

NEOFILOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Interkulturowość w uczeniu się i nauczaniu języków obcych



Pod redakcją

Artura Gałkowskiego, Magdaleny Szeflińskiej-Baran i Joanny Ciesielki

Poznań – Łódź 2023

60/1

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Interkulturowość w uczeniu się i nauczaniu języków obcych



Pod redakcją
Artura Gałkowskiego, Magdaleny Szeplińskiej-Baran
i Joanny Ciesielki

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Frederikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśla (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

*Publikacja dedykowana
Panu Profesorowi Mieczysławowi Gajosowi
z okazji Jubileuszu*

SPIS TREŚCI

Artur Gałkowski, Magdalena Szeplińska-Baran, Joanna Ciesielka Poszerzanie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością.....	7
Mieczysław Gajos <i>Non, je ne regrette rien...</i> Odpowiedzi udzielone na pytania sobie postawione	18
ARTYKUŁY	
François Schmitt Approche interculturelle et perspective co-culturelle en français langue étrangère en contexte pédagogique hétéroglotte.....	31
Irmina Kotlarska Treści kulturowe w dawnych polskich podręcznikach do nauki języka angielskiego (1788–1950)	45
Joanna Ozimska Interkulturowość w wybranych podręcznikach do nauki włoskiego i angielskiego języka biznesu i ekonomii. Studium porównawcze.....	60
Ewa Badyda Cudzoziemiec w polskim świecie. Kreacja podręcznikowego bohatera w kontekście kształcenia świadomości interkulturowej – na przykładzie serii <i>Start</i>	74
Monika Sułkowska O frazeologii i pragmatemach z perspektywy dydaktyki i translacji.....	88
Marek Baran <i>Hola, guapo, ¿qué pasa?</i> Formas de tratamiento como problema de sociopragmática intercultural y didáctica de lenguas.....	101
Joanna Woch Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu akcentuacji języka rosyjskiego.....	116
Sebastian Piotrowski, Katarzyna Sadowska-Dobrowolska Język i kultura w przekładzie tekstów specjalistycznych.....	130
Cecylia Tatoj, R. Sergio Balches Arenas El profesor como mediador intercultural y su papel en la enseñanza de aspectos socioculturales a través de recursos lingüísticos y pragmáticos.....	146
Magdalena Sowa Dyskurs dydaktyczny w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie języka francuskiego	158

Marta Wojakowska, Wojciech Sosnowski „Językowy telemost” jako nowa forma kształcenia kompetencji interkulturowej i doskonalenia warsztatu nauczyciela języka obcego.....	174
Katarzyna Kowalik, Agnieszka Woch Rozwijanie świadomości i wrażliwości kulturowej na warsztatach translatorskich z języka włoskiego na przykładzie podręcznika akademickiego <i>Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano</i>	187
Agnieszka Kruk Problemy tłumaczenia elementów kulturowych. O podejściu interkulturowym w nauczaniu języka obcego przez przekład.....	201
Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz Odbiorca tłumaczenia w międzykulturowym treningu mediacyjnym (na przykładzie prac chińskich studentów polonistyki).....	213
Anna Kucharska Il matrimonio e la famiglia nel Codice civile italiano: un’analisi contrastiva dei termini e delle espressioni del C.C. del 1942 e del C.C. aggiornato nel 2022	229
Anna Godzich, Szymon Machowski Komponent kulturowy w nauczaniu słownictwa na zajęciach z języka obcego na poziomie akademickim na przykładzie języka włoskiego – watykańskie kulinaryzmy jako kulturemy i elementy socjolektalne.....	244
Mieczysław Gajos Paryż w piosenkach Édith Piaf na zajęciach z języka francuskiego	258
SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM.....	274

Artur Gałkowski

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0003-2471-0886>

artur.galkowski@uni.lodz.pl

Magdalena Szeflińska-Baran

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0002-2254-1591>

magdalena.szeflinska@uni.lodz.pl

Joanna Ciesielka

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0003-0897-7724>

joanna.ciesielka@uni.lodz.pl

Poszerzanie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością

1. Wprowadzenie

Interkulturowość stanowi jedno z głównych wyzwań naszych czasów w wielu dziedzinach humanistyki i kultury, w tym w glottodydaktyce. W dobie globalizacji i zacierania się różnic odgrywa rolę czynnika uwrażliwiającego na bogactwo endo- i egzokulturowe, tj. własnej i innych społeczności, okazuje się też nieodzownym kluczem do skutecznej komunikacji między jednostkami i wspólnotami.

Język, który ze swej natury jest nośnikiem przekazu kulturowego, może skutecznie służyć zrozumieniu zarówno innych kultur, jak i kultury rodzimej. Z tego względu aspekty (inter)kulturowe stanowią we współczesnym



świecie niezbędny element komunikacji międzyjęzykowej, przyczyniając się do budowania zrozumienia i wzajemnego szacunku między ludźmi i całymi społecznościami. Poza niepodważalnymi walorami sprzyjającymi skutecznej komunikacji językowej mają one również niewątpliwy potencjał w zakresie budowania przyjaznej atmosfery w kontaktach międzyludzkich.

Tom 60/1 „Neofilologa”, dedykowany Panu Profesorowi Mieczysławowi Gajosowi, koncentruje się na zagadnieniu interkulturowości w kontekście dydaktyki języków obcych, stawiając sobie za cel bardzo szerokie ujęcie tej problematyki. W najnowszych podejściach glottodydaktycznych i interdyscyplinarnych zakłada się rewizję refleksji nad miejscem i sposobem transferu treści (inter)kulturowych w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, które są szczególnie istotne w epoce intensyfikacji kontaktów w wielokulturowej rzeczywistości naszych czasów. Na poziomie europejskim interkulturowość, jako ważny wymiar (pro)cywilizacyjny, przyczynia się do budowania poczucia obywatelstwa i tożsamości społeczeństw. Podróże, migracje i kontakty międzyludzkie są podstawowymi elementami konstruowania wspólnej przestrzeni społeczno-kulturowej. Teoretyczna refleksja nad interkulturowością, jej miejscem w glottodydaktyce i nowymi sposobami przekazywania wiedzy kulturowej jest zatem niezbędna dla lepszego rozpoznania potrzeb uczących się i optymalizacji procesu nauczania/uczenia się języka obcego. W praktyce szkolnej oznacza to tworzenie programów, poszukiwanie metod i technik dydaktycznych mających na celu lepsze poznanie się oraz zrozumienie, a także zmianę relacji międzyludzkich z mono- i wielokulturowych na interkulturowe. W perspektywie naukowej interkulturowość stanowi zaś jeden z istotnych kierunków badawczych „dyscyplin zaangażowanych” (m.in. glottodydaktyki i lingwistyki edukacyjnej, zob. Vedovelli, Casini, 2016: 15), który uwrażliwia współczesną humanistykę na swego rodzaju uspołecznienie i akulturację różnych sfer poznania, w tym także tych właściwych dla przestrzeni kształcenia i wychowania.

2. Interkulturowy potencjał badawczy

Glottodydaktyczne podejście do interkulturowości w kształceniu językowym odsłania całe spektrum potencjalnych obszarów badań: od rozważań na temat szeroko rozumianej kultury i jej roli w glottodydaktyce począwszy (Crozet, Liddicoat, 1999), poprzez kwestie rozwijania świadomości i wrażliwości kulturowej w ramach edukacji językowej (Crozet, Liddicoat, Lo Bianco, 1999), aż do prób zdefiniowania pojęcia interkulturowości w kontekście nauki języków oraz skontrastowania jej z innymi pokrewnymi pojęciami, np. interkulturowość a kompetencja interkulturowa / interkulturowa kompetencja komu-

nikacyjna (Spychała, 2014), czy też interlingwalizm a interkulturowość (Sercu, 2005; Wierzbicka, 1985).

Komponent kulturowy może być rozpatrywany zarówno w odniesieniu do poszczególnych podsystemów języka: gramatycznego, leksykalnego i fonetycznego, jak i na różnych poziomach jego realizacji: dźwiękowym, tekstowym, socjolingwistycznym, pragmatycznym, komunikacyjnym (Balboni, 2014; Balboni, Caon, 2015).

Oprócz wielorakich aspektów językowych, rozważania teoretyczne i podejścia praktyczne w badaniach nad interkulturowością w glottodydaktyce zdają się coraz częściej akcentować jej relacyjny i tożsamościowy charakter (idiokultura), który koncentruje się na osobie ucznia, budowaniu jego osobistych i społecznych odniesień poprzez kulturę rodzimą i obcą (Balboni, 2014; Caon, Spaliviero, 2015).

Zasadniczą rolę formacyjną w rzeczywistości szkolnej na poziomie kształtowania kompetencji interkulturowej uczniów odgrywa nauczyciel, postrzegany jako mediator, którego rolą jest rozwijanie zainteresowania odmiennością kulturową innych społeczeństw, a także promowanie empatycznego rozumienia oraz pozytywnego stosunku do bogactwa inności i różnorodności jako istoty edukacji interkulturowej.

Ciekawe pola zainteresowań wyłaniają się również z analizy przejawów i obecności elementów kultury i jej wytworów w praktyce szkolnej oraz związanych z tym możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej uczniów. Zasadność włączania elementów literatury i innych tekstów kultury (twórczości muzycznej, filmowej, telewizyjnej, gier interaktywnych, animacji itp.) do procesu nauczania języków obcych wydaje się bezsporna. Dają one bowiem doskonałą możliwość zauważenia różnic uwarunkowanych kulturowo w komunikowaniu wartości i postaw (uczciwości, lojalności, szacunku, stosunku do własności (nasze/wasze), statusu i pozycji społecznej, hierarchii), pojęć (prywatne/publiczne) i kategorii czasoprzestrzennych (Ennis, Riley, 2017); pozwalają też dostrzec określone przejawy interkulturowości w komunikacji niewerbalnej (mowa ciała, proksemika), która zajmuje coraz bardziej zauważalne miejsce we współczesnej glottodydaktyce.

Wielotorowe możliwości badawcze daje również obserwacja rozwoju kompetencji interkulturowej z wykorzystaniem nowych technologii w nauczaniu języków obcych (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019) oraz programów i projektów dotyczących miejsca kultury i sztuki w glottodydaktyce (FREPA *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*).

Potencjał badawczy, jaki wynika z analizy zjawiska interkulturowości w glottodydaktyce, przekłada się na wszystkie komponenty złożonego procesu nauczania i uczenia się języka. Refleksją naukową obejmuje się bowiem,

oprócz języka-kultury, samego przedmiotu kształcenia w różnych jego wariantach komunikacyjnych łącznie z odmianą specjalistyczną (Grucza, 2020) i na poszczególnych poziomach kształcenia (od edukacji wczesnoszkolnej do internacjonalizacji studiów), kolejne etapy efektywnej akwizycji kompetencji interkulturowej wraz z jej ewaluacją (Beacco, 2013).

3. Definicja interkulturowości

W zeszycie I numeru 60 „Neofilologa” podjęte i przedstawione zostały różne kwestie teoretyczne i materiałowe dotyczące zagadnień glottodydaktyczno-interkulturowych, dostosowane do tła i celów aplikacyjnych, które przyświecają nauczaniu języków obcych jako ważnemu obszarowi zainteresowań językoznawstwa stosowanego. W zbiorze studiów można wyodrębnić określone sekcje, ukazujące najbardziej aktualne i innowacyjne obszary perspektywy interkulturowej w glottodydaktyce, które, ze względu na swoją nośność, otwierają możliwości dalszych i potrzebnych dociekań naukowych.

Lektura tekstów pozwala wskazać szereg zagadnień szczegółowych dotyczących problematyki interkulturowości oraz znacznie poszerzyć zakres znaczeniowy tego pojęcia w ramach wielopłaszczyznowo rozumianej edukacji językowej.

Uznajemy, że z punktu widzenia glottodydaktycznego interkulturowość jest sumą elementów wiedzy o kulturze własnej i innych, łączonych z określonymi językami, terytoriami, strukturami społecznymi i narodami oraz ich dziedzictwem, a także specyfiką psychologiczno-behawioralną przedstawicieli danego języka/kultury. Konieczne jest zatem kształcenie w tym zakresie uczących się języka obcego, tak aby zdobywane przez nich kompetencje nabierały wymiaru większego urealnienia i zanurzenia w poznawany świat, jak również stwarzały płaszczyznę konfrontacji/porównania ze światem rodzimym w różnych jego aspektach.

4. Kontekst nauczania i jego wpływ na efektywność nabywania kompetencji interkulturowej

Analiza materiałów glottodydaktycznych (podręczników, zeszytów ćwiczeń, dokumentów medialnych, konkursów językowo-kulturowych, testów ewaluacyjnych oraz samego środowiska nauczania itd.) ukazuje konieczność uwzględnienia zagadnień związanych z pojęciem interkulturowości w wielojęzycznym środowisku edukacyjnym. Szereg artykułów zebranych w niniejszym tomie „Neofilologa” dowodzi tego założenia.

François Schmitt, autor artykułu otwierającego zbiór, proponuje rozpatrywanie pojęcia edukacji interkulturowej w kontekście wielorakich wzajemnych wpływów kulturowo-językowych w heteroglotycznym środowisku nauczania języków obcych. Zwraca on uwagę na fakt, że brak rzeczywistej obecności rodzimych użytkowników nauczanego języka obcego w procesie kształcenia oraz niemożność bezpośredniego kontaktu z ich kulturą skutkuje niepełną realizacją postulatów dydaktyki interkulturowej i uniemożliwia wytworzenie wspólnej płaszczyzny kulturowego porozumienia i zrozumienia między uczącymi się języka obcego a jego natywnymi użytkownikami. Z tego też względu podejście do kultury i inności oraz ich różnorodnych kontekstów w dydaktyce języków obcych pozostaje często oparte na pewnej symulacji jedynie przygotowującej ucznia do prawdziwego spotkania z innością poza środowiskiem szkolnym (por. niżej odniesienie teoretyczne prezentowane w studium Ewy Badydy).

5. Nośniki informacji interkulturowej i ich miejsce w dydaktyce języków obcych

Irmína Kotlarska podejmuje rozważania na poziomie materiałowym i pochyła się nad treściami kulturowymi przedstawianymi w polskich podręcznikach do nauki języka angielskiego w ujęciu diachronicznym. Przedmiotem wstępnej analizy są materiały powstałe w latach 1788–1950, w których autorka dostrzega trzy współistniejące modele edukacji kulturowej (intra-, inter- i transkulturowy), a następnie w każdym z opracowań określa tendencję dominującą związaną z aktualnym stanem wiedzy na temat miejsca kultury w glottodydaktyce, metodą nauczania, potrzebami uczących się oraz aspektem instytucjonalnym.

Naukowa formuła porównawcza, tym razem w perspektywie synchronicznej, obecna jest również w artykule **Joanny Ozimskiej**, analizującej podręczniki do włoskiego i angielskiego języka ekonomii pod kątem obecności w nich treści interkulturowych. Autorka porusza zagadnienia związane z doborem tematów, typologią ćwiczeń służących do rozwijania kompetencji interkulturowej; interesują ją także różnice dotyczące poruszanej problematyki w zależności od nauczanego języka.

Ewa Badyda widzi w podejściu do kształcenia świadomości interkulturowej u cudzoziemców nie tylko etnocentryczny, ale wręcz etnorelatywistyczny potencjał edukacji międzykulturowej. Ilustruje swój pogląd analizą dyskursu prowadzonego na użytek glottodydaktyczny w serii wybranego podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego.

Poza wspomnianym szerokim ujęciem kwestii edukacji interkulturowej opartym na integracji wszystkich elementów tego procesu: ucznia, nauczyciela, środowiska szkolnego i pozaszkolnego, niewątpliwie należy podkreślić fakt, iż sam język i poszczególne jego elementy mogą być nośnikami informacji kulturowej.

Monika Sułkowska analizuje rolę frazeologizmów i pragmatemów, które stanowią, ze względu na swoje skonwencjonalizowane użycie i zakorzenienie w kulturze języka obcego, zasadnicze wyzwanie dla uczących się i nauczycieli. Ich zrozumienie, zastosowanie i tłumaczenie wymagają ciągłego rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów i studentów, tym bardziej że pragmatemy wchodzą w skład żywej i dynamicznie zmieniającej się tkaniki języka.

Zagadnienie konwencji socjopragmatycznych związane z użyciem nominalnych i pronominalnych form adresatywnych jest tematem artykułu **Marka Barana**. Autor podkreśla, iż konwencje te wyznaczają różnice interkulturowe motywowane m.in. odmiennymi stylami interakcji. Konwencje, o których mowa, nie znajdują jednak swojego pełnego odzwierciedlenia w praktyce dydaktycznej, co wykazuje analiza podręczników do języka hiszpańskiego jako obcego. Jak pisze Autor, zwłaszcza w przypadku adresatywów hiszpańskojęzycznych wpisujących się w model tzw. *familiaridad social* odniesienia o charakterze funkcjonalno-socjokulturowym są praktycznie nieobecne; szereg uproszczeń zauważyć można także w przypadku prezentacji zaimkowych form typu *tú/usted*.

Osią tekstu **Joanny Woch** jest kwestia umożliwienia uczącym się języka rosyjskiego zdobycia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej poprzez ukazanie im pełnego obrazu rosyjskiej akcentuacji. Zdaniem Autorki, nauczanie języka rosyjskiego na poziomie szkolnym i akademickim obejmuje wyłącznie język literacki. Należałoby je zatem uzupełnić o język potoczny, charakteryzujący się zarówno normatywnymi, jak i innowacyjnymi cechami akcentuacyjnymi. Zaprezentowane w artykule przykłady tych ostatnich wynikają z możliwości słowotwórczych odmian nieliterackich.

6. Analiza materiałowa i innowacyjne zastosowania praktyczne interkulturowości

Na znaczącą część zbioru składają się teksty przedstawiające wyniki badań nad praktycznym zastosowaniem osiągnięć glottodydaktyki w procesie nabywania poszczególnych kompetencji językowych na różnych poziomach nauczania ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji interkulturowej. W zestawie badanych pod kątem interkulturowym znajduje się też ta potencjalnie

najbardziej zaawansowana z punktu widzenia komunikacyjnego – kompetencja tłumaczeniowa, która pozwala na przekład interjęzykowy, w tym też interkulturowy, realizowany przez pośredników językowych (tłumaczy), poszukujących specjalnych rozwiązań na podstawie wiedzy ogólnohumanistycznej i cywilizacyjnej, ale także określonego studium przypadku. O takim podejściu traktuje artykuł **Sebastiana Piotrowskiego** i **Katarzyny Sadowskiej-Dobrowolskiej**, którzy wykazują słuszność powyższego założenia poprzez badanie translatoryczno-interkulturowe akademickich tłumaczeń tekstów specjalistycznych.

Przedmiotem studium **Cecylii Tatoj** i **Sergia Balches Arenas** jest koncepcja nauczyciela języka obcego jako mediatora międzykulturowego i jego rola w przekazywaniu treści kulturowych oraz nabywaniu przez uczących się kompetencji interkulturowej. Jednym z ważniejszych zadań uczącego powinna być misja „mediacji międzykulturowej”. Uczeń przyswaja struktury językowe i opanowuje właściwe ich użycie, powinien też być świadomy podstawowych wartości kulturowych kryjących się pod formą językową, postrzeganych jako składniki kompetencji socjolingwistycznej i pragmatycznej.

Magdalena Sowa podejmuje problematykę nauczania dwujęzycznego, a dokładniej – dyskursu dydaktycznego stosowanego przez nauczyciela przedmiotu niejęzykowego. Analizując fragmenty lekcji biologii i chemii przeprowadzone w języku francuskim w jednym z warszawskich liceów, Autorka podaje przykłady terminów odmiennie funkcjonujących w języku polskim i rozwija refleksję nad działaniami nauczyciela mającymi na celu ich wyjaśnienie, tj. faktyczne urealnienie.

Orientacja formacyjna, dotycząca ucznia/studenta, ale także nauczyciela/przewodnika w nauczaniu językowym, omawiana jest w tekście **Marty Wojakowskiej** i **Wojciecha Sosnowskiego**, referujących założenia międzynarodowego projektu dydaktycznego pod nazwą „językowy telemost”. Projekt, pomimo izolacji pandemicznej, paradoksalnie sprzyjającej przedsięwzięciu, dowiódł potrzeby i możliwości efektywnego kształcenia glottodydaktycznego w warunkach wielostronnej interkulturowości.

Tę część zbioru domyka artykuł autorstwa **Katarzyny Kowalik** oraz **Agnieszki Woch**, które rozwijają tezę o uwrażliwianiu na potencjał poznawczy i kompetencyjny uczących się poprzez odkrywanie przez nich obcej kultury za pośrednictwem języka w kontekście dwujęzycznym (translatorskim). Pogląd ten wydaje się tym bardziej przekonujący, że został przedstawiony w świetle autorskiej koncepcji, sprawdzonej doświadczalnie na poziomie dydaktycznym w uczelni polskiej i zagranicznej.

Potrzeba wykorzystywania potencjału przekładu interjęzykowego i intersemiotycznego w praktyce glottodydaktycznej jest również sygnalizowana przez **Agnieszkę Kruk**. Zdaniem Autorki, tłumaczenia dydaktyczne oraz

projekty translatorskie w dydaktyce języków pozwalają rozwinąć u uczących się kompetencję interkulturową na wielu jej poziomach: kultury jako wiedzy, kultury jako składnika kompetencji językowych, postrzegania i rozumienia inności oraz odniesień do kultury rodzimej.

W tej perspektywie rozważań mieści się też tekst **Emilii Kubickiej i Filipa Olkiewicza**, którego tematem jest umiejętność uwzględnienia w przekładzie kompetencji kulturowych projektowanego odbiorcy. Materiał badawczy obejmuje pisemne tłumaczenia intersemiotyczne i intralingwalne wykonane przez chińskich studentów polonistyki. Jak podkreślają Autorzy, dla uczących się języka polskiego pochodzących z Państwa Środka trudne do opanowania są wykładniki tekstualności takie jak kompletność, kohezja i koherencja, a także umiejętność przeanalizowania całej sytuacji komunikacyjnej, będąca niezbędnym elementem mediacji.

7. Kontekstualizowanie perspektywy glottodydaktyczno-interkulturowej

Anna Kucharska wskazuje na możliwość wykorzystania tekstów prawniczych w nauczaniu języka włoskiego na poziomie zaawansowanym. Według Autorki, mogą one stanowić punkt wyjścia do refleksji i dyskusji na tematy historyczno-społeczne, także o charakterze kontrastywnym (polsko-włoskim). Unaocznia to na przykładzie pojęć związanych z małżeństwem występujących we włoskim kodeksie cywilnym z roku 1942 i w jego zmienionej przez dekret ustawodawczy wersji z 30.04.2022 roku.

Przedmiotem refleksji *per definitionem* interkulturowej jest artykuł **Anny Godzich i Szymona Machowskiego**, rozpatrujących zebrany korpus „watykańskich kulinaryzmów” uznawanych za kulturemy i elementy socjolektów występujących w Watykanie. Przytaczając przykłady nazw produktów spożywczych i potraw zaczerpniętych z wybranego opracowania specjalistycznego, Autorzy podkreślają istotny wkład pogłębionej „wiedzy wspólnej” włoskiego obszaru językowo-kulturowego w rozwijanie kompetencji interkulturowej.

8. Interkulturowość jako podstawa formacji glottodydaktyka-mentora

Zbiór zamyka, a jednocześnie symbolicznie podsumowuje, artykuł **Mieczysława Gajosa** eksperta kształcącego nauczycieli języków romańskich, mentora kolejnych pokoleń polskich neofilologów zajmujących się językoznawstwem stosowanym oraz teoretycznym i innymi dyscyplinami humanistycznymi. Jest to tekst wymowny, motywowany osobistymi zainteresowa-

niami badacza, niemniej jego głównym przesłaniem jest teza o włączaniu perspektywy interkulturowej w proces kształcenia językowego. Autor dowodzi jej na przykładzie języka francuskiego, na który można spojrzeć również poprzez elementy specyficznego językowego obrazu świata, kodowanego m.in. poprzez nazwy własne obiektów dosłownie „wyśpiewane”. Swoje rozważania Mieczysław Gajos legitymuje autentycznością i niepowtarzalnym w skali historycznej geniuszem Édith Piaf, mistrzyni magnetyzującego wokalnego performance’u.

To właśnie „paryskiemu wróbelkowi” Autor artykułu, z równym autentyzmem i przekonującą wizją glottodydaktyczną, poświęca swoją uwagę. W innym miejscu tego zbioru odsłania fakt udokumentowanego już „życia” się z francuską pieśniarką i artystką (zob. np. Gajos, 2010), twierdzi nawet, że jej twórczość stała się źródłem bezpośredniej motywacji, która zainicjowała Jego przygodę poznawczą, dydaktyczną i naukową z językiem i kulturą Francji.

9. *Hommage au Professeur Mieczysław Gajos*

Więcej o osiągnięciach i pasjach Profesora Mieczysława Gajosa dowiedzieć się można z autorskiego wywiadu. Jubilat dzieli się w nim osobistymi refleksjami, ważnymi z punktu widzenia działalności akademickiej i pozaakademickiej. Odsłania kulisy, które wyjaśniają Jego wybory życiowe, źródła inspiracji w realizowanych projektach naukowych i dydaktycznych, jak również tych bardziej społecznych, wynikających z indywidualnych uzdolnień, profesjonalnego wycucia, ludzkiej i artystycznej oraz – *nomen omen* – interkulturowej wrażliwości, bez wątpienia też i charyzmy, która skłania do myślenia o Jubilaście z dużą estymą i zaciekawieniem.

W tym miejscu chcielibyśmy złożyć **Panu Profesorowi Mieczysławowi Gajosowi** najszczerze jubileuszowe gratulacje, podziękowania za dotychczasową współpracę oraz wsparcie, a także życzenia dalszych sukcesów, sił i zdrowia, tak aby nieustannie i z równym zaangażowaniem dzielił się swoimi kompetencjami z kolejnymi pokoleniami adeptów oraz młodszych i starszych pracowników nauki w obszarze, który jest Mu najbliższy i który również dzięki Niemu przekroczył znacząco próg dyscyplinarnej autonomii.

Jesteśmy przekonani, że potwierdzeniem opinii o ugruntowanej pozycji glottodydaktyki jest choćby niniejszy tom „Neofilologa”, czasopisma, które w obszarze nauk humanistycznych osiągnęło znaczącą rangę, rozpoznawalną na arenie krajowej i międzynarodowej.

Wszystkim Autorom, którzy zdecydowali się na udział w tym zdefiniowanym tematycznie, a jednocześnie spersonalizowanym projekcie, gratulu-

jemy opublikowania artykułów. Dziękujemy również zespołowi PT Recenzentów za trud opiniowania tekstów.

Wyrażamy nadzieję, że zebrane w tomie studia spotkają się z zainteresowaniem środowiska glottodydaktycznego, językoznawczego i interdyscyplinarnego, a także samego Jubilata. Zapraszamy więc Pana Profesora jako niekwestionowanego eksperta do ich lektury i oceny, do dzielenia się spostrzeżeniami oraz do dyskusji nad problematyką interkulturowości w nauczaniu języków obcych.

Do gratulacji jubileuszowych oraz serdecznych życzeń zdrowia, pomysłowości i dalszych sukcesów w każdym rodzaju działalności Pana Profesora Mieczysława Gajosa dołączają się wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni i administracyjni Instytutu Romanistyki UŁ, w tym kierowanego przez Jubilata Zakładu Językoznawstwa Stosowanego i Dydaktyki Języków Romańskich, jak również Autorzy artykułów w niniejszym tomie oraz członkowie Zespołu Redakcyjnego i Rady Naukowej „Neofilologa”.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci.
- Balboni P., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Elementi.
- Beacco J.-C. (2013), *Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles / interculturelles dans l'enseignement des langues*, (w:) Claudel C. i in. (red.), *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges: Éd. Lambert-Lucas, s. 165–185.
- Buttjes D., Byram M. (red.) (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 136–158.
- Caon F., Spaliviero C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Council of Europe: Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Crozet C., Liddicoat A. J., Lo Bianco J. (1999), *Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education*, (w:) Crozet C., Liddicoat A. J., Lo Bianco J. (red.), *Striving for The Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, s. 1–20.
- Crozet C., Liddicoat A. J. (1999), *The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom*, (w:) Crozet C., Liddicoat A. J., Lo Bianco, J. (red.), *Striving for The Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, s. 113–126.

- Defays J-M. (2011), *Interculturalité et didactique des Langues*, (w:) Defays J-M. (red.), *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales. Points de vue russes et belges francophone*. Bruxelles: Éditions Modulaires Européennes, s. 45–64.
- Ennis M. J., Riley C. E. (2017), *Practices in Intercultural Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gajos M. (2010), *Voici... Édith Piaf. Odstęp z życia Édith Giovanny Gassion*. Łódź: Dom Wydawniczy Książy Młyn.
- Gajos M. (2017), *Les non-dits dans les programmes et les manuels de FLE*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Romanica”, nr 12, s. 293–302.
- Grucza S. (2020), *Lingwistyczne podstawy badań specjalistycznej komunikacji międzykulturowej*, (w:) Buras-Marciniak A., Goźdz-Roszkowski S. (red.), *Języki specjalistyczne w komunikacji interkulturowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–20.
- Janowska I., Bodzioch M. (2016), *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Neofilolog”, nr 46/2, s. 221–233.
- Liddicoat A. J., Crozet C. (red.) (1997), *Teaching Language, Teaching Culture*. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.
- Muller C. (2014), *Interculturalité: Débusquer les stéréotypes dans les manuels*. „Les langues modernes”, nr 2, s. 66–72.
- Puren Ch. (2005), *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement – apprentissage en didactique des langues-cultures*. „Études de linguistique appliquée”, nr 4 (140), s. 491–512.
- Sercu L. (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Spychała M. (2014), *Znaczenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej i negocjacyjnej w procesie przyswajania języka obcego*, (w:) Spychała M. (red.), *Nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego i włoskiego*. Lublin: Instytut Filologii Romańskiej KUL i WERSET, s. 22–31.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa?* Roma: Carocci.
- Wierzbicka A. (1985), *Different cultures, different languages, different speech acts*. „Journal of Pragmatics”, nr 9, s. 145–178.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarzycka G. (2021), *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 313–340.
- Zarzycka G. (2019), *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 425–441.

