeniu się języka obcego (pierwszego czy kolejnego), należy ono do aktywności wpierającej prawidłowe funkcjonowanie naszego mózgu.

4. Podsumowanie

Uczenie się języka/języków obcych i posługiwanie się nim/nimi rozpatrywane w perspektywie samodoskonalenia i rozwijania kompetencji twórczych zyskuje nowy wymiar, staje się jednym z narzędzi, którymi jednostka może się posłużyć, by świadomie zadbać o kondycję własnego mózgu/umysłu, a w konsekwencji o swoje zdrowie psychiczne i rozwój kompetencji twórczych, między innymi rozwój giętkości myślenia i myślenia dywergencyjnego. Optymalne wykorzystanie tego narzędzia uwarunkowane jest dynamiką Ego, które w celu kontroli negatywnych uczuć („Nie, ja w tym wieku to już języka obcego się nie nauczę. Sami młodzi na kurs przychodzą!”) aktywuje mechanizmy obronne hamujące czy też blokujące potencjał jednostki.

BIBLIOGRAFIA

- Bertelle, L. 2011. „Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań”. *Lingwistyka stosowana*, 4: 241-249.
- Blachowska-Szmigiel, M. 2010. *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa. Na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Blachowska-Szmigiel, M. 2011. „Développer la pensée convergente et divergente en cours de FLE”. (w) *Études françaises dans la société du XXI siècle. Défis et perspectives*. (red. E. Biardzka). Seria Prace naukowe Akademickiego Towarzystwa Romanistów Polskich „Plejada”. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, str. 13-24.
- Blachowska-Szmigiel, M. 2013. „Zadania zorientowane na ekspresję teatralną jako narzędzie wspierające rozwój kreatywności językowej studenta filologii romańskiej”. *Neofilolog*, 40/1: 29-41.
- Blachowska-Szmigiel, M. 2014. „Le coaching trouvera-t-il sa place dans le développement des compétences créatives des enseignants du FLE en Pologne?” (w) *Les innovations en des langues étrangères*. (red. M. Blachowska-Szmigiel). *Studia Romanica Posnaniensia* XLI/3. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 3-15.
- Buffet, I.W. 2012. *Acteur de sa vie. Développer l'empowerment. Mieux être au travail et dans sa vie personnelle*. Paris: Mon Petit Editeur.
- Chabrol, H. 2005. „Les mécanismes de défense”. *Recherche en soins infirmiers*, 2005/3 (82), 31-42.
- Czopra D. i R.E. Tanzie. 2014. *Twój supermózg*. Warszawa: Wydawnictwo Ole.
- Marsh, D. i R. Hill (red.) 2009. *Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Rapport final*. Bruxelles: Europublic sca/cva.
- Hawkins, D.R. 2012. *Przekraczanie poziomów świadomości. Schody do oświecenia*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo.
- Karaś, A. i T. Knopika. 2005. „Postawa twórcza – źródło szczęścia czy kula u nogi? Rozmowa Agnieszki Karaś i Tomasza Knopika z prof. Andrzejem Sękowskim”. *Zeszyty Szkolne* 2005/1 (15): 8-13.
- Kossut M. „Synapsy i plastyczność mózgu”. (w) *Nauka światowa i polska*, www.fundacja-rozwojunauki.pl 285-306 DW 10.01.2016, str. 285-305.
- Kozielecki, J. 2000. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak.
- Nęcka, E. 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Piesiak, W. 2013. „Genetyka i starzenie się mózgu”. (w) *Sympozja II: Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu 2011-2013*. Szczecin: Wydawnictwo Annales Academiae Medicae Stetinesis, str. 56-66.
- Popek, S. 2003. *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Popek, S. 2004. *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: UMCS.
- Rychlewska-Suska, J. 2014. *MA-URI dar życia i moc kreacji. Wewnętrzna podróż ku świadomemu poczuciu i życiu w wolności*.
- Tatarkiewicz, W. 1988. *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa. PWN.

Ariadna Strugielska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ariadna.strugielska@umk.pl

JĘZYKOZNAWSTWO KOGNITYWNE A ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ W KONTEKŚCIE UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Cognitive linguistics and developing intercultural competence in the context of the internationalization of higher education in Poland

The article demonstrates possible impact of internationalization at Polish universities on the ways in which research interests can be polarized and intercultural competence fostered. Since international educational programs tend to be created by academics whose interest in intercultural competence is secondary, i.e. it derives from the process of internationalization. The perspectives of various research domains are likely to influence concepts of intercultural competence and the ways of its development. Simultaneously, academic interests of lecturers will be polarized by intercultural and international contexts. The said phenomenon is illustrated with examples from an Erasmus+ seminar at the NCU in Poland.

Keywords: internationalization, cognitive linguistics, intercultural competence, higher education

Słowa kluczowe: umiędzynarodowienie, językoznawstwo kognitywne, kompetencja międzykulturowa, szkolnictwo wyższe

1. Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w Polsce

Program Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego, który MNiSW ogłosiło 18 czerwca 2015 roku, wskazuje, że internacjonalizacja jest jednym z najważniejszych wyzwań, przed którym stoją obecnie polskie uczelnie. Wytyczne

MNiSW na rzecz zwiększenia stopnia umiędzynarodowienia polskich uczelni podkreślają konieczność tworzenia atrakcyjnej dla cudzoziemców oferty programowej, obejmującej zarówno powoływanie programów kształcenia w językach obcych, jak i poszerzenie kompetencji dydaktycznych kadr akademickich.

Wyznaczone przez MNiSW kierunki zmian przekładają się na działania podejmowane przez polskie uczelnie wyższe, które są najważniejszymi podmiotami w procesie podnoszenia poziomu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Rola polskich uniwersytetów w tworzeniu innowacyjnych środowisk akademickich to jednak nie tylko wdrażanie zaleceń ministerialnych, ale również – a może przede wszystkim – dzielenie się przykładami dobrych praktyk i oddolne inicjowanie zmian. W ramach debaty, która poprzedziła wprowadzenie Programu Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego, uczelnie mogły przedstawić własne rozwiązania, często oparte na wieloletnim doświadczeniu we wdrażaniu elementów internacjonalizacji obecnych w ich misji i strategiach.

Misja Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przyjęta w listopadzie 2000 roku zakłada działalność uczelni w wymiarze europejskim i uczestnictwo w akademickiej współpracy międzynarodowej, a strategia UMK na lata 2011–2020 dąży do umocnienia pozycji uczelni poprzez zwiększenie umiędzynarodowienia studiów w oparciu o m.in. oryginalną ofertę edukacyjną zgodną z ideą Procesu Bolońskiego. Zgodnie z misją i strategią uczelni w 2014 roku Wydział Filologiczny UMK po raz pierwszy przedstawił ofertę kursów w języku angielskim dla studentów programu Erasmus+. Oferta ta objęła 15 seminariów prowadzonych przez pracowników wydziału w języku angielskim i odzwierciedlających ich zainteresowania badawcze. Ponieważ zajęcia adresowane były do grupy studentów zagranicznych, istotnym wymogiem było skonstruowanie ich w taki sposób, aby uwypuklony został wymiar międzykulturowy.

2. Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego: internacjonalizacja, międzykulturowość, akademickość

Jak zauważa Knight (2003: 2), internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oznacza integrację wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego z celami, funkcjami i sposobami działania szkół wyższych. W kontekście oferty WF UMK integracja ta oznacza nachylenie zainteresowań badawczych prowadzących w sposób pozwalający wyszczególnić elementy międzykulturowe i wyrazić je w języku angielskim. Innymi słowy internacjonalizacja jest rozumiana jako akademickość po angielsku w perspektywie międzykulturowej, co ma istotny wpływ na konstrukcję programu kształcenia i jest odzwierciedlone w doborze tematyki zajęć, określonych celach i efektach kształcenia oraz metodach i technikach nauczania. Co istotne, prowadzący seminaria nie uczestniczyli uprzednio

w szkoleniach na temat dydaktyki międzykulturowej, a zatem konstrukcję zajęć oparto, w znacznej mierze, na wcześniejszym doświadczeniu dydaktycznym, zarówno ze studentami międzynarodowymi w Polsce, jak i za granicą. W efekcie wypracowane rozwiązania, będące niejako wypadkową internacjonalizacji, międzykulturowości i akademickości, mogą posłużyć jako przykłady dobrych praktyk w zakresie tworzenia oferty programowej dla cudzoziemców i doskonalenia warsztatu metodycznego wykładowcy akademickiego w dobie umiędzynarodowienia.

Seminarium „Metaphors across Europe: language, culture and the mind” powstało jako próba połączenia zainteresowań naukowych prowadzącej, tj. językoznawstwa kognitywnego jako teorii znaczenia, z badaniami nad wspieraniem kompetencji międzykulturowej w kontekście globalizacji i internacjonalizacji uczelni wyższych. Celem tej fuzji było wypracowanie, jak wspomniano powyżej, oryginalnego programu zajęć w języku angielskim dla studentów zagranicznych, dla którego punktem wyjściowym była domena akademicka. Tym samym proces konstrukcji seminarium przebiegał w następujący sposób. Po pierwsze dokonano wstępnego porównania obszaru zainteresowań badawczych (językoznawstwa kognitywnego jako teorii znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych) i wybranych modeli rozwoju kompetencji międzykulturowej pod kątem potencjalnych punktów stycznych. Następnie zaproponowano elementy aparatu pojęciowo-metodologicznego językoznawstwa kognitywnego, których zastosowanie w rozwijaniu kompetencji czy też wrażliwości międzykulturowej wydaje się zasadne z uwagi na wyróżniony obszar styczny, tj. teorię (konstrukcji) znaczenia. Innymi słowy zasugerowano poszerzenie i/lub uszczegółowienie teorii konstrukcji znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, która występuje w badaniach nad rozwojem kompetencji międzykulturowej, o wybrane aspekty paradygmatu kognitywnego. Ostatnim etapem było ukazanie na przykładzie elementów przeprowadzonych zajęć efektywności zaproponowanych rozwiązań w rozwijaniu dialogu międzykulturowego na polskiej uczelni wyższej. Poszczególne etapy powstawania seminarium omówiono w kolejnych częściach artykułu.