Mieczysław Gajos

Instytut Romanistyki UŁ

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

Non, je ne regrette rien...

Odpowiedzi udzielone na pytania sobie postawione

Nie jest łatwo rozmawiać z samym sobą. Nie jest też łatwo opowiadać o swoim życiu prywatnym lub zawodowym, nie wiedząc, co tak naprawdę może kogoś zainteresować z tego, co na swój temat chciałoby się napisać czy powiedzieć. Zadanie, które przede mną postawiono jest o tyle trudniejsze, że mam dokonać podsumowania dotychczasowej ścieżki zawodowej, a to już przeszło 40 lat... Od 1980 roku jestem romanistą, chociaż od dziecka chciałem być lekarzem. Jak to się stało, że nie zostałem medykiem tylko językoznawcą-glottodydaktykiem? Spróbuję w moim podsumowaniu dotychczasowej działalności dydaktyczno-naukowej odpowiedzieć na kilka pytań, których nikt nigdy mi nie zadał, a które być może lepiej pomogą zrozumieć to, co działo się w moim życiu oraz to, kim jestem dzisiaj. Prowadząc dialog z samym sobą, postaram się być szczery, obiektywny i bezstronny. Mam nadzieję, że będzie to rozmowa nie tylko retrospektywna, ale także konstruktywna i pobudzająca do dalszego działania.

– Dlaczego język francuski?

Zdając egzaminy wstępne do I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Zawierciu, w podaniu wyraźnie zazaczyłem, że po przyjęciu mnie do szkoły średniej, chciałbym uczyć się języka angielskiego. Innej opcji



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

w ogóle nie brałem pod uwagę. W dniu rozpoczęcia roku szkolnego, dowiedziałem się, że jestem w klasie z... językiem francuskim. Szok! Próba interwencji w gabinecie dyrektora szkoły z prośbą o przeniesienie mnie do klasy z językiem angielskim nie powiodła się. Złość, bunt, poczucie niesprawiedliwości. Przez pierwsze trzy lata nauki w liceum nie czułem potrzeby angażowania się w naukę języka, który wydawał mi się wtedy bardzo obcy, odległy od moich oczekiwań, a przez to do niczego niepotrzebny.

– Skąd zatem pomysł na filologię romańską?

Pod koniec trzeciej klasy, wiedziałem już, że nie mam szans na studia medyczne. Nie miałem pomysłu na siebie i na swoją dalszą edukację. Przypadek sprawił, że na jednej z przerw usłyszałem, że koleżanka chciałaby studiować romanistykę. Romanistyka! *Un coup de foudre!* Zostałem porażony brzmieniem tego słowa, nie znając jego znaczenia. Było w nim coś magicznego, co spowodowało, że na kolejnej przerwie pobiegłem do biblioteki szkolnej sprawdzić w informatorze dla kandydatów na studia, czym jest owa „romanistyka”. Wtedy dopiero dotarło do mnie skąd się biorą nauczyciele języków obcych. Nigdy się nad tym wcześniej nie zastanawiałem, oni po prostu byli. Na romanistykę wymagany był egzamin z języka polskiego i francuskiego. Pamiętam przerażenie na twarzy mojej pani profesor od francuskiego, kiedy zakomunikowałem jej, że chcę zdawać na filologię romańską. Ponieważ była to końcówka trzeciej klasy, stwierdziłem, że mam jeszcze przed sobą całe dwa miesiące wakacji i cały następny rok, żeby powtórzyć materiał z klas I-III, ucząc się na bieżąco tego, co będzie w klasie IV. I rzeczywiście, przy zaangażowaniu mojej nauczycielki, bardzo szybko nadrobiłem zaległości, zacząłem przygotowywać się do matury z francuskiego i do egzaminów wstępnych. Na rynku nie było żadnych opracowań testów i repetytoriów dla maturzystów i kandydatów na filologię romańską. Korzystałem jedynie z dostępnych w bibliotece starych podręczników szkolnych. Tak bardzo zależało mi na dobrym przygotowaniu się do egzaminów, że niektóre z tych podręczników przepisywałem ręcznie do zeszytu. Brak kserokopiarek w latach siedemdziesiątych XX wieku na pewno przyczynił się do tego, że moje umiejętności ortograficzno-gramatyczne kształtowały się z każdą przepisaną stroną zdobytego podręcznika. Bardzo pomocne w przygotowaniu na studia były także zdobywane przez moją nauczycielkę testy na romanistykę z wcześniejszych lat. Maturę z francuskiego zdałem „na pięć”, równie dobrze poszedł mi egzamin dojrzałości z języka polskiego. Pozostawało przygotowanie teczek kandydata na studia i wysłanie jej na wybraną uczelnię.

– I wybór padł na Łódź? Dlaczego akurat Łódź, a nie Kraków czy Sosnowiec, dokąd z Zawiercia było zdecydowanie bliżej?

Do wyboru miejsca moich studiów podszedłem bardzo pragmatycznie. Na egzaminie wstępnym na Uniwersytet Jagielloński jednym z jego elementów było dyktando. Miałem świadomość, że nie jestem w stanie napisać poprawnie dyktanda po francusku. Tym sposobem myślenia został wyeliminowany Kraków. Na Uniwersytecie Śląskim natomiast jedną ze składowych egzaminu wstępnego było rozumienie ze słuchu. Ponieważ moja nauka francuskiego przebiegała w sposób bardzo tradycyjny, bez nagrań i ćwiczeń w słuchaniu, zdawałem sobie sprawę, że nie będę w stanie przejść pozytywnie przez ten etap zmagania egzaminacyjnych. Na łódzkiej romanistycy kandydaci na studia rozwiązywali tylko test leksykalno-gramatyczny oraz pisali krótkie wypracowanie na zadany temat. A ponieważ testy z Uniwersytetu Łódzkiego rozwiązywałem najlepiej, mój wybór padł na Łódź. Ku mojemu zaskoczeniu, zdałem egzaminy wstępne i w 1976 roku zostałem studentem I roku w Katedrze Filologii Romańskiej UŁ, która miała swoją siedzibę w starej kamienicy przy ul. Piramowicza 6. Najbardziej dziwiły mnie w tym budynku kaflowe piece i kubły z węglem, o które potykaliśmy się na wąskich korytarzach. Dzięki wykładowcom, poznanym koleżankom i koledze, (na roku było nas tylko dwóch), szybko polubiłem atmosferę miejsca, w którym przyszło mi studiować przez cztery lata. Pochłonęły mnie studia, ale pochłonęła mnie również Łódź, zwłaszcza życie muzyczno-teatralne mojego nowego miejsca zamieszkania. Zacząłem odkrywać łódzkie teatry i sale koncertowe, odwiedzać muzea i żyć atmosferą filmowej Łodzi. Będąc na pierwszym roku studiów, obejrzałem w sali widowiskowej Estrady Łódzkiej spektakl *Urodziłam się jak wróbel* ze znakomitą kreacją Lidii Zamkow. Wtedy też miałem okazję przeczytać w oryginale biografię Édith Piaf autorstwa Simone Berteaut (1969). To po lekturze tej książki rozpoczęła się moja wielka pasja odkrywania życia i twórczości najznakomitszej francuskiej pieśniarki XX wieku.

– W czasach PRL-u zakup biografii Piaf czy płyt z jej nagraniami graniczył z cudem. W jaki sposób udało się zatem zgromadzić najbogatszą w Polsce prywatną kolekcję dokumentów i nagrań, które były wielokrotnie udostępniane na różnych wystawach w kraju?

Po II roku studiów wyjechałem po raz pierwszy do Francji na międzynarodowe spotkania studenckie. Na cały pobyt miałem dwadzieścia dolarów, za które kupiłem sobie pierwszy dwupłytowy album Édith Piaf z jej utworami

nagranymi w latach 1935–1943. Żadnego z tych utworów nie znałem wcześniej, nigdy ich nie słyszałem w polskich mediach. Polskie radio nadawało najczęściej *La vie en rose* (1945), *Non, je ne regrette rien* (1960) czy *Padam, padam* (1951). Następny wyjazd do Francji na ostatnim roku studiów zawoocował zakupem kolejnego podwójnego albumu Philipsa z nieznanymi mi nagraniami Piaf. Każdy pobyt we Francji wiązał się z bieganiem po księgarniach, antykwariatach muzycznych, odwiedzaniem bukinistów i pchlich targów. Tym sposobem udało mi się zgromadzić pokaźną kolekcję płyt winylowych, oryginalnych partytur, zdjęć, biografii, czasopism, które w ostatnich latach były prezentowane między innymi na wystawach w Bibliotekach Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu Łódzkiego, w Domu Literatury w Łodzi, w Muzeum Regionu Kozła w Zbąszyniu oraz w Muzeum im. Józefa Mehoffera w Turku.

– Wracając do studiów i Łodzi, skąd decyzja o pozostaniu na uczelni?

Znowu zadecydował przypadek. Po ukończeniu studiów i uzyskaniu absolutorium, w oczekiwaniu na egzamin magisterski, który ze względu na mój wyjazd do Francji miał się odbyć 10 października, otrzymałem propozycję pracy w liceum ogólnokształcącym w Głubczycach. Propozycja była o tyle ciekawa, że oprócz etatu nauczyciela języka francuskiego zaproponowano mi także dwupokojowe mieszkanie służbowe. Po zdaniu egzaminu magisterskiego na podstawie pracy *De l'exercice structural à la conversation*, napisanej pod kierunkiem Pani dr Władysławy Roszczynowej, która prowadziła pierwsze w Polsce seminarium magisterskie z zakresu metodyki nauczania języka francuskiego jako obcego, otrzymałem propozycję poprowadzenia przez rok ćwiczeń z praktycznej nauki języka francuskiego (PNJF) oraz metodyki w Katedrze Filologii Romańskiej. Przez trzy lata przedłużano mi zatrudnienie bez gwarancji stałego etatu. W tym samym czasie prowadziłem zajęcia z języka francuskiego z młodzieżą oraz z dorosłymi w łódzkim ośrodku Alliance Française, zdobywając cenne doświadczenie dydaktyczne. To, co najbardziej podobało mi się w pracy na uczelni, to duża autonomia w doborze treści nauczania, możliwość doskonalenia warsztatu dydaktycznego i naukowego. Zaczętem publikować moje pierwsze artykuły i materiały praktyczne do nauczania języka francuskiego.

Po czterech latach pracy otrzymałem wreszcie na stałe etat asystenta. Dużo publikowałem, w sferze działalności dydaktycznej radziłem sobie całkiem dobrze, dlatego też szybko awansowałem na etat starszego asystenta. A ponieważ do stażu wliczono mi wcześniejszy okres pracy na uczelni, trzeba było szybko zacząć myśleć o doktoracie.

**– Dlaczego glottodydaktyka, a nie językoznawstwo
czy literatura francuska?**

Tym razem to nie przypadek, a świadomy wybór, i to już w czasie studiów. Nie było to trudne zadanie, bowiem w okresie, kiedy studiowałem, na łódzkiej romanistyce były do wyboru tylko dwa seminaria magisterskie: literackie prowadzone przez prof. Kazimierza Kupisza oraz seminarium z metodyki, które prowadziła dr Władysława Roszczynowa. Ponieważ interesowały mnie zagadnienia związane z przyswajaniem języka obcego, wybrałem seminarium, na którym zajmowaliśmy się psycholingwistycznymi i socjolingwistycznymi aspektami akwizycji języka. Fascynowały mnie też nowe metody nauczania języków obcych, metodologiczne aspekty opracowywania materiałów do nauczania języka francuskiego no i oczywiście zagadnienia związane z kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Bardzo dużo zawdzięczam Pani dr Władysławie Roszczynowej, która swoją wiedzą, pasją i niesamowitą energią zaszczerpiła we mnie bakcyła dydaktycznego. Śmiało mogę powiedzieć, że to dr Roszczynowa ukształtowała moje zamiłowanie do glottodydaktyki, a swoimi pytaniami: *Panie Mietku, jak tam doktoracik?* zdopingowała mnie do szybkiego rozpoczęcia prac nad rozprawą doktorską i pomogła mi w znalezieniu opiekuna naukowego, który zaakceptował mój pomysł na badania i dysertację doktorską.

**– I pierwszy stopień naukowy doktora nauk humanistycznych
został nadany uchwałą Rady Wydziału Neofilologii Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.**

Tak dokładnie się stało. W dniu 8 grudnia 1988 roku na podstawie przedłożonej rozprawy doktorskiej pod tytułem *Vers l'optimalisation de la formation des futurs professeurs de français langue étrangère*, którą napisałem pod kierunkiem anglisty, prof. Waldemara Martona, zostałem doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa romańskiego. Tym samym mogłem pozostać na uczelni, awansować na stanowisko adiunkta i dalej pracować naukowo.

– Dlaczego Poznań, a nie Uniwersytet Łódzki?

Dziś pewnie nie miałbym trudności z przeprowadzeniem przewodu doktorskiego na moim wydziale. Zresztą zdecydowana większość moich doktoran-

tów, a wypromowałem do tej pory sześciu doktorów: Artur Gałkowski, Justyna Wróbel, Ewa Borczyk, Irena Nyckowska, Ewa Kalinowska, Joanna Ciesielka, napisała prace z glottodydaktyki i wszyscy otrzymali swój pierwszy stopień naukowy na Uniwersytecie Łódzkim. W latach osiemdziesiątych minionego stulecia na wydziale filologicznym mojej macierzystej uczelni można się było doktoryzować tylko z literaturoznawstwa lub językoznawstwa „czystego”. Ówczesna dziekan wydziału jednoznacznie dała mi do zrozumienia, że glottodydaktyka nie jest nauką i jeśli chcę się doktoryzować w Łodzi, powinienem wybrać temat z literatury, albo jeszcze lepiej z gramatyki historycznej języka francuskiego. Po rozmowie z prof. Waldemarem Martonem utwierdziłem się w przekonaniu, że mój wybór tematu był jednak trafny.

Idąc za ciosem, habilitację postanowiłem także zrobić w Poznaniu. Moje zainteresowania badawcze poszły bardziej w kierunku językoznawstwa stosowanego. Na podstawie oceny ogólnego dorobku naukowego i przedstawieniu rozprawy habilitacyjnej pod tytułem *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języków obcych* uzyskałem stopień naukowy doktora habilitowanego. W tym miejscu muszę podkreślić, że do zrobienia habilitacji bardzo dopingował mnie Pan prof. Józef Sypnicki, który został kierownikiem łódzkiej romanistyki w 1990 roku. W 1995 roku byłem już po habilitacji i rok później zostałem kierownikiem Katedry Filologii Romańskiej UŁ. Pełniłem tę funkcję przez 13 lat, wprowadzając szereg zmian strukturalnych i programowych, które pozwoliły na modernizację procesu kształcenia kadry naukowej i studentów. Uzyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego w zakresie językoznawstwa stosowanego pozwoliło mi na poprowadzenie seminarium magisterskiego dla studentów specjalizacji glottodydaktycznej. Wypromowałem około 60 magistrów z uprawnieniami do nauczania języka francuskiego jako języka obcego. Mam również liczne grono absolwentów studiów licencjackich, zwłaszcza w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie wykładam od 25 lat. Tylko w latach 2015–2021, moje seminarium ukończyło przeszło 70 studentów, którzy uzyskali tytuł zawodowy licencjata z zakresu dydaktyki języka francuskiego. Jestem niezmiernie dumny ze wszystkich osób, które pod moim kierunkiem przygotowywały swoje dysertacje doktorskie, prace magisterskie i licencjackie. Niektórzy z nich zrobili kariery naukowe, inni odnaleźli się w zawodzie nauczyciela języka francuskiego.

– A jak było z profesurą?

Wniosek w sprawie wszczęcie postępowania o nadanie tytułu naukowego profesora nauk humanistycznych wyszedł z Wydziału Filologicznego Uniwer-

sytetu Łódzkiego w 2004 roku. Zwieńczeniem moich badań językoznawczych prowadzonych po habilitacji była monografia *Procedury tworzenia skróconych form leksykalnych w języku francuskim* (Gajos 2004) poświęcona analizie wybranych procedur redukcyjnych form leksykalnych we współczesnej francuszczyźnie mówionej i pisanej z uwzględnieniem cybermowy. Wniosek Rady Wydziału Filologicznego UŁ, poparty recenzjami mojego dorobku naukowego, które przygotowali prof. Wiesław Banyś z UŚ, prof. Krzysztof Bogacki z UW i prof. Józef Sypnicki z UWM został rozpatrzony pozytywnie i postanowieniem z dnia 21 lutego 2005 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Aleksander Kwaśniewski nadał mi tytuł profesora nauk humanistycznych. I tak w wieku czterdziestu kilku lat zostałem najmłodszym profesorem tytułarnym na moim wydziale.

– Pośród licznych publikacji obok monografii i artykułów naukowych znajdują się wydawnictwa o charakterze dydaktycznym. Co daje większą satysfakcję pisanie podręczników czy rozpraw naukowych?

Często zadaję sobie pytanie, ile we mnie jest naukowca, a ile dydaktyka. Staram się łączyć obie sfery mojej pracy zawodowej, w badaniach wykorzystywać moje doświadczenia praktyczne z pracy ze studentami, a w pracy dydaktycznej dzielić się moimi osiągnięciami naukowymi. Zawsze starałem się podkreślać aplikacyjny i pragmatyczny charakter moich badań, zarówno tych z zakresu językoznawstwa, jak i glottodydaktyki, co można łatwo zauważyć we wszystkich opublikowanych przeze mnie monografiach:

Do pisania prac naukowych nauczyciele akademicy są zobligowani, bo to przede wszystkim na ich podstawie odbywa się ocena okresowa dorobku i jest podejmowana decyzja o przedłużeniu zatrudnienia na uczelni. Pisanie podręczników nie jest niestety wliczane do dorobku naukowego, może dlatego tak mało osób decyduje się na poświęcanie czasu na przygotowywanie prac o charakterze dydaktycznym. Biorąc pod uwagę moje dotychczasowe publikacje, mogę z pełną świadomością i stanowczością stwierdzić, że napisanie podręcznika wymaga od autora znacznie bardziej rozległej wiedzy i umiejętności niż napisanie artykułu, który najczęściej dotyczy jednego, wąskiego zagadnienia. Ponieważ lubię wyzwania dydaktyczne i lubię widzieć namacalne efekty mojej pracy, której korzyści przekładają się na kształcenie językowe kolejnych pokoleń uczniów, od początku mojej kariery zawodowej angażowałem się w opracowywanie materiałów glottodydaktycznych do nauki języka francuskiego na różnych poziomach nauczania.

Dużą satysfakcję sprawiało mi także realizowanie projektów naukowo-dydaktycznych. Dwa z nich zostały nawet nagrodzone Europejskim Certyfikatem Jakości Kształcenia:

2003 – Certyfikat European Label za projekt « La belle amour » (Certyfikat przyznany Katedrze Filologii Romańskiej UŁ przez Ministra Edukacji i Sportu oraz Komisarza Unii Europejskiej ds. Edukacji – autor projektu i udział w kierowaniu jego realizacją).

2016 – Certyfikat European Label za nowatorskie i niestandardowe rozwiązania w zakresie kształcenia językowego. Autor i realizator projektu dydaktycznego: „Francuski z Édith Piaf – w setną rocznicę urodzin Paryskiego Wróbelka”. Certyfikat przyznany przez Komisję Europejską, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

– *Oba projekty nawiązywały do muzyki francuskiej i dały możliwość zetknięcia się ze sceną i estradą.*

Rzeczywiście. Projekt *La Belle amour* miał na celu promocję dziedzictwa kulturowego Francji i języka francuskiego w różnych środowiskach społeczno-zawodowych w Polsce w dobie akcesji naszego kraju do Unii Europejskiej. Celem wydawniczym projektu było opracowanie i opublikowanie na kanwie dwunastu dawnych pieśni i ballad francuskich współczesnej sztuki teatralnej oraz materiałów praktycznych do nauczania języka francuskiego na poziomie zaawansowanym. Jedno z głównych zadań polegało również na włączeniu technik psychodramaturgicznych do procesu kształcenia językowego. W wyniku realizacji projektu przygotowano między innymi spektakl teatralny na podstawie sztuki *La Belle amour* (Rittaud-Hutinet, 2003) z udziałem studentów łódzkiej romanistyki oraz przygotowano szereg wieczorów muzyki francuskiej, podczas których miałem okazję przybliżyć publiczności dawne pieśni i ballady stanowiące część dziedzictwa kulturowego Francji.

Drugi projekt wykorzystywał setną rocznicę urodzin Édith Piaf. Wydarzenie to stało się pretekstem do przypomnienia i przybliżenia różnym pokoleniom Polaków postaci i twórczości tej wybitnej artystki oraz okazją do zachęcenia do rozpoczęcia lub pogłębiania nauki języka francuskiego z Édith Piaf. Niesformalizowany kontakt z językiem francuskim poprzez bogatą biografię i twórczość Édith Piaf pozwolił dotrzeć do szerokich grup odbiorców: gimnazjalistów, licealistów, studentów, słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku, widzów w domach kultury. Projekt zachęcał do kreatywnych działań wspierających poznanie języka obcego. Zorganizowano szereg wystaw malarstwa,

zdjęć, książek, prasy, listów, dokumentów, muzykaliów, itd. Powstały także nowe spektakle teatralne oraz scenariusze imprez literacko-muzycznych, które przyciągały rzesze widzów w różnym wieku.

– Czyli obok twórczości naukowej i dydaktycznej znajduje się także twórczość literacko-artystyczna?

W przytoczonych przykładach projektów moja działalność naukowo-dydaktyczna przełożyła się także na działalność literacko-artystyczną. Powstały spektakle i wieczory oparte na autorskich tekstach literackich. Wszystkie te teksty oraz utwory wcześniejsze, na podstawie których powstawały spektakle poświęcone Édith Piaf zostały zebrane i opublikowane w albumie *Moja Piaf* (Dończyk-Gajos, Gajos, 2021).

– Ktoś kiedyś powiedział, że minąłem się z powołaniem. Podobno na scenie czuję się bardzo swobodnie.

Moją sceną jest także klasa oraz sala wykładowa. Tam też odgrywam swoje role i mam wrażliwą publiczność. I na pewno przed tą publicznością jestem mniej skrępowany i mniej zestresowany niż wtedy, kiedy na widowni gasną światła, a ja wychodzę zza kulis i w ostrym świetle reflektorów podchodzę do mikrofonu. Może dlatego, że moja przygoda ze sceną zaczęła się dość późno, dopiero po pięćdziesiątce? Przed szerszą publicznością zacząłem występować i śpiewać przy okazji tworzonych autorskich spektakli i widowisk muzycznych.

– Czy udział w programie *The Voice Senior* coś zmienił w moim życiu?

Robię to, co robiłem do tej pory. Nie zauważyłem, aby udział w programie coś zmienił w moim życiu prywatnym czy zawodowym. Zresztą, nie z nastawieniem wywrócenia mojego życia „do góry nogami”, zgodziłem się wziąć udział w pierwszej edycji programu *The Voice Senior* (2019). Udało mi się zostać półfinalistą programu dla śpiewających seniorów, co poczytuję sobie za ogromny sukces. Dla mnie największą wartością programu była możliwość poznania ciekawych ludzi, których pasją jest śpiew i muzyka. *The Voice Senior* dał mi także szansę spełnienia mojego wielkiego marzenia, którym było zaśpiewanie z towarzyszeniem orkiestry. Nigdy wcześniej nie śpiewałem z tak rozbudowanym instrumentarium i pewnie taka okazja szybko się już

nie powtórzy. Mój udział w programie potraktowałem przede wszystkim jako dobrą zabawę, przygodę w pewnym momencie mojego dorosłego życia. Decydując się na tę muzyczną konfrontację, nie brałem pod uwagę, że mógłbym cokolwiek zmieniać w tym, co robię, czym się zajmuję na co dzień. Kocham swoją pracę, a moje śpiewanie traktuję jako odskocznnię od zawodowych obowiązków.

– Czego mi życzyć?

Wytrwałości we wszystkim, co robię. Dokończenia rozpoczętych projektów i kreatywnych pomysłów na nowe.

I. Wykaz wybranych osiągnięć naukowo-dydaktycznych

Monografie

Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego, Łódź: WUŁ, 1995.

Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego, Łódź: WUŁ, 1999.

Procedury tworzenia skróconych form leksykalnych w języku francuskim, Łódź: WUŁ, 2004.

Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: fonetyka, Łódź: WUŁ, 2010.

Fonetyka i ortografia języka francuskiego, Łódź: WUŁ, 2020.

Artykuły w czasopismach naukowych i rozdziały w monografiach

Polonismes rencontrés dans la structure des phrases françaises. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, nr 15, 1987, s. 171–192.

Place et rôle des observations de classes dans le processus de la formation de futurs professeurs du français langue étrangère. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria”, nr 30, 1991, s. 139–154.

S'auto-observer pour s'auto-former, (w:) Prinz M. (red.), FFF Frühes Fremdsprachenlernen Französisch, Gunter Narr Verlag Tübingen 1999, s. 99–108.

Pour un français apprivoisé. „Französisch heute”, nr 2, 1999, s. 144–154.

Les unités lexicales réduites : aspects linguistiques et didactiques, (w:) Kacprzak A. (red.), Points communs: linguistique, traductologie, glottodidactique, Łódź: Wydawnictwo Biblioteka, 2002, s. 68–74.

Quand un enseignant s'installe devant l'ordinateur, (w:) Romanica Olomucensia XI, Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Olomouc: „Facultas Philosophica, Philologica” nr 79, 2002, s. 269–275.

Du non-linguistique au communicatif, (w:) Prinz M. (red.), FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch II, Giessener Beiträge Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag Tübingen 2003, s. 41–47.

La Francophonie dans les programmes et les manuels de FLE en Pologne. (w:) Francophonie et diversité linguistique. „Opera Romanica 7”, České Budějovice: Editio Universitatis Bohemiae Meridionalis, 2005, s. 59–71.

- Parler en écrivant : le lexique des internautes français.* „Verbum. Analecta Neolatina”, nr VIII/1, 2006, s. 171–180.
- Tu piges? Un apprenant polonais face à l’argot français.* (w:) Kacprzak A., Gouaillier J.P. (red.), *Fonctions identitaires en situations diglossiques : argots – dialectes – patois.* Łódź: WUŁ, 2014, s. 200–214.
- Le bruitage en tant que déclencheur de la créativité et de la parole en classe de langue.* „Studia Romanica Posnaniensia”, nr XLI/3, 2014, s. 33–45.
- Les portraits d’Édith Piaf : les représentations visuelles et verbales,* (w:) Ahnouch F., Robay R. (red.), *Portraits et autoportraits dans la littérature et les arts visuels.* Editions Universitaires Européennes, 2015, s.133–146.
- Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises.* „Neofilolog”, nr 44/1, 2015, s. 21–37.
- Teatralne role Édith Piaf.* „Pamiętnik Teatralny”, nr LXV/1-2, 2016, s. 225–239.
- Les non-dits dans les programmes et les manuels de FLE.* „Folia Litteraria Romanica”, nr 12, 2017, s. 293–302.
- Trening oddechowo-fonacyjno-rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2017, s. 8–14.
- Filmowe role Édith Piaf.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2018, s. 111–117.
- Przydatność fonetyki w przyswajaniu pozostałych podsystemów języka.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2019, s. 57–61.
- Boire et boissons en classe de FLE.* „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Romanica”, nr 14, 2019, s. 181–193.
- Les mots d’amour dans les chansons d’Édith Piaf.* „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Romanica”, nr 16, 2021, s. 221–232.
- Fonetyka języka ojczystego, a kształcenie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego.* „Neofilolog”, nr 57/1, 2021, s. 9–24.
- P jak Piaf, P jak Paryż. O kształceniu kompetencji językowej i kulturowej na lekcjach języka francuskiego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2022, s. 79–88.
- Le français „sauvage” dans les chansons d’Édith Piaf – un aperçu didactique.* „Neofilolog”, nr 59/2, 2022, s. 144–164.

Podręczniki, słowniki i inne materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego

- 30 activités pour 30 jours de vacances,* cz. I (1989), cz. II (1990), Warszawa: WSiP
- Salut! Ça va? Kurs języka francuskiego dla klas I i II szkoły średniej,* Warszawa: WSiP, 1992 [współautorka: T. Szumlewicz].
- Salut! Ça va? Kurs języka francuskiego dla klas III i IV szkoły średniej,* Warszawa: WSiP, 1992 [współautorka: T. Szumlewicz].
- Tests de français,* Łódź: Kanon, 1993.
- Mission spéciale 1.* Zeszyt ćwiczeń, Warszawa: WSiP, 1994 [współautorka: T. Szumlewicz].
- Mission spéciale 1.* Poradnik metodyczny, Warszawa: WSiP, 1994 [współautorka: T. Szumlewicz].
- MOTS de PASSE. Dictionnaire thématique franco-polonais,* Warszawa: WSiP, 1994. [współautorka: N. Gourgaud].

- Le p'tit argotier. Francusko-polski słownik wyrazów potocznych i... rubasznych z ćwiczeniami*, Warszawa: WSiP, 1995 [współautorka A. Dończyk-Gajos].
- Réussir à un examen. Zbiór testów z języka francuskiego wraz z zestawami na egzamin wstępny dla kandydatów na filologię romańską*, Łódź: WUŁ, 1998.
- Préparez votre examen*, Łódź: WUŁ, 2000 [współautorzy: A. Kacprzak, W. Pietrzak].
- Plaisirs d'amour, méthode de français par la chanson*, Łask: LEKSEM, 2003.
- Simple comme bonjour, ćwiczenia z języka francuskiego dla początkujących*, Łódź: Wydawnictwo AHE, 2009 [współautorka: A. Sobczak].
- C'est parti 1. Méthode de français + Cahier d'exercices*, Kraków: Draco, 2019 [współautorki: M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert, D. Biele].
- C'est parti 2. Méthode de français + Cahier d'exercices*, Kraków: Draco, 2019. [współautorki: M. Piotrowska-Skrzypek, E. Kalinowska, M. Sowa].

Nagrodzone projekty naukowo-dydaktyczne

- La belle amour*, Certyfikat przyznany przez Ministra Edukacji i Sportu oraz Komisarza Unii Europejskiej ds. Edukacji (2003).
- Francuski z Édith Piaf – w setną rocznicę urodzin Paryskiego Wróbelka*, Certyfikat European Label przyznany przez Komisję Europejską, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundację Rozwoju Systemu Edukacji za nowatorskie i niestandardowe rozwiązania w zakresie kształcenia językowego (2016).

II. Najważniejsze osiągnięcia literacko-artystyczne

- Voici... Édith Piaf. Odsłony z życia Édith Giovanny Gassion*, Łódź: Dom Wydawniczy Księży Młyn, 2010.
- Moja Piaf*, Gdynia: R. Projekt, 2021 [współautorka: A. Dończyk-Gajos].
- Scenariusz farsy muzycznej *Cha, cha, cha*, Łódź: Dom Literatury, 2007.
- Scenariusz farsy muzycznej *Fajf*, Łódź: Bałucki Ośrodek Kultury Lutnia, 2008.
- Scenariusz spektaklu *Ja, Édith Piaf*, Łódź: Teatr Mały, 2010.
- Scenariusz spektaklu *Moja Piaf*, Łódź: Centrum Kultury Młodych, 2010.
- Scenariusz i tłumaczenie monodramu *Posłuchaj Emil* na podstawie jednoaktówki Jeana Cocteau *Le Bel Indifférent*, Łódź: Centrum Kultury Młodych, 2011.
- Scenariusz spektaklu muzycznego *Śpiewające obrazy*, Łódź: Centrum Kultury Młodych, 2014.
- Teksty do spektaklu *Piano bar*, Zbąszyń: Teatr S, 2016.

III. Otrzymane nagrody i odznaczenia

Nagrody państwowe i resortowe

- 2004 – Medal Komisji Edukacji Narodowej
- 2008 – Medal Srebrny za Długoletnią Służbę
- 2021 – Medal Złoty za Długoletnią Służbę

Medale i odznaczenia Uczelniane

2000 – Złota Odznaka UŁ

2007 – Medal Uniwersytet Łódzki w Służbie Społeczeństwu i Nauce

Nagrody Rektora UŁ

1986 – Indywidualna Stopnia III za osiągnięcia w badaniach naukowych

1988 – Indywidualna Stopnia III za osiągnięcia w badaniach naukowych

1993 – Indywidualna Stopnia I za podręczniki do nauczania języka francuskiego

1996 – Indywidualna Stopnia II za rozprawę habilitacyjną

2005 – Indywidualna Stopnia I za monografię profesorską

2011 – Indywidualna Stopnia I za monografię

2021 – Indywidualna Stopnia I za monografię

IV. Współpraca z zagranicznymi ośrodkami i organizacjami naukowymi (staże naukowe, szkolenia, projekty naukowo-dydaktyczne, wykłady, konferencje, visiting-professor)

- Alliance Française (Paris)
- Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation à l'étranger (Paris)
- Centre International d'Etudes Pédagogiques (Sèvres)
- Centre National de la Recherche Scientifique CNRS-HESO (Ivry-sur-Seine)
- Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud / Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (Saint-Cloud/Paris)
- Ente Lombardo Lingua e Cultura Italiana (Milano)
- Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (Saint-Cloud)
- Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano)
- Universität Justus-Liebig (Giessen)
- Université Lyon 2 (Lyon)
- Université de Savoie (Chambéry)
- Sorbonne Université Paris III (Paris)
- Sorbonne Université Paris XIII (Paris)
- Université Stendhal Grenoble 3 (Grenoble).

Łódź, 03.01.2023

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie)

<https://orcid.org/0000-0001-8391-5502>

francois.schmitt@umb.sk

Approche interculturelle et perspective co-culturelle en français langue étrangère en contexte pédagogique hétéroglotte

**Intercultural and co-cultural approaches in French as a foreign
language in the multilingual foreign language teaching context**

Language teaching offers two main modes of managing otherness in the classroom. The first, the intercultural approach, inherited from the communicative approach, focuses on the intercultural encounter. The second, the co-cultural perspective, based on the development of a common culture negotiated between representatives of different cultures, corresponds to the mode of managing in the action-oriented approach of foreign language teaching. This article questions the compatibility of these two approaches with the multilingual environment of foreign language teaching. It takes as a starting point the conception defended by Puren, who considers that there is conceptual break in the relationship to otherness between the intercultural approach and the co-cultural perspective. The article shows that the co-actional perspective is hardly compatible with the multilingual teaching context due to the absence of the real presence of otherness in class. Due to a lack of deep analysis in foreign language didactics of the treatment of culture in the multilingual teaching environment, the approach to culture remains based on simulation to prepare learner to the real encounter of otherness outside the classroom.



Keywords: co-actional, culture, intercultural, French foreign language teaching, multilingual

Słowa kluczowe: francuski jako język obcy, heterogłota, kultura, międzykulturowy, współkulturowy

1. Introduction

À travers la culture étrangère enseignée, l'enseignement des langues-cultures met l'apprenant en présence de l'autre et pose, de ce fait, la question de l'altérité et des modalités de sa gestion dans la classe. Celles-ci dépendent non seulement des approches didactiques en vigueur, mais aussi du contexte pédagogique.

Les deux approches de la culture qui prédominent aujourd'hui en didactique des langues sont issues des deux principaux courants qui se sont succédé au cours des dernières décennies dans l'enseignement des langues. L'approche interculturelle, fondée sur la rencontre avec l'autre, correspond au mode de gestion de l'altérité héritée de l'approche communicative de l'enseignement des langues. La perspective co-culturelle, consistant en l'élaboration d'une culture commune négociée par les co-actants dans le cadre d'actions communes, correspond aux conceptions du rapport à l'autre promues par la perspective actionnelle.

Les contextes pédagogiques dans lesquels s'inscrivent ces approches influent beaucoup sur les modalités de mise en rapport de l'apprenant avec l'altérité. En contexte homoglotte, c'est-à-dire dans le cas d'un enseignement de la langue dans le pays où la langue étrangère enseignée est parlée, l'apprenant bénéficie non seulement de la proximité physique de la langue-culture étrangère, mais surtout de la présence de l'altérité dans la classe même grâce au mélange des nationalités dans la classe, qui correspond au cas le plus fréquent des formations *in situ*. Au contraire, le contexte hétéroglotte cumule le double handicap de l'éloignement par rapport au ou aux pays où la langue étrangère est parlée et de l'homogénéité culturelle et linguistique du groupe-classe qui ne permet pas l'expérience directe de l'altérité dans la classe même.

Ce dernier cas étant de très loin le plus répandu dans l'enseignement des langues, en particulier pour les langues de grande diffusion, il nous a semblé pertinent de proposer dans cet article, en nous appuyant sur le cas du français langue étrangère (FLE), une réflexion sur les modalités de mise en relation de l'apprenant avec la culture cible et sur la compatibilité de l'approche interculturelle et de la perspective co-culturelle avec le contexte pédagogique hétéroglotte.

2. L'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE en contexte hétéroglotte

2.1. Approche interculturelle et rapport d'immédiateté entre langue et culture

L'approche communicative de l'enseignement des langues fonde son approche de la culture sur l'approche interculturelle à partir du postulat de l'interdépendance entre langue et culture selon lequel l'apprentissage d'une langue s'accompagnerait automatiquement de l'acquisition de la culture étrangère correspondante. Du point de vue des contenus culturels à transmettre, ce lien d'interdépendance entre langue et culture met l'accent sur la composante comportementale de la culture, qui est particulièrement bien intégrée au dispositif communicatif du locuteur (Windmüller, 2015 : 201). Sur le plan didactique, ce lien d'immédiateté entre langue et culture se traduit par la mise en avant d'une langue authentique à travers l'utilisation de documents authentiques sensés mettre l'apprenant en contact direct avec la culture cible (Puren, 2020 : 4). En considérant que l'apprentissage et la pratique de la langue permettent à l'apprenant d'accéder directement à la culture correspondante, l'approche communicative entend donc mettre l'apprenant directement en contact avec l'altérité à travers l'enseignement de la langue.

C'est sur ce postulat d'un lien direct entre apprentissage linguistique et apprentissage culturel que la didactique des langues a adapté à la classe de langue, à travers l'approche interculturelle, les principes de l'éducation interculturelle, initialement introduite dans les années 1970 en France à l'école pour faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration (Abdallah Pretceille, 1999 : 83–85). Destinée à des classes mixtes mélangeant des Français d'origine et des enfants venus de l'étranger, l'éducation interculturelle avait donc été conçue pour des contextes d'enseignement où l'altérité était véritablement présente dans la classe. Le Conseil de l'Europe en a élargi les principes en mettant cette approche au service des ambitions de l'intégration européenne à travers l'éducation plurilingue et interculturelle. En didactique des langues, cette adaptation s'est traduite par l'adoption de l'approche interculturelle. Force est pourtant de constater que le contexte hétéroglotte de la classe de langue, de loin le plus fréquent dans l'enseignement des langues étrangères, et qui est sensé suivre les principes de l'approche interculturelle, présente des caractéristiques assez différentes de celles de la classe multiculturelle pour laquelle l'éducation interculturelle avait été mise au point, puisque l'altérité ne s'y manifeste pas physiquement, mais seulement à travers les contenus enseignés sous forme de supports et

d'activités pédagogiques. Ce glissement contextuel de l'éducation interculturelle vers l'approche interculturelle semble pourtant avoir trouvé sa justification dans le postulat d'immédiateté entre langue et culture, occultant du même coup toute réflexion sur le bien-fondé de l'approche interculturelle en classe de langue.

2.2. L'approche interculturelle comme élément du dispositif communicatif

Un autre élément d'explication permet de comprendre le lien étroit entre approche communicative et approche interculturelle. Il s'agit de la conception à la fois linguistique, pragmatique et culturelle de la compétence communicative qui comprend, selon le modèle de Moirand de 1982, quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (Bérard, 1991 : 19). C'est dans le prolongement de cette dernière composante que se situe l'approche interculturelle, qui résulte en particulier des travaux menés dans les années 1980–1990 par G. Zarate, M. Byram et M. Abdallah Pretceille, débouchant sur la définition d'une compétence interculturelle entendue comme capacité à gérer la rencontre avec l'autre sur le plan culturel.

2.3. L'approche interculturelle fondée sur le paradigme de la rencontre

C'est donc sur le moment de la rencontre entre représentants de cultures différentes qu'est centrée l'approche interculturelle, ce qui amène C. Puren à considérer la rencontre interculturelle comme un des paradigmes de l'approche communicative. En s'appuyant sur la situation sociale de référence de l'approche communicative, le voyage touristique, il attribue à la rencontre interculturelle quatre « gènes, ou caractéristiques fondamentales » : cette rencontre est inchoative (elle a lieu pour la première fois), individuelle (la relation individu à individu est privilégiée), ponctuelle (elle dure peu de temps) et perfective (elle ne se répète pas) (Puren, 2020 : 3).

L'approche interculturelle de la didactique des langues se donne donc pour objectif de préparer l'apprenant à rencontrer l'autre en développant sa compétence interculturelle, centrée sur deux aptitudes rendant possible la rencontre interculturelle : la prise de conscience interculturelle, qui permet à l'apprenant de prendre conscience de l'existence de l'autre à travers son aptitude de découverte de l'altérité ; l'acceptation de l'autre, c'est-à-dire l'acceptation de la différence à travers son aptitude à comprendre autrui. Nous développerons dans les deux sous-parties suivantes ces deux principaux objectifs de l'approche interculturelle.

2.4. La compétence interculturelle comme aptitude de découverte de l'autre

Développer la prise de conscience interculturelle de l'apprenant consiste à lui apprendre à gérer l'opacité de son rapport au monde en le familiarisant avec le phénomène des représentations sociales. Celles-ci médient notre rapport à l'autre à travers nos hétéro-représentations, c'est-à-dire l'image que nous nous faisons de l'autre, et nos auto-représentations, correspondant aux images que nous nous faisons de nous-même (Abdallah Pretceille, 1999 : 8–9) et qui se construisent en fonction de nos appartenances sociales (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 50–52). Dans ce contexte, l'approche interculturelle de la didactique des langues accorde une place importante aux stéréotypes, forme simplifiée de représentations sociales facilement identifiables dans des activités pédagogiques. L'objectif est de faire prendre conscience à l'apprenant du processus de schématisation stéréotypique. La démarche souvent entreprise en classe consiste en un diagnostic des représentations de la culture cible par les apprenants pour leur faire comprendre qu'elles renvoient avant tout au système des valeurs correspondant à leur propre culture (Zarate, 1993 : 75–84).

2.5. La compétence interculturelle comme aptitude à comprendre l'autre

La capacité à comprendre autrui nécessite de la part de l'apprenant un effort de décentration et de réévaluation de ses attitudes envers l'autre en se mettant à sa place, c'est-à-dire en adoptant son point de vue sur le monde, mais sans nécessairement y adhérer. Cela peut se traduire en classe de langue par une réflexion sur le regard que les étrangers portent sur la culture de l'apprenant (Byram, 1992 : 154–155). Ce renversement de perspective, permettant à l'apprenant d'appréhender le monde d'un autre point de vue que le sien, contribue à sa meilleure compréhension de l'autre par une réévaluation de ses attitudes envers autrui (Beacco, 2018 : 258).

2.6. L'approche interculturelle comme gestion minimaliste de l'altérité en classe de langue

L'approche interculturelle se donne ainsi pour objectif de préparer l'apprenant aux besoins communicatifs de la rencontre interculturelle en développant sa compétence interculturelle, laquelle consiste à être capable de reconnaître l'autre comme sujet et à accepter ses différences. Malgré l'effort

de travail sur soi exigé de la part de l'apprenant par la prise de conscience interculturelle et le renversement de perspective consistant à adopter un point de vue sur le monde qui n'est pas le sien, travail pouvant entraîner une remise en question de ses certitudes, nous considérons l'approche interculturelle comme une approche minimaliste de l'altérité, car elle est fondée sur un simple échange avec autrui cantonné à un rapport additionnel à autrui décliné en « moi » et « tu » sans fusion vers le « nous ». En effet, l'approche interculturelle ne nécessite pas d'investissement dans l'autre en profondeur : chacun reste sur ses positions initiales sans autre transformation de soi que l'acceptation et la compréhension d'autrui, car aucune véritable négociation avec lui en vue de construire un projet commun n'est exigée. La présence réelle de l'altérité ne semble donc pas absolument indispensable, ce qui rendrait compatible l'approche interculturelle avec un enseignement des langues en contexte hétéroglotte.

3. Perspective co-culturelle et enseignement du FLE en contexte hétéroglotte

3.1. Perspective co-culturelle et perspective actionnelle de l'enseignement des langues

Si l'approche interculturelle semble bien en phase avec les orientations et les attendus de l'approche communicative de l'enseignement des langues à travers le paradigme de la rencontre, on peut s'interroger sur sa compatibilité avec les objectifs et les paradigmes de la perspective actionnelle. Les didacticiens des langues sont en désaccord sur ce point. Pour les tenants d'un *continuum* de l'approche communicative à la perspective actionnelle, comme É. Bérard, D. Coste ou J.-C. Beacco (Puren, 2009 : 3), l'approche interculturelle, dont nous avons plus haut tracé les contours, reste un des principaux objectifs de l'enseignement des langues-cultures. Au contraire, C. Puren (2011 : 2) considère que la perspective actionnelle, qu'il fonde sur des paradigmes en opposition avec ceux de l'approche communicative, représente une rupture dans l'enseignement des langues. La pierre d'achoppement est l'agir avec l'autre, principal objectif de la perspective actionnelle auquel ne peut répondre l'approche interculturelle qui se limite à la simple rencontre avec autrui. Ceci amène C. Puren (*ibid.*) à proposer une approche plus ambitieuse de la culture en didactique des langues : la perspective co-culturelle.

3.2. La perspective actionnelle pour agir ensemble dans la longue durée

Pour C. Puren (2020 : 5–6), la rupture paradigmatique se situe dans le changement de situation de référence. Alors que l'approche communicative fonde sa conception de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures sur la rencontre ponctuelle avec l'autre, représentée par le voyage touristique, la perspective actionnelle met en avant des situations sociales amenant des représentants de cultures différentes à agir ensemble dans la longue durée. Les situations de référence privilégiées sont alors la vie professionnelle et la vie étudiante. C'est sur ces mêmes situations de référence que s'appuie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (plus loin : *CECR* ou *Cadre*), document de référence pour l'apprentissage / enseignement des langues se réclamant de la perspective actionnelle, pour remplir ses objectifs politiques d'intégration européenne : il ne s'agit plus seulement de favoriser les mobilités intra-européennes, principal objectif du *Niveau-seuil* publié par le Conseil de l'Europe dans les années 1970 et 1980 pour définir un niveau de survie linguistique à l'étranger pour les principales langues européennes, mais aussi de définir un cadre linguistique et culturel préparant les apprenants et utilisateurs à vivre avec l'autre dans la longue durée. Pour ce faire, le *Cadre* répertorie quatre domaines – personnel, public, professionnel et éducationnel – correspondant aux différentes sphères ou centres d'intérêt dans lesquels l'apprenant/utilisateur est amené à pratiquer les langues (CECR, 2001 : 41). C'est donc dans la longue durée et l'agir ensemble que la perspective actionnelle situe la gestion de l'altérité.

3.3. Les paradigmes de la perspective actionnelle

Les paradigmes de la perspective actionnelle identifiés par C. Puren prennent le contre-pied des principes sur lesquels est établie l'approche communicative. Au caractère unique (inchoatif), ponctuel, perfectif et individuel de la rencontre interculturelle, la perspective actionnelle oppose la répétition, la durée, l'imperfectibilité et le collectif (Puren, 2020 : 7–8). Le rapport avec l'autre n'a donc pas lieu une fois pour toutes, mais se construit à partir d'expériences successives fondées sur la répétition et la longue durée et qui sont susceptibles d'entraîner des transformations plus profondes dans la perception que l'apprenant a de l'autre que la simple rencontre ponctuelle. Parmi les quatre paradigmes énoncés par C. Puren (2020 : 7–8) dans son analyse, la nature collective du rapport avec l'autre envisagé par la perspective actionnelle semble occuper une place de choix, ce qui a amené le didacticien à forger le terme « co-culturel » à partir du préfixe « co » qui se substitue

au préfixe « inter » sur lequel est construit « interculturel ». Cette nouvelle dénomination a le mérite de mettre clairement en avant le passage de la rencontre « *entre moi et l'autre* » sur laquelle est construite l'approche interculturelle à l'agir « *avec l'autre* », principe fondamental de la perspective co-culturelle.

3.4. Construction d'une culture partagée

En mettant en avant la nature collective du rapport avec l'autre, C. Puren envisage avant tout la perspective co-culturelle en tant que construction d'une culture partagée que rend possible l'agir commun. En comparaison avec l'approche interculturelle où la rencontre ne fait qu'actualiser les représentations que l'apprenant a de l'autre *a priori*, c'est-à-dire avant la rencontre, la perspective co-culturelle, fondée sur la répétition et la durée, permet la construction d'une culture partagée, c'est-à-dire la mise en partage de conceptions communes acceptées par tous ou créées ensemble dans le cadre d'actions communes (Puren, 2009 : 20–21).

3.5. La perspective co-culturelle comme gestion maximaliste de l'altérité en classe de langue

Nous qualifions la perspective co-culturelle de gestion maximaliste de l'altérité, car elle exige de la part de l'apprenant un dépassement de ses positions initiales pour négocier avec autrui une culture commune. Elle est donc fondée sur des relations avec l'autre réelles et non simulées. En effet, selon C. Puren (2013 : 8), il ne s'agit plus de préparer l'apprenant à des situations de communication interculturelle futures à travers des simulations, mais de produire en classe des situations d'usage réel de la langue-culture cible. En d'autres termes, le didacticien considère que la perspective actionnelle crée une homologie entre la classe de langue et les situations réelles de la société correspondant à la langue-culture enseignée. Il appuie cette homologie sur trois caractéristiques de la classe de langue. Il envisage d'abord la classe de langue comme un espace multilingue, puisqu'elle met en présence différentes langues, au minimum la langue source et la langue cible. Pour la même raison, selon C. Puren, la classe est aussi multiculturelle, même en contexte hétéroglotte, car deux cultures au moins entrent en jeu dans le processus pédagogique : la culture d'enseignement du professeur et la ou les cultures d'apprentissage des élèves. Enfin, et c'est là le point essentiel défendu par le didacticien, la classe de langue réunit les apprenants

et l'enseignant pour agir ensemble autour d'un projet commun d'enseignement-apprentissage de la langue-culture cible.

La perspective co-culturelle ainsi définie par C. Puren et fondée sur la nature multilingue, multiculturelle et co-actionnelle de la classe de langue est-elle adaptable à un enseignement de langue en contexte hétéroglotte ? La dernière caractéristique identifiée par C. Puren, l'agir ensemble, semble la seule compatible à tout contexte d'enseignement collectif, qu'il soit homoglotte ou hétéroglotte, car tout groupe-classe, même dans le cas d'un public captif, est sensé travailler ensemble à l'acquisition de la langue-culture cible, et ceci quels que soient les objectifs que se fixent les apprenants. En outre, comme l'a montré H. Holec, ces objectifs peuvent beaucoup différer d'un apprenant à l'autre (Holec, 1992 : 46–52). Au contraire, étant donné l'homogénéité culturelle et linguistique des élèves et de l'enseignant, le contexte pédagogique hétéroglotte peut difficilement se prévaloir d'un environnement véritablement multilingue et multiculturel. En effet, dans le cas très majoritaire où seules coexistent les langues source et cible, il s'agit d'un multilinguisme très déséquilibré, sauf dans le cas de la présence d'un enseignant natif. Pour ce qui est du second point, aspect qui nous intéresse en premier lieu dans cet article, il nous semble exagéré de parler de classe multiculturelle par le simple fait de la mise en présence simultanée de la culture d'enseignement du professeur et de la culture d'apprentissage des élèves, dans la mesure où les apprenants comme l'enseignant – à l'exception du cas de l'enseignant natif – ont été formés dans la même culture scolaire, et ce malgré les différences générationnelles. Les conditions permettant l'élaboration d'une culture commune à travers l'agir ensemble au-delà des appartenances culturelles des apprenants, telle que l'envisage la perspective co-actionnelle, ne sont donc pas réunies dans le cas de l'enseignement des langues en contexte hétéroglotte. Or, selon C. Puren, c'est bien, comme nous l'avons montré plus haut, au niveau co-culturel, c'est-à-dire dans la négociation d'une culture commune entre représentants de cultures différentes, que la perspective actionnelle, à travers la perspective co-culturelle, marque le plus clairement sa rupture avec l'approche communicative. De cette manière, la perspective co-culturelle adaptée à un enseignement des langues en contexte hétéroglotte ne peut, elle, qu'aboutir à une nouvelle forme de simulation à travers la réalisation des projets et des tâches finales, en particulier du fait du caractère prescriptif des consignes réduisant la portée réellement personnelle de l'engagement de l'apprenant. Mais, contrairement aux jeux de rôle qui ont le mérite d'imposer aux apprenants la pratique de la langue étrangère, puisqu'il s'agit de simuler des scènes de la société étrangère, dans le cas de la réalisation des projets et tâches finales, les apprenants sont sensés

agir en leur propre nom et, par conséquent, sont encouragés à recourir à la langue maternelle qui est aussi la langue de communication naturelle de la classe.

4. Quelle approche de l'altérité en contexte hétéroglotte d'enseignement des langues ?

4.1. Absence de réflexion théorique sur l'adaptation des approches didactiques universalistes au contexte hétéroglotte

Les analyses des principes méthodologiques de l'approche interculturelle et de la perspective co-culturelle que nous avons présentées plus haut mettent clairement en évidence le manque de réflexion menée en didactique des langues sur la question de l'adaptabilité de ces approches au contexte hétéroglotte. Ce manque de réflexion peut être imputé au poids écrasant des approches universalistes sur la didactique des langues pour aborder les questions culturelles, qui paraît s'expliquer par l'influence considérable du *CECR*. Or, le *Cadre* privilégie la perspective actionnelle (*CECR*, 2001 : 15) qu'il met au service de la politique plurilinguiste et pluriculturaliste du Conseil de l'Europe (*CECR*, 2001 : 9–11). Ceci entraîne la mise en application de la perspective actionnelle et de son pendant culturel, la perspective co-culturelle, dans l'enseignement du FLE, quel que soit le contexte, homoglotte ou hétéroglotte. Cet applicationnisme des approches universalistes semble cependant moins concerner la composante linguistique de l'enseignement des langues, comme nous l'avons montré à propos des manuels de FLE de conception slovaque des années 1990 qui, tout en adoptant le modèle universaliste de l'approche communicative, maintenaient certaines spécificités comme le recours à la langue slovaque ou la richesse des annexes grammaticales (Schmitt, 2021b : 283–284).

Ce mimétisme méthodologique se manifeste par une absence d'innovativité des manuels de FLE de conception nationale dans ce domaine. C'est ce qu'a constaté F. Windmüller dans une analyse comparative de manuels de FLE de conception nationale et de conception universaliste dans laquelle elle n'a observé aucune différence sur la manière d'aborder les questions liées à la culture entre les deux types de manuels qui restent à dominante communicative, mais sans envisager de véritable approche culturelle ou interculturelle. En outre, dans les manuels nationaux, aucune approche spécifique n'est non plus proposée pour prendre en compte le contexte local dans le traitement des questions d'ordre culturel (Windmüller, 2015 : 163–164). Nous

avons fait le même constat dans la méthode de FLE slovaque *En français*¹ publiée au début des années 1990 où, malgré la présence discrète du contexte (tchéco)slovaque dans la mise en fiction et dans certains exercices, aucune des tâches proposées ne s'appuyait véritablement sur le contexte culturel local (Schmitt, 2017 : 13–22). L'absence actuelle de manuel de conception slovaque sur le marché national devrait même contribuer à renforcer la prédominance des approches universalistes de la culture sur l'enseignement du FLE en Slovaquie. Les manuels de FLE actuels, que F. Windmüller n'a pu analyser, semblent cependant mieux intégrer l'approche interculturelle (Schmitt, 2021a : 278–281). Une analyse des approches de la culture dans les manuels de conception nationale récents serait toutefois souhaitable pour pouvoir généraliser nos observations aux deux types de manuels et, ce faisant, actualiser les résultats obtenus par F. Windmüller. Dans l'état actuel de la question, l'adaptation des approches universalistes de la culture au contexte local semble donc laissée à l'appréciation de l'enseignant qui se trouve contraint à un bricolage méthodologique pour pouvoir se conformer aux orientations des programmes scolaires et des manuels, qui appliquent à peu de nuances près les approches universalistes de la didactique des langues, tout en s'efforçant de répondre aux réalités du terrain.

4.2. La classe de langue en contexte hétéroglotte comme préparation de l'apprenant à la rencontre avec l'autre

En l'absence de contact direct avec la culture cible dans la classe de langue à l'étranger, le rapport avec l'altérité est obligatoirement médié. Cette médiation est assurée, d'une part, par l'enseignant, de l'autre, par les supports pédagogiques.

L'enseignant, en particulier l'enseignant non natif, apparaît d'emblée comme le médiateur privilégié entre la culture cible et l'apprenant. Son rôle de passeur culturel consiste non seulement à s'appuyer sur sa connaissance de la culture étrangère comme ressource factuelle pour l'apprenant, mais aussi à lui transmettre son expérience de l'altérité, notamment par la prise de recul interculturel qu'elle implique, expérience qu'il a acquise au cours de son apprentissage de la langue-culture étrangère et, comme pour la plupart des enseignants de langues, pendant ses séjours à l'étranger ou grâce à ses contacts personnels avec des natifs.

Pour former l'apprenant à la culture étrangère, l'enseignant s'appuie aussi sur les dialogues (audio et vidéo) et les documents (audio, vidéo, textes,

¹ Taišlová, J. ; Baranová, E. ; Cluse, J.L. (1991), *En français*, Plzeň/Paris : Fraus/Hachette

documents iconographiques). Les dialogues permettent de familiariser l'apprenant avec les situations, les formes discursives et les modèles comportementaux de la société cible. Pour cette raison, on peut les considérer comme des formes minimales de rencontre interculturelle. Cette rencontre comprend deux étapes. La première, l'écoute ou le visionnement d'une vidéo, procure à l'apprenant une expérience indirecte de la culture cible grâce à l'ambiance produite par la mise en scène et le jeu des acteurs sensés refléter les réalités de la société étrangère, notamment lorsque l'apprenant peut se projeter sur les personnages ou les situations, comme nous l'avons montré dans une analyse du manuel *En Français* où nous mettions en évidence la proximité de l'âge et des centres d'intérêt des personnages des dialogues avec le jeune public auquel le manuel était destiné (Schmitt, 2020 : 536). La seconde étape consiste à permettre à l'apprenant de s'approprier, en même temps que les structures linguistiques, les formes discursives et les modèles comportementaux des dialogues à travers les exercices de réemploi (saynètes, jeux de rôle). La médiation interculturelle par le truchement des documents, qu'ils soient authentiques, adaptés ou même fabriqués de toutes pièces à un usage pédagogique, intervient au moment de la réflexion métaculturelle par la verbalisation des réactions des apprenants dans les échanges de la classe (Beacco, 2018 : 119–126). Selon leur complexité et le niveau des apprenants, ces échanges peuvent être menés en langue maternelle et/ou en langue étrangère. Cette réflexion métaculturelle doit entraîner la prise de conscience interculturelle de l'apprenant à travers la mise au jour dans les documents d'autres visions du monde que les siennes et, éventuellement, l'acceptation par l'apprenant de ces différences de points de vue. En encourageant l'apprenant à la prise de recul interculturel, notamment à travers une analyse de ses représentations sociales, l'approche médiée de l'altérité par documents interposés pratiquée en classe de langue en contexte hétéroglotte suit donc les principes de l'approche interculturelle et remplit les objectifs que M. Byram fixe à la compétence communicative interculturelle : « Linguistic, sociolinguistic and discourse competence in language, combined with intercultural competences in the discovery, analysis, comparison and critique of cultures » (Byram, 2013 : 59).