3. Akademickość i międzykulturowość – w stronę integracji

Jak wspomniano, internacjonalizacja na polskich uczelniach wyższych może wiązać się z powstawaniem programów kształcenia opartych na zainteresowaniach badawczych wykładowców, spolaryzowanych ze względu na perspektywę edukacji międzykulturowej. Poszukując konwergencji między zainteresowaniami badawczymi i modelami/definicjami kompetencji międzykulturowej na potrzeby przygotowywanego seminarium, wyodrębniono cztery punkty

styczne: teorię poznania, język/językoznaństwo, teorię (konstrukcji) znaczenia i pojęcia abstrakcyjne. Innymi słowy dokonano segmentacji domeny badawczej po to, by łatwiej było odnaleźć potencjalne elementy wspólne między akademickością a międzykulturowością.

W konfrontacji z mnogością – często niespójnych – definicji i modeli kompetencji międzykulturowej (Deardorff, 2009) i ze względu na osadzenie seminarium w przestrzeni akademickiej, przegląd badań nad rozwojem kompetencji międzykulturowej ograniczono do propozycji dedykowanych wielokulturowym środowiskom zinstytucjonalizowanym, wśród których ze względu na tematykę zajęć na szczególną uwagę wydają się zasługiwać prace Byrama (1997), Kramsch (2010), Fonchy i Sivasubramaniam (2014) oraz Matsuo (2014)¹.

W odniesieniu do pierwszego elementu domeny badawczej – teorii poznania – emanującej z wybranych podejść do rozwoju kompetencji czy też komunikacji międzykulturowej, znajdujemy dwa przeciwstawne stanowiska. Z jednej strony, według Risager (2007: 141-152), zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w wytycznych Rady Europy kształtujących w znacznej mierze model edukacji międzykulturowej wydaje się wciąż dominować kognitywny, czyli osadzony w umyśle jednostki, model komunikacyjnej kompetencji kulturowej Byrama (1997). Z drugiej strony takie pojmowanie kognicji, czyli podejście oparte na istnieniu stałych, odtwarzalnych i modularnych kategorii umysłu, jest kontestowane przez badaczy, którzy opowiadają się za dialogicznością pojęć, ich społeczno-kulturową otoczką i dynamiką czy też, jak pisze Matsuo (2014: 19), za językową konceptualizacją wiedzy i czynów. Innymi słowy kognitywny model rozwoju kompetencji interkulturowej wydaje się wykluczać dialogiczność i kulturowo-społeczne osadzenie ludzkiego poznania. Co więcej, tylko dialogiczne, skontekstualizowane podejście do reprezentacji wiedzy łączy się z konceptualizacją językową. O językowej konstrukcji znaczenia będącej fundamentem komunikacji międzykulturowej na (międzynarodowej) uczelni wyższej piszą również Foncha i Sivasubramaniam (2014: 378), dla których język jest nie tylko kluczowy dla kształcenia w sensie ogólnym, ale również szczególnie przydatny w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej ze względu na zawarte w nim potencjały semantyczne, które uczący się mogą wykorzystać w procesie negocjacji znaczenia. Tym samym Foncha i Sivasubramaniam (2014: 379), rozwijając definicję Ting-Toomeya i Chunga (2005), przyjmują, że komunikacja międzykulturowa oparta jest na negocjacji wspólnego znaczenia, uznając

¹ Tym samym termin *kompetencja międzykulturowa* używany jest tu wymiennie z takimi pojęciami, jak *kompetencja (między/trans)kulturowa* czy *wrażliwość międzykulturowa*. Przyjmuje się, że kompetencja międzykulturowa leży u podstaw komunikacji interkulturowej i może być rozwijana w kontekście edukacji zinstytucjonalizowanej.

jednocześnie, że zdolność do odkrywania i (re)interpretowania potencjałów znaczeniowych leży u podstaw kompetencji interkulturowej uczących się. W tym kontekście, podkreślającym wagę językowej konstrukcji znaczenia w rozwoju orientacji międzykulturowej, wydaje się zaskakujący brak jednolitej, spójnej teorii językoznawczej mogącej stanowić podwalinę dla głębszego zrozumienia i pełniejszego wykorzystania procesu interpretacji znaczenia. Jak zauważa Risager (2007: 161), wśród współczesnych modeli edukacji (między/trans)kulturowej znajdujemy tylko dwie propozycje powiązane z językoznawstwem otwartym na teorie umysłu, czyli wspomniany już kognitywny model Byrama i stanowisko Kramsch (2010: 18), która postuluje, że kultura to konceptualizacja obecna „w naszych głowach” i obejmująca m.in. mity, wspomnienia, teksty, reklamy, ideologie i schematy kulturowe. Co więcej, kultura to w dużej mierze pojęcia abstrakcyjne, takie jak demokracja czy pluralizm, które, jak twierdzi Kramsch (2010: 27), są powiązane z metaforą konceptualną, schematem kulturowym, konotacją i implikacją.

Skoro zatem kultura to znaczenie, a znaczenie to konceptualizacja czy też raczej wielowarstwowe i wielowymiarowe konceptualizacje, i skoro fundamentalne dla rozwoju dialogu międzykulturowego jest negocjowanie znaczeń, niezwykle istotne stają się pytania o istotę konceptualizacji, naturę ludzkiego poznania i definicję znaczenia językowego, szczególnie znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych. Wydaje się, że mimo prób udzielenia odpowiedzi na te pytania, które można znaleźć w publikacjach dedykowanych edukacji międzykulturowej, a szczególnie w modelu rozwoju wrażliwości interkulturowej Bennetta (2013) i koncepcji kompetencji symbolicznej Kramsch (2010), literatura przedmiotu nie jest wolna od nieścisłości wynikających m.in. z braku odniesienia do spójnej kognitywnej teorii znaczenia. Np. Liu i Zhang (2014: 138) postulują, że konstrukcja znaczenia to istotne ilościowe i jakościowe zmiany w strukturach poznawczych uczących się, które zachodzą w wyniku procesu kształcenia. Jest to bardzo odważne stwierdzenie, które wymaga, aby badania w obszarze kompetencji/komunikacji międzykulturowej zostały oparte na sprecyzowanych definicjach procesów poznawczych i wynikającej z nich teorii znaczenia. Wydaje się, że ze względu na istniejące już styczności między językoznawstwem kognitywnym a paradygmatem interkulturowym, które wyznaczają takie konstrukty jak kognicja, język, teoria/konstrukcja znaczenia i interpretacja wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych (teoria metafory), wpisanie językoznawstwa kognitywnego w interdyscyplinarny kontekst badań interkulturowych – i *vice versa* – jest zasadne.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione elementy aparatu metodologiczno-pojęciowego paradygmatu językoznawstwa kognitywnego, które mogą być przydatne do rozwijania kompetencji czy też wrażliwości międzykulturowej rozumianej jako zdolność do odkrywania i (re)interpretowania potencjałów znaczeniowych.

4. Językoznawstwo kognitywne jako teoria znaczenia

W monografii z 2006 roku Evans i Green dowodzą, że językoznawstwo kognitywne jest w istocie teorią semantyczną, gdyż każdy element języka, czyli każda jednostka symboliczna, jest powiązaniem formy i znaczenia. Znaczenie natomiast to konceptualizacja, czyli aktywacja pewnych partii wiedzy pojęciowej. Wiedza ta nie jest stała, lecz konstruowana zgodnie z wymogami sytuacji. Fundamentem dla tej osadzonej i rozproszonej semantyki encyklopedycznej są, zgodnie z otwartym charakterem językoznawstwa kognitywnego, badania nad naturą i reprezentacją pojęć prowadzone w obrębie szeroko rozumianej kognitywistyki.

Jak zauważają Chuderski i Bremer (2011: 8), „wyjaśnienie natury pojęć wykracza [...] poza jeden poziom opisu rzeczywistości, a one same wiążą odmiennie poziomy opisu ze sobą”. W tym kontekście ucieleśniona teoria pojęć, rozwijana przez Barsalou (1999) jako teoria systemów symboli percepcyjnych (SSP), wydaje się z uwagi na szeroko pojmowane ukontekstowanie umysłu adekwatnie wyjaśniać wielopoziomową naturę reprezentacji pojęciowych. Teoria SSP dowodzi, że reprezentacje pojęciowe opierają się na mechanizmach percepcyjnych (modalnych), obejmujących pięć zmysłów podstawowych oraz propriocepcję i introspekcję. Innymi słowy kontakt z danym przedmiotem zapoczątkowuje tworzenie jego bogatej, multimodalnej reprezentacji w naszym umyśle. Reprezentacja ta wiąże się z dwoma kluczowymi dla teorii SSP terminami: symulatorem i symulacją. Symulator to swoista kategoria czy też model kognitywny, który koduje profil danego obiektu. Istnienie symulatora w pamięci długotrwałej pozawala na wytwarzanie symulacji, czyli częściowej reaktywacji informacji zgromadzonych w symulatorze. To, jaka część modelu kognitywnego zostanie pobudzona, zależy od sytuacji komunikacyjnej. Np. pojawienie się słowa *jaskinia* w kontekście mrocznej narracji pobudzi inne elementy symulatora niż użycie tego samego słowa w dyskursie grotolazów. Dynamika i nieprzewidywalność symulacji oraz stosunkowa stabilność i spójność symulatora oznacza oscylację znaczenia między stałością a zmiennością. Biorąc dodatkowo pod uwagę wieloaspektowość systemu poznawczego, wynikającą z jego ucieleśnienia (ang. *embodiment*) i osadzenia (ang. *embedding*), znaczenie można odnieść do szeregu elementów kontekstu. Jak pisze Barsalou (w druku), najnowsze tendencje badań nad reprezentacją pojęć wskazują, że ludzkie poznanie zakorzenione jest nie tylko w modalnościach wspomnianych powyżej, ale zależy również od procesów motorycznych, środowiska fizycznego i otoczenia społeczno-kulturowego. Symulacje są zatem nie tylko ucieleśnione, ale również osadzone. Co więcej, system symulatorów, czyli relatywnie stałego znaczenia „głębokiego”, oraz inicjowanych przez nie symulacji, będących fragmentarycznymi odtworzeniami doświadczenia w pamięci krótkotrwałej,

stanowi według Barsalou podstawę, na której oparte są wyższe procesy poznawcze, takie jak inferencja, przewidywanie czy język.

Teoria LASS, czyli propozycja Barsalou i współpracowników z 2008 roku łącząca role języka i osadzonych symulacji w opisie ludzkiego poznania, mówi, że kategorie kluczowe dla reprezentacji wiedzy to nie tylko multimodalne symulatory i symulacje, ale również reprezentacje amodalne wprowadzone przez język. Reprezentacje te, jak podkreśla Langacker (2008), są często schematyczne i stanowią swoiste „rozrzedzenie” (ang. *attenuation*) bardziej wyrazistego doświadczenia, które jest odtwarzane przez symulacje. Podobnie Barsalou (w druku) zauważa, że kategorie typu *rzecz, otoczenie* czy *wydarzenie*, które stanowią możliwe abstrakcje osadzonych symulacji – ich swoiste ramy – są jednocześnie kategoriami występującymi w klasycznych teoriach semantycznych (por. Fillmore, 1982). Podsumowując, pojęcie staje się swoistym agregatem informacji senso-motorycznych, afektywnych, kulturowo-społecznych i językowych, ukształtowanym pod wpływem zarówno doświadczenia indywidualnego, jak i zbiorowego, i opartym na uniwersalnych mechanizmach poznawczych. Można zatem założyć, że znaczenie, będące rekonstrukcją stanu umysłu optymalną w danej sytuacji komunikacyjnej, to konceptualizacja oscylująca między stałością i zmiennością, szczegółem i schematem, historią indywidualną i narracją zbiorową, biologią i kulturą, abstrakcją i kontekstem, synchronią i diachronią, uniwersalizmem i relatywizmem.

W językoznawstwie kognitywnym tendencje te są odzwierciedlone jako szereg propozycji reprezentacji znaczenia. Do najbardziej nośnych konstrukcji należą ramy semantyczne, zainicjowane przez Fillmore’a w 1982 roku i rozwijane w ramach projektu FrameNet, oraz modele kognitywne zaproponowane przez Lakoffa w 1987 roku. Ze względu na naturę reprezentacji modele poznawcze językoznawstwa kognitywnego mogą mieć charakter modalny, np. schematyczno-wyobrażeniowy czy schematyczno-afektywny (por. Lakoff i Johnson, 1999), lub amodalny, propozycjonalny. Reprezentacje te charakteryzują się mniejszym lub większym ukontekstowaniem, mogącym obejmować aspekty indywidualne, ontogenetyczne (Cameron, 2007), społeczno-kulturowe (Sharifian, 2011) czy też bardziej uniwersalne, filogenetyczne. Ze względu na hybrydową naturę konceptualizacji, łączącą różne typy reprezentacji umysłowych (Gibbs i Colston, 2012: 196), interpretacja znaczenia może być nacechowana mniejszą lub większą głębią, czyli, jak pisze Ritchie (2008: 192), zrozumienie odbywa się na (co najmniej) trzech poziomach. Pierwszy z nich to poziom językowy, gdzie są uaktywniane, mniej lub bardziej schematyczne, informacje propozycjonalne. Poziom leksykalny pozwala na powierzchniowe zrozumienie oparte na informacjach pochodzących z korelacji danego słowa z innymi elementami języka. Nieco głębiej sięga drugi poziom

zrozumienia, który obejmuje częściową aktywację symulacji, a najpełniejszego zrozumienia dostarcza poziom trzeci, gdzie najprawdopodobniej pobudzana jest złożona struktura głęboka, czyli symulator.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, znaczenie można określić jako dynamiczną i nieprzewidywalną, choć umotywowaną konceptualizację, która ze względu na naturę ludzkiego poznania może być opisywana w odniesieniu do trzech kontinuum: propozycjonalny/modalny, wyidealizowany/skonkretyzowany oraz uniwersalny/relatywny. Taką właśnie definicję znaczenia odnajdujemy w modelach, których celem jest uchwycenie znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych znajdujących się w centrum uwagi językoznawstwa kognitywnego od jego zarania.

5. Znaczenie wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych

Przegląd badań dotyczących modeli interpretacji pojęć abstrakcyjnych i języka figuratywnego znajdujemy u Gibbsa i Colstona (2012). Przedstawiona tam mnogość analiz i sposobów interpretacji wyników potwierdza wieloaspektowość i wielowarstwowość znaczenia, które odzwierciedla plastyczność ludzkiego umysłu i uwrażliwienie systemu poznawczego (konceptualizacji) na wymogi sytuacji komunikacyjnej. Dla celów tego artykułu najistotniejsze wydaje się rozróżnienie między trzema propozycjami. Pierwsza z nich to modele interpretacji znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych typu strach, małżeństwo czy demokracja, oparte na tzw. zasadzie dostępu bezpośredniego, gdzie interpretacja konceptualizacji powiązanej z daną jednostką języka odbywa się na poziomie propozycjonalnym. Np. w wyrażeniu *moje małżeństwo to więzienie* pojęcie małżeństwa rozumiane jest jako swoiste ograniczenie, rodzaj niekomfortowej sytuacji, a interpretacja ta umotywowana jest nadrzędną, schematyczną kategorią semantyczną. Znaczenie charakteryzować będzie zatem znaczny stopień idealizacji i, co za tym idzie, relatywnie płytki według opisu Ritchiego (2008) poziom zrozumienia, tzn. taki, który prawdopodobnie nie pobudza symulacji/symulatorów.

Druga propozycja opisu znaczenia językowego pojęć abstrakcyjnych to teoria metafory z jej czterema wariantami. Pierwszy to metafora konceptualna, przedstawiona np. w publikacji Lakoffa i Johnsona z 1999 roku. Metafora ta pozwala zrozumieć znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, odnosząc je do symulatora, czyli struktury głębokiej. Np. zrozumienie wyrażen typu: *podstawy demokracji* czy *budowanie rządu* wymaga aktywacji swoistego modelu kognitywnego, tzw. domeny źródłowej, którym w tym przypadku będzie pojęcie konstrukcji. W ten sposób uzyskujemy

odwzorowanie PAŃSTWO TO KONSTRUKCJA² na poziomie konceptualnym, które motywuje interpretacje szeregu wyrażen językowych w kategoriach fundamentów, stabilności konstrukcji czy procesu budowania. Znaczenie interpretowane jest zatem na poziomie głębokim, ale mało wyrazistym ze względu na znaczny stopień idealizacji domeny źródłowej. Tym samym natura reprezentacji pojęcia *konstrukcja* oraz pojęcia *państwo* niekoniecznie jest powiązana z wyrazistą, multimodalną symulacją. Szczególnym przypadkiem takich schematycznych odwzorowań są metafory prymarne (Grady, 1997), np. ZMIANA TO SIŁA czy WAŻNY TO DUŻY.

Tendencja do idealizacji modeli kognitywnych, ich dekontekstualizacji i w rezultacie raczej powierzchownej reprezentacji znaczenia, mimo odwoływania się do pewnego rodzaju struktur głębokich, które charakteryzują metaforę konceptualną, zostaje przełamana w modelu tzw. kulturowej metafory konceptualnej, gdzie domena źródłowa to pojęcie skonwencjonalizowane w sposób preferowany przez daną grupę użytkowników języka. Np. pojęcie małżeństwa w kulturze amerykańskiej jest interpretowane w odniesieniu do modelu trwającej podróży, o czym świadczą utrwalone związki frazeologiczne, np. *ten związek jest w ślepej uliczce* (ang. *this marriage is at a dead end*) (Sharifian, 2011: 479). Interpretacja znaczenia wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych za pomocą metafor kulturowych może zatem skutkować konceptualizacjami o zdecydowanie mniejszym stopniu wyidealizowana niż miało to miejsce w przypadku metafor konceptualnych. Modele kulturowe z racji swego wielowarstwowego osadzenia są potencjalnym źródłem bogatej wiedzy encyklopedycznej, jak i licznych inferencji oraz implikacji. Np. zrozumienie pojęcia demokracji w polskim kontekście będzie wymagać szeregu odniesień historyczno-społecznych, które niekoniecznie będą stanowić część modelu demokracji interpretowanego z perspektywy amerykańskiej czy francuskiej. Podobnie sytuacja powitania w kontekście jednej kultury może uaktywniać pojęcia takie jak *zdrowie* czy *rodzina*, podczas gdy w kontekście innej kultury będą to *jedzenie* i *picie* (por. Sharifian, 2011: 480). Co istotne, modele kulturowe są wynikiem swoistej ewolucji, której może ulec dana konceptualizacja. Jak dowodzą Zinken, Hellsten i Nerlich (2008), rolą metafory dyskursu jest uchwycenie i rozpropagowanie pewnego sposobu interpretacji danego, często nowego zjawiska społeczno-kulturowego, takiego jak epidemia nieznannej choroby, powstanie Unii Europejskiej czy też pojawienie się żywności genetycznie modyfikowanej. Metafora dyskursu jest zatem pewnym sposobem mówienia, który ma szanse przerodzić się w mniej lub bardziej trwały sposób myślenia.

² Odwzorowania metaforyczne przyjęto zapisywać wielkimi literami, przy czym odwzorowania inne niż konceptualne zapisuje się kursywą.

Ponieważ celem tej metafory jest stworzenie swoistego sposobu interpretacji językowej nowych pojęć abstrakcyjnych, jest ona często oparta na wyrazistym doświadczeniu i głębokich strukturach konceptualnych. Np. odwzorowanie ŻYWNOŚĆ MODYFIKOWANA GENETYCZNIE TO FRANKENŻYWNOŚĆ (ang. GM-FOODS ARE FRANKENFOODS), które powstało w 1992 roku, przywołuje opowieść o Frankensteinie, która jest nie tylko mocno osadzona kulturowo – pierwsze wydanie powieści Mary Shelley miało miejsce w 1818 roku – ale również wywołuje wyraziste multimodalne symulacje, łączące wrażenia zmysłowe z silnymi emocjami. Sposób odbioru danej konceptualizacji wyrażonej językowo, nawet tak potencjalnie wpływowej jak metafora Frankensteina, będzie uzależniona od indywidualnego doświadczenia i/lub stopnia identyfikacji z danym dyskursem.