La formation à la culture étrangère en contexte hétéroglotte consiste donc à forger la personnalité interculturelle de l'apprenant pour le préparer à la rencontre réelle qui a lieu, elle, hors de la classe. Pour cela, l'enseignant ne s'appuie pas seulement sur le jeu de rôle et le document authentique, activité et support hérités de l'approche communicative, il met également à contribution les activités pédagogiques phares de la perspective actionnelle, le projet et la tâche finale, que nous considérons comme des exercices de simulation de l'agir avec l'autre en vue d'un agir réel avec autrui hors de la classe. Ainsi, en contexte hétéroglotte, l'expérience de l'altérité

ne peut se produire *in situ*. Elle est projetée à l'issue de la formation de l'apprenant et la classe de langue n'en propose qu'un avatar à travers les documents, les dialogues, les projets et les tâches finales.

5. Conclusion

Ainsi, en contexte pédagogique hétéroglotte, du fait de l'absence d'homologie entre la classe de langue et la ou les sociétés correspondant à la langue-culture enseignée, l'objectif de l'enseignement en matière culturelle ne peut que se limiter à une préparation à l'expérience de l'altérité, amenée à se réaliser à l'issue de la formation de l'apprenant. Les deux approches de la culture qui prédominent actuellement en didactique des langues, l'approche interculturelle et la perspective co-culturelle, ont donc pour fonction de forger la personnalité interculturelle de l'apprenant à travers sa capacité de décentration et d'acceptation de l'autre et son savoir agir avec l'autre.

L'interpénétration des modes de vie, la diffusion des productions culturelles étrangères, la circulation des idées par-delà les frontières et la croissance des mobilités internationales, qui multiplie les contacts directs avec l'autre, rendent cependant l'altérité de plus en plus familière à l'apprenant, si bien que le contexte d'enseignement des langues semble évoluer vers une simultanéité de plus en plus marquée entre la préparation, en classe de langue, de l'apprenant à la rencontre réelle avec l'autre et son expérience directe de l'altérité hors de la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Amossy R., Herschberg Pierrot A. (2015), *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.
- Beacco J.-C. (2018), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Bérard É. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- Byram M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Byram M. (2013), *Foreign language teaching and intercultural citizenship*, (in :) Iranian Journal of Language Teaching Research, n°1, 53–62.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Holec M. (1992), *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, (in :) Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial : les auto-apprentissages, 46–52.

- Puren C. (2009), *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, (in :) Le Français dans le monde. Recherches et applications, n°45, 154–167.
- Puren C. (2011), *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, (in :) Association des professeurs de langues vivantes. Online : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3841> [consulté le 25.8.2022]
- Puren C. (2013), *La compétence culturelle et ses composantes*. Online : https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf [consulté le 25.8.2022]
- Puren C. (2020), *Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018)*. Online : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020g/> [consulté le 2.9.2022]
- Schmitt F. (2017), *La fonction de la culture source dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère en Slovaquie*, (in :) Synergies Europe, n°12, 13–22.
- Schmitt F. (2020), *Le contexte culturel national de l'apprenant dans l'enseignement du FLE sur l'exemple de la méthode En français*, (in :) Arcangeli M., Klimová K., Mesárová E., Reichwalderová E., Veselá D. (dir.) *Lingue, littérature, identité in contatto*. Rome : Aracne, 531–550.
- Schmitt F. (2021a), *Quelles approches didactiques pour la composante socioculturelle du français langue étrangère ?* (in :) Palimpsest. International Journal for Linguistic, Literacy and Cultural Research, vol. 6, n°11, 273–286.
- Schmitt F. (2021b), *Le discours grammatical contextualisé dans les manuels de français publiés en Slovaquie et les manuels de FLE universalistes. Étude comparative des approches didactiques*, (in :) Puchovská Z. (dir.) *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918–2018)*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 283–284.
- Windmüller F. (2015), *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu hétéroglotte*. Giessener Elektronische Bibliothek.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Received: 28.09.2022

Revised: 03.01.2023

Irmína Kotlarska

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0003-3858-9650>

i.kotlarska@ifp.uz.zgora.pl

Treści kulturowe w dawnych polskich podręcznikach do nauki języka angielskiego (1788–1950)

Cultural content in old Polish textbooks for teaching English as a foreign language (1788–1950)

The article describes the glottodidactic aspects of the relationship between language and culture in English textbooks published in Poland from the end of the 18th century to the middle of the 20th century and supplements knowledge about the local history of teaching English as a foreign language. The specific aim of the article is to illustrate changes in the way cultural issues are presented in English language teaching depending on the historical period. To achieve this objective, a qualitative analysis of the cultural content present in historical English textbooks was conducted. Its results were contrasted with three models of cultural education: national, intercultural and transcultural. The content analysis took into account textbooks passages referring to high and low culture in direct (texts and illustrations) and indirect ways (e.g. in grammar exercises). The analyses showed that the way cultural content is presented is derived from the teaching method used in the textbook, the needs of the learners, the institutional-ideological entanglements of language education and the changing state of theoretical knowledge on the role of culture in the glottodidactic process. The article demonstrates that the ability to shape knowledge about other nations, their cultures and representatives in the glottodidactic process was already being conducted in the past.



Keywords: history of English teaching in Poland, models of culture, national approach, intercultural approach, transcultural approach, analysis of foreign language textbooks

Słowa kluczowe: historia nauczania języka angielskiego w Polsce, modele kultury, perspektywa narodowa, perspektywa interkulturowa, perspektywa transkulturowa, analiza podręczników do nauki języków obcych

1. Uwagi wprowadzające

Przedmiotem opracowania w niniejszym artykule są treści kulturowe zawarte w dawnych materiałach do nauki języka angielskiego. Obecność w tekstach glottodydaktycznych elementów przekazujących wiedzę o kulturze wynika z uznawanej dziś za truizm zależności między językiem a kulturą. Podkreślanie kulturowych i kontekstowych uwarunkowań komunikacji wybrzmiewa wyraźnie w literaturze glottodydaktycznej (m.in. Kramsch, 1993; Stempelski, Tomalin, 1993; Byram, 1997; Hinkel, 1999; Bianco, Crozet, Liddicoat, 2000; Moran, 2001), także tej odnoszącej się do nauczania języka polskiego jako obcego. Badacze opisują zakres i sposób przedstawiania kultury polskiej w glottodydaktyce (m.in. Miodunka, 2009; Nawracka, 2020), dokonują oglądu treści kulturowych w podręcznikach języka polskiego jako obcego, również tych wydawanych w przeszłości (np. Burzyńska-Kamieniecka, 2002). Kulturowe uwarunkowania języka są także przedmiotem licznych opracowań z zakresu teorii językowego obrazu świata (JOS), jednak ta praktyka badawcza rzadko do tej pory obejmowała dawne podręczniki do nauki języków obcych (Przyklenk, 2016).

Konieczność badań nad historią nauczania języków obcych w Polsce i w Europie wybrzmiewa w głosach ekspertów (Harbig, 2010; Howatt, Smith, 2014; Komorowska, 2013; Smith, 2016); wzrasta także zainteresowanie językoznawców dawnymi materiałami do nauki języka angielskiego (m.in. Kotlarska, 2019; Podhajecka, 2013; Przyklenk, 2016, 2018), diachroniczny wymiar glottodydaktyki otwiera bowiem wiele możliwości badawczych. Niniejsze opracowanie wyrasta z chęci uzupełnienia narracji o dziejach nauczania języka angielskiego w Polsce (zob. m.in. Cieśla, 1974; Iwan, 1972; Podhajecka, 2013; 2018; Schramm, 2008) o wnioski płynące z analizy treści kulturowych w podręcznikach do jego nauki wydawanych przed rokiem 1950. Celem szczegółowym jest zilustrowanie zmian w sposobie przedstawiania kwestii kulturowych w nauczaniu języka angielskiego zależnie od okresu historycznego. Realizacji tego celu służy analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach wydanych od roku 1788 do połowy XX wieku (zob. 2).

Data początkowa to rok ukazania się pierwszego polskiego podręcznika do nauki języka angielskiego Juliana Antonowicza. Wyznaczenie punktu końcowego na połowę XX wieku wynika z oglądu dawnych tekstów – w latach 40. wznawiano podręczniki przedwojenne, w książkach wydanych po roku 1950 można już zauważyć wpływy ideologiczne powojennej zmiany ustroju.

Refleksja nad sposobem ujmowania kultury w materiałach historycznych do nauki języka angielskiego uzupełnia dyskusję nad miejscem kultury w glottodydaktyce. Współczesne podręczniki były już przedmiotem oglądu lingwistyczno-kulturowego (np. Zarzycka, 2000), spośród historycznych najwięcej uwagi poświęcono miejscu kultury w glottodydaktyce międzywojennej (Przyklenk, 2016, 2018). Dawne podręczniki ilustrują sposób i zakres kształcenia językowego, w tym odbywającego się w jego ramach kształcenia kulturowego. Analiza ich zawartości pozwala obserwować rodzaj nauczanej kultury (wysoka/niska), formę jej prezentacji (werbalna/ikoniczna), pochodzenie tekstów o kulturze (teksty rodzime/adaptowane) i funkcję kultury w nauczaniu języka obcego. Obserwacje te osadzone w kontekście politycznym, społecznym i edukacyjnym uświadamiają, że sposób przybliżania kultury jest pochodną stosunku osób odpowiedzialnych za tworzenie materiałów edukacyjnych do kultury kraju docelowego oraz kultury własnej. Wybór i układ proponowanych treści nie tylko waloryzuje nauczany język i kulturę, ale także odzwierciedla obowiązujące w danym okresie przekonania i wyznawane wartości. Taka krytyczna świadomość daje wgląd w tzw. program ukryty, czyli treści, które nie zostały wyrażone wprost i często nie są dostrzegane przez odbiorców, a istnieją obok oficjalnego programu oświatowego (Przyklenk, 2016; Rypel, 2012: 283–302)¹. Uświadomienie sobie przez uczących faktu istnienia tego programu dawniej i dziś daje okazję do prowadzenia bardziej refleksyjnej praktyki edukacyjnej. Spojrzenie wstecz pomaga też dostrzec trwałość i zmianę w myśleniu o nauczaniu (Harbig, 2010: 68). Lektura dawnych podręczników pokazuje, że budowanie otwartości na inność, kształtowanie postawy tolerancji, dbałość o ukazanie roli kontekstu w kształceniu kompetencji komunikacyjnej to stałe elementy edukacji glottodydaktycznej, zmienne są natomiast okoliczności decydujące o wyborze zakresu treści kulturowych i sposobie ich prezentacji.

W uwagach wprowadzających niezbędne jest doprecyzowanie terminu *treści kulturowe*. Są to treści informujące uczących się zarówno o tzw. kulturze przez duże „K” (wyższej, duchowej), której głównym przejawem jest twórczość literacka, jak i o kulturze jako całości uwarunkowań, w jakich grupa funkcjonuje, a więc kulturze przez małe „k” (niższej, subiektywnej) (zob.

¹ Na przykład przekazywane w podręcznikach założenia na temat kobiecości i męskości oraz ról społecznych związanych z płcią.

m.in. Risager, 2007: 40). Elementy kultury wysokiej przekazywane w gło-
toedukacji informują uczących się o najwybitniejszych postaciach i osią-
gnięciach literackich, muzycznych, cywilizacyjnych, społecznych kraju doce-
lowego. Treści dotyczące kultury ujęte są zwykle w programach nauczania,
co przekłada się na ich obecność w podręcznikach. Kultura niska, zwana
kulturą zachowań, odnosi się do zwyczajów danej grupy społecznej, nawy-
ków komunikacyjnych oraz tzw. wiedzy podzielanej, która dla członków danej
wspólnoty komunikacyjnej jest wiedzą oczywistą, ale bywa niedostępna dla
osób z innej wspólnoty, co może wywoływać nieporozumienia komunikacyj-
ne (Komorowska, 2017: 105). Kwestie te rzadziej funkcjonują w podręczni-
kach wprost (Stempelski, Tomalin, 1993: 5–8). Treści odnoszące się do kul-
tury pojmowanej na oba sposoby mają zwykle trzy wymiary: faktograficzny
(realoznawstwo i krajoznawstwo), duchowy (informacje o literaturze, mu-
zyce, sztuce) oraz społeczno-kulturowy (pragmatyczny – treści prezentujące
użycie języka) (np. Risager, 2007: 8).

2. Treści kulturowe w dziejach nauczania języka angielskiego w Polsce – baza materiałowa i perspektywa oglądu

Przedmiotem analizy są wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego
(zob. źródła), których dobór podyktowany był chęcią zilustrowania powo-
dów rosnącej popularności nauki języka angielskiego na ziemiach polskich
oraz przeobrażeń w refleksji teoretycznej nad miejscem i rolą kultury w na-
uczaniu języków obcych, a także nad skutecznością stosowanych metod na-
uczania. W omawianym okresie użyteczność angielszczyzny skłaniająca Pola-
ków do nauki tego języka motywowana była:

- 1) intelektualnie (w Oświeceniu argumentowano konieczność nauki
możliwością dostępu do aktualnej wiedzy),
- 2) ekonomicznie (od poł. XIX w. trwała emigracja za chlebem do USA),
- 3) politycznie (po powstaniu listopadowym i w czasie II wojny świato-
wej Polacy emigrowali do krajów anglojęzycznych),
- 4) cywilizacyjnie (postęp technologiczny ułatwił kontakty międzynaro-
dowe),
- 5) instytucjonalnie (po roku 1918 język angielski stał się przedmiotem
nauczania w szkołach państwowych),
- 6) prestiżowo (brytyjska potęga kolonialna oraz ekonomiczno-poli-
tyczne wpływy USA sprawiły, że angielski nazwano w latach 30. XX
wieku *językiem światowym*).

(Dyboski, 1931)

W tym samym czasie zmieniała się refleksja teoretyczna nad miejscem i rolą kultury w nauczaniu języków obcych oraz skutecznością stosowanych metod. Długo obowiązywało przekonanie, że do opanowania języka wystarcza znajomość systemu gramatycznego nauczanego metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Rozwój transportu, przemysłu i handlu powodował wzrost kontaktów międzynarodowych, co rodziło potrzebę praktycznej znajomości języka wzbogaconej wiedzą o warunkach życia w kraju docelowym. Dydaktycy postulowali więc włączenie opisu realiów do edukacji językowej. Innowacje „kulturowe” uwzględniła rozpowszechniająca się pod koniec XIX wieku metoda bezpośrednia (np. Howatt, Smith, 2014: 81–83). Na gruncie polskim jej popularność zbiegła się z dyskusjami nad organizacją i kształtem ideologicznym szkoły toczonymi po odzyskaniu niepodległości. Za wystarczające uważano nauczanie jednego języka obcego, najlepiej niemieckiego, francuskiego lub angielskiego (Iwan, 1972). Chęć umocnienia pozycji języka ojczystego i przekonanie, że szkoła powinna kształcić w duchu narodowo-obywatelskim tak, by jej absolwenci pracowali wspólnie na rzecz państwa, doprowadziły do tzw. reformy jędrzejewiczowskiej. W nowym programie silniej akcentowano cel wychowawczy kształcenia obcojęzycznego:

Poznawanie życia i charakteru obcego narodu przyczynia się do uświadomienia odrębności i wartości własnego narodu; młodzież zyskuje szerszą perspektywę na świat, uczy się tolerancji, pogłębia uczucia sprawiedliwości i ogólnoludzkiej solidarności, kształci w sobie uczucia humanitarne.

(Pr: 237)

W cytowanym dokumencie po raz pierwszy pojawił się termin *kulturoznawstwo* zdefiniowany jako „życie obcego narodu, oświetlane w różny sposób na różnych poziomach nauczania” (Pr: 241). Zakres tematyczny i środki służące przekazywaniu tego rodzaju wiedzy opisano następująco:

Stopniowo, za pośrednictwem opowieści, wierszy, pieśni, ilustracji wprowadza się ucznia w dziedzinę codziennego, prywatnego i publicznego życia obcego narodu a więc zaznajamia się go z krajobrazem (wieś i miasto), zajęciami ludności (rolnictwo, rzemiosło, przemysł, handel, wolne zawody), światem baśni, legend, podań historycznych, z niektórymi postaciami przeszłości i terażniejszości, fragmentami współczesnego życia (społecznego, gospodarczego i politycznego). Na tle tak zestawionego materiału zapoznaje się ucznia w granicach możliwości stopniowo z cechami obcego charakteru, obyczajami, zwyczajami i zamiłowaniem obywatela, jego stosunkiem do pracy.

(Pr: 240–241).

Zasadnicze znaczenie dla przekazu treści kulturowych w dawnych podręcznikach mają także poziom wiedzy kulturowej ich autorów (część podręczników napisali Polacy mieszkający długo w Wielkiej Brytanii lub w Stanach Zjednoczonych; część osoby, które nie były w kraju anglojęzycznym) oraz instytucjonalny (podręczniki szkolne przygotowane zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) i pozainstytucjonalny obieg funkcjonowania (tzw. samouczki odpowiadające na potrzeby konkretnych grup społecznych, np. emigrantów). Fundamentalna (choć oczywista) konstatacja brzmi: wszystkie analizowane materiały zawierają treści kulturowe. Linia podziału, która pozwala grupować historyczne podręczniki, przebiega zgodnie z perspektywą ujęcia tych treści.

W glottodydaktyce funkcjonują różne modele kształcenia kulturowego: narodowy (intrakulturowy, monokulturowy), interkulturowy oraz transkulturowy (Gębał, 2019; Risager, 2007; Zarzycka, 2000). W modelu intrakulturowym akcentuje się fakty, zjawiska, postacie, wydarzenia, kulturę (przede wszystkim wysoką) specyficzne dla kraju języka nauczanego. Taki sposób postrzegania wywodzi się z romantycznego przekonania o istnieniu „ducha narodu”, którego emanacją są język i kultura. Perspektywa interkulturowa (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019) zakłada świadome spojrzenie na kulturę własną i docelową, co pozwala dostrzegać między nimi podobieństwa i różnice, buduje postawę zrozumienia, docenienia odmienności oraz umożliwia odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych. W ujęciu transkulturowym (uniwersalnym), kultura nie jest utożsamiana z narodem, a jest postrzegana jako zespół różnorodnych zjawisk, wartości lub zachowań, które są ważne dla jej użytkowników/użytkowniczek i przez nich/nie praktykowane (Nawracka, 2020: 36). Wskazane modele funkcjonują w analizowanych podręcznikach na zasadzie współistnienia, co oznacza, że można wskazać perspektywę dominującą, a nie wyłączną.

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie zakres tematyczny oraz forma prezentacji treści kulturowych realizujących wymienione perspektywy w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego. Do realizacji tego zadania zastosowano metodologią jakościową, której cechą charakterystyczną jest nastawienie na całościowe uchwycenie obrazu w powiązaniu z kontekstem sytuacyjnym. Przeprowadzono zatem jakościową analizę treści podręczników oraz (w mniejszym stopniu) programów nauczania i tekstów specjalistycznych. Analizie poddano warstwę tekstową źródeł: czytanki, dialogi oraz zadania dla uczniów. Podczas lektury tekstów sprawdzano również, jaki typ (wysoki/niski) i wymiar (faktograficzny/duchowy/pragmatyczny) kultury dominuje w analizowanych źródłach. Zebrane dane zestawiono z informacjami o społecznym, politycznym i metodycznym kontekście nauczania języka angielskiego w okresie objętym oglądem.

3. Perspektywa uniwersalna (transkulturowa)

Uniwersalne ujęcie treści kulturowych dominuje w materiałach wydawanych w XVIII i XIX wieku. Podstawą kształtowania kompetencji językowej była w nich nauka gramatyki, pamięciowe opanowanie słownictwa oraz praca z tekstami. Tzw. czytanki były źródłem zdań ilustrujących użycie określonej konstrukcji gramatycznej, a uczący się mieli je recytować z pamięci. Były to zwykle publikacje brytyjskich filozofów, pisarzy, myślicieli:

Z iakich czerpałem ie źródeł, okazuje się z samych nazwisk na dole pod każdym prawie przykładem wyrażonych: podpisując ie chciałem uczniów obeznać z celnieyszemi w literaturze Angielskiej imionami. W historyczney części iest: HUME, SMOLLET; w moralney CHESTERFIELD, FRANKLIN, GOLDSMITH, BLAIR, STEELE, STERNE, LYTTTELTON; w poetyczney, SHAKESPEARE, POPE, WALTER SCOTT, MOORE, LORD BYRON, SHELLEY, SOUTHEY, CAMPBELL, WILSON².

(KSz: III)

Podobny wybór znaleźć można w podręcznikach drukowanych w innych krajach europejskich, co świadczy o istnieniu kanonu tekstów wyzyskiwanych w publikacjach glottodydaktycznych (Klippel, 2018). Dobór autorów wpływa na kształt gatunkowy, warstwę stylistyczną i tematykę czytanek: są to przede wszystkim teksty literackie (bajki, opowiadania), tzw. powiastki moralne oraz przysłowia. Ich treść jest nośnikiem wartości uniwersalnych: dobra, prawdy, mądrości, pracowitości, posłuszeństwa, pomocy innym itp., co ilustrują poniższe fragmenty:

Chłopcy i żaby. Kilku chłopców poszło pewnego dnia bawić się nad staw i wrzucali w niego kamienie z figłów. Teraz był ten staw pełen żab. Gdy chłopcy rzucali kamieniami, to je zabijali. Tedy jedna z żab wystawiła swoją głowę i rzekła: „Proszę nie obrzucać nas tak.” „My się tylko bawimy” rzekł jeden z chłopców. „Prawda”, rzekła żaba, „lecz kamienie, które rzucacie, ranią nas przeto wszystkie. Co jest zabawką dla was, jest śmiercią dla nas.” Powinniśmy udawać, gdy się bawimy, aby nasze figle nie szkodziły nikomu.

(Re: 122)

Men are not to be judged by their Look but by their actions. For many times ravenous Wolves are concealed under sheeps Clothing.

(JA: strona nienumerowana)

Virtue is of intrinsic value and good desert, and of indispensable obligation; not the creature of will, but necessary and immutable: not local, or tem-

² Pisownia cytatów zgodna z oryginałem.

porary, but of equal extent and antiquity with the divine mind: not a mode of sensation, but everlasting truth; not dependent on power, but the guide of all power.

(MC: 88)

Wymiar uniwersalny mają też teksty prezentujące wiedzę ogólną z różnych dziedzin – historii naturalnej, anatomii, przyrody, np.:

The parts of our body are: the head, the trunk and the limbs. We distinguish as parts of the head: the crown and the face. The upper part of the head is covered with hair. Women have long hair, men have short hair.

(Kn: 47)

Zaprezentowane przykłady dowodzą chęci zapoznania uczących się z kulturą wysoką. Kultura niska (robienie zakupów, poszukiwanie pracy, podróżowanie, spożywanie posiłków, życie towarzyskie) przybliżana jest w najstarszych podręcznikach bez odwołań do realiów brytyjskich lub amerykańskich, w formie dialogów imitujących codzienne sytuacje komunikacyjne (MC: 63–77) lub tekstów opisowych, np. *The Garden* (Kn: 89), *I wash my face* (Kn: 69).

4. Perspektywa narodowa

Ujęcie wyraźnie nakierowane na kulturę kraju docelowego widoczne jest w podręcznikach szkolnych z dwudziestolecia międzywojennego, w których zakres tematyczny treści kulturowych wynika z zastosowania tzw. metody bezpośredniej. Zgodnie z jej zaleceniami języka uczono za pośrednictwem obcojęzycznych tekstów i zdań użytych w kontekście sytuacyjnym, bez pośrednictwa języka ojczystego (Cieśla, 1974: 244–254).

Odpowiedzią na ambitne cele programowe (zob. 2) były podręczniki autorstwa Klary Jastroch i Tadeusza Grzebieniowskiego wydane w latach 30. XX wieku. Obecna w nich wiedza kulturowa ma przede wszystkim wymiar faktograficzny; informuje o geografii, historii, społeczeństwie, jego instytucjach, zwyczajach, realiach życia w Wielkiej Brytanii i (rzadziej) Stanach Zjednoczonych. Orientacja na kraj docelowy widoczna jest już w materiałach na pierwszy rok nauczania. Zawierają one proste teksty dotyczące angielskiej waluty (KJ I: 17), systemu miar (KJ I:18), szkoły (KJ I: 57), Londynu (KJ I:19, TG: 94), katedry świętego Pawła (KJ: 53), warunków życia w Anglii (KJ I: 41, TG: 55), sportu (TG: 101). Podręczniki na kolejne lata nauczania uzupełniają te treści, dodano w nich między innymi informacje o ruchu skautowskim

(KJ II: 47–48), sposobach spędzania wolnego czasu (KJ II: 118) oraz ukazanych dość stereotypowo przedstawicielach grup etnicznych (Szkoci, Irlandczycy, Walijszczy). W podręcznikach dla starszych uczniów zamieszczano teksty adaptowane ze źródeł anglojęzycznych opisujące historię i ustrój polityczny Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Opisywały one czyny postaci historycznych takich jak Alfred Wielki, William Wallace, Edward I, Oliver Cromwell, Lord Nelson, królowa Wiktoria. Sporo miejsca poświęcono osiągnięciom brytyjskich uczonych (George Stephenson), działaczy społecznych (Florence Nightingale), przedsiębiorców (Andrew Carnegie, Robert Clive), podróżników (Alan Cobham, Irvine i Mallory). Taki dobór postaci buduje jednoznacznie pozytywny obraz kraju oraz dostarcza wzorców osobowych godnych naśladowania. W świetle opowieści o ich dokonaniach Wielka Brytania jawi się jako kraj ludzi odważnych, zaradnych, inteligentnych, nowoczesnych, szlachetnych i dowcipnych. Perspektywa etnocentryczna uwidacznia się także w zamieszczaniu tekstów eksponujących wartości istotne dla kultury docelowej (tzw. duch narodu). Ich repertuar obejmuje m.in.: miłość do zwierząt, poczucie humoru, efektywne wykorzystywanie czasu, poszanowanie prawa, umiłowanie wolności, patriotyzm. Uczący się poznają je za pośrednictwem tekstów literackich, głównie wierszy (TGKJ: 14, 22, 46, 61, 82; KJ II: 53, 75, 84; TG: 79, 89). Dowodem chęci ukazania potęgi Wielkiej Brytanii jest też tytuł *Great and Greater Britain (scenes and stories)* nadany podręcznikowi na III rok nauczania.

Kultura zyskiwała wymiar bardziej ludyczny dzięki tekstom piosenek (drukowanym z zapisem nutowym), dziecięcych rymowanek oraz dowcipom i dykteryjkom, których lekki ton łagodził nieco wyrazisty dydaktyzm podręczników międzywojnia. Istotną składową przekazu treści kulturowych były także ilustracje i fotografie wizualizujące opisywane postaci i miejsca. Użycie kodu ikonycznego przyczyniało się do wzmacniania pozytywnego wizerunku kultury anglosaskiej i wspierało realizację celów afektywnych nauki języka (Nocoń, 2009: 224).

Wymiar narodowy zyskały też treści odnoszące się do tzw. kultury niskiej. Eksplicytnym wykładnikiem nakierowania na kraj docelowy jest przymiotnik *English* oraz nazwa *Great Britain* użyte w tytułach czytanek poświęconych życiu codziennemu, np.: *Agriculture in Great Britain, Some English games, English customs, Life at an English Public School* (tytuły z KJ II). Aby pokazać język w kontekście sytuacyjnym, w podręcznikach drukowano dialogi. Ich lektura dowodzi jednak, że służyły one głównie przekazywaniu wiedzy, w mniejszym stopniu zaś kształtowaniu kompetencji komunikacyjne, (np. KJ II: 121, KJ II: 111–114).

5. Perspektywa interkulturowa

Podejście międzykulturowe rozumiane jako uwarunkowane kulturowo pogłębianie zdolności komunikowania się (Gębał, 2019: 199) dominuje w materiałach tworzonych dla emigrantów do krajów anglojęzycznych. Nadrzędnym celem nauki języka było w nich szybkie wykształcenie umiejętności posługiwania się nim w bezpośrednich kontaktach z natywnymi użytkownikami. Poświadczają to tytuły (MM) i przedmowy publikacji, np.

Trudności, w jakich znajdują się często przybyli do Londynu Polacy, nieumiejący zupełnie Języka Angielskiego, zwłaszcza przy zimnem usposobieniu tego narodu, spowodowały mnie do wydania podręcznych Rozmów, za pomocą których w przypadku potrzeby, przynajmniej w najkonieczniejszych stosunkach codziennego życia z Anglikami porozumieć się będą mogli. Układ tych rozmów zależy na tem, ażeby myśli nasze objawić Anglikowi po Angielsku, w sposób przez niego zrozumiany, i zrozumieć go przynajmniej w koniecznej potrzebie.

(FK: strona nienumerowana)

Podręczniki dla emigrantów miały formę dialogów odbywanych w sytuacjach typowych dla przybyszów chcących osiedlić się w krajach anglojęzycznych (np. rozmowa z oficerem emigracyjnym, poszukiwanie pracy, nadanie przekazu pieniężnego do Polski). Każdy dialog podany jest w wersji polskiej i angielskiej, rozdzielonej zapisem fonetycznym wersji obcojęzycznej. Nauczanie kultury zyskuje w nich wymiar społeczno-kulturowy: przekazują wiedzę o realiach życia codziennego, np. w formie komentarza towarzyszącego dialogowi:

W Stanach Zjednoczonych jedna jest tylko klasa kolejowa. Chcąc wygodnie i bezpiecznie daleką odbyć drogę, kupuje się bilet dodatkowy albo do wagonu sypialnego pierwszej klasy Pullmana, albo też do wagonu sypialnego dla turystów, lub emigrantów. Kogo stać na to, niechaj dla wygody i bezpieczeństwa, mianowicie, gdy dalszą drogę podejmuje, taki bilet dodatkowy kupi, a rady naszej nie pożałuje.