W tym kontekście niezwykle istotny staje się czwarty typ metafory powiązany z interpretacją znaczenia językowego pojęć abstrakcyjnych, czyli metafora komunikacji (ang. *systematic metaphor*) (Cameron, 2007) będąca konceptualizacją, która „wyłania się” z konwersacji – swoistego dialogu interkulturowego, czyli próby porozumienia/negocjacji znaczenia między osobami o różnym doświadczeniu i odmiennych strukturach konceptualnych. Interpretacja znaczenia jest tu oparta na szczegółowej, objaśniającej warstwie językowej, która ma na celu pobudzenie szeregu struktur werbalnych i niewerbalnych, ułatwiających optymalne zrozumienie perspektywy danej osoby w danej chwili. Aktywowane struktury to zarówno metafory konceptualne i kulturowe, jak i metafory dyskursu, których fragmenty przeplatają się z bardziej idiosynkratycznymi reprezentacjami, będącymi swoistymi wzorcami mentalnymi wynegocjowanymi przez interlokutorów. Metafora komunikacji pełni zatem rolę tymczasowej abstrakcji (czy też zbioru abstrakcji) zaakceptowanej i przywoływanej przez rozmówców w celu skonstruowania wspólnej osadzonej konceptualizacji – znaczenia.

Wreszcie trzecie podejście do interpretacji znaczenia wyrażen językowych odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych, które zostało przedstawione przez Gibbsa i Colstona (2012: 196-205), zakłada udział zarówno modalnych, jak i propozycjonalnych reprezentacji w konstruowaniu znaczenia. Podejście to jest zatem najbardziej zbliżone do hybrydowego modelu struktur poznawczych (Barsalou, w druku) i określa, że to, które reprezentacje zostaną wykorzystane w interpretacji, jest zmienne, uzależnione od sytuacji komunikacyjnej. Co więcej, z uwagi na szeroką kontekstualizację znaczenia, odczytanie danego symbolu często wiąże się szeregiem inferencji i implikacji. Wydaje się zatem, że mówiąc o konstrukcji znaczenia w procesie komunikacji interkulturowej, trzeba mieć świadomość złożoności i plastyczności struktur poznawczych oraz fundamentalnego wpływu kontekstu, zarówno kognitywnego, jak i sytuacyjnego, na naturę konceptualizacji, czyli znaczenia. Próbką zrozumienia dynamiki

znaczenia w ujęciu językoznawstwa kognitywnego w kontekście komunikacji międzykulturowej było seminarium dla studentów programu Erasmus+, przeprowadzone na WF UMK w Toruniu.

6. Akademickość i międzykulturowość – próba integracji

Jak wspomniano, proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce wiąże się z powstawaniem oryginalnych programów kształcenia w języku angielskim, których autorami są często nauczyciele akademicki o określonych zainteresowaniach badawczych i pewnych nawykach dydaktycznych (niekoniecznie glottodydaktycznych). W rezultacie oferta zajęć staje się swoistym kompromisem między akademickością a międzykulturowością zawierającym za pomocą języka angielskiego. Integracja ta, będąca wyzwaniem dla studentów i nauczycieli, jest jednocześnie wartościowym doświadczeniem, wzbogacającym zarówno akademicko, jak również – a może przede wszystkim – glottodydaktycznie.

Przygotowując seminarium dla dziesięciu studentów programu Erasmus+, które przeprowadziłam na WF UMK w Toruniu w semestrze zimowym roku akademickiego 2014/2015, stanęłam przed koniecznością dokonania takiej właśnie integracji. W ramach 20 spotkań (40 godzin zajęć) ze studentami z Francji (trzy osoby), Turcji (trzy), Niemiec (dwie), Włoch (jedna osoba) i Hiszpanii (jedna), zaplanowałam połączenie elementów językoznawstwa i komunikacji międzykulturowej pod szyldem „Metaphors across Europe: language, culture and the mind”. Zajęcia, w których uczestniczyli studenci specjalności językoznawczej lub ogólnofilologicznej, obejmowały dwie zasadnicze części: teoretyczną i doświadczeniowo-refleksyjną, przy czym nacisk został położony na pierwszy moduł, w ramach którego zostały omówione: kompetencja międzykulturowa ze szczególnym uwzględnieniem konstrukcji znaczenia, językoznawstwo kognitywne jako teoria znaczenia oraz znaczenie wyrażen odnoszących się do pojęć abstrakcyjnych jako przykład integracji dyskursu międzykulturowego i językoznawczego. Tematyka modułu teoretycznego została szczegółowo przedstawiona we wcześniejszych częściach artykułu. Następnie przeprowadzono cykl zajęć, w czasie których uczestnicy mieli doświadczyć procesu negocjacji znaczenia. Zajęcia te polegały na (re)interpretacji potencjałów semantycznych powiązanych z abstrakcyjnymi pojęciami jak emocje, edukacja czy reklama. Zadaniem studentów było przedstawienie standardowych dla ich kultury konceptualizacji danej kategorii wyrażonych językowo, często w powiązaniu z obrazem lub reklamą. Przedstawiciele poszczególnych grup narodowościowych prezentowali swoje materiały językowe, a zadaniem pozostałych uczestników było wyrażenie własnych interpretacji przedstawianych pojęć, przy czym celem prowadzącej było sprowokowanie dyskusji obejmującej

różne punkty widzenia, konteksty i warstwy oraz odniesienie się w części końcowej danego spotkania do materiału teoretycznego.

Np. na zajęciach poświęconych konceptualizacjom języka angielskiego jako obcego obecnym w sloganach reklamowych szkół językowych jednym z wyrażen zaproponowanych przez studentkę z Hiszpanii było: *angielski to klucz*. Okazało się, że porównanie to jest ogólnie akceptowalne we wszystkich reprezentowanych na zajęciach językach i raczej jednoznacznie powiązane znaczeniowo z otwieraniem możliwości. Innymi słowy znaczenie zostało tu uchwycone na poziomie powierzchniowym, językowym raczej niż modalnym, przy czym dany kontekst społeczno-kulturowy nie wydawał się mieć wpływu na sposób interpretacji. Wysunięto zatem wniosek, że znaczenie reprezentowane jest za pomocą uniwersalnej metafory kulturowej, która nie wydaje się pobudzać intensywnych symulacji – pojęcie klucza było interpretowane raczej na poziomie powiązań semantycznych niż w odniesieniu do struktury głębokiej znaczenia. Nieco odmiennym przykładem był pochodzący również z Hiszpanii slogan: *powiększ swój angielski* (ang. *make your English bigger*), któremu towarzyszyło porównanie: *język angielski to balon*. Słuchacze mieli tu początkowo pewne trudności ze znalezieniem nadrzędnego odwzorowania, ale z podawanych implikacji wynikało, że coś, co jest duże, jest bardziej widoczne lub po prostu ważniejsze. Domyślną metaforą wydawało się zatem być odwzorowanie konceptualne WAŻNY TO DUŻY. Co ciekawe, wniosek ten spotkał się z protestem ze strony presterki, która osadziła zaproponowaną metaforę w kontekście kryzysu gospodarczego w Hiszpanii, uszczegółowiając ją tym samym jako metaforę dyskursu – reakcji na bieżące wydarzenia, sankcjonujące niejako konceptualizację języka angielskiego jako narzędzia ważnego ekonomicznie. Negocjacja znaczenia czy też metafora komunikacji objęła tu zatem zarówno wyidealizowaną metaforę prymarną, jak i społecznie/kulturowo osadzającą się metaforę dyskursu, przy czym indywidualne doświadczenie studentki hiszpańskiej wywołujące, jak można było zauważyć, głębokie emocje/symulacje, zdecydowanie odbiegało od interpretacji pozostałych członków grupy, dla których kryzys w Hiszpanii był doświadczeniowo odległy. Wyjątek stanowił tu uczestnik z Włoch, którego poziom empatii był wysoki, co, jak wyjaśnił w części refleksyjnej zajęć, wynikało zarówno z bliskości geograficznej, jak i podobnych doświadczeń ekonomicznych Hiszpanii i Włoch. Prezentując własny materiał językowy, student ten prawdopodobnie pozostał również pod wpływem prezentacji koleżanki z Hiszpanii. Jego slogan: *angielski cię zmienia* (ang. *English transforms you*), przywołujący metaforę ZMIANA TO SIŁA pojawił się razem z porównaniem: *osoba znająca angielski to Superman*. Interpretacje studentów były bardzo ciekawe. U części osób, szczególnie płci żeńskiej, pobudzone zostały implikacje na temat atrakcyjności fizycznej/seksualnej Włochów, dwie osoby zwróciły uwagę na kontekst

biznesowy i potencjalne powiązanie języka angielskiego z sukcesem finansowym, co, jak się później okazało, miało związek z memami internetowymi, na których Superman pojawia się w korporacyjnym mundurku na tle drapaczy chmur (<https://pixabay.com/pl/photos/superhero/>). Dwaj studenci mieli skojarzenia z siłą fizyczną Supermana, odzwierciedlającą według nich potencjał intelektualny, co prawdopodobnie było efektem aktywacji odwzorowania UMYSŁ TO CIAŁO. Co ciekawe, podsumowując swoją prezentację, student z Włoch zasugerował, że skojarzenia z siłą fizyczną i potencjałem mentalnym można również odczytywać w kontekście ekonomicznym, jako że kryzys gospodarczy Włoch wymaga, by młodzi ludzie byli silni fizycznie, umysłowo i, w konsekwencji, finansowo. Tym samym, interpretując znaczenie pojęcia *język angielski* w kontekście włoskim, studenci wydawali się posługiwać zarówno metaforą konceptualną, czyli schematyczną strukturą głęboką, jak i metaforą kultury, z których jedna przywoływała postać Supermana, a druga stereotypizowała model kognitywny Włocha jako istoty na wskroś seksualnej. Konstrukcja znaczenia była tu zatem negocjacją na poziomie relatywnie głębokim, powiązanym z możliwymi symulacjami fragmentów doznań w sferze zarówno fizyczno-afektywnej, jak i społeczno-kulturowej. Była to również negocjacja pojęć o dużym stopniu uszczegółowienia, odnoszących się do wielu kontekstów, często dość odległych od docelowego konceptu języka angielskiego. W konsekwencji trudno mówić o wspólnej przestrzeni konceptualnej w odniesieniu do szczegółów obrazowania. Jednakże na poziomie schematycznym wydaje się, że metafory konceptualne: UMYSŁ TO CIAŁO i ZMIANA TO SIŁA pozwoliły studentom na tworzenie spójnej konceptualizacji – metafory komunikacji.