(MM: 23)

Kształcą one przede wszystkim umiejętność adekwatnego zachowania się wśród przedstawicieli danego kręgu kulturowego. Dbałość o ten aspekt kompetencji językowej ujawnia się zwłaszcza w podręcznikach z lat 40. XX wieku dla polskich żołnierzy walczących poza granicami kraju. Skuteczna komunikacja była dla nich warunkiem współpracy militarnej i politycznej, stąd liczne komentarze informujące o sposobach werbalnego i pozawerbalnego

zachowania się w sytuacjach służących nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, czy też uwagi o przebiegu rytuałów społecznych (m.in. zapraszanie i reagowanie na zaproszenia, składanie wizyt, zachowanie się przy stole). Wiedza społeczno-kulturowa miała zapobiegać potencjalnym nieporozumieniom i konfliktom, a jej dopełnieniem były fragmenty opisujące cechy Anglików, np. małomówność lub powściągliwość w okazywaniu uczuć. Treści opisane wyżej ujawniają się w następujących przykładach:

Bardzo dobrze jest rozpoczynać pytanie od „Excuse me...” co odpowiada polskiemu „Przepraszam pana /panią”.

(AF I: 12)

Słowo „tea” oznacza herbatę jako napój, lecz to samo słowo „tea” znaczy również: „podwieczorek”. Jeśli ktoś zwraca się do nas mówiąc: „Will you come to tea”, tłumaczymy: „Proszę przyjść na podwieczorek”.

(AF II: 14)

Polskiemu „Jak się masz?” odpowiada angielskie „HOW ARE YOU?”. Zadanie tego pytania dowodzi już pewnego stopnia zainteresowania, bliskości. Odpowiada się na to zazwyczaj „Very well, thank you”, „All right, thank you”, jeśli jest wszystko w porządku, lub też daje się inną odpowiedź zależnie od okoliczności.

(IE: 72–73)

Zauważymy, że Tommy nie powiedział „very good” lub „excellent” (doskonały) lub t.p. Wynika to stąd, że Anglicy nie lubią ujawniać swoich uczuć, boją się przesady i zawsze wolą nie dopowiedzieć czegoś, niż powiedzieć za dużo.

(IE: 137)

Odmiennej wymiar interkulturowości mają szkolne podręczniki międzywojenne. Liczne treści kulturowe z zakresu kultury wysokiej i niskiej służą w nich nie tylko przekazywaniu wiedzy o kraju nauczanego języka, mentalności jego rodzimych użytkowników i wyznawanych przez nich wartościach; stają się punktem wyjścia do namysłu nad kulturą ojczystą. Bodźcem wyzwalającym tę refleksję są pytania drukowane pod czytankami (mogły być one traktowane jako polecenie do ćwiczeń w mówieniu), np. „Honesty is the best policy; do you know a Polish saying to express them? Relate a fact from your own experience to illustrate the above saying.” (TGKJ: 17); „What kind of document is Magna Charta? Is there anything like that in Polish History?” (TGKJ: 41); „Tell one of the legends about the origin of Poland” (TGJK: 37). Oczekiwane odpowiedzi kierowały uwagę ucznia na punkty styczne między kulturą własną i obcą; eksponowały także moralizatorski

charakter ówczesnej glottoedukacji. Wymiar wychowawczy miały też teksty specjalistyczne publikowane wtedy na łamach *Neofilologa*, np.:

Idzie tu mianowicie o wydobycie z nauki języka angielskiego głębszych wychowawczych wartości, poruszenie w duszy młodzieży pewnych strun, stawienie jej przed oczy pewnych faktów z życia tamtego narodu, pokazania tamtych ludzi po to, żeby uświadomiła sobie własne braki i wyszała z tej nauki nie tylko soki odżywcze dla mózgu, ale i siłę moralną.

(Siwicka, 1933: 31)

6. Podsumowanie

Wstępna analiza treści kulturowych w dawnych podręcznikach do nauki języka angielskiego wskazuje, że zakres tematyczny i sposób ich prezentacji jest zróżnicowany, choć w dużej mierze oczekiwany. Nauczanie kultury ma w nich wymiar faktograficzny, socjokulturowy oraz aksjologiczny i odbywa się zarówno eksplicytnie w formie werbalnej (teksty) oraz ikonicznej (ilustracje i zdjęcia), jak i za pośrednictwem tak zwanego programu ukrytego, a więc treści, których nie ujawniono wprost. Dominujący model nauczania treści kulturowych jest pochodną stosowanej w podręczniku metody nauczania, potrzeb uczących się, uwikłań instytucjonalno-ideologicznych glottoedukacji oraz zmieniającego się stanu wiedzy teoretycznej na temat roli kultury w procesie glottodydaktycznym. Przedstawione przykłady dowodzą, że już w przeszłości zdawano sobie sprawę z możliwości kształtowania wiedzy o innych narodach, ich kulturach i przedstawicielach w procesie glottodydaktycznym. Przekaz w nich zawarty trafiał do licznej grupy odbiorców, warto więc zastanawiać się nad tym, w jaki sposób kształtowały one wizje świata, wartości, a także stereotypy kulturowe uczących się. Kwestie te zostały w niniejszym opracowaniu zasygnalizowane w oparciu o wybrane źródła i wymagają dalszych analiz, których wyniki wzbogacą toczoną współcześnie dyskusję nad kulturowym wymiarem nauczania języków.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska-Kamieniecka A. B. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Crozet C., Liddicoat A. J. (2000), *Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching*, (w:) Liddicoat A. J., Crozet C. (red.), Teaching Languages, Teaching Cultures. Melbourne: Language Australia, s. 1–22.
- Dyboski R. (1931), *Język angielski jako język światowy*. „Neofilolog”, nr 2, s. 57–62.
- Gębal P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Harbig A. M. (2010), *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych*. „Neofilolog”, nr 34, s. 67–78.
- Hinkel E. (red.) (1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt A. P. R., Smith R. (2014), *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*. „Language & History”, nr 57, s. 75–95,
- Iwan K. (1972), *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939. Konceptje organizacyjno-programowe*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Klippel F. (2018), *Comparing Cultural Content in English-Language Textbooks for Germans in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*, (w:) McLelland N., Smith R. (red.), *The History of Language Learning and Teaching III: Across Cultures*. Cambridge: Legenda, s. 1–21.
- Komorowska H. (2013), *Nauczanie języków obcych wczoraj, dziś i jutro*. Wykład dostępny online: <https://www.youtube.com/watch?v=hBVq5j9h03.09.2022> [KjQ [DW 03.09.2022].
- Komorowska H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kotlarska I. (2019), *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*. „Socjolingwistyka”, nr 33, s. 167–180.
- Krajka J., Mackiewicz M., Wilczyńska W. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kramersch C. (1993), *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
- Miodunka W. (red.) (2009), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nawracka M. (2020), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków-Gliwice: Księgarnia Akademicka.
- Moran P. R. (2001), *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Podhajecka M. (2013), *“English Self-Taught”: Self-Study Guides for Polish Learners of English (1860–1945)*, (w:) Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czaplak E. (red.), *Language in Cognition and Affect*. Heidelberg: Springer Berlin, s. 315–343.

- Podhajecka M. (2018), *A history of Polish-English / English-Polish bilingual lexicography (1788–1947)*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Przyklenk J. (2016), *Kim jest mężczyzna w polskim nauczaniu języka angielskiego jako obcego?*, (w:) Mariak L., Rychter J. (red.), *Współczesny i dawny obraz mężczyzny w języku*. Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski, s. 187–195.
- Przyklenk J. (2018), *Teksty i ko(n)teksty nauki języków obcych w międzywojniu a kształcenie polonistyczne*, (w:) Tambor J. (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 5, Achtelik A., Graboń K. (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 128–142.
- Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schramm E. (2008), *Dzieje nauki języka angielskiego i innych języków nowożytnych w Polsce w okresie zaborów (od schyłku I do narodzin II Rzeczypospolitej)*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Siwicka Z. (1933), *Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle języka angielskiego w szkole średniej*. „Neofilolog”, nr 1, s. 31–39.
- Smith R. (2016), *Building ‘Applied Linguistic Historiography’: Rationale, Scope, and Methods*. „Applied Linguistics”, nr 37/1, s. 71–87.
- Stempelski S., Tomalin B. (1993), *Cultural Awareness*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zarzycka G. (2000), *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, (w:) Mazur J. (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 69–81.

Netografia

<https://www.youtube.com/watch?v=hBVq5j9h03.09.2022> [KjQ [DW 03.09.2022]

Źródła

- AF I** – A. F.(ca 1945), *Nauka angielskiego. Część I w 20-tu lekcjach*. Edinburgh: Polish Fortnighly Digest.
- AF II** – A. F.(ca 1945), *Nauka angielskiego. Część II w 30-tu lekcjach*. Edinburgh: Polish Fortnighly Digest.
- JA** – Antonowicz J. (1788), *Grammatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka*. Warszawa: Drukarnia Nadworna Jego Królewskiej Mości i Komisji Edukacji Narodowej.
- MC** – Ciemniowska M. B. (1860), *Nowy i łatwy sposób nauczenia się w krótkim czasie po angielsku bez nauczyciela*. Warszawa: Drukarnia Jana Psurskiego.
- IE** – Epstein I. (1946), *Kurs języka angielskiego*. Rzym: Wydział Oświaty 2 Korpusu.

- TG** – Grzebieniowski T. (1946), *Podręcznik języka angielskiego na I rok nauczania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- TGKJ** – Grzebieniowski T., Jastroch K. (1934), *Great and Greater Britain: scenes and stories. Podręcznik języka angielskiego dla 3. klasy gimnazjalnej*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- KJ I** – Jastroch K. (1934), *The first year of English. Podręcznik języka angielskiego na I rok nauczania*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- KJ II** – Jastroch K. (1938), *Life and work in England: podręcznik języka angielskiego dla drugiej klasy gimnazjalnej*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Kn** – Knapczyk J. (1923), *Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część pierwsza*. Lwów–Warszawa: Książnica Polska.
- FK** – Kuszel F. (1857), *Rozmowy podręczne dla Podróżujących do Londynu Polaków nieumiejących zupełnie Języka Angielskiego*. Warszawa.
- MM** – Maryański M. (1906), *Jedyny w swoim rodzaju przewodnik polsko-angielski i słownik polsko-angielski dla wychodźców polskich i przybyszów do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i Kanady, ułatwić mający stawianie kroków pierwszych w kraju obcym i naukę języka angielskiego, z podaniem wymowy i brzmienia każdego wyrazu angielskiego według metody fonetycznej, z dołączeniem niektórych uwag, rad i wskazówek*. Chicago: nakładem autora.
- Pr** – *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, (1934). Lwów: Drukarnia J. Żydaczewskiego.
- Re** – Reussner P. (1920), *Samouczek polsko-angielski. Najlepsza metoda do nauczania się czytać, pisać i rozmawiać po angielsku w 24-ch lekcjach bez nauczyciela [...]*. Warszawa: Wyd. 23 powiększone, nakładem autora.
- KSz** – Szyrma K.L. (1828), *Xiązka wypisów angielskich z słownikiem ułożone przez K.L.S dla użytku młodzieży instytutu politechnicznego*. Warszawa: Drukarnia Gałęzowskiego.

Received: 15.10.2022

Revised: 16.01.2023

Joanna Ozimska

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0002-8261-3614>

joanna.ozimska@uni.lodz.pl

Interkulturowość w wybranych podręcznikach do nauki włoskiego i angielskiego języka biznesu i ekonomii. Studium porównawcze

**Intercultural language education in selected textbooks for teaching the language of business and economics in Italian and English.
A comparative study**

This article attempts to characterize three textbooks for teaching the language of business and economics in terms of the presence of content developing intercultural competences. The aim of the study is to identify the content developing intercultural competences, its qualitative and quantitative characteristics, to discuss the differences in the approach in the Italian and English textbooks and to indicate the possibility of using selected solutions in new teaching materials. The main hypothesis, verified during the analyzes, is that the concept of intercultural language education, although not directly expressed on the pages of the textbooks, is an important component of the didactic process in materials for teaching the language of business. The approach to interculturality may also differ, depending on the target culture and status of the foreign language taught (Italian vs English, the modern *lingua franca*).

Key words: Intercultural language education, business language, Italian, foreign language teaching

Słowa kluczowe: interkulturowość, język biznesu, język włoski, glotto-dydaktyka



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Wprowadzenie

Zjawisko globalizacji wpłynęło na rozwój poszczególnych narodowych gospodarek, prowadząc także do przenikania się rynków krajowych i regionalnych. Intensyfikacja kontaktów z zagranicznymi partnerami nie doprowadziła, jak błędnie przypuszczano, do ujednoczenia rynków i zatarcia się różnic kulturowych (Skulski, 2020: 9). Uwidoczniała natomiast potrzebę uwzględniania wiedzy na temat innych kultur w nauczaniu m.in. języków obcych, aby możliwe było skuteczne pośrednictwo w wymianie handlowej oraz funkcjonowanie w odmiennych kulturowo środowiskach.

Każdego dnia mieszkańcy różnych części świata w swoich miejscach pracy uczestniczą w obcych im językowo-kulturowo praktykach, zmierzających do rozwiązania bieżących problemów. Posługują się w tym celu drugim albo trzecim językiem, często nie posiadając wystarczającej wiedzy na temat różnic kulturowych dzielących uczestników aktu komunikacyjnego reprezentujących odmienne kręgi kulturowe (Ladegaard, Jenks, 2015: 2).

Celem artykułu jest analiza treści dydaktycznych ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji interkulturowych znajdujących się w wybranych podręcznikach do nauki specjalistycznych odmian języka obcego – włoskiego i angielskiego języka biznesu. Lepsze zrozumienie dostępnych narzędzi edukacyjnych może bowiem prowadzić do bardziej efektywnego ich wykorzystania, skutkującego zwiększeniem ich potencjału dydaktycznego.

2. Pojęcie kultury. Interkulturowość i kompetencja interkulturowa

Według Kroebera i Kluckhohna (za Sobkowiak, 2015: 18), istnieje ponad 300 definicji kultury, co pokazuje na złożoność tego terminu. Kultura może być postrzegana jako zjawisko obiektywne lub subiektywne. W pierwszym znaczeniu rozumiana jest jako tło instytucjonalne, polityczne oraz historyczne, stworzone i podtrzymywane przez grupę ludzi posługujących się tym samym językiem oraz wchodzących ze sobą w interakcje. „Instytucje, jakie na przestrzeni dziejów stworzyła dana społeczność, umożliwiają i regulują wzajemne kontakty mieszkańców i wraz z unikalnym tłem historycznym tworzą jej obiektywny kontekst kulturowy”. Kultura subiektywna natomiast odnosi się do postrzegania świata przez ludzi wchodzących ze sobą w interakcje. „Niepowtarzalność ich perspektywy wyraża się w sposobie rozróżniania zjawisk, organizowania i koordynowania komunikacji czy przypisywaniu określonym zjawiskom etykiety dobry/zły” (Sobkowiak, 2015: 19).

Kramsch (2011: 355) używa pojęcia tzw. „trzeciej kultury”¹ – metafory symbolicznej przestrzeni, na obszarze której dokonuje się tworzenie znaczeń,

¹ Por. Damen (1987: 331–332).

wchodzących w kontakt języków narodowych (L1–L2) i narodowych kultur (C1–C2). Ladegaard i Jenks (2015: 5) podkreślają z kolei, że – wraz z dokonującym się postępowaniem technologicznym i w dobie ponowoczesności – kultura winna być postrzegana jako kategoria płynna i wieloaspektowa, podobnie jak pojęcie dyskursu.

Istnieje ścisła zależność pomiędzy tworzeniem znaczenia przez osobę uczącą się a jej doświadczeniem kulturowym, co oznacza, iż zrozumienie kultury obcej przez jednostkę wynika z syntezy kultury rodzimej, docelowej i własnego doświadczenia (Sobkowiak, 2015: 21).

Panuje zgoda co do tego, że interkulturowość jest kompetencją, co za tym idzie próba jej opisu i rozwoju u osób uczących się języków obcych wymaga zastosowania modelowania (zob. Byram, 2012: 44–45, Balboni, 2006: 13–16).

Balboni (2006: 13–16) zaproponował więc model, uwzględniający trzy główne składowe:

- 1) system wartości, którego istnienia rozmówcy często nie są świadomi;
- 2) kody językowe i niewerbalne (m.in. struktura morfosyntaktyczna, proksemika, kinezyka, symbole statusu);
- 3) kontekst socjopragmatyczny, w którym dochodzi do aktu komunikacji językowej.

Najbardziej znany model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej², sformułowany przez Michaela Byrama (2012: 96) w 1997 r., obejmował wiedzę (*savoir*), umiejętności (*savoir comprendre, savoir apprendre/faire*) oraz odpowiednie postawy (*savoir être, savoir s'engager*).

Dokonując syntezy wniosków płynących z badań literatury przedmiotu Sobkowiak (2015: 122) proponuje definiować interkulturowość jako:

Fenomen interpersonalny, oparty na rozwijaniu wzajemności w interakcji (*reciprocity in interaction*), uznający, że człowiek odgrywa w życiu wiele różnych ról, ma liczne obowiązki, a równocześnie wykazuje wrażliwość i dostosowuje się do różnorodnych ról i zobowiązań wobec interlokutora. [...] Bycie interkulturowym nie jest [...] produktem końcowym czy możliwym do osiągnięcia stanem, ale nigdy niekończącym się, ciągłym uczeniem się poprzez doświadczenie i krytyczną refleksję na temat spotykanych osób, przeżywanych doświadczeń czy obserwowanych zdarzeń.

Analogicznie, kompetencja interkulturowa jest nigdy niekończącym się procesem, a u jej podstaw leży świadomość kulturowa. Kulturę poznajemy

² Tak postrzegana kompetencja interkulturowa rozwijana jest w ramach zintegrowanego modelu kształcenia językowo-kulturowego, w skład którego wchodzi ponadto kompetencje językowe, socjolingwistyczne oraz dyskursywne.

poprzez język, pod warunkiem odpowiedniej ekspozycji. Jako że skrypty kulturowe³ często bywają niewidoczne, dla procesu nauczania ważny jest sposób jego prowadzenia, sprzyjający zauważaniu różnic, porównywaniu systemów kulturowych oraz rozważaniom na temat różnorodności języków, kultur i procesów komunikacji (Sobkowiak, 2015: 83). Istotną pomoc w tym procesie może stanowić podręcznik do nauki języka obcego.

3. Metodologia badawcza

W oparciu o modele kompetencji interkulturowej Balboniego i Byrama, w dalszej części opracowania zostaną zaprezentowane szczegółowe refleksje na temat treści dydaktycznych, zawartych w trzech podręcznikach do nauki języka biznesu.

Wybór podręczników poddanych ewaluacji w przypadku języka włoskiego wynikał z niewielkiej liczby tego typu zasobów dostępnych na rynku wydawniczym. Badaniu poddano więc dwa dostępne przed rokiem 2021 opracowania. W celu porównawczym sięgnięto po jeden podręcznik do nauki języka angielskiego, który ukazał się drukiem w tym samym co włoskie odpowiedniki okresie. Miało to na celu wykluczenie zmian w podejściu do pojęcia kompetencji interkulturowej dostrzegalnych w dłuższym horyzoncie czasu.

Ocenie poddano wszystkie tekstowe elementy składowe podręczników, wliczając odautorski komentarz metodyczny. Z analiz wykluczono natomiast elementy ikonograficzne.

Analiza ilościowa oraz jakościowa pozwoliła odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- 1) Czy podręcznik zawiera materiały służące kształtowaniu kompetencji interkulturowej? W przypadku odpowiedzi twierdzącej, jaki jest ich udział w stosunku do pozostałych poruszanych zagadnień?
- 2) Jaki dobór tematów zastosowano we włoskich i anglojęzycznych podręcznikach? Czy można dostrzec istotne różnice dotyczące poruszanej tematyki wynikające z nauczanej języka?
- 3) Jakie rodzaje ćwiczeń zastosowano, aby rozwijać kompetencję interkulturową?

Przytoczone w kolejnych podrozdziałach dane liczbowe nie uwzględniają różnic w odniesieniu do stopnia trudności i czasu przewidzianego na realizację poszczególnych zadań.

³ Wzorce lub scenariusze specyficzne dla danej kultury zawierające reguły komunikacji oraz normy zachowania w różnorodnych sytuacjach, zarówno formalnych, jak i nieformalnych (Wierzbicka, 1999: 164–9).

4. Charakterystyka podręczników poddanych badaniu

Poniższe zestawienie zawiera podstawowe informacje o podręcznikach do nauki języka ekonomii i biznesu poddanych analizie.

Tabela 1. Materiał badawczy – podstawowe informacje (opracowanie własne)

Tytuł	Język	Liczba stron	Rok wydania	Liczba rozdziałów	Poziom zaawansowania	Liczba ćwiczeń
1. Italiano per economisti	włoski	123	2003	5	średniozaawans.	185
2. L'italiano in azienda	włoski	207	2002	12	średniozaawans.-zaawans.	379
3. Market Leader	angielski	176	2002	16	średniozaawans.	399

Italiano per economisti stanowi jeden z tomów serii „Italiano per specialisti”. Książka jest adresowana do studentów kierunków ekonomicznych (LS) oraz do użytkowników zainteresowanych posługiwaniem się włoskim językiem biznesu na obszarze Włoch (L2).

L'italiano in azienda to pierwszy na włoskim rynku wydawniczym kompleksowy podręcznik do nauki włoskiego języka ekonomii i biznesu dla obcokrajowców, obejmujący 12 jednostek, rozwijających różne kompetencje komunikacyjne. Ważnym elementem jest sekcja „La cultura degli affari”, kultura biznesu, zaprezentowana z włoskiej perspektywy w celu zwiększenia wrażliwości użytkowników podręcznika na występujące na tym obszarze językowo-kulturowym zjawiska.

Market Leader. Intermediate Business English to złożony z podręcznika i zeszytu ćwiczeń kurs angielskiego języka biznesu przeznaczony dla studentów kierunków ekonomicznych oraz biznesmenów.

5. Kultura i interkulturowość w liczbach. Wyniki badań

W poniższej tabeli zestawiono dane liczbowe⁴ dotyczące elementów kulturowych (poz. nr 1) odnoszących się do Włoch (podręczniki ITperE⁵ i L'ITi-nA) lub krajów anglojęzycznych (ML) oraz (poz. 2 a, b, c, d) do rodzimych

⁴ Tabela zawiera wartości bezwzględne tożsame z liczbą ćwiczeń. W celu bardziej przejrzystej prezentacji wyników w tekście artykułu dane zostaną przedstawione w formie procentowej jako iloraz liczby zadań z omawianych kategorii oraz liczby ćwiczeń w poszczególnych podręcznikach ogółem.

⁵ Skrótly odsyłają odpowiednio do podręcznika *Italiano per economisti*, *L'italiano in azienda*, *Market Leader*.

kultur uczestników kursu, jakie uwzględniono w badanych podręcznikach. Chodzi o treści odnoszące się do różnic w funkcjonowaniu wybranych sfer działalności społeczno-kulturowej na obszarze, na którym użytkownicy posługują się językiem włoskim albo angielskim jako, odpowiednio, LS lub L2.

Tabela 2. Typologia zadań wyekscerpowanych z badanych podręczników (opracowanie własne)

	ITperE	L'ITinA	ML
1. Liczba zadań/odniesień kulturowych do obszaru włosko/anglojęzycznego	9	31	4
2. Liczba zadań/odniesień do rodzimych kultur ogółem	9	10	17
a) w podziale na typy ćwiczeń – mówienie	9	7,5 ^{a)}	11
b) tworzenie tekstu pisanego	–	1	3
c) rozumienie tekstu pisanego	–	1,5	2
d) rozumienie tekstu mówionego	–	–	1

^{a)} Wartości ułamkowe, uwzględnione w tabeli, oznaczają, że jedno z badanych ćwiczeń miało na celu rozwój zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i kompetencji tekstowych.

Najwięcej odniesień do kultury docelowego obszaru językowego zawiera podręcznik L'ITinA (8,18% wszystkich zadań), najmniej ML (1%). Niższy wynik podręcznika do nauki języka angielskiego można tłumaczyć tym, że jest on adresowany do użytkowników z całego świata, wykorzystujących nabyte umiejętności nie tylko w krajach, gdzie na co dzień włada się językiem angielskim.

Jednocześnie najwięcej odniesień do obcych kultur w wymiarze bezwzględny (17 ćwiczeń, stanowiących 4,26% ogółu zadań), znajduje się w podręczniku do nauki języka angielskiego. Dwa pozostałe tytuły plasują się *ex equo* na drugim miejscu ze zbliżoną liczbą tak zdefiniowanych treści (9–10 ćwiczeń). Uwzględniając dane procentowe, należy zauważyć, że podręcznik ITperE zawiera najwięcej elementów (4,86%) w stosunku do ogółu występujących w nim ćwiczeń.

Większość ćwiczeń, w których kształtowana jest otwartość na innych w konfrontacji ze świadomością rodzimych uwarunkowań, ukierunkowana jest na rozwijanie sprawności mówienia (2,85% spośród wszystkich przeanalizowanych 963 ćwiczeń). Cztery zadania (0,42% ogółu) wymagały tworzenia tekstu pisanego, 0,36% – zapoznania się z tekstem pisanym, a jedno (0,10%) – z tekstem mówionym w języku angielskim.

6. Kultura (biznesu) w badanych podręcznikach. Analiza jakościowa

Porównanie dwóch kolejnych tabel (nr 3 i 4) pozwala dostrzec dwa odmienne podejścia do szeroko rozumianej kultury biznesu we Włoszech obecne w badanych materiałach dydaktycznych. Podręcznik ITperE wykorzystuje wiedzę techniczną, znajomość fachowej terminologii i różnic strukturalnych w podejściu do organizacji życia społeczno-gospodarczego na obszarze Włoch. Rozwijane są kompetencje twarde, nawiązujące do kultury obiektywnej.

Tabela 3. Kultura obszaru włoskojęzycznego. Treści wyekscerpowane z podręcznika ITperE (opracowanie własne)

	ITperE – zagadnienia
1	Formy prawne prowadzenia działalności we Włoszech
2	Rola kawy w życiu społecznym Włoch
3	Rola związków zawodowych w życiu publicznym Włoch
4	Relacje pozamałżeńskie we Włoszech
5	Zasady funkcjonowania podatku VAT we Włoszech
6	Pojęcie włoskiego <i>codice fiscale</i>
7	Osobliwości włoskiego leksemu <i>fattura</i>
8	Włoskie korzenie światowej bankowości
9	Specyfika inwestowania w obligacje skarbowe we Włoszech

Drugi z badanych podręczników do nauki włoskiego języka biznesu (tab. 4) poświęca wiele przestrzeni prezentacji Włochów jako potencjalnych kontrahentów, a zatem zawiera elementy odnoszące się do kultury subiektywnej. Licznie reprezentowane są treści nawiązujące do zasad grzeczności⁶. Autorzy podręcznika zwrócili uwagę na formuły używane podczas powitań i pożegnań, formy adresatywne⁷, sposób prowadzenia rozmów telefonicznych z uwzględnieniem włoskiej specyfiki, stosunek do przerywania wypowiedzi interlokutorów, podejście do rozwiązywania konfliktów, używanie właściwej

⁶ „Grzeczność językowa – jak pisze M. Marcjanik (2013: 13–14) – czyli używanie przez mówiących określonych wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej, powiązana jest ściśle z grzecznością niejęzykową (niewerbalną). Grzeczność niejęzykowa dzieli się na grzeczność ponadjęzykową – w skład której wchodzi fonetyczne cechy mówienia, takie jak: intonacja, barwa głosu, natężenie głosu, tempo mówienia – oraz grzeczność pozajęzykową, do której zalicza się: mimikę, gesty, postawę i ruchy ciała, sposób «zagospodarowania» przestrzeni, w tym odległość od odbiorcy.”

⁷ Na szczególną uwagę zasługują wskazówki odnoszące się do stosowanych z dużą częstotliwością we włoskiej rzeczywistości językowej tytułów, np. *avvocato*, *dottore*, *ragioniere*, *ingegnere*, *onorevole*.

intonacji głosu, normy zachowania w transporcie publicznym. Ważnym elementem kulturowym są teksty i ćwiczenia dotyczące gestykulacji, w podręczniku jednak nie poświęcono im wiele miejsca.

Warto podkreślić, że pewne wartości przedstawione w zaproponowanych użytkownikom zadaniach nie tylko przyczyniają się do lepszego zrozumienia mentalności i odmienności kulturowej Włochów, mogą one także usprawnić sposób funkcjonowania uczestników kursu w sferach wykraczających poza znajomość języka. Taka wartość dodana może wynikać, dla przykładu, z lekcji o włoskim podejściu do ubioru, m.in. podczas oficjalnych spotkań.

L'ITinA w większym stopniu skupia się więc na rozwoju kompetencji miękkich poprzez wybór treści, które mogą się przyczynić do nabywania uniwersalnych umiejętności społecznych, przydatnych w każdym zawodzie –nie tylko w biznesie.

Tabela 4. Kultura obszaru włoskojęzycznego. Treści wyekscerpowane z podręcznika L'ITinA (opracowanie własne)

	L'ITinA – zagadnienia
1	Ubiór i zachowanie w sytuacji formalnej (rozmowa kwalifikacyjna)
2	Tytułatura
3	Dopuszczalne tematy nieformalnych rozmów we Włoszech
4	Zasady grzeczności – kultura powitań i pożegnań
5	Zasady grzeczności – rozmowa telefoniczna we Włoszech
6	Zasady grzeczności – użycie przyimków włoskich
7	Zasady grzeczności – przerywanie konwersacji
8	Negocjacje z kontrahentami z południa Włoch
9	Stosunek do kategorii czasu we Włoszech
10	Przejawy maskulinizmu Włochów wobec kobiet
11	Zasady grzeczności – przy włoskim stole (bon ton, regulowanie rachunku, toasty)
12	Użycie terminologii anglojęzycznej we włoskim języku biznesu
13	Zasady grzeczności – rozwiązywanie konfliktów
14	Gestykulacja w kulturze Włoch
15	Reguły korzystania z telefonu komórkowego
16	Zasady grzeczności – intonacja głosu
17	Normy zachowania we włoskim transporcie kolejowym

Ostatni z poddanych analizie podręczników różni się, jak wspomniano, podejściem, co wynika z odmiennego statusu języka angielskiego – pośrednika w relacjach społeczno-biznesowych.

Tabela 5. Kultura obszaru anglojęzycznego. Treści wyekscerpowane z podręcznika ML (opracowanie własne)

ML – zagadnienia	
1	Zasady grzeczności – rozmowy telefoniczne w j. angielskim
2	Zasady grzeczności – podróże transportem lotniczym
3	Formy organizacyjne przedsiębiorstw w języku angielskim
4	Dyplomacja w negocjacjach biznesowych

Treści kulturowe, zaproponowane w podręcznikach, stanowią punkt wyjścia do refleksji nad własną kulturą i nad różnorodnością sposobów funkcjonowania przedstawicieli poszczególnych nacji⁸.

7. Analiza jakościowa elementów obcych kulturowo i odniesień do kultur rodzimych

Rozmieszczenie treści obcych kulturowo i odniesień do kultur rodzimych w badanych podręcznikach (tab. 3 i 6, 4 i 7, 5 i 8) wskazuje na wyraźny związek między tymi zagadnieniami.

Zazwyczaj prezentacja nowych informacji na temat specyfiki kulturowej Włoch lub obszaru anglojęzycznego prowadzi do refleksji na temat tych samych zjawisk w obszarze kultur, z których wywodzą się uczestnicy kursu. Stosowane jest zatem podejście porównawcze. Refleksja nad własną kulturosfery jest zatem naturalną glottodydaktyczną kontynuacją procesu poznawania obcych systemów kulturowych.

W wyniku analizy danych liczbowych (por. tab. 4 i 7) odnoszących się do elementów skoncentrowanych na rodzimej kulturze w drugim z badanych włoskich podręczników, nasuwa się obserwacja, że nie wszystkie zagadnienia nadają się, z punktu widzenia konstrukcji materiałów dydaktycznych, do rozważań nad kulturosfery, z której wywodzą się poszczególni słuchacze kursów. Pomijane są zjawiska jednostkowe, typowe dla jednego albo nielicznych systemów społeczno-kulturowych lub w dużej mierze jednolite na obszarze

⁸ Warto w tym momencie przywołać pojęcie *poliwalencji kulturowej*, zaproponowane przez Kłoskowską dla określenia świadomości, jaką nabywa przeciętnie wykształcony człowiek otwarty na kontakty ponadnarodowe. Poliwalencja stwarza poszczególnym jednostkom szansę na przeżycie przygody spotkania z inną kulturą i innym językiem, radość odkrywania inności. „[...] z drugiej strony – tylko spotkanie z inną kulturą i innym światem językowym, więc z innym sposobem konceptualizowania świata może dać nam szansę zobaczenia, co w naszej własnej domowej tradycji jest najbardziej oryginalne, niepowtarzalne, najbardziej nasze, a więc szansę bycia sobą w sposób bardziej ludzki, bardziej świadomy [...]” (za: Bartmiński, 2007: 19–20).

Tabela 6. Treści obce kulturowo i odniesienia do kultury rodzimej wyekscerpowane z podręcznika ITperE (opracowanie własne)

	ITperE – zagadnienia
1	Formy prawne prowadzenia działalności na świecie
2	Podatki VAT na świecie (nazwy i obowiązujące stawki)
3	Odpowiedniki włoskiego <i>codice fiscale</i>
4	Światowa bankowość
5	Giełdy papierów wartościowych na świecie
6	Metody płatności w różnych krajach
7	Specyfika stosowania czeków i weksli w różnych krajach
8	Business plan w środowisku międzynarodowym

całego świata. Warto podkreślić, że dwa analizowane podręczniki do nauki włoskiego języka biznesu uzupełniają się w tym zakresie: nie dublują proponowanych zagadnień kulturowych ani zapytań o rodzime podsystemy, różnie też rozkładają akcenty w ramach zastosowanych narzędzi dydaktycznych.

Tabela 7. Treści obce kulturowo i odniesienia do kultury rodzimej wyekscerpowane z podręcznika L'ITinA (opracowanie własne)

	L'ITinA – zagadnienia
1	Ubiór i zachowanie w sytuacji formalnej (rozmowa kwalifikacyjna)
2	Zasady grzeczności językowej – przerywanie konwersacji
3	Stosunek do kategorii czasu w różnych kulturach
4	Piłka nożna jako temat nieformalnych konwersacji
5	Użycie terminologii anglojęzycznej w biznesie międzynarodowym
6	Gestykulacja na świecie
7	Reguły korzystania z telefonu komórkowego
8	Zasady podróżowania transportem kolejowym

Inaczej wygląda proporcja między kulturosferą świata anglojęzycznego a różnorodnością kulturową w podręczniku ML. Podejście interkulturowe (tab. 8) stanowi trzon procesu dydaktycznego. Różnorodność jest widoczna w całym podręczniku, a jej rola wynika z obecności licznych przykładów podmiotów⁹ prowadzących działalność ekonomiczną pod różnymi szerokościami geograficznymi.

⁹ Obecność na stronach podręcznika odniesień do przedsiębiorstw z całego świata jest możliwa dzięki zastosowaniu licznych nazw własnych, głównie toponimów i antroponimów. Przedsiębiorstwa jako odrębne byty zyskują swoją podmiotowość również dzięki nazwie, pod którą funkcjonują w świadomości społecznej i są zgłaszane do właściwych

Analiza włoskich i angielskich podręczników pokazuje, że niektóre odniesienia (inter)kulturowe stanowią umowy kanon dydaktyki. Mowa tu na przykład o szeroko pojmowanych zasadach grzeczności. Zarówno w podręczniku L'ITinA, jak i ML uwzględniono takie kwestie jak: rozmowy telefoniczne, przerywanie konwersacji, dozwolone lub niewskazane tematy nieformalnych rozmów, punktualność, czy też stopień bezpośredniości, z jakim należy traktować poszczególne grupy rozmówców.

W publikacjach do nauki włoskiego i angielskiego języka biznesu częściowo pokrywa się również sposób nakłaniania uczących się do refleksji nad ważnymi społecznie pojęciami takimi jak czas czy pieniądz oraz nad zjawiskami pozajęzykowymi jak zachowania podczas podróży służbowej akceptowane społecznie.

Tym, co wyróżnia serię ML jest propozycja gry społeczno-kulturowej, pełniącej funkcję podsumowania całego kursu¹⁰, a weryfikującej poczynione przez uczniów postępy.

Tabela 8. Treści obce kulturowo i odniesienia do kultury rodzimej wyekscerpowane z podręcznika ML (opracowanie własne)

	ML – zagadnienia
1	Przykłady podmiotów gospodarczych z różnych krajów: Argentyna, Australia, Austria, Boliwia, Chiny, Dania, Finlandia, Francja, Hiszpania, Holandia, Hong Kong, Irlandia, Japonia, Kanada, Kolumbia, Korea Południowa, Malezja, Niemcy, Nigeria, Nowa Zelandia, Pakistan, Papua Nowa Gwinea, Polska, Rosja, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Wielka Brytania, Włochy, Zimbabwe
2	Zasady grzeczności – rozmowy telefoniczne w j. angielskim między rozmówcami z różnych kultur
3	Wyzwania komunikacji międzynarodowej
4	Stosunek do pieniędzy w różnych kulturach
5	Problemy etyczne w różnych kulturach (unikanie płacenia podatków, nepotyzm, praca na czarno)
6	Zagadnienie korupcji – specyfika krajowa
7	Analiza powiedzenia „When in Rome, do as the Romans do”
8	Pojęcie kultury
9	Patriotyzm

krajowych rejestrów. W analizowanym podręczniku wykorzystano anglojęzyczne chrematonymy (np. agencja reklamowa z siedzibą w Paryżu *Focus*, południowokoreański producent gitar na rynek japoński i europejski *The Kim Guitar Company*). Często nazwy własne fikcyjnych przedsiębiorstw są pomijane, a ich charakterystykę poznajemy poprzez przedstawienie biografii i wskazanie narodowości właściciela. Nie są eliminowane nazwy przedsiębiorstw realnie istniejących, będących liderami światowej gospodarki.

¹⁰ Prosta forma graficzna oraz nieskomplikowane zasady pozwalają na samodzielne tworzenie podobnych materiałów ludycznych przez dostrzegających ich potencjał dydaktyków.

	ML – zagadnienia
10	Świadomość kulturowa w biznesie
11	Globalizacja a różnorodność kulturowa
12	Zasady grzeczności na świecie (m.in. wymiana wizytówek, uściski rąk, kontakt fizyczny, przerywanie, punktualność, poczucie humoru)
13	Zachowania społecznie (nie)akceptowane we własnym kraju
14	Kultura biznesowa Chin
15	Marki na lokalnych rynkach
16	Społeczno-kulturowa gra planszowa

Struktura większości zadań prowadzących do refleksji interkulturowej nie jest rozbudowana. Sprowadza się do zadania prostego pytania¹¹, na które będą w stanie odpowiedzieć słuchacze kursu, konfrontując świeżo zdobyte informacje na temat Włoch lub krajów anglojęzycznych z własną wiedzą i przekonaniem. Jest to jednocześnie podpowiedź, w jaki sposób, nieobciążający nauczyciela i niewymagający dodatkowych nakładów pracy, angażować uczniów i rozbudowywać gotowe ćwiczenia, dostępne w różnych materiałach o komponent interkulturowy¹², jeśli nie jest obecny.

W podręczniku ML zaobserwowano jeszcze jedno, istotne z punktu widzenia niniejszej pracy, zjawisko. Jeden z rozdziałów w całości poświęcono różnicom kulturowym i potrzebie zwiększenia świadomości w tym zakresie. Chęć poruszenia kwestii mniej technicznych, ale równie ważnych dla osób posługujących się językiem obcym w środowisku międzynarodowym wydaje się jak najbardziej uzasadniona. Ćwiczenia zaproponowane w ramach niniejszego rozdziału są różnorodne, kreatywne¹³ i kończą się tekstem o kulturze Chin, jednego z aktualnych liderów gospodarczych świata.

8. Obserwacje końcowe

1. Pojęcie interkulturowości nie pojawia się w żadnym z analizowanych podręczników. Dowodzi to, że znajomość metajęzyka glottodydaktycznego nie jest warunkiem *sine qua non* dla rozwoju kompetencji interkulturo-

¹¹ Często w formie zdania pojedynczego, np. "Anche nel tuo Paese ci sono due forme diverse di cambiale?", "Quale forma di pagamento si usa di più nel tuo Paese?".

¹² Uwaga odnosi się do grup zróżnicowanych kulturowo.

¹³ Zob. ćwiczenie G ze strony 107 pozwalające tworzyć własne alter ego na potrzeby hipotetycznego kongresu, w którym biorą udział uczestnicy z całego świata. W badanych włoskich podręcznikach zbliżoną funkcję pełnią ćwiczenia typu *role-play*, z tą różnicą, że ograniczają zakres swobody poprzez narzucenie gotowych do wygłoszenia kwestii.

wej. Termin ten nie jest obecny nawet we wstępach opracowanych przez autorów podręczników, doświadczonych dydaktyków. Przyczyn takiego stanu należy upatrywać w dopiero kształtującej się świadomości interkulturowej, wynikającej z pogłębiających się procesów globalizacyjnych. Chociaż samego pojęcia próżno szukać na kartkach podręczników stanowiących materiał badawczy, idea interkulturowości jest w nich obecna, choć w różnych proporcjach i konfiguracjach.

2. Interkulturowość występującą na stronach podręczników do nauki języka biznesu można odnieść do pojęcia kompetencji miękkich i twardych, znajomości kultury obiektywnej i subiektywnej.
3. Interkulturowość może być uznawana za istotny element procesu dydaktycznego w odniesieniu do nauki jednej z odmian języków specjalistycznych, jaką jest język ekonomii i biznesu. Nie sposób mówić o skutecznym posługiwaniu się tymi odmianami języka bez znajomości i zrozumienia zagadnień takich, jak: dopuszczalne tematy niezobowiązujących konwersacji towarzyszących procesom negocjacyjnym czy codziennej współpracy biznesowej; zasady grzeczności językowej lub świadomość wartości uznawanych za ważne w wybranej kulturze. Na obszarze języka włoskiego takim zagadnieniem istotnym kulturowo okazała się np. piłka nożna.
4. W ewaluowanych podręcznikach pominięto całkowicie kwestie dotyczące różnorodności religijnej i ich implikacji dla procesu komunikowania się.
5. Jeśli chodzi o zastosowanie modeli Byrama i Balboniego, odnoszących się do zjawiska interkulturowości, analiza pokazała, że badane podręczniki, poprzez wybór tematów i typologię ćwiczeń, stwarzają warunki do kształtowania odpowiednich postaw, sprzyjają zdobywaniu wiedzy i nabywaniu umiejętności. Uczący się w procesie kształcenia językowego zyskują okazję do poznawania systemów wartości odmiennych od własnego oraz do wszechstronnego treningu interkulturowego, umożliwiającego im pełnienie roli świadomych mediatorów interkulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E. (2006), *Intercultural communicative competence: a model*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bartmiński J. (2007), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Byram M. (2012), *Reflecting on teaching „culture” in foreign language education*, (w:) Newby D. (red.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Damen L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison–Wesley Publishing Company.

- Kramersch C. (2011), *The symbolic dimensions of the intercultural*. „Language Teaching”, nr 44/3, s. 354–367.
- Ladegaard H. J., Jenks Ch. J. (2015), *Language and intercultural communication in the workplace: critical approaches to theory and practice*. „Language and Intercultural Communication”, nr 15/1, s. 1–12.
- Marcjanik M. (2013), *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skulski P. (2020), *Cultures – definitions, subjects, typologies*, (w:) Skulski P. (red.), *Cultural aspects of international business*. Wrocław: Publishing House of Wrocław University of Economics and Business, s. 13–35.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wierzbicka A. (1999), *Emocje. Język i “skrypty kulturowe”*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–191.

Podręczniki

- Cotton D., Falvey D., Kent S. (2002), *Market Leader. Intermediate business English. Course Book*. Essex: Pearson Education Limited.
- Incalcaterra-McLoughlin L., Pla-Lang L., Schiavo-Rotheneder G. (2003), *Italiano per economisti*. Firenze: Alma Edizioni.
- Pelizza G., Mezzadri M. (2002), *L’italiano in azienda*. Perugia: Guerra Edizioni.

Received: 23.09.2022

Revised: 16.11.2022

Ewa Badyda

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0002-1059-8849>

ewa.badyda@ug.edu.pl

Cudzoziemiec w polskim świecie. Kreacja podręcznikowego bohatera w kontekście kształcenia świadomości interkulturowej – na przykładzie serii Start

**A foreigner in the Polish world. The creation of a textbook
protagonist in the context of developing intercultural awareness.
A close look at the *Start* series**

The article analyses the image of a foreigner, a recurring protagonist in *Start*, which is a series of contemporary textbooks for teaching Polish as a foreign language for levels A0-A2. The analysis aims to reveal the extent to which his native cultural background, reflected in the social behaviour, habits, preferences and interests, expressed views and emotions, self-awareness of identity, values and reaction to the encounter with Polish culture, is taken into account in the way he is shown, and to what degree this character has been culturally “Polonized”. The author concludes that the resource presents a rather ethnocentric point of view and, as such, might undermine the teachers’ efforts to develop intercultural awareness among students.

Keywords: teaching Polish as a foreign language, textbooks, intercultural awareness, ethnocentrism, ethnorelativism

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, podręczniki, świadomość interkulturowa, etnocentryzm, etnorelatywizm



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Wprowadzenie

Kultura stanowi jeden z kluczowych elementów współkształtujących edukację językową, jednakże jej miejsce i rola w tej edukacji zmieniały się wraz z ewolucją myśli glottodydaktycznej¹. Obecnie w dydaktyce języków obcych promowane jest podejście interkulturowe, kładące nacisk nie tylko na umiejętności językowe studenta, ale i na jego świadomość kulturową. Co za tym idzie, zarówno cele dydaktyczne, jak i treści nauczania formułowane są zgoła inaczej. Niemniej ważne niż kompetencje komunikacyjne, których zdobycie ma zapewnić studentowi możliwość skutecznego porozumiewania się w języku obcym, stają się umiejętności interkulturowe, niezbędne do funkcjonowania w różnorodnym i wielojęzycznym świecie. Pomagają one uczącemu się dostrzegać podobieństwa i różnice pomiędzy kulturą własną a obcą, a dzięki temu kształtują zdolność do głębszego rozumienia siebie i innych w jej aspekcie. Pozwalają też na nabranie dystansu wobec własnych norm, zobiektywizowanie obrazu swojej kultury i spojrzenie na świat z nowej perspektywy, uwzględniającej punkt widzenia użytkowników poznawanego języka. Kompetencje te nie tylko kształtują postawy tolerancji, ale też przygotowują do wybierania właściwych strategii komunikacyjnych w kontaktach z osobami z kultury języka docelowego oraz radzenia sobie w sytuacji nieporozumień o podłożu interkulturowym (ESOKJ 2003: 96–97; Komorowska, 2004: 15–16).

Opisane wyżej umiejętności wyrabia się, nakierowując uwagę studenta opanowującego nowy język nie tylko na kulturę docelową, której jest on nośnikiem, ale też na inne kultury. Wzbudzona refleksja nad ich innością może pomóc uczącemu się znaleźć miejsce dla swojej tożsamości w nowo poznawanym świecie (Gębał, Miodunka, 2020: 329–335). Obcokrajowiec bowiem – na co już ponad dwadzieścia lat temu trafnie zwrócił uwagę Garncarek (1997: 116) – „powinien mieć możliwość relatywizowania własnej kultury, by nie czuć zagubienia w obcym cywilizacyjnie środowisku”². W interkulturowym modelu glottodydaktyki kultura jest zatem nie tylko silnie zaznaczona i zintegrowana z płaszczyzną językową, ale też podejście do niej ewoluuje od charakteru etnocentrycznego w stronę etnorelatywistycznego. Dodać należy, że konieczność takiego połączenia akcentowana jest jednocześnie mocno we współczesnym modelu pedagogiki, której istotnym składnikiem staje się dziś edukacja międzykulturowa. Zwraca się bowiem w tym kręgu uwagę, że to właśnie nauka języka obcego może się w znacznym stopniu przyczynić do kształtowania racjonalnego i adekwatnego postrzegania obecnych w naszym

¹ Więcej na ten temat zob. Białek (2017: 14–15).

² Więcej o dziejach i ewolucji podejścia międzykulturowego w glottodydaktyce polonistycznej zob. Gębał (2018: 162–174); o porównaniu jego modelu do podejścia komunikacyjnego i zadaniowego w nauce języków obcych zob. też Próchniak (2022).

życiu codziennym osób o innym pochodzeniu etnicznym – jako uwarunkowanych przez swoją rodzimą kulturę, a w rezultacie pomagać budować kompetencje interkulturowe, które są kapitałem współczesnego człowieka pozwalającym mu na lepsze rozumienie świata i sprawniejsze w nim funkcjonowanie (Nowakowska-Siuta, 2019).

Czynnikiem aktywizującym kompetencję interkulturową jest wrażliwość interkulturowa, która wyraża się w umiejętności dostrzegania różnych możliwości interpretacji zachowania czy postaw człowieka i analizowania ich w kontekście jego kultury rodzimej³. Dzięki niej student staje się zdolny do relatywizacji własnej perspektywy. Ponieważ umiejętność interpretowania odmiennych zachowań jako uwarunkowanych kulturowo pozwala je łatwiej akceptować, sprzyja to w rezultacie kształtowaniu się postawy otwartości na inne światopoglądy i szacunku dla innych zwyczajów.

Rozwój wrażliwości interkulturowej w odniesieniu do jednostki wiąże się z jej stopniowym przechodzeniem od postawy etnocentryzmu do etnorelatywizmu. Bennett, prekursor refleksji teoretycznej nad wrażliwością interkulturową, przedstawił jeszcze w latach 80. XX w. własny model tego procesu (DMIS), w którym wskazuje jego sześć etapów. Pierwsze trzy stanowią fazy postawy etnocentrycznej. Są to: zaprzeczenie różnicy kulturowej, obrona przed nią, jej minimalizacja. Dopiero kolejne: akceptacja różnicy, adaptacja do niej oraz integracja stanowią fazy postawy etnorelatywistycznej (Bennett, 1986)⁴.

Przywołana skala wyznacza nadrzędne ramy myślowe przedstawionych tu badań. Podjęte one zostały jako próba częściowej odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu kształtowaniu opisanych wyżej umiejętności interkulturowych sprzyjają współczesne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Problem ten rozpatrywany już był przez Kuchtę (2017) w odniesieniu do podręcznika *Polski krok po kroku 1*. Autor przeprowadził jego analizę według kategorii badawczych zaproponowanych przez Bandurę (2007), skoncentrowanych na bezpośrednim przekazie treściowym i segmencie wykonawczym podręcznika (ćwiczeniach nakierowanych pod określonym kątem). Mnie jednak interesują przekazy mniej bezpośrednio sygnalizowane, które wyrażają się w kreowaniu w postaci cudzoziemca przybywającego do obcego kraju. Jego kulturowe zarysowanie, zwłaszcza w kontekście zderzenia z kulturą kraju języka docelowego, uważam za niezwykle znaczący element informujący cudzoziemca o postawie wobec inności, z jaką może się w tym środowisku spotkać.

³ Rozumienie pojęcia kompetencji interkulturowej i wrażliwości interkulturowej oraz ich związku bardzo szczegółowo analizowane są w pracy Waschau (2019). Przegląd sposobów ich rozumienia i definiowania można znaleźć też np. w pracach Sobkowiaka (2015: 61–104), Żydek-Bednarczuk (2015: 67–79), Karpińskiej-Musiak (2015: 98–111), Kajaka (2020: 31–40).

⁴ Szerszą interpretację modelu i odniesienie do jego krytyki przedstawia Bennett (2004, 2017).

Analiza została przeprowadzona na przykładzie trzytomowej serii *Start* (*Start 1, Start 2, Start 3*), przeznaczonej do nauki na poziomach A0-A2, a zatem wstępnych. Seria ta wybrana została z kilku powodów. Po pierwsze dlatego, że oparta jest na (rzadszym) pomysle wprowadzenia stałego bohatera, co znaczy, że wypowiada się on (lub mówi się o nim) na tyle często i w na tyle różnych kontekstach, że zarysowuje się jego pełniejszy obraz. Ponadto grupa pozostałych bohaterów *Startu* nie jest zbyt liczna, zatem jest on odpowiednio wyeksponowany. Bohater jest osobą dorosłą i odpowiednio do tego jego aktywność przejawia się na różnorodnych polach, wchodzi też w relacje zawodowe. Ponadto jego sytuacja etniczna jest klarowna: nie ma w jego wcześniejszej biografii polskich wątków⁵.

Interesować mnie będzie, do jakiego stopnia w prezentowaniu tego bohatera uwzględnia się jego rodzimy kontekst kulturowy, a na ile jest on kulturowo „spolonizowany”. Ustalenie tych proporcji posłużyć może ocenie napięcia pomiędzy tendencjami etnocentrycznymi i etnorelatywistycznymi, a tym samym ocenie zakresu, w jakim ten przykładowy podręcznik może się przyczyniać do kształcenia świadomości interkulturowej cudzoziemców.

Odtwarzając wizerunek bohatera, odwołuję się do narzędzi badawczych ukształtowanych w zakresie lingwistyki kulturowej, ściślej: do metodologii związanej z pojęciem językowej kreacji rzeczywistości w tekście. Zaproponowała ją po raz pierwszy Skubalanka w odniesieniu do analizy tekstów artystycznych. W jej określeniu językowa kreacja to „całokształt procesów językowych, stworzonych przez twórcę tekstu, w pewnym celu; tyle co określony byt fikcyjny, będący częścią wizji świata artysty. [...] W stosunku do postaci literackiej oznacza – konkretniej – efekt charakterystyki osobowości, wyglądu i zachowań bohatera” (Skubalanka, 1997: 20). Językową kreację rozumieć zatem należy jako sygnalizowaną odpowiednimi środkami konceptualizację pewnego wycinka rzeczywistości w konkretnym tekście, co w tym wypadku dotyczy wykreowania postaci bohatera w podręczniku⁶.

Konceptualizacja bohatera podręcznika odtworzona jest w porządku pewnych ukształtowanych kulturowo cech, które są w jego wizerunku profilowa-

⁵ Z popularniejszych nowszych podręczników na pomysł wprowadzenia stałych cudzoziemskich bohaterów oparto też *Po polsku po Polsce* (mieszana etnicznie amerykańska rodzina z trojgiem dzieci, w której matka jest Polką, a ojciec Włochem) oraz *Polski krok po kroku* (grupa cudzoziemców z różnych kręgów kulturowych odbywających wspólnie kurs języka polskiego, głównie w młodym wieku, przedstawionych w relacjach prywatnych).

⁶ Termin językowa kreacja rzeczywistości był następnie w badaniach językoznawczych dookreślany i ewoluował. Przegląd najważniejszych prac wykorzystujących to pojęcie jako narzędzie badawcze, syntetyczny zarys ewolucji pojęcia i jego związki z pokrewnymi pojęciami językowego obrazu świata oraz tekstowego obrazu świata można przykładowo znaleźć w pracach badaczy wykorzystujących tę metodologię również do badania tekstów nieartystycznych, jak Kępką, Warda-Radys (2018: 66–67); Kępką, Lewińska, Warda-Radys (2021: 55–59).

ne. Zachowania jednostki, które takie cechy zdradzają, przejawiają się na wielu poziomach, od manifestujących się na zewnątrz, jak na przykład sposób obchodzenia świąt czy rytuały dnia, przez wzorce zachowań i przyjęte normy, aż po ujawniające się nie wprost wartości. Wyodrębniając je, korzystam z propozycji Żydek-Bednarczuk (2015: 77–78), która porządkując obraz treści nauczania służących kształceniu międzykulturowemu w nauce języka obcego, przedstawiła listę obszarów, które można poddawać analizie, szukając podobieństw i różnic kulturowych. W jej ujęciu są to: życie codzienne (m.in. potrawy napoje, godziny posiłków), warunki życia – standardy, stosunki międzyludzkie, system wartości, poglądów i postaw, język ciała, konwencje społeczne (takie jak pojęcie czasu, punktualność, wizyty) oraz zachowania rytualne (w tym uroczystości czy imprezy okolicznościowe). Bohater analizowanego podręcznika nie jest zarysowany we wszystkich wymienionych tu wymiarach, jednakże wiele z nich jest wyraźnie obecnych. Interpretując jego wypowiedzi, zachowania, mentalność i postawy kulturowe, odwołuję się do literatury z zakresu kulturoznawstwa, antropologii, socjologii i komunikacji międzykulturowej.

2. Bohater wobec świata

2.1. Upodobania i zwyczaje kulinarne

Bohaterem serii *Start* jest pochodzący z Leeds młody Anglik, Tom Żelazny (nie-wyjaśniona jest geneza jego nazwiska, brak jakichkolwiek informacji o jego polskich korzeniach), który przyjeżdża do polskiej firmy budującej autostradę jako nowo zatrudniony dyrektor projektu. Poznajemy go w rozmowach toczonych ze znajomymi z biura, z którymi stopniowo nawiązuje relacje o charakterze coraz bardziej prywatnym. Tak też ewoluuje tematyka tych rozmów – od spraw codziennych i organizacyjnych w biurze w stronę sfery bardziej osobistej.

Stosunkowo wyraźnie zarysowane są upodobania i zwyczaje kulinarne bohatera oraz sposób spędzania przez niego wolnego czasu. Tom Żelazny je standardowe polskie posiłki: śniadanie, obiad (około czternastej, jak można sądzić, bo na tę godzinę zaprasza znajomych) i kolację. Ich charakter też nie odbiega wyobrażeniem od polskich zwyczajów: śniadanie to kanapka z serem i pomidorem, jajka, płatki z mlekiem, jogurt, w sobotę owoce – nie są to zatem standardowe angielskie jajka z bekonem, smażone kiełbaski i tosty. Na kolację Tom je kanapki lub pizzę (tę często również rano i w południe). Najobfitszym posiłkiem dnia jest, podobnie jak w Polsce, obiad⁷: bohater najczęściej je zupę

⁷ Por. opinię brytyjskiej antropolog, Fox (2011: 442–443): „Obojętnie, z jakiej klasy pochodzą Anglicy i jak nazywają posiłek w środku dnia, nie biorą go ani trochę poważnie: większość zadawała się kanapką albo jakimś innym szybkim, łatwym, jednodaniowym posiłkiem”.

pomidorową (lubi też pieczarkową), sałatkę grecką, pizzę i rybę (jednak nie mówi się o frytkach⁸) lub makaron z pomidorami, sałatę, a gdy brak czasu, to tylko kanapki. Z deserów jada owoce, przede wszystkim jabłka, banany i pomarańcze czy truskawki z bitą śmietaną. Już na samym początku pobytu w Polsce bohater wykazuje zainteresowanie lokalną kuchnią. Choć się przyznaje do upodobań do kuchni japońskiej, zaproszonym do siebie znajomym proponuje ostatecznie „polski obiad”: rosół i smażonego pstrąga. Tom Żelazny chadza, co prawda, do restauracji (poznajemy go w sytuacji zamawiania obiadu; wiemy, że raz umówił się w niej na kolację), ale z listu jego przyjaciółki do koleżanki wynika, że ich dotychczasowym zwyczajem były codzienne wspólne zakupy spożywcze, następnie gotowanie i kolacja. Bohater zatem gotuje w domu prawie codziennie, przynajmniej w pewnych okresach, jakkolwiek pizzę zamawia z dowozem. Zresztą kilka razy wspomina, że uwielbia gotowanie i się przy nim relaksuje (zestresowany, gotuje po nocach). Umie też piec, przynajmniej szarlotkę⁹. Czuje się pewnie w sztuce kulinarnej: ważne wydarzenie z życia zawodowego pragnie uczcić zaproszeniem znajomych na zrobiony przez siebie obiad, a zaproszony na Wigilię, deklaruje, że zrobi aż 100 pierogów z kapustą i grzybami, choć przepisu jeszcze nie zna, po czym entuzjastycznie zabiera się do pracy. Tom pija sok pomarańczowy, herbatę z cytryną, kawę z mlekiem, mleko, colę oraz wodę niegazowaną. Po piwo bohater przybyły z kraju o kulturze pubów sięga jedynie sporadycznie, i to w domu, do kolacji lub oglądając telewizję¹⁰ (S1: 33–35, 43–44, 46, 121; S2: 8, 12, 56, 70, 100, 124, 150, S3: 129–131).