Omówione seminarium, będące próbą sprofilowania zainteresowań badawczych pod kątem internacjonalizacji i łączącej się z nią potrzeby rozwoju dialogu międzykulturowego na polskich uczelniach, miało na celu wskazanie możliwej tematyki zajęć językoznawczych spójnej ze strategią umiędzynarodawiania programów kształcenia. Wydaje się, że przedstawienie procesu konstrukcji znaczenia w komunikacji interkulturowej z perspektywy językoznawstwa kognitywnego jest rozwiązaniem uwypuklającym istotne wątki badawcze i pozwalającym na ściślejsze powiązanie języka, kultury i komunikacji. Z punktu widzenia (glotto)dydaktyki interkulturowej proponowane zajęcia wydają się również atrakcyjne. Świadomość zróżnicowania ilościowego i jakościowego konceptualizacji (znaczeń) potencjalnie biorących udział w dialogu międzykulturowym pozwala na sprawniejszą nawigację między możliwymi interpretacjami, pobudzanie alternatywnych perspektyw, tworzenie sytuacji wyrazistych i zróżnicowanych doświadczeniowo. Wykorzystanie językoznawczej teorii znaczenia z jej potencjałem glottodydaktycznym, widocznym szczególnie w interpretacjach językowych znaczeń pojęć abstrakcyjnych na zajęciach mających na

celu uwrażliwienie międzykulturowe, można zatem rekomendować jako dobrą praktykę. Rekomendacja ta wydaje się szczególnie uzasadniona teraz, we wstępnej fazie umiędzynarodawiania szkolnictwa wyższego, gdy systemowe rozwiązania dotyczące sposobów rozwijania glottodydaktycznej kompetencji interkulturowej nauczycieli akademickich być może dopiero powstają.

BIBLIOGRAFIA

- Barsalou, L. 1999. „Perceptual symbol systems”. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 577-660.
- Barsalou, L., A. Santos, W. K. Simmons, i C. Wilson. 2008. „Language and simulation in conceptual processing”. (w) *Symbols, embodiment, and meaning*. (red. M. De Vega, A. Glenberg i A. Graesser). Oxford, England: Oxford University Press, str. 245-283.
- Barsalou, L., w druku: „Situational conceptualization: Theory and application”. (w) *Foundations of embodied cognition*. (red. Y. Coello i M. Fischer). East Sussex, UK: Psychology Press, str. 1-17.
- Bennett, M. 2013. *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Revised edition. Boston: Intercultural Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, L. 2007. „Patterns of metaphor use in reconciliation talk”. *Discourse and Society*, 18: 197-222.
- Chuderski, A. i J. Bremer. 2011: „Pojęcia jako przedmiot badań interdyscyplinarnych”. (w) *Pojęcia. Jak kategoryzujemy i reprezentujemy świat*. (red. J. Bremer i A. Chuderski). Kraków: TAIWPN Universitas, str. 7-45.
- Deardorff, D. K. 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Evans, V. i M. Green. 2006. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. 1982: „Frame semantics”. (w) *Linguistics in the Morning Calm*. (red. The Linguistic Society of Korea). Seoul: Hanshin, str. 111-137.
- Foncha, J. i S. Sivasubramaniam. 2014. „The Links between Intercultural Communication Competence and Identity Construction in the University of Western Cape (UWC) Community”. *Mediterranean Journal of Social Science*, 5: 376-385.
- Gibbs, R. i H. Colston. 2012. *Interpreting figurative meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Grady, J. 1997. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Berkeley: University of California.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. i M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Knight, J. 2003. „Updated internationalization definition”. *International Higher Education*, 33: 2-3.

- Kramsch, C. 2010: „Language and Culture”. (w) *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (red. J. Simpson). New York: Routledge, str. 305-317.
- Langacker, R. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Liu, L. i Y. Zhang. 2014. „The Application of Constructivism to the Teaching of Intercultural Communication”. *English Language Teaching*, 7: 136-141.
- Matsuo, C. 2014. „A Dialogic Critique of Michael Byram’s Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy”. [online: http://www.academia.edu/14378676/A_Dialogic_Critique_of_Michael_Byrams_Intercultural_Communicative_Competence_Model_Proposal_for_a_Dialogic_Pedagogy; DW 20.12.2015].
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ritchie, D. 2008. „X IS A JOURNEY: Embodied Simulation in Metaphor Interpretation”. *Metaphor and Symbol*, 23: 174-199.
- Sharifian, F. 2011. *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. Philadelphia – Amsterdam: John Benjamins.
- Ting-Toomey, S. i L. Chung. 2005. *Understanding Intercultural Communication*. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Zinken, J., I. Hellsten i B. Nerlich. 2008: „Discourse metaphors”. (w) *Body, Language, and Mind*. Vol. 2: *Sociocultural Situatedness*. (red. R. Dirven, R. Frank, T. Ziemke i J. Zlatev). Berlin: Mouton, str. 363-385.

Netografia

- <http://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal> [DW 29.12.2015].
- http://nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_06/a6435263c76eeca0821221e6bd708ac.pdf [DW 21.12.2015].
- <http://nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ministerstwo-rozpoczyna-debate-o-u-miedzynarodowieniu-polskich-uczelni.html> [DW 22.12.2015].
- http://umk.pl/en/erasmus/courses/offer_14_15/Faculty_of_Languages_30_ECTS_courses.pdf [DW 21.12.2015].
- <http://pixabay.com/pl/photos/superhero> [DW 27.12.2015].

Joanna Kic-Drgas

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

joanna.kic-drgas@tu.koszalin.pl

SPOTKANIA MIĘDZYKULTUROWE Z PERSPEKTYWY ORGANIZATORA – CIENIE I BLASKI

Intercultural meetings from the organisers' perspective: pros and cons

Abstract: Intercultural meetings are present in foreign language teaching and they are currently gaining popularity. It is the result not only of globalisation but also of the increasing sensitivity and awareness of the coexistence of different cultures. The advantages of intercultural meetings have been appreciated by teachers and tutors working with different age groups. Leaving aside their benefits, they constitute an enormous organisational challenge at the same time. The following paper aims at discussing the opportunities and potential difficulties related to intercultural challenges based on the survey conducted among Polish and German teachers organising intercultural exchanges.

Keywords: exchange, intercultural meetings, foreign language teachers, tutors

Słowa kluczowe: wymiany, spotkania interkulturowe, nauczyciele języków obcych, trenerzy

1. Wstęp

Spotkania kultur nie są zjawiskiem nowym i o ile na przestrzeni lat zmieniała się ich forma (początkowo miały charakter m.in. wymiany handlowej, z czasem stały się okazją do wymiany intelektualnej), to ich główny cel nie uległ zmianie, a jest nim poznanie nowego, nieznanego świata kryjącego się pod postacią kultury – innej od własnej. Początkowo spotkania międzykulturowe dotyczyły tylko wybranych osób, dziś są dostępne dla szerokiego grona zainteresowanych, a

ich rozpowszechnieniu sprzyja także różnorodność podejmowanej tematyki, której jedynym ogranicznikiem staje się wyobraźnia organizatorów. Korzyści z przeprowadzania spotkań międzykulturowych zdają się być dla ich uczestników oczywiste, niemniej warto przyrzeć się wymianom z perspektywy osób odpowiedzialnych za ich organizację. Organizatorzy wymian odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się osób biorących w nich udział, są przewodnikami w niejednokrotnie pierwszym zetknięciu z obcą kulturą, pomagają w odkrywaniu mocnych i słabych stron oraz w kształtowaniu tożsamości narodowej.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie trudności oraz szans związanych z organizacją i przeprowadzaniem spotkań międzykulturowych. Pierwsza część artykułu jest poświęcona próbie zdefiniowania spotkań międzykulturowych oraz ich roli w kształceniu językowym. Punktem wyjścia do tych rozważań będzie model poznawczy Kraigera, Forda i Salasa (1993) oraz jego analiza w kontekście spotkań międzykulturowych. W drugiej części rozważania teoretyczne zostaną poparte analizą wyników ankiety przeprowadzonej wśród organizatorów spotkań, aby w części ostatniej sformułować wnioski stanowiące rodzaj wskazówek dla osób zajmujących się wymianą, a także prognoz dalszego rozwoju tematyki wymian w Polsce.

2. Spotkania międzykulturowe

Pabian (2015: 21) definiuje spotkania międzykulturowe jako spotkania, do których dochodzi „w sytuacji, gdy osoby pochodzące z różnych kultur nawiązują kontakt bez zamiaru włączenia się w jedną z nich”. Mikułowski Pomorski (2006: 120) dodaje, że jest to „zetknięcie się ludzi wychowywanych w odmiennych kulturach”. Spotkania międzykulturowe mają charakter wieloaspektowy i można je realizować w bardzo różnych kontekstach tematycznych, a także w odniesieniu do różnych wartości, celów i motywów (por. Rohrscheidt, 2010: 66). Różnorodność podejmowanej tematyki wraz z wielością metod pozwala na różnorodne formy ich realizacji, do których należą:

- tradycyjne wymiany szkolne i pozaszkolne;
- projekty e-Twinningowe;
- projekty międzyuczelniane (np. projekt Powstanie Warszawskie realizowany na ILS UAM albo projekt E-Tandem między Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza a Uniwersytetem Technicznym w Darmstadt¹) i tworzenie wspólnych kierunków studiów (takie studia proponuje m.in. Uniwersytet Warszawski na kierunku polsko-niemieckie studia transkulturowe²);

¹ Więcej na: <http://ils.amu.edu.pl/index.php/pl/komponent/kontent/article/8-pl/121-e-tandem> [DW 12.10.2015].