2.2. Sposób spędzania wolnego czasu

Choć zdaniem jego asystentki Tom Żelazny jest bardzo aktywny, ma bardziej obyczaj domatora. Zdarzają mu się popołudniowe lub wieczorne wyjścia (na koncert jazzowy do klubu, do pubu czy na mecz, do kina lub do teatru, na spotkanie autorskie albo na domową imprezę), lecz czas wolny w tygodniu wypełniają mu raczej zakupy i gotowanie. Deklaruje, że lubi sport i uprawia go

⁸ Zdaniem Fox (2011: 459) „frytka jest zasadniczą częścią angielskiego dziedzictwa” (z przytoczonych przez nią badań wynika, że frytki jada 90% angielskiego społeczeństwa), zaś ryba z frytkami jest wciąż uważana za angielskie danie narodowe, co więcej uważa ona obyczaj jedzenia frytek przez Anglików za umotywowany głębszymi poziomami ich mentalności narodowej (Fox, 2011: 459–462).

⁹ Oczywiście upodobania te można potraktować jako indywidualne, lecz za Fox (2011: 421–429) warto zwrócić uwagę na niską wagę spraw kulinarnych w mentalności Anglików. Wyraża ona opinię, że zbyt duże zainteresowanie jedzeniem, zwłaszcza u mężczyzn, jest w tym kraju postrzegane jako nie całkiem stosowne.

¹⁰ O zwyczajach żywieniowych typowych dla kultury angielskiej zob. przykładowo Tan (2007: 189–192, 212–214).

często, ale z rozkładu standardowego dnia wynika, że robi to tylko w piątki – gra wówczas w tenisa, kręgle lub squasha, czasami biega po parku. W weekend już raczej pozostaje w domu: w sobotę czyta gazetę, słucha muzyki, rozmawia przez telefon i ogląda telewizję (niekiedy idzie do kina); w niedzielę idzie na spacer blisko domu, do sklepu, a potem wraca, najczęściej bez uprzedniego planu na resztę dnia. Czasami wyjeżdża na weekend za miasto (S1: 55, 69, 86, 88, 90, 98, 99, 100, 116, 118, 121; S2: 8, 12, 24, 56, 70, 124, 150).

2.3. Standard życia

Bohater jest człowiekiem dobrze sytuowanym (w Leeds mieszka w dużym domu, a w Polsce pracuje na stosunkowo wysokim stanowisku), ale prowadzi tu życie o dość przeciętnym standardzie: po mieście porusza się metrem lub autobusem (wyjaśnia, że robi tak z troski o środowisko). Posiada co prawda samochód, którym jeździ do sklepu, ale już nie za miasto (do Kazimierza jeździ autobusem). Mieszkanie 60-metrowe uważa za duże, o czym dowiadujemy się z rozmów na temat wynajmu (S1: 52, 85; S2: 118, 124).

3. Bohater wobec ludzi

3.1. Życie towarzyskie

Życie towarzyskie Żelaznego koncentruje się wokół znajomych z pracy, sam jednak nie wykazuje on w nim nadmiernej aktywności. Przyjmuje zaproszenia na wydarzenia kulturalne i sportowe czy imprezy, ale nie zawsze chętnie w nich uczestniczy: w jednym z dialogów odmawia przybycia (tłumacząc się, że jest zmęczony) i wybiera samotny wieczór z telewizją przy piwie. Z inicjatywą spotkania w mieście występuje w zasadzie tylko w stosunku do swojej bliskiej przyjaciółki, raz też zaprasza kolegę na squasha. Choć ze wspomnianą dziewczyną spędza całe popołudnia i wieczory, na weekend w Kazimierzu wyjeżdża samotnie. Model otwarcia swojej przestrzeni prywatnej dla znajomych, prezentowany przez zapraszających go do domu (na imprezy, mecz czy święta) Polaków, przejmuje łatwo. Z okazji zawodowego awansu gości znajomych z pracy na domowym obiedzie. Zaprasza też koleżankę z innego miasta na oglądanie swojego mieszkania w Warszawie¹¹. Święta Bożego Narodzenia

¹¹ Fox (2011: 163–168, 180–183, 195–200) uważa stosunek Anglików do własnego domu za jedną z cech definicyjnych angielskości, ilustrację zasady prywatności i wyraz tożsamości. Ich pochodną jest nieprzychylnie postrzeganie celowego pokazywania domu czy oprowadzania po nim.

spędza rodzinie, z dalszymi krewnymi, którzy w tym celu przyjeżdżają z Anglii. Towarzystwo nieznanymi ludźmi nie jest jednak dla niego w pełni komfortowe: zaproszenie na polską Wigilię przyjmuje chętnie, lecz z obawą: upewnia się, czy nie będzie przeszkadzał, wyraża niepokój, że nie odnajdzie się w nowym, szerokim gronie¹² (S1: 88, 90, 98, 99, 100, 107, 116, 118, 121, S2: 24, 56, 70, 100, 124, S3: 129, 130).

3.2. Relacje z innymi ludźmi

W relacjach zawodowo-prywatnych Żelazny już na początku skraca dystans i otwarcie wykazuje zainteresowanie nowymi ludźmi: pyta o innych, kim są i jacy są, komentuje (pozytywnie) ich wygląd i wrażenie, jakie robią. Wyraża także zainteresowanie bliskimi swoich znajomych: pyta o upodobania dzieci i co robią, gdy rodzice mają gości¹³. Angażuje się w problemy osobiste innych: koleżance proponuje poznanie z mężczyzną, który ją interesuje, kłopoty nowego kolegi ze znalezieniem mieszkania przekazuje znajomemu, a jemu samemu udziela rad życiowych (kupno małego mieszkania w Warszawie), śledzi rozwój sprawy, angażuje w nią innych, pośredniczy w jej rozwiązaniu. Sam zwierza się koledze z pracy ze swoich prywatnych problemów z przyjaciółką i prosi go o radę. Wprost wyraża też wobec swojej sekretarki niezadowolony, zadając serię pytań dotyczących poszczególnych uchybień (S1: 25; S2: 40, 54, 55, 70, 133; S3: 100, 101, 102). Nie są to zachowania dyktowane typową mentalnością członka kultury o tak wysokim wskaźniku indywidualności, jaką ma Wielka Brytania (Hofstede, Hofstede, 2007: 91)¹⁴.

¹² W koncepcji Hofstedeego jednym z wymiarów kultury jest unikanie niepewności, definiowane jako „stopień zagrożenia odczuwany przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych, nieznanymi lub niepewnych”, który wyraża się m.in. stresem i niepokojem. Wysoką wartość tego wskaźnika (UAI) autorzy notują dla Polski – 93 (9/10 miejsce w rankingu 74 krajów), a bardzo niską – 35 (66/67 miejsce) dla Wielkiej Brytanii (Hofstede, Hofstede, 2007: 177–219).

¹³ Zdaniem Tana (2007: 55), poruszanie w rozmowie wątków osobistych jest w Wielkiej Brytanii ryzykowne i nawet pytanie *Z jakiej części kraju pan pochodzi?* może zostać uznane za wścibskie. Podobnie widzi to Fox (2011: 60–62, 66–73), opisująca rodzaj kulturowych gier zastępujących. Według niej bezpośrednie pytania o imię, zawód czy ukończoną uczelnię są niezgodne z kulturowym obyczajem wynikającym z silnego poczucia prywatności Anglików.

¹⁴ W badaniach Hofstedeego Wielka Brytania plasuje się na trzecim miejscu (spośród 74 krajów) pod względem wskaźnika indywidualności (IDV). Jego wartość dla kultury tego kraju wynosi 89, podczas gdy dla Polski 60 (miejsce 22/24). Indywidualizm cechuje społeczeństwa, w których więzy między jednostkami mają charakter luźny, a każdy ma na uwadze przede wszystkim potrzeby swoje i swojej najbliższej rodziny. W przeciwieństwie do tego w kulturach kolektywistycznych istotna jest przynależność do grupy i wzajemna troska o jej członków, zob.

3.3. Okazywanie emocji

Choć przyjaciółka Żelaznego postrzega go jako „typowego” Anglika, powściągliwego w okazywaniu uczuć, w swoich działaniach raczej nie zdradza on rezerwy. Bezpośrednio wyraża emocje i otwarcie mówi o problemach. Ekspresywnie werbalizuje zadowolenie, nie tylko w reakcji na zaproszenia, ale też potwierdzając umawiane spotkania zawodowe („Oczywiście!”, „Jasne!”, „Super, dzięki!!!”, „Świetnie!”, „Bardzo chętnie!”), wprost wyraża zawód („Szkoda”). Otwarcie mówi o swoich lękach (np. agentowi biura nieruchomości przyznaje się do klaustrofobii), skarży się na zły dzień, szczegółowo opisując napotkane niedogodności, narzeka na zmęczenie, przepracowanie, a także przyznaje się do zaniedbań w przygotowaniu do pracy¹⁵. Bez oporów ujawnia swój brak kontroli nad emocjami, utratę koncentracji czy zdenerwowanie. Włącza się w narzekania innych, przytakuje: „To fatalnie”, „To źle”, „To kiepsko”. Jest autokrytyczny wobec własnych wzorców kulturowych w tym względzie, a odchodzenie od nich uważa właściwie za zaletę: jest wdzięczny polskiej przyjaciółce za inspirowanie go do rozwoju w tym kierunku („Dzięki Tobie jestem bardziej otwarty”) (S1:88, 90, 97; S2: 55, 56, 70, 87, 118, 120, 123, 129, 150; S3: 42, 45, 100, 129, 130).

3.4. Stosunek do harmonogramów

Nie wiemy, czy bohater podręcznika jest na co dzień punktualny i czy szanuje czas innych, jednakże zdarza mu się zapomnieć o randce w restauracji czy – co mało typowe dla przedstawiciela monochronicznej kultury biznesowej (Gesteland, 2000: 59, 251)¹⁶ – o spotkaniu z klientem, co nie wywołuje jego dyskomfortu i kwitowane jest słowami: „Ciekawe, o czym jeszcze zapomnę?” (S2: 55-56).

Hofstede, Hofstede (2007: 86–128). O kulturach indywidualizmu i kolektywizmu zob. też Reynolds, Valentine (2009: 31–39).

¹⁵ O postrzeganiu (zwłaszcza przez cudzoziemców) narzekania jako typowo polskiej cechy zob. Bisko (2014: 56–61). Fox (2011: 207–211, 282–287, 430–435, 549–550) uważa je też za cechę Anglików.

¹⁶ W podziale kultur świata biznesu ze względu na stosunek do czasu i harmonogramów na monochroniczne, przywiązujące do nich wielką wagę i traktujące je sztywno, oraz polichroniczne, w których traktuje się je stosunkowo elastycznie, Gesteland (2000: 58–67, 133, 203, 210–213, 249–255) zalicza Wielką Brytanię do grupy pierwszej, a Polskę do drugiej. O postrzeganiu w kulturach czasu jako linearnego (podejście monochroniczne) i elastycznego (podejście polichroniczne) zob. też Reynolds, Valentine (2009: 52–57).

4. Bohater wobec kultury angielskiej i kultury polskiej

W zakresie rytuałów zderzających się kultur Żelazny dosyć widocznie ciąży ku polskiej. Z angielską wiąże go upodobanie do herbaty Tetley, squasha i wybór musicalu „Koty” z repertuaru teatru, lecz już nie pojedynki piłkarski Polska–Anglia, o którym dowiaduje się od kolegi, zapraszającego go na oglądanie meczu w telewizji¹⁷. Nie on też inicjuje wyjścia do pubu, a piwo, jak już wspomniano, chętnie pije w domu¹⁸. Niektóre jego zachowania, jak wybór filmu Woody’ego Allena czy zainteresowanie spotkaniem z autorem książki o Danii, świadczą o przynależności do szerszego, zachodniego kręgu kulturowego, jednak pobyt w Polsce zaczyna znacząco wpływać na jego przyzwyczajenia. Szybko zaczyna kupować w kiosku „Gazetę Wyborczą”, zaprasza do domu na polski obiad, chce przybyć na Wigilię z polskim tradycyjnym daniem – pierogami z kapustą i grzybami, chwali miejscowe owoce („Polskie jabłka są pyszne!”). Z własnej inicjatywy włącza się w polską tradycję obchodzenia imienin i planuje z tej okazji złożyć życzenia na okolicznościowej kartce. W stosunku do nowo przybyłego z Francji współpracownika występuje wręcz jako ambasador polskiej kultury: informuje go o znaczeniu Chopina dla kultury polskiej („Chopin jest ikoną Polski!”), dopytuje, jak mu się tu podoba, co myśli o Polakach, prosi o wartościujące porównanie z Singapurem, z którego tamten przybył. Pełni tę rolę na tyle gorliwie, że ów, oceniając charakter narodowy Polaków i jego samego postrzega jako ich przedstawiciela, mówiąc: „Ale z drugiej strony, za bardzo się stresujecie”. Żelazny ma ambicję nauczyć się dobrze polskiego i martwi się swoimi błędami z zakresu grzeczności językowej („Nie zawsze pamiętam, że nie mogę do wszystkich mówić ty”) (S1: 42–44, 98, 99, 100, 107, 120, S2: 70, 100, 158, 160; S3: 129, 131).

5. Zakończenie

Zadaniem podręcznika do nauczania języka jako obcego jest przede wszystkim zaprezentowanie go, przy czym powinien on być ujęty – na co dziś zwraca się szczególną uwagę – w kontekście kulturowym kraju, w którym się nim mówi. Wprowadzenie do podręcznika cudzoziemca jako stałego bohatera

¹⁷ Komentując znaczenie społeczne piłki nożnej w kulturze angielskiej, Tan (2007: 221) pisze: „Piłka nożna jest dla Brytyjczyków czymś więcej niż sportem. Od czasu wynalezienia futbolu (...) ta dyscyplina sportu stała się narodową pasją, niemalże świecką religią (...).”

¹⁸ Według raportu SIRC (2008) do pubu chodzi 90% populacji brytyjskiej, a ćwierć respondentów odwiedza go przynajmniej raz w tygodniu. O znaczeniu, kulturze i specyficznych rytuałach angielskiego pubu zob. SIRC (2008); Tan (2007: 212–215); Fox (2011, 131–160, 287–290, 361–370).

wyduje się pomysłem optymalnym, ponieważ studenci mogą się z nim/nią utożsamiać i wspólnie poznawać nowy świat. Wiąże się jednak już u samej podstawy z pewnym ryzykiem, gdyż na wypowiedziach bohaterów spoczywa w dużej mierze ciężar prezentacji języka docelowego, a za jego pośrednictwem też kultury i realiów kraju. W analizowanym podręczniku widać konsekwencje podjęcia tego ryzyka. Przez wypowiedzi bohatera realizuje się w dużej mierze tak typowe dla wstępnego poziomu nauki cele, jak przykładowo: wprowadzanie leksyki kulinarnej, nazw środków transportu, prezentacja sytuacji kupowania biletu, pokazanie językowego modelu odmowy, rady, opisu problemów, sposobu wyrażania emocji i sądów, przedstawianie realiów kulturowych kraju. Pochodną tego, z konieczności, są pewne cechy postaci wydobyte w przedstawionej analizie. W świetle celów, jakim służy podręcznik, ich zaistnienie wydaje się zrozumiałe, niemniej jednak trzeba pamiętać, że z każdym dialogiem bohater coraz bardziej konkretyzuje się w oczach studenta jako rzeczywista osoba, dzieląca jego własne doświadczenie przybycia do obcego kraju.

Jak się rysuje całościowo przedstawiona postać? Jako człowiek w bardzo wysokim stopniu zintegrowany z polskim środowiskiem kulturowym. W jego zwyczajach, zachowaniu i postawach trudno w zasadzie znaleźć wyraźniejsze elementy, które zdradzałyby go jako przybysza z innej kultury. Wchodzi w nowy świat bez zdziwienia, jest niemal od samego początku w nim dobrze zdomowiony. Gościenny, niepowściągliwy, ciekawy ludzi i ich problemów, narzekający domator i miłośnik gotowania Żelazny przybywa do Polski właściwie bez rodzimego kontekstu kulturowego¹⁹, już częściowo ukształtowany na polski sposób i szybko na kartach podręcznika ewoluuje w stronę wręcz entuzjastycznie przyjmowanej polskości, co podkreślają jego wypowiedzi deklaratywne. Jest w sumie spolonizowany ponad konieczną miarę, co widać prawie we wszystkich wymiarach – od obyczajów i upodobań poprzez reakcję na polską kulturę i mentalność, aż po wartości. Całkowicie swojski, poświadcza wizję tryumfu polskiej kultury – jego kreację cechuje daleko posunięty polonocentryzm. Korzystający z podręcznika student może w tej sytuacji odczytać przekaz, że wartościowe jest przede wszystkim to, co polskie, a pozostając w Polsce, należy się do jej kulturowych warunków w pełni dostosować, jak czyni to bohater. Budowany w podręczniku świat nie pozostawia zbyt dużej przestrzeni dla inności. Jego przekaz można zatem ocenić jako nacechowany etnocentrycznie: dominacja polskiego modelu kulturowego i jego silne pozytywne wartościowanie są bardzo wyraźne, a nie ma dla niego przeciwwagi, płaszczyzny porównania, a co za tym

¹⁹ Tymczasem we współczesnej glottodydaktyce coraz wyraźniej rysują się tendencje akcentowania tożsamości uczących się kształtowanej przez ich własną kulturę, wykorzystywane do budowania świadomości na poziomie *meta* (Waschau, 2020).

idzie – pola spotkania i negocjacji kultur. Taki pomysł wykreowania postaci bohatera nie ułatwia zadania nauczycielowi, chcącemu kształcić wrażliwość interkulturową studentów. Z pewnością opisywany efekt nie był zamierzony przez autorów podręcznika, jednak podjęta analiza uzmysławia, jaką jest sztuką znalezienie równowagi pomiędzy celami językowymi i chęcią propagowania kultury kraju a zaproszeniem do niego jako do środowiska całkowicie otwartego na cudzoziemskich przybyszy.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”.
- Bennett M. J. (1986), *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. „International Journal of Intercultural Relations”, t. 10, nr 2, s. 179–196.
- Bennett M. J. (2004), *Becoming Interculturally Competent*, (w:) Wurzel J. (red.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, s. 62–77.
- Bennett M. J. (2017), *Development Model of Intercultural Sensitivity*, (W:) Kim Y. Y. (red.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182> [DW 12.12.2022].
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 14–20.
- Bisko A. (2014), *Polska dla średnio zaawansowanych: współczesna polskość codzienna*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ, 2003). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Dembińska K., Małycka A. (2013), *Start 2. Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A1*. Warszawa: Klub Dialogu S.C. (S2)
- Dembińska K., Małycka A. (2017), *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A0*. Warszawa: [s.n.]. (S1)
- Dembińska K., Małycka A. (2017), *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki polskiego na poziomie A2*. Warszawa: START Kamila Dembińska and Agnieszka Małycka. (S3)
- Fox K. (2011), *Przejrzeć Anglików: ukryte zasady angielskiego zachowania*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Garncarek P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Warszawa: DiG.
- Gesteland R. R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębal P. E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Warszawa: Księgarnia Akademicka.

- Gębal P. E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultury i ich organizacje: zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kajak P. (2020), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kępką I., Warda-Radys L. (2018), *Językowa kreacja Kaszubów w Śpiewaj ogrody Pawła Huellego*. „Język – Szkoła – Religia”, t. 13, z. 2, s. 66–86.
- Kępką, I., Lewińska, A., Warda-Radys, L. (2021), *Kociewie oczami dzieci i młodzieży: językowa kreacja regionu w pracach nadesłanych na Festiwal Twórczości Kociewskiej im. Romana Landowskiego, 1. Uczeń jako twórca*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kuchta J. T. (2017), *Kształcenie kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXV, z. 10, s. 59–71.
- Nowakowska-Siuta R. (2019), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego – Teaching English in Poland Program (TEIP)*. „Studia z Teorii Wychowania”, t. X, nr 1(26), s. 217–226.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K. (2016), *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Kraków: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Próchniak W. (2022), *Rewolucja funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego*. „Poradnik Językowy”, nr 1 (790), s. 196–213.
- Reynolds S., Valentine D. (2009), *Komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- SIRC (2008), *The enduring appeal of the local. Report of research conducted by The Social Issues Research Centre. Commissioned by Greene King*, http://www.sirc.org/publik/the_local.pdf [DW 12.12.2022].
- Skubalanka T. (1997), *Językowa kreacja Jacka Soplicy (Księża Robaka)*, (w:) tejże, *Mickiewicz, Słowacki, Norwid. Studia nad językiem i stylem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 20–33.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2013), *Polski, krok po kroku. Poziom 1*. Kraków: polish-courses. com.

- Stempek I., Stelmach A. (2017), *Polski, krok po kroku. Poziom 2*. Kraków: polish-courses.com.
- Tan T. (2007), *Spokojnie to tylko Wielka Brytania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Waszau A. (2019), *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 52/2, s. 245–262.
- Waszau A. (2020), *Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter)kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania / uczenia się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 55/2, s. 225–237.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Received: 30.09.2022

Revised: 23.11.2022

Monika Sułkowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0001-9254-5443>

monika.sulkowska@us.edu.pl

O frazeologii i pragmatemach z perspektywy dydaktyki i translacji

On phraseology and pragmatemes from the perspective of didactics and translation

The topic of the article is phraseology analyzed from the perspective of didactics and translation. The author presents phraseology as a subject of research and shows its development over time. In the mid-twentieth century, the scope of phraseology mainly encompassed traditional, well-established expressions, such as pictorial phraseologisms, idioms or proverbs. At present, the concept of phraseology has grown significantly, and the research of phraseologists often focuses on structures not typical of traditional phraseology, such as, for example, collocations, multi-word specialist terminology, or reproducible conversational formulas, also known as pragmatemes. In the second part of the text, the author describes the research, the aim of which was to find out to what extent philology students are familiar with frequently used pragmatemes. The study was conducted among 50 students of Romance philology at the University of Silesia. The study used 15 pragmatemes that are often used in modern French communication. Quantitative and qualitative analysis presented. Conclusions that are important in the context of didactics and translation are also drawn.

Keywords: phraseology, pragmateme, didactics, translation

Słowa kluczowe: frazeologia, pragmatem, dydaktyka, przekład



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Frazeologia jako przedmiot badań – zarys problematyki

Termin frazeologia powstał w XVI wieku i oznaczał wtedy: styl, słownictwo. Pod koniec XVIII wieku uzyskał znaczenie: zbiór związków wyrazowych, a w mowie potocznej: puste słowa, hasła bez treści, frazesy. Rejestracja utrwalonych związków wyrazowych rozpoczęła się wraz z początkami leksykografii, ale frazeologia jako odrębna dziedzina badawcza ukształtowała się dopiero w XX wieku. Za jej prekursorów uważa się Ch.Bally'ego i J.van Ginnekena (Polański, red., 1993¹).

W połowie XX wieku zainteresowanie frazeologów skupiało się przede wszystkim na wielowrazowych związkach frazeologicznych o charakterze obrazowym, których znaczenie najczęściej było metaforyczne, takich na przykład jak: *czarna owca*, *iść po rozum do głowy*, *mieć czegoś powyżej uszu*. Do struktur frazeologicznych zaliczano też przysłowia: *Gdy kota nie ma, myszy harcują*. *Lepszy wróbel w garści, niż gołąb na dachu*. Stanowią one szczególny przypadek utrwalonego połączenia wyrazowego, które bardzo często ma formę pełnego zdania. Bywają zaczerpnięte z kultury i tradycji ludowej, czasem pochodzą ze źródeł literackich. Przysłowia wyrażają jakąś myśl ogólną, bardzo często mają charakter dydaktyczny lub moralizatorski. Są one elementami kultury i jako takie bada je odrębna nauka nazywana paremiologią. Przysłowia stają się też podstawą krótszych i bardziej zwięzłych związków frazeologicznych. Przysłowie *Starego wróbla na plewy nie złapiesz* doprowadziło na przykład do utworzenia frazeologizmu *stary wróbel*, który określa kogoś doświadczonego i znającego się na rzeczy (Lewicki, 1999). Tradycyjna frazeologia badała również idiomy. Pojęcie *idiom* określa specyficzną strukturę frazeologiczną, która jest właściwa jednemu, konkretnemu językowi. W konsekwencji nie można przetłumaczyć jej dosłownie na inny język (np. idiomy w języku polskim takie jak *coś komuś poszło w piętę*, albo *złapać Pana Boga za nogi*). W takim wypadku najczęściej mamy do czynienia ze znaczeniem danej grupy wyrazowej, które należy rozumieć i traktować globalnie. Sens całego idiomu nie wynika z bezpośrednich znaczeń poszczególnych komponentów, które się na niego składają. Używając idiomu *biały kruk*, nie mamy na myśli ptaka o białym upierzeniu, ale rzecz lub zjawisko, które są rzadko spotykane.

Współczesna frazeologia wykracza znacznie poza tradycyjnie nakreślone ramy. Jej rozwój, a także wydatne poszerzenie zakresu badawczego dobrze pokazują chociażby kolejne koncepcje pojawiające się w polskiej frazeologii, począwszy od tradycyjnej klasyfikacji frazeologizmów autorstwa Skorupki (1969), poprzez propozycje taksonomiczne Lewickiego (1976,

¹ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Polański K. (red.) (1993), Wrocław: Ossolineum.

1983), a skończywszy na koncepcji frazematyki Chlebdy (2003) i frazeologii poszerzonej proponowanej przez Müldner-Nieckowskiego (2007).

W tradycyjnej, historycznej już koncepcji Skorupki (1969) z punktu widzenia semantycznego wydziela się trzy podstawowe typy związków frazeologicznych. Są to:

- związki stałe, czyli połączenia wyrazów, w których nie można wymieniać dowolnie żadnego ze składników wyrazowych; najczęściej charakter stały mają związki, w których wszystkie albo przynajmniej niektóre elementy wyrazowe są użyte w znaczeniu przenośnym, np. *bić się z myślami*, *mieć duszę na ramieniu*; tego typu związki funkcjonują w wypowiedzi podobnie jak pojedyncze wyrazy;
- związki łączliwe, tj. połączenia wyrazowe, które w danej postaci są częste; stopień zespolenia elementów wyrazowych w jedną strukturę jest duży, ale związki te nie są jeszcze całkowicie zleksykalizowane; do tej grupy należą np. struktury porównawcze, takie jak *czerwony jak burak*, *dumny jak paw*, a także połączenia wyrazowe takie jak *dobry / zły / czarny humor*;
- związki luźne, czyli połączenia wyrazowe tworzone doraźnie w aktach mowy, które na ogół nie stanowią przedmiotu badań dla frazeologów.

Natomiast ze względów formalnych Skorupka (1969) dzieli zasoby frazeologiczne na:

- wyrażenia, czyli utrwalone związki o charakterze nominalnym, np. *czarna owca*, *wąskie gardło*; grupa ta obejmuje też wyrażenia przymiotnikowe i przysłówkowe, np. *na oko*, *w czepku urodzony*;
- zwroty, tj. utrwalone połączenia o charakterze werbalnym, np. *iść po rozum do głowy*, *wybić coś komuś z głowy*;
- frazy, czyli utrwalone połączenia wyrazowe przystosowane do pełnienia funkcji wypowiedzenia lub zdania, np. *wyszło szydło z worka*, *na dwoje babka wróżyła*; do tej grupy często przynależą przysłowia, aforyzmy lub maksymy posiadające formę zdaniową, np. *trafiła kosa na kamień*; *jaki ojciec, taki syn*.

W koncepcji taksonomicznej Lewickiego (1983) pojawia się jeszcze pojęcie wskaźników frazeologicznych, nazywanych też wcześniej wyrażeniami funkcyjnymi. Określa ono utrwalone związki wyrazowe o charakterze gramatycznym, które nie pełnią funkcji części zdań, np. *na skutek*, *między innymi*. Wyrażenia funkcyjne mogą zachowywać się w zdaniu jak przymyki, np. *bez względu na*, jak spójniki, np. *mimo że*, *pod warunkiem że*, lub jak partykuły, np. *też mi coś*, *rzecz jasna*. W podziale semantyczno-funkcyjnym Lewicki (1983, 2003) wyróżnia kilka grup wielowyrazowych jednostek frazeologicznych. Są to:

- idiomy, czyli połączenia wyrazowe, których sens nie wynika ze znaczeń składników ani z sumy tych znaczeń, np. *zakazany owoc, nie zasypiać gruszek w popiele*;
- frazemy, czyli połączenia wyrazowe, których sens wynika z jednego ze składników tego połączenia; drugi komponent ten sens uściśla, np. *zakładać rodzinę, kult pieniądza*;
- pogranicza frazeologii, do których należą:
 - zestawienia frazeologiczne, takie jak rzeczowniki wielowyrazowe, np. *samochód zastępczy*, terminy polileksykalne, np. *kość udowa, spółgłoska wargowa*, komendy, np. *palenie wzbronione*, komunikaty dyrektywne, np. *zły pies, droga wolna*, a także połączenia publicystyczne, slogany i hasła (w tym reklamowe), np. *uchwalić ustawę, dwa w jednym*;
 - paremie frazeotwórcze, czyli przysłowia, sentencje, maksymy lub ich fragmenty, które dają się wbudować do zdania.