² Więcej na: http://germanistyka.uw.edu.pl/?page_id=411 [DW 12.10.2015].

- spotkania realizowane w formie edukacji nieformalnej, np. Program Komisji Europejskiej – Młodzież w Działaniu;
- festiwale;
- wystawy;
- koncerty.

Na potrzeby niniejszego artykułu zostanie omówiona jedna z powyższych form – wymiana, która według Miłułki (2013: 61) należy do bezpośrednich spotkań międzykulturowych.

3. Model poznawczy Kraigera, Forda i Salasa (1993)

Według modelu poznawczego opisanego przez Kraigera, Forda i Salasa (1993: 311) na efektywny proces uczenia się wpływ mają następujące czynniki:

- wiedza (ang. *cognitive outcomes*), czyli wiadomości, które uczący zna i które stają się podstawą do zrozumienia i przyswojenia nowych zagadnień lub też są to zupełnie nowe treści, poznawane dopiero w procesie uczenia się;
- umiejętności (ang. *skill-based outcomes*) mają charakter praktyczny, czyli umożliwiają zastosowanie pozyskanej wiedzy w praktyce. Umiejętności są nabywane w wyniku wielokrotnego powtarzania pewnych zagadnień, co pozwala na automatyczne przywołanie określonej reakcji. Bardzo wyraźnie można to zauważyć na przykładzie języka obcego, w którym uczący się z upływem czasu nabywają płynność (automatyzują użycie), polegającą na tym, że nie zastanawiają się już nad wyborem danej konstrukcji gramatycznej czy zastosowaniem danego słowa. Kraiger, Ford i Salas (1993: 312) wymieniają następujące etapy nabywania określonych umiejętności: kompilacja, proceduralizacja, kompozycja i automatyzacja;
- postawy (ang. *affective outcomes*) mają charakter ściśle zindywidualizowany i określają podejście każdego uczącego się do danego obszaru wiedzy, jego motywację, chęć i skuteczność autoewaluacji czy refleksję procesu uczenia się.

Wszystkie trzy elementy opisane powyżej są równie istotne zarówno w poznawaniu świata po raz pierwszy przez małe dziecko, jak i w przypadku osoby dorosłej, która tę wiedzę o świecie jedynie w pewien sposób uzupełnia. Interesujące jest również spostrzeżenie Jeżowskiego (2013: 120), że owe elementy w kontekście uczenia się języków obcych są nie tylko równorzędne, ale mogą istnieć niezależnie od siebie: „Możemy przecież znać setki angielskich słówek i zasady gramatyki (wiedza), lecz nie umieć porozumiewać się płynnie po angielsku z powodu braku praktyki (umiejętność). Z drugiej strony, możemy mówić świetnie po francusku (umiejętność), lecz nie umieć wytłumaczyć zasad

francuskiej zgodności czasów czy mowy zależnej (wiedza), co często można obserwować u rodzimych użytkowników języka” (Jeżowski, 2013: 120).

Jeśli wszystkie trzy elementy zaprezentowanego modelu są istotne i niezbędne do skutecznego osiągnięcia celu, jakim jest przyswojenie wiedzy językowej przełożonej na praktykę, która skłania do głębszej autorefleksji i autoewaluacji, niezbędna jest ustawiczna praca nad nimi, także na zajęciach z języka obcego. Jeśli nad pierwszym elementem na zajęciach z języka obcego w warunkach sformalizowanych można pracować bezdyskusyjnie, często ogranicza się możliwości intensywnego rozwoju umiejętności językowych czy nie poświęca się wystarczająco dużo czasu na uwrażliwienie uczących się na rolę autoewaluacji w procesie uczenia się. Warto zatem zadać sobie pytanie, w jaki sposób poszerzyć umiejętności poznawcze i zapewnić nie tylko praktyczne zastosowanie zdobytej na zajęciach językowych wiedzy, ale także zwiększyć motywację uczących się i nauczających, pokazać realne potrzeby używania języka obcego.

4. Spotkania międzykulturowe a model poznawczy Kraigera, Forda i Salasa (1993)

Jendrych i Wiśniewska³ podkreślają, że główną potrzebą osób uczących się w różnym wieku jest opanowanie języka obcego w warunkach postępującej globalizacji, rozumianej jako zderzenie się z kwestiami społecznymi, gospodarczymi, kulturowymi, politycznymi i ekologicznymi na pograniczu kultur. W świetle tych słów globalne podejście do znajomości języka obcego powinno znaleźć odzwierciedlenie w odpowiednio postawionych celach w jego nauczaniu.

Słusznie wiedzę w kontekście językowym definiuje Grucza (1997: 14-18), wskazując na istnienie wiedzy semantycznej i pragmatycznej, przy czym wiedza semantyczna „styka się bezpośrednio, krzyżuje, w pewnej mierze pokrywa z wiedzą o świecie”, natomiast wiedza pragmatyczna jest „ściśle powiązana z wiedzą kulturową”. Okazuje się zatem, że „nie ma wyraźnej granicy oddzielającej obszar wiedzy językowej od niej językowej wiedzy o świecie” (Grucza, 2005: 47).

Spotkania międzykulturowe są źródłem wiedzy o otaczającym świecie, o języku pojmowanym w kontekście globalnym (zgodnie z definicją Jendrych i Wiśniewskiej), ale także, jak podkreśla Knapp (2006: 111), o własnej kulturze: „Damit sind Menschen sich ihrer Kultur häufig nicht bewusst: da sie als das »Normale« angesehen wird, zu dem einem Individuum oft keine Alternativen präsent sind“.

Ważnym aspektem spotkań międzykulturowych jest poznanie kraju partnera (bądź partnerów) z nowej perspektywy, innej niż ta przedstawiana w

³ http://conference.pixelonline.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/CLIL01-Jendrych,Wisniewska.pdf [DW 12.08.2015].

podręcznikach szkolnych, w której funkcjonują osoby reprezentujące daną obcą kulturę. Każde spotkanie przyczynia się do poszerzenia wiedzy związanej z postrzeganiem otaczającej rzeczywistości i kraju partnera. Grzybowski (2011: 8) podsumowuje, że „spotkania Innych i Obcych są nie tylko możliwe, ale wręcz niezbędne do świadomego kształtowania bogatej tożsamości i dobrego samopoczucia w różnych środowiskach”, a dalej wskazuje na problematyczne obszary wiedzy będące przedmiotem spotkań międzykulturowych:

- występowanie wyraźnie wyodrębniających się grup kulturowych;
- pogranicze kulturowe w kontekście wielokulturowości (jego charakter, zasięg, problemy, perspektywy, w ujęciu narodowym i międzynarodowym);
- tożsamość (kulturowa, etniczna i międzykulturowa), jej kształtowanie się, osobowości, różnice osób żyjących na pograniczach;
- postawy, stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty;
- sytuacja imigrantów, ich dzieci oraz społeczeństw pozostających w relacjach z nimi;
- polityka społeczna i oświatowa różnych podmiotów wobec innych kultur;
- skutki geograficzne i gospodarcze przemieszczania się osób z jednego środowiska kulturowego (Grzybowski, 2011: 21).

Spotkania interkulturowe poszerzają także wiedzę nauczycieli o ich podopiecznych, o tym, jak zachowują się w grupie, w sytuacjach nowych, w autentycznym spotkaniu z dotychczas nieznaną kulturą. Cenna jest także wiedza, jaką z zajęć językowych uczniowie przenoszą na grunt autentycznej komunikacji.

W kontekście drugiego elementu poznawczego opisywanego przez Kragiera, Forda i Salasa (1993) można dostrzec przewagę spotkań międzykulturowych nad nauczaniem sformalizowanym. Każde osobiste spotkanie z reprezentantem innej kultury staje się naturalną możliwością do wykorzystania w praktyce wiedzy językowej. Jeżowski i Urbaś (2013: 30) podkreślają zalety spotkań międzykulturowych w tym względzie, informując, że „85 proc. ankietowanych twierdzi, że dzięki uczestnictwu w projekcie w ramach programu »Młodzież w działaniu« lepiej potrafi się komunikować w języku obcym”.

Umiejętności analizowane w kontekście spotkań międzykulturowych to także informacja, jak działać w kontakcie z osobą reprezentującą inną kulturę. Są to umiejętności, które pozwalają odnaleźć się w zróżnicowanym środowisku, dążyć do wzajemnego zbliżenia, wytwarzając nową jakość w obopólnych stosunkach (por. Czerniejewska, 2008: 26-27).

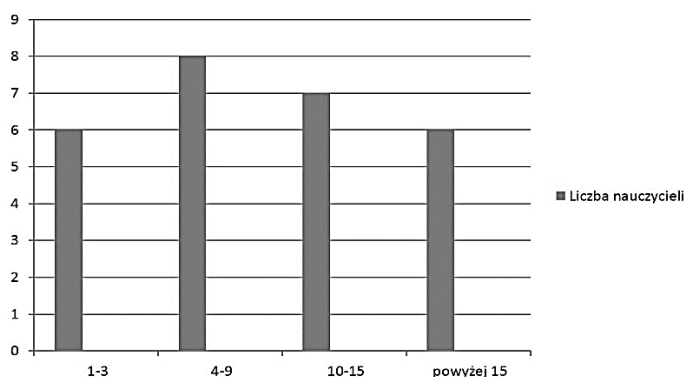
Wreszcie spotkania międzykulturowe przyczyniają się do kształtowania postaw tolerancji i zrozumienia dla inności, a także zwiększenia motywacji do nauki języka obcego.

Zetknięcie się z obcą kulturą pomaga w odkrywaniu swoich mocnych i słabych stron oraz w kształtowaniu własnej tożsamości narodowej, co potwierdzają następujące słowa: „Kontakt z innymi kulturami prowadzi w efekcie do lepszego poznania siebie i rozwoju osobistego. Aby to jednak mogło nastąpić, konieczne jest zapewnienie młodym ludziom warunków do bezpiecznego i efektywnego uczenia się od siebie nawzajem i czerpania z własnej różnorodności” (FRSE, 2008: 10).

5. Przebieg badania

W badaniu udział wzięło 27 organizatorów spotkań międzykulturowych, w tym 18 osób z Polski i 9 osób z Niemiec, reprezentujących różne szczeble edukacyjne. Przeprowadzenie ankiet było możliwe podczas seminarium metodycznego zorganizowanego przez szkołę Dialog Anna Malinowski w Karpaczu. Badanie miało na celu zebranie informacji na temat potencjalnych szans i problemów związanych z organizacją i przeprowadzaniem wymian.

5.1. Ile razy organizował/a Pan/i wymianę?



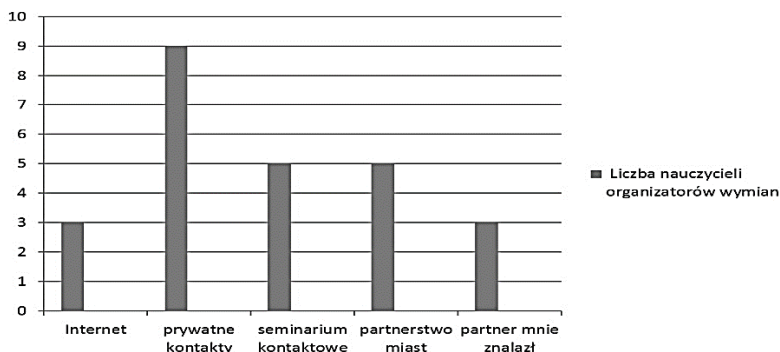
Wykres 1: Liczba organizowanych wymian.

Warto zauważyć, że zdecydowana większość uczestników badania wielokrotnie organizowała już spotkania międzykulturowe, jedna z osób nawet 30 razy. Jest to cenna informacja, gdyż uczestnicy badania zebrali duże doświadczenie w organizacji tego typu spotkań.

5.2. W jaki sposób znalazł/a Pan/i partnera do wymiany?

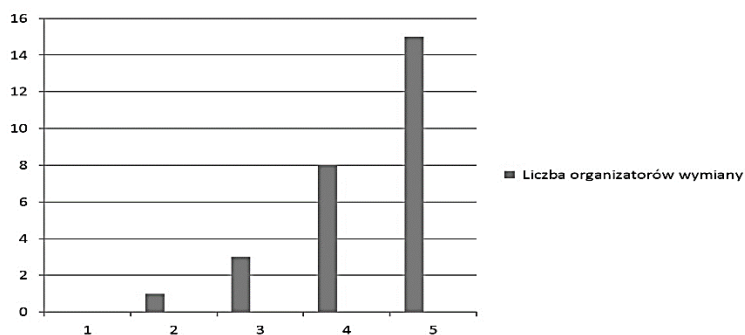
Analizując wynik badania, można zauważyć wyraźną tendencję do korzystania z prywatnych kontaktów w celu znalezienia partnera do wymiany. Bardzo pomocne

okazały się także seminaria kontaktowe. Trzy osoby znalazły instytucję partnerską w wyniku własnych poszukiwań w Internecie, pięć osób – w mieście partnerskim; w trzech przypadkach kontakt został nawiązany ze strony instytucji partnerskiej.



Wykres 2: Sposób znalezienia partnera do wymiany.

5.3. Czy jest Pan/i zadowolony/a z przeprowadzonej wymiany?



Wykres 3: Zadowolenie z przeprowadzonej wymiany (1 – nie jestem, 5 – jestem bardzo).

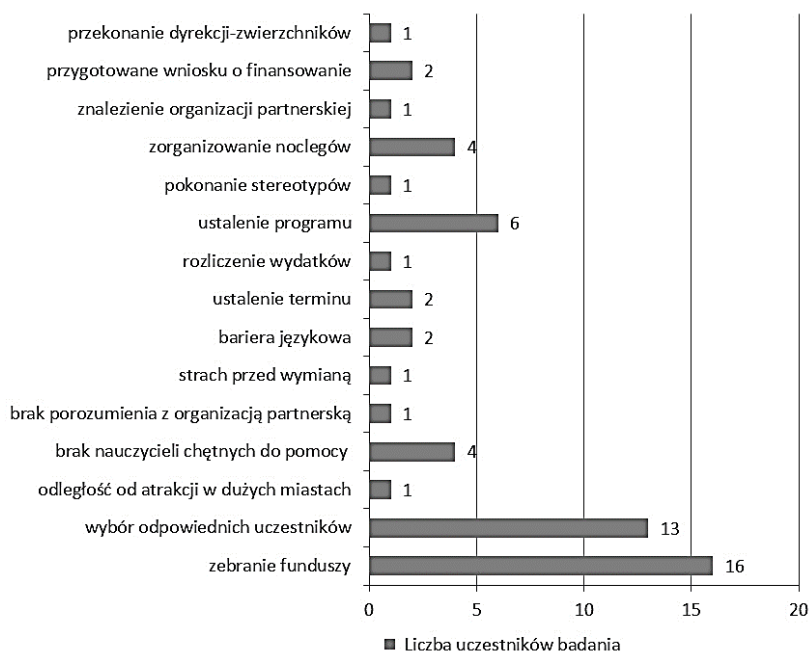
Uzyskane wyniki świadczą o zadowoleniu z przeprowadzonych spotkań (tylko 1 osoba określiła poziom zadowolenia na 2).

5.4. Co było najtrudniejsze w organizacji wymiany?

Największą trudność w organizacji spotkania stanowiło zebranie funduszy⁴ (16 odpowiedzi) oraz wybranie odpowiednich uczestników (13 odpowiedzi). Pozostałe wymienione przez uczestników badania trudności to np.: brak pomocy ze

⁴ W większości przypadków wymiany są finansowane ze źródeł zewnętrznych; takie dofinansowanie można uzyskać m.in. w Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, DAAD.

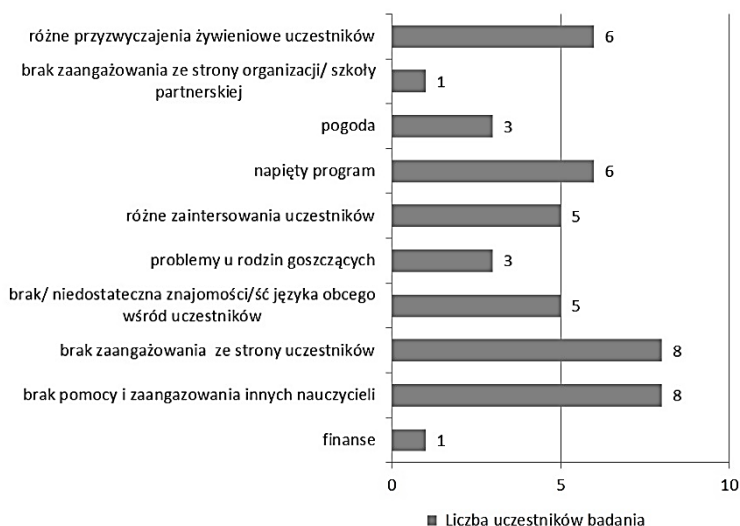
strony innych nauczycieli, bariera językowa (w szkołach o profilu zawodowym wymianę organizują m.in. nauczyciele zawodu, którzy nie zawsze znają język obcy), pokonanie stereotypów czy przekonanie do wymiany dyrekcji i bezpośrednich zwierzchników. Kilku osobom trudności przysporzyło ustalenie programu spotkania z partnerem oraz zorganizowanie noclegów.



Wykres 4: Trudności w organizacji wymiany.

5.5. Co było najtrudniejsze w przeprowadzeniu wymiany?

Największym problemem dla organizatorów w trakcie przeprowadzania wymiany okazał się brak zaangażowania ze strony innych nauczycieli, osób zatrudnionych w danej instytucji niezwiązanych bezpośrednio z wymianą (8 osób), ze strony uczestników wymiany (8 osób) oraz ze strony instytucji partnerskiej (1 osoba). Na etapie przeprowadzania spotkania dla 3 osób utrudnieniem była niesprzyjająca pogoda, dla 6 – napięty harmonogram. Problemy pojawiły się także u rodzin goszczących (5 odpowiedzi) oraz w związku z różnymi nawykami żywieniowymi uczestników (6 odpowiedzi) i zainteresowaniami uczestników (5 odpowiedzi).



Wykres 5: Trudności w przeprowadzeniu wymiany.

5.6. Czy jest coś, co się nie udało w przeprowadzonej wymianie? Jeśli tak, co to jest?

Uczestnicy badania w większości (23 osoby) wskazali, że wymiana przebiegła bez trudności ani nieoczekiwanych zdarzeń. Pozostali uczestnicy wymienili następujące czynniki:

- czas (organizacja czasowa założonych elementów programu);
- zapewnienie adekwatnych tłumaczeń;
- zbyt mało czasu na refleksję.

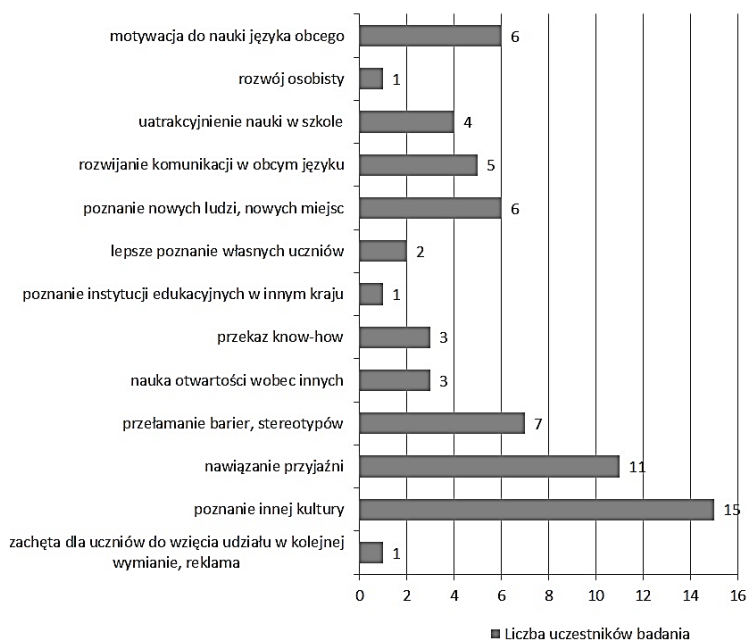
Jedna osoba zauważyła: „Zawsze są jakieś problemy, ale można je rozwiązać” (Ankieta 11).

5.7. Proszę podać trzy najważniejsze korzyści wynikające z przeprowadzonej wymiany.

Najczęściej wymienianymi korzyściami wynikającymi z wymiany są:

- poznanie innej kultury (15 osób);
- zawarcie przyjaźni (11 osób);
- przełamanie barier i stereotypów (7 osób);
- zwiększenie motywacji do nauki języka obcego (6 osób);
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (5 osób).

Jeden z uczestników wskazał na rozwój osobisty, czterech – na uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej, natomiast dwóch na lepsze poznanie własnych uczniów.



Wykres 6: Korzyści wynikające z wymiany.

5.8. Co Panu/i wymiana dała osobiście?

Uczestnicy badania najczęściej wskazywali na satysfakcję, którą zapewnia zorganizowanie wymiany (8 osób), możliwość poznania nowych przyjaciół (8 osób), poznanie pracy nauczyciela w innym kraju (2 osoby), poszerzenie wiedzy (5 osób), wymiana doświadczeń (5 osób) i podniesienie kompetencji językowych (4 osoby).

Warto zacytować kilka wypowiedzi:

- „Viel gelernt, rechtzeitig Pausen zu machen und Programm B immer hinter der Hand zu haben“ (A 2).
- „Przede wszystkim rozwój osobisty i językowy, poznanie metod pracy stosowanych przez stronę partnerską” (A 10).
- „Wymiana przysporzyła mi stres i problemy zdrowotne” (A 5, niemniej uczestnik badania wskazuje w kolejnym punkcie na chęć kontynuowania współpracy, ale z innym partnerem).
- „Spełnienie na wszystkich płaszczyznach: zawodowej, rodzinnej i towarzyskiej (A 4)”.
- „Poznałam moich uczniów od innej strony” (A 8).
- „Wyższy dodatek motywacyjny” (A 9).

5.9. Czy planuje Pan/i kontynuację wymiany?

25 osób zdecydowanie zadeklarowało chęć kontynuacji organizacji wymian, jedna osoba oświadczyła, że nie będzie już brać udziału w wymianach jako organizator, jedna wyraziła chęć współpracy, ale z innym partnerem.

6. Wnioski

Spotkania międzykulturowe stanowią ważny element edukacji językowej. Jak wynika z przeprowadzonego badania, przyczyniają się do odczuwania dużej satysfakcji i wzbudzają chęć ich kontynuacji wśród osób je organizujących. Zalety wymian jako jednego z typów spotkań międzykulturowych są silnie podkreślane przez organizatorów, a wśród nich w szczególności:

- w zakresie wiedzy:
 - poznanie realiów życia w innym kraju;
 - poznanie sposobu funkcjonowania instytucji oświatowych (i nie tylko) w kraju partnera;
 - poznanie kultury kraju partnerskiego;
 - poznanie nowych osób i miejsc;
- w zakresie umiejętności:
 - rozwijanie kompetencji komunikacyjnej;
 - możliwość posługiwania się językiem w kontekście innym niż zajęcia;
- w zakresie postaw:
 - przełamanie stereotypów i strachu;
 - większa otwartość na drugiego człowieka;
 - zwiększenie motywacji do uczenia się języka obcego.

Wypowiedzi uczestników badania wskazują na olbrzymi potencjał poznawczy kryjący się w spotkaniach międzykulturowych. Jednocześnie badanie wykazało, że organizacja spotkań ma także drugą stronę związaną z pozyskaniem środków finansowych, ustaleniem planu, znalezieniem właściwego terminu spotkania czy brakującym zaangażowaniem ze strony uczestników. Badanie wskazało na podkreślane przez niektórych nauczycieli trudności komunikacyjne, trudności związane z niesprzyjającą atmosferą czy ze znalezieniem właściwych partnerów do wymiany.

Ważnym elementem badania było nawiązanie do osobistych korzyści wynikających z wymian, wśród których nauczyciele wymieniali satysfakcję z dobrze przeprowadzonego wydarzenia, a także radość wynikającą z poznania własnych podopiecznych z zupełnie nowej perspektywy oraz zwiększenie ich

motywacji do nauki języka obcego. Zaprezentowane badanie nie wyczerpuje podjętego tematu; może służyć za wstęp do dalszych badań w tym obszarze, które z pewnością są nie tylko ważne, ale także potrzebne.

BIBLIOGRAFIA

- Burszta, W. J. 1998. *Antropologia kultury*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Czerniejewska, I. 2008. *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- FRSE. 2008. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Edukacja międzykulturowa. Część 2. [online: http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/02/pajp_ii_edukacja_miedzykulturowa.pdf; DW 12.08.2015].
- Forner, W. i S. Habscheid (red.). 2006. *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gesteland, R. R. 1999. *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, negocjacje i zarządzanie w różnych kulturach*. Warszawa: PWN.
- Grucza, F. 1997: „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza informacyjna, mózg a umysł ludzki”. (w) *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. (red. F. Grucza i M. Dakowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 7- 21.
- Grucza, F. 2005: „Wyrażenie ‘upowszechnianie nauki’ – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów”. (w) *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*. (red. F. Grucza i W. Wiśniewski). Warszawa: Polska Akademia Nauk, str. 41-79.
- Grucza, F. i M. Dakowska (red.). 1997. *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzybowski, P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Hall, E. T. 1978. *Ukryty wymiar*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., i M. Minkov. 2011. *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: PWE.
- Jeżowski, M. W. 2013. „Języki obce nie tylko w szkole!”. *Języki Obce w Szkole*, 4: 120-123.
- Jeżowski, M. i S. Urbaś. 2013. *Analiza badawcza programu „Młodzież w działaniu” (RAY). Raport ze specjalnego badania*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Knapp, A. 2006: „Interkulturelle Kompetenz als »Schlüsselqualifikation« – lern- und lehrbar?”. (w) *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes?* (red. W. Forner, S. Habscheid). Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 105-130.
- Kraiger, K., Ford, K. J. i E. Salas. 1993. „Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation”. *Journal of Applied Psychology*, 78: 311-328.
- Mihułka, K. 2013. „Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, 2: 106-117.

- Mikułowski Pomorski, J. 2006. *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Pabian, B. 2013. *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Podręcznik dla studentów kierunków turystycznych i ekonomicznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Pabian, B. 2014: „Różnice kulturowe między narodami – stymulator czy bariera świadczenia profesjonalnych usług na rynkach turystycznych?”. (w) *Usługi profesjonalne w globalnej gospodarce*. (red. J. Matysiewicz). Warszawa: Wydawnictwo PLACET, str. 127-144.
- Pabian, B. 2015. „Spotkanie międzykulturowe w kontekście turystycznego doświadczenia świata. Przykład Singapuru”. *Turystyka Kulturowa*, 2: 20-35.
- Paleczny, T. 2005. *Stosunki międzykulturowe. Zarys problematyki*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Tropeenaars, F. i C. Hampden-Turner. 2002. *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Rohrscheidt, A. M. v. 2010. *Turystyka kulturowa. Fenomen, potencjał, perspektywy*. Poznań: Wydawnictwo KulTour.

Netografia

http://conference.pixelonline.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/CIL01-Jendrych,Wisniewska.pdf [DW 15.08.2015].

Aneks: ankieta

1. Ile razy organizował/a już Pan/Pani wymianę?
2. W jaki sposób znalazł/a Pan/Pani partnera do wymiany?
3. Czy jest Pan/Pani zadowolony/zadowolona z przeprowadzonej wymiany?
(1 – nie jestem, 5 – jestem bardzo)
1 2 3 4 5
4. Co było najtrudniejsze w organizacji wymiany? (Proszę podać 3 najważniejsze trudności).
5. Co było najtrudniejsze podczas przeprowadzania wymiany? (Proszę podać 3 najważniejsze trudności).
6. Czy jest coś, co się nie udało w przeprowadzonej wymianie? Jeśli tak, co to jest?
7. Proszę podać 3 najważniejsze korzyści wynikające z przeprowadzonej wymiany.
8. Co Panu/Pani wymiana dała osobiście?
9. Czy planuje Pan/Pani kontynuację wymiany?
 - TAK
 - NIE

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Anna Jaroszevska, Maciej Smuk	5
--	---

ARTICLES

1. Halina Widła – <i>The twilight of bilingualism and its effects</i>	9
2. Krystyna Mihułka – <i>The concepts of culture versus foreign language teaching and learning: a theoretical outline</i>	21
3. Agnieszka Dryjańska – <i>Value words: interculturality hidden in languages</i>	37
4. Hadrian Lankiewicz, Anna Szczepaniak-Kozak – <i>Political correctness of educational discourse: foreign language teachers and fighting hate speech</i>	53
5. Anna Jadwiga Piwowarczyk – <i>Culture in foreign language textbooks as a factor influencing the development of intercultural communication competence</i>	67
6. Marzena Blachowska-Szmigiel – <i>Learning foreign languages in the process of self-improvement and development of creative competences</i>	81
7. Ariadna Strugielska – <i>Cognitive linguistics and developing intercultural competence in the context of the internationalization of higher education in Poland</i>	93
8. Joanna Kic-Drgas – <i>Intercultural meetings from the organisers' perspective: pros and cons</i>	109

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2016 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>