W ujęciu tradycyjnym do konstytutywnych cech frazeologizmu zalicza się nie tylko jego odtwarzalność w mowie oraz niewyprowadzalność znaczenia z sumowania znaczeń poszczególnych komponentów, ale i często obligatoryjną metaforyczność, obrazowość oraz ekspresyjność. Mnogość cech konstytutywnych powoduje, że określonym w ten sposób wymogom odpowiada stosunkowo niewielka grupa zjawisk językowych (Chlebda, 1989). Tak zakreślonej wizji frazeologii można jednak przeciwstawić bardziej współczesne koncepcje, które rozszerzają zakres badań frazeologicznych na wszystkie zjawiska reproduktywne i odtwarzalne w naszej komunikacji (Chlebda, 2003; Müldner-Nieckowski, 2007). W konsekwencji szeroko pojęta frazeologia obejmuje swym zasięgiem bardzo rozbudowany i różnorodny wachlarz wszystkich utrwalonych struktur wyrazowych, które są reproduktywne w aktach mowy. W zakres współczesnej frazeologii wchodzi więc nie tylko tradycyjne, figuratywne frazeologizmy, idiomy, sentencje, maksymy, czy przysłowia, ale także różnego typu kolokacje, wielowyrazowa terminologia specjalistyczna, pragmatemy, bądź inne jeszcze, odtwarzalne związki wyrazowe.

Kolokacja to związek frazeologiczny o znacznej łączliwości elementów będący często używanym zestawieniem wyrazów, zbudowany z bazy kolokacyjnej i kolokatora. Baza nadaje znaczenie całemu połączeniu wyrazowemu, kolokator zaś uszczegóławia znaczenie bazy. Znaczenie kolokacji na ogół wynika ze znaczeń poszczególnych komponentów wyrazowych, które ją tworzą, np. *mocna kawa, porwisty wiatr, odczuwać tęsknotę*. Kolokacje mogą być rozumiane bardzo szeroko jako wszystkie często występujące połączenia wyrazowe lub wężiej jako połączenia s frazeologizowane, które niekoniecznie są idiomatyczne, ale charakteryzują się stabilnością, wysoką frekwencją (częstym występowaniem w danej formie) i leksykalizacją. Kolokacje są

obecnie częstym przedmiotem analiz w językoznawstwie korpusowym. Dla korpusologów kolokacja to zestawienie minimum dwóch wyrazów, które współwystępują ze sobą i są odtwarzalne w danej formie. We współczesnym językoznawstwie korpusowym za podstawowe kryteria pozwalające na wyselekcjonowanie kolokacji często przyjmuje się następujące czynniki:

- istotną częstość występowania danego połączenia wyrazowego w badanym korpusie (w praktyce oznacza to jego dużą frekwencję w tekstach);
- siłę kolokacji, czyli fakt współwystępowania leksemów obok siebie najczęściej tylko w danym połączeniu wyrazowym (w praktyce jest to siła wzajemnego powiązania elementów danej sekwencji, którą można mierzyć za pomocą narzędzi statystycznych).

Wielowyrazowa terminologia specjalistyczna cechuje obecnie przede wszystkim wartko rozwijające się języki specjalistyczne. Sama w sobie jest przedmiotem badań terminologicznych, ale biorąc pod uwagę jej polileksykalność i utrwalony charakter należy stwierdzić, że może być ona również obiektem zainteresowań współczesnej frazeologii. Natomiast ostatnio często analizowanym obiektem badawczym stają się **pragmatemy**², czyli utrwalone w języku i w uzusie formuły konwersacyjne, używane w określonej, przewidywalnej sytuacji komunikacyjnej. Zwykle mają one charakter polileksykalny, mogą być kompozycyjne albo idiomatyczne, np. *przykro mi, nic się nie stało, nie ma sprawy, nie deptać trawników, ręce do góry*. Inherentną cechą pragmatemów jest ich odtwarzalność z pamięci w określonej sytuacji komunikacyjnej.

2. Pragmatemy w dydaktyce i w przekładzie – opis badania

Szeroko pojęta, współczesna frazeologia bywa trudna w procesie uczenia się języka obcego, a także w procesie przekładu tekstów z jednego języka na inny. Związki wyrazowe różnych typów bywają poważnym wyzwaniem nawet dla doświadczonych tłumaczy. Tłumacz musi właściwie rozpoznać i wydzielić taką strukturę w języku wyjściowym, zrozumieć jej często niedosłowne znaczenie, a także dobrać najlepszy odpowiednik w języku docelowym. Wszystkie te etapy wymagają doskonałej znajomości języków, w tym – rozległych kompetencji frazeologicznych.

² Obok terminu *pragmatem* w literaturze przedmiotu spotyka się także inne określenia dla tożsamyh lub podobnych struktur językowych. Są to terminy takie jak np. *formuły* lub *zwroty konwersacyjne, sytuacyjne, sfrazeologizowane illokacyjne zwroty, stereotypowe akty mowy* (Krzyżanowska i in. 2021:18).

Aby tłumacz mógł sprostać wszystkim wyzwaniom, jakie niesie współczesna frazeologia, konieczna jest efektywna frazeodydaktyka, która przygotowuje go do radzenia sobie z różnorodnymi strukturami frazeologicznymi zarówno w języku wyjściowym, jak i docelowym. Wykształcenie sprawności frazeologicznych u filologów wydaje się koniecznością wręcz oczywistą, ale w praktyce, niestety, kształtowanie tych kompetencji w procesie glottodydaktycznym jest nieco zaniedbywane. W programach kształcenia nawet na kierunkach filologicznych w uczelniach wyższych frazeologia bywa traktowana dosyć pobieżnie lub marginalnie. W rezultacie absolwenci studiów wyższych o specjalnościach filologicznych nie zawsze posiadają odpowiednią rozwiniętą kompetencję frazeologiczną. Na podstawie wstępnego rozeznania sytuacji postanowiłam dokładniej zanalizować to zagadnienie, przeprowadzając specjalistyczne badanie.

2.1. Cel, zakres i metodologia badania

Celem badania było poznanie, w jakim stopniu studenci wyższych lat na specjalnościach filologicznych znają często używane pragmatemy. Zostało ono przeprowadzone w roku akademickim 2021/2022 wśród studentów filologii romańskiej w Uniwersytecie Śląskim i objęło 50 osób³. W badaniu uczestniczyli studenci III roku cyklu licencjackiego oraz studenci cyklu magisterskiego na trzech specjalnościach, takich jak: język francuski z programem tłumaczeniowym, język francuski od podstaw z programem tłumaczeniowym i językiem specjalistycznym, oraz język francuski z językiem angielskim. Respondenci zostali poproszeni o wypełnienie przygotowanego kwestionariusza ankiety.

W badaniu wykorzystano 15 pragmatemów często używanych we współczesnej komunikacji w języku francuskim. Zostały one wyselekcjonowane z opublikowanej niedawno pracy zbiorowej pt. *Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive : français-polonais-italien* (Krzyżanowska, Grossmann, Kwapisz-Osadnik, red., 2021). Przedmiotem tego opracowania jest 50 współcześnie używanych w języku francuskim pragmatemów, które zostały zanalizowane pod kątem semantyczno-pragmatycznym. Autorzy zaproponowali również odpowiedniki dla poszczególnych pragmatemów w językach włoskim i polskim.

³ Badania przeprowadzone w Uniwersytecie Śląskim stanowią część projektu realizowanego wspólnie z dr hab. Anną Krzyżanowską, prof. UMCS. Równoległe podobne badania zostały przeprowadzone także w dwóch ośrodkach uniwersyteckich w Lublinie. W przygotowaniu jest tekst we współautorstwie (Krzyżanowska, Sułkowska), który zbiera łącznie wyniki z badań z ośrodków akademickich na Śląsku i na Lubelszczyźnie.

Przy doborze pragmatemów, czyli utrwalonych i reprodukcyjnych formuł konwersacyjnych, wzięłam pod uwagę częstość ich występowania w komunikacji językowej. Wyekszerpowane struktury mają różne formy, ale z zasady są jednofunkcyjne. Zastosowałam także kryterium gradacji stopnia trudności. W badaniu uwzględniono więc 10 pragmatemów potencjalnie znanych studentom filologii romańskiej oraz 5 struktur o wyższym stopniu trudności (wybór w oparciu o podręczniki i programy kształcenia). Pragmatemy nie były jeszcze dotychczas badane z takiej perspektywy. Zadaniem respondentów było podanie polskich odpowiedników podanych pragmatemów funkcjonujących w języku francuskim. Aby ułatwić respondentom to zadanie, kwestionariusz ankiety zawierał definicje poszczególnych pragmatemów oraz ich przykładowe użycia w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.

Celem przeprowadzonej analizy było sprawdzenie, w jakim stopniu studenci wyższych lat filologii romańskiej radzą sobie z wybranymi strukturami o reprodukcyjnym i utrwalonym charakterze, czy potrafią oddać ich semantyczny i pragmatyczny sens poprzez ekwiwalenty dostępne w języku polskim.

2.2. Wyniki badania i ich analiza

2.2.1. Analiza ilościowa

Poniższa tabela przedstawia wyniki ilościowe badań w oparciu o analizę 50 formularzy anonimowych ankiet.

Tabela 1. Wyniki ilościowe z badania

Lp.	Pragmatem w języku francuskim	Wzorcowy ekwiwalent w języku polskim	Ilość poprawnie podanych ekwiwalentów	Brak podania jakiegokolwiek ekwiwalentu
1.	Bon courage !	Powodzenia !	48	0
2.	Pas de problème	Nie ma sprawy	4	0
3.	Pas question	Mowy nie ma / nie ma mowy	32	0
4.	Vas-y !	Śmiało !	14	0
5.	Désolé(e) / Je suis désolé(e)	Przykro mi	34	0
6.	Ça fait rien	(Nic) nie szkodzi	18	0
7.	C'est dommage	(Jaka) szkoda	42	0
8.	C'est pas possible	(To) niemożliwe / to nie jest możliwe	50	0

Lp.	Pragmatem w języku francuskim	Wzorcowy ekwiwalent w języku polskim	Ilość poprawnie podanych ekwiwalentów	Brak podania jakiegokolwiek ekwiwalentu
9.	C'est pas grave	Nic się nie stało	8	0
10.	C'est une honte	(To) wstyd	26	2
11.	Ça tombe bien	Dobrze się składa	20	2
12.	C'est la galère	To (jakiś) koszmar	0	12
13.	Je te jure / je vous jure	Słowo daję	0	6
14.	Ça roule	W porządku	4	4
15.	On croit rêver	Ja chyba śnię	10	8

Powyższe wyniki ilościowe pokazują, że ankietowani studenci prawie zawsze próbowali wywiązać się z nałożonego zadania, czyli w zdecydowanej większości przypadków podawali ekwiwalent w języku polskim. Próba ta przynosiła jednak różne skutki. Poprawnie podane odpowiedniki stanowią 40% wszystkich odpowiedzi. Brak jakiegokolwiek ekwiwalentu pojawiał się jedynie wśród struktur od nr 10 do 15, czyli tych, które miały być potencjalnie trudniejsze dla uczestników badania. Najbardziej kłopotliwym okazał się pragmatem *c'est la galère*, przy którym żadnej odpowiedzi nie udzieliło 12 osób. Drugim problematycznym pragmatemem był *on croit rêver*. W tym wypadku 8 osób nie podało żadnej propozycji odpowiednika.

Najłatwiejszym pragmatemem dla badanych osób okazał się *c'est pas possible*. W tym przypadku wszyscy ankietowani podali właściwy ekwiwalent w języku polskim. Kolejne dobre wyniki można odnotować dla pragmatemu *bon courage !* – 48 poprawnych odpowiedzi, oraz dla formuły *c'est dommage* – 42 poprawne odpowiedzi. Dobre rezultaty można zaobserwować również w przypadku *désolé(e) / je suis désolé(e)* – 34 poprawne ekwiwalenty, oraz w przypadku *pas question* – 32 poprawne propozycje odpowiedników.

2.2.2. Analiza jakościowa

Poniżej przedstawiona tabela pokazuje odpowiedzi udzielane przez respondentów w badaniu. W kolumnie trzeciej zostały zebrane najczęstsze propozycje ekwiwalentów podane przez ankietowane osoby. Czcionką pogrubioną zaznaczono odpowiedniki, które były podawane bardzo często.

Analiza jakościowa pokazuje, że respondenci byli kreatywni w swoich wyborach. Proponowane odpowiedniki różniły się od wzorcowych ekwiwalentów, ale w wielu wypadkach były one komunikacyjnie umotywowane. Świadczy to o kompetencjach badanych studentów, którzy prawie za każdym

Tabela 2. Wyniki jakościowe z badania

Lp.	Pragmatem w języku francuskim	Wzorcowy ekwiwalent w języku polskim	Inne ekwiwalenty proponowane przez respondentów
1.	Bon courage !	Powodzenia !	odwagi
2.	Pas de problème	Nie ma sprawy	nie ma problemu
3.	Pas question	Mowy nie ma / nie ma mowy	nie mam pytań , brak pytań, w żadnym wypadku, bez dyskusji
4.	Vas-y !	Śmiało !	dalej , idź tam, idziemy, chodź, chodźmy, dawaj , rusz się, do dzieła, działaj, jazda !, zrób to
5.	Désolé(e) / Je suis désolé(e)	Przykro mi	przepraszam , sorki
6.	Ça fait rien	(Nic) nie szkodzi	nic się nie stało , to nic nie znaczy, nie ma za co (przepraszać), to nic nie pomogło, to nic (takiego), nie ma sprawy, to nie ma znaczenia
7.	C'est dommage	(Jaka) szkoda	ale szkoda , przykro mi
8.	C'est pas possible	(To) niemożliwe / to nie jest możliwe	-----
9.	C'est pas grave	Nic się nie stało	nic nie szkodzi , to nie istotne, to nic strasznego, to nie tak źle, to nic, to nic takiego, to nic wielkiego, to nie jest ważne, to nic ważnego, nic się nie dzieje, bez znaczenia, to nie na poważne
10.	C'est une honte	(To) wstyd	co za wstyd , ale wstyd , szkoda , to prawda, to żart, to zaszczyt
11.	Ça tombe bien	Dobrze się składa	(to) dobrze , dobrze idzie, wszystko dobrze przebiega, całe szczęście , w dobrym momencie
12.	C'est la galère	To (jakiś) koszmar	to kłopot , to męka, to męczarnia, to harówka, jest ciężko, to trudne, ciężki kawałek chleba, to nie lada wyczyn, kiepsko, to jest upierdliwe
13.	Je te jure / je vous jure	Słowo daję	przysięgam , osądzę Cię, oskarżam Cię / Was, mówię Ci, naprawdę, zapewniam
14.	Ça roule	W porządku	OK , (jakoś) się kręci , jakoś leci , spoko , dobrze, pasuje, wszystko gra, to nadal trwa, to działa, do dzieła, zaczynamy
15.	On croit rêver	Ja chyba śnię	(to) nie do wiary , (to) niewiarygodne, w głowie się to nie mieści, chyba śnisz, jak we śnie, to jest jak sen, to spełnienie marzeń, wierzę w marzenia

razem podejmowali próbę przełożenia semantycznego i pragmatycznego znaczenia podanych formuł francuskich na język polski. W wielu przypadkach próby doboru ekwiwalentów wydają się dosyć udane, zwłaszcza że badanie dotyczyło potencjalnej znajomości odpowiedników i nie było zorientowane na przekład konkretnych fragmentów tekstu, w których pragmatemy te funkcjonowałyby w określonej sytuacji komunikacyjnej. Tym niemniej zauważyć należy ważne zjawisko. Często proponowany przez respondentów ekwiwalent w języku polskim nie ma charakteru skonwencjonalizowanej formuły konwersacyjnej. Jest jedynie próbą doboru odpowiednika, który w mniej lub bardziej udany sposób oddaje znaczenie komunikacyjne pragmatemu z języka wyjściowego. Analizując wyniki ankiet, łatwo można zauważyć również, że niejednokrotnie w doborze ekwiwalentu pomaga studentom rozkład formuły wyjściowej na znaczenia dosłowne, które komponują dany pragmatem. Można zatem stwierdzić, że w przypadku naszych respondentów interpretacja dosłowna odgrywa istotną rolę w odbiorze znaczenia formuły w języku francuskim i przekłada się także na formę proponowanego odpowiednika w języku polskim. Ekwiwalent ten bywa dość często kalkowany, a sztandarowym przypadkiem jest tu formuła *pas de problème*, która w miażdżącej większości (46 na 50 propozycji) była tłumaczona przez naszych respondentów jako *nie ma problemu*, zamiast normatywnie poprawnego ekwiwalentu *nie ma sprawy*.

Analizując wyniki ankiet, można też zauważyć istotny wpływ języka angielskiego, z jednej strony na interpretację francuskich formuł konwersacyjnych, a z drugiej, na dobór ekwiwalentów w języku polskim. Angielski jest w obecnych czasach bardzo powszechny, dla naszych respondentów był on najczęściej pierwszym opanowywanym językiem obcym, co ma w badaniu wymierne znaczenie. Na przykład w przypadku formuły *ça roule* częsty okazał się anglojęzyczny odpowiednik *OK*, który obecnie wyraźnie rozszerza swoją obecność i zasięg w języku polskim. Struktura ta jest krótka i jednocześnie pojemna znaczeniowo. Wpływa to bez wątpienia na jej popularność i frekwencję użycia w różnych kontekstach. Tę prawidłowość można także zaobserwować w przypadku formuły *désolé(e)*, dla której podawano ekwiwalent *sorki*. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że badanie zostało przeprowadzone wśród studentów, a więc osób młodych, których cechuje określony typ używanego języka. Często jest to slang młodzieżowy, który był widoczny na poziomie proponowanych odpowiedników. Wśród propozycji pojawiały się takie konstrukcje jak np. *spoko*, *jakoś leci*, *jakoś się kręci*, *wszystko gra*, *to jest upierdliwe*.

Przeprowadzone badanie potwierdziło wstępne przypuszczenie, że pragmatemy potencjalnie mniej znane respondentom są dla nich bardziej kłopotliwe. W tych przypadkach ankietowani studenci częściej rezygnowali z podania propozycji swojego ekwiwalentu, a wtedy gdy próbowali podać odpowiednik, ich propozycje były zróżnicowane i nie zawsze poprawne.

Formuły mocno skonwencjonalizowane i stereotypowe, jak np. francuskie *bon courage* lub *ça fait rien*, były łatwiejsze w interpretacji, a proponowane przez respondentów ekwiwalenty najczęściej były zgodne ze standardową formułą konwersacyjną w języku polskim (odpowiednio: *powodzenia* i *nic nie szkodzi*).

Najbardziej problematycznym okazał się pragmatem *c'est la galère*. Żaden z respondentów nie podał tu wzorcowego ekwiwalentu, czyli polskiej formuły *to (jakiś) koszmar*. Tym niemniej podawane odpowiedniki nie zawsze były chybione. Pośród propozycji pojawiały się np. *to kłopot*, *to męczarnia*, *to harówka*, czy *to nie lada wyczyn*, które z komunikacyjnego punktu widzenia mogą być akceptowalne w określonych kontekstach.

Sygnalizowana już wcześniej kwestia, że znaczenie dosłowne komponentów składowych, które budują formułę konwersacyjną jest istotne w zakresie odbioru znaczenia całej formuły, zwłaszcza jeśli chodzi o rozumienie pragmatemu w języku obcym, znalazła też kolejne potwierdzenie w naszym badaniu. Ilustruje to przypadek formuły *c'est une honte*, w którym brak znajomości znaczenia rzeczownika *une honte* spowodował błędne przyporządkowanie polskich ekwiwalentów, wśród których notujemy m.in. takie niepoprawne propozycje jak *szkoda*, *to prawda*, *to żart*, *to zaszczyt*.

3. Podsumowanie

We współczesnym ujęciu frazeologia to nie tylko konwencjonalne, obrazowe i metaforyczne struktury, idiomy, czy paremia. Obecnie badania frazeologów wyraźnie rozszerzają swój zakres i obejmują wszystkie odtwarzalne połączenia wyrazowe. Współczesna frazeologia nierzadko skupia się na analizie tych wielowyrazowych struktur reproduktywnych, które w początkowym okresie rozwoju frazeologii postrzegane były jako pogranicza tej dziedziny badawczej. Rola tak pojętej frazeologii staje się bardzo istotna zarówno w procesach dydaktyki języków obcych, jak i na poziomie przekładu oraz kształcenia tłumaczy. Połączenia wielowyrazowe różnych typów o utrwalonym charakterze mają dużą frekwencję w każdym języku naturalnym i tym samym muszą być zauważane, trzeba więc kształtować kompetencje leksykalne i kolokacyjne uczących się. Połączenia takie są także poważnym wyzwaniem w perspektywie interkulturowej, w dydaktyce i w przekładzie. Reproduktywne związki wyrazowe w mniejszym lub większym stopniu skonwencjonalizowane funkcjonują w określonej formie w danym kodzie językowym. Ich międzyjęzykowa ekwiwalencja na ogół nie jest transparentna. Toteż reproduktywne struktury wymagają specjalnej troski i uwagi w procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

Jak pokazało badanie, międzyjęzykowa ekwiwalencja pragmatemów jest zagadnieniem złożonym i niejednoznacznym. Respondentami w przeprowadzonym badaniu byli studenci o zaawansowanym poziomie znajomości języka francuskiego. Ich ogólne kompetencje językowe są dosyć wysokie, dlatego globalne wyniki przeprowadzonych badań ankietowych mogą wydawać się w miarę satysfakcjonujące. Niemniej jednak wykorzystane w badaniu formuły należały do jednofunkcyjnych, były one też typowe i szeroko rozpowszechnione w uzusie. Bardziej wnikliwy ogląd wyników badań nasuwa jednak niepokojący wniosek: proponowane przez respondentów odpowiedniki w języku polskim bardzo często nie mają charakteru korelujących z nimi formuł konwersacyjnych. Podając swoje propozycje ekwiwalentów, studenci opierali się raczej na dosłownej interpretacji pragmatemu w języku francuskim i starali się przekazać jego znaczenie komunikacyjne w języku polskim. Mechanizm ten wzbudza u frazeologa uzasadnione zastrzeżenia, ponieważ takie działanie pokazuje dość niski stopień kompetencji frazeologicznych u badanych osób. Jest też przejawem braku wrażliwości na reprodukt językowe⁴. Do podobnych konkluzji doszedł również Szutkowski (2019), który badał subkompetencję frazeologiczną studentów neofilologii w oparciu o utrwalone struktury wielowyrazowe. Jego badania pokazują, że mniej skonwencjonalizowane sekwencje frazeologiczne są na ogół traktowane w przekładzie w sposób analityczny, z dużym udziałem interpretacji dosłownej, a samo pojmowanie frazeologii przez neofilologów jest nadal dosyć wąskie, tradycyjnalistyczne i odnosi się raczej do typowych związków idiomatycznych.

Znajomość pragmatemów bez wątpienia jest niezbędna w sprawnym komunikowaniu się. Są one często obecne we współczesnym dyskursie, nie mogą więc być ani pomijane, ani marginalizowane w glottodydaktyce i w translologii. Z uwagi na specyficzny charakter tych struktur, które są formułiczne i reprodukowane w aktach mowy, z pewnością warto poświęcać im więcej uwagi w procesie kształcenia językowego, uwrażliwiając jednocześnie osoby uczące się języków na ich obecność oraz specyficzną rolę w komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

Chlebda W. (1989), *Teoria frazeologiczna a nauczanie języka obcego*. „Prace Językoznawcze”, nr 15, s. 96–108.

⁴ Termin *reprodukt* użyty w nawiązaniu do prac W. Chlebdy, takich jak: *Na tropach reproduktów: w poszukiwaniu wielowyrazowych jednostek języka*, 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego; *Reprodukowalność, reprodukcja, reprodukt*, 2020, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku.

- Chlebda W. (2003), *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Krzyżanowska A., Grossmann F., Kwapisz-Osadnik K. (red.) (2021), *Les formules expressives de la conversation. Analyse contrastive: français-polonais-italien*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Lewicki A. M. (1976), *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria związku frazeologicznego*. Katowice: Prace Naukowe UŚ, nr 116.
- Lewicki A. M. (1983), *Składnia związków frazeologicznych*. „Biuletyn PTJ”, z. XL, s. 75–83.
- Lewicki A. M. (1999), *Od przysłowia do frazeologizmu*, (w:) Banyś W., Bednarczuk L., Karolak S. (red.), *Studia Lingwistyczne ofiarowane prof. K. Polańskiemu na 70-lecie Jego Urodzin*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 157–163.
- Lewicki A. M. (2003), *Studia z teorii frazeologii*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Müldner-Nieckowski P. (2007), *Frazeologia poszerzona*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Skorupka S. (1969), *Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych*. „Prace Filologiczne”, v. XIX, s. 219–226.
- Szutkowski T. (2019), *Subkompetencja frazeologiczna studentów-neofilologów jako składnik kompetencji językowej tłumacza. Badanie pilotażowe*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVII, zeszyt 7, s. 93–111.

Received: 29.09.2022

Revised: 07.12.2022

Marek Baran

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0001-7728-8733>

marek.baran@uni.lodz.pl

Hola, guapo, ¿qué pasa? Formas de tratamiento como problema de sociopragmática intercultural y didáctica de lenguas

***Hola, guapo, ¿qué pasa?* Address forms as a problem of intercultural sociopragmatics and didactics of foreign languages**

Recognizing that appellative systems are subjected to particular socio-cultural codifications, through this study we try to verify whether the didactic presentation of the forms of address, and in particular the forms of address of the Spanish-speaking world, is not limited only to a formal schematization, overlooking the interpretative clues about the scope of use and sociopragmatic conventions. Carrying out the analysis of several textbooks of Spanish as a foreign language, we try to find out what functional values the address forms acquire in the proposed contextualizations. In our approach, we take into account both pronominal and nominal forms of address. We also propose to investigate the question of the conceptualizations through which different methods of Spanish as a foreign language reflect notional contents that are linked to the contexts of formality and proximity.

Keywords: address forms, sociopragmatics, didactics of foreign languages, Spanish language, sociocultural conventions

Słowa kluczowe: formy adresatywne, socjopragmatyka, glottodydaktyka, język hiszpański, konwencje socjokulturowe



Palabras clave: formas de tratamiento, sociopragmática, didáctica de lenguas extranjeras, lengua española, convenciones socioculturales

1. A modo de introducción

Partiendo del supuesto de que los sistemas de tratamiento apelativo constituyen una de las piezas fundamentales dentro del conjunto de mecanismos comunicativo-interaccionales, en nuestro estudio nos proponemos reflexionar acerca de las diferencias que, tanto desde el punto de vista formal como sociopragmático, pueden observarse en distintas comunidades de habla a nivel del uso de las formas de tratamiento. Como trataremos de demostrar, el reconocimiento de la omnipresencia de tratamientos apelativo-vocativos en distintas comunidades de habla debería (re)considerarse en función de distintas *retóricas interpersonales*. A través de las ejemplificaciones procedentes de distintas comunidades de habla, intentaremos señalar que los tratamientos apelativo-vocativos se someten a codificaciones socioculturales particulares, correspondiendo así a distintos esquemas sociopragmáticos. Esta última afirmación, sin lugar a dudas, tiene importancia para la didáctica de lenguas extranjeras, ya que los modelos de conducta interaccional propios de la lengua materna en ocasiones no corresponden con los usos conversacionales dominantes en las lenguas extranjeras que se estudian.

En nuestro acercamiento, tomaremos en cuenta de modo especial las formas de tratamiento nominales y pronominales propias del ámbito hispánico. Así pues, trataremos de comprobar si la presentación didáctica de los sistemas apelativos y, en particular, de los tratamientos, no se limita tan solo a una esquematización formal y si abarca, como sería de esperar, las pistas interpretativas acerca del ámbito del uso y de las codificaciones socioculturales vinculadas con los paradigmas en cuestión. A través del análisis de una serie de manuales de ELE¹, intentaremos averiguar qué valores funcionales adquieren las formas de tratamiento en las contextualizaciones propuestas. Estamos convencidos de que las formas que nos interesan juegan un papel crucial en la construcción de la relación interpersonal (aunque, aparentemente, no conllevan ningún contenido proposicional). Su adecuada

¹ Vamos a analizar ocho manuales de ELE, uno de ellos editado en Polonia (*Arcoiris A1-A2*, 2012) y los demás publicados por las editoriales españolas (se trata en concreto de los siguientes libros de textos: *Aula Internacional 1*, 2005; *Aula Internacional 2*, 2015; *Aula Internacional 4*, 2007; *Diverso 1*, 2015; *Gente hoy 1*, 2013; *Gente 2*, 2005; *Gente 3*, 2005). Se trata de los manuales dirigidos al público adolescente y adulto, a los cuales suele recurrirse en la práctica docente en Polonia. La diversidad de métodos y de niveles de aprendizaje que representan los manuales seleccionados debería garantizarnos una muestra analítica fiable.

interpretación, así como asimilación se presentan, por tanto, como un reto en la didáctica de ELE y de otras lenguas extranjeras.

2. Formas de tratamiento: ámbitos de estudio / desafíos didácticos

Desde una perspectiva intercultural y didáctica, el desafío que supone la presentación y la práctica de las formas de tratamiento puede situarse en, al menos, tres niveles:

- el nivel formal de los tratamientos pronominales. Parece lógico que las formas de tratamiento difieran en su aspecto formal; en algunos casos, el llamado tratamiento deferencial viene vinculado con el empleo de la tercera persona del verbo (como es el caso del español o del polaco), para algunos sistemas, es la segunda persona del plural la que proporciona formas del denominado tratamiento de respeto (el caso del francés, entre otros). Además, algunas comunidades de habla pueden presentar una diferenciación diatópica más acentuada que otras;
- el nivel de los tratamientos nominales que constituyen una clase abierta, supuestamente muchísimo más difícil de sistematizar. Se trata de las formas de tratamiento que suelen actualizarse básicamente con una función apelativo-vocativa;
- el nivel de las convenciones sociopragmáticas que rigen el uso de los tratamientos tanto pronominales como nominales. Notemos de inmediato que las semejanzas de índole formal raras veces conducen a los patrones de uso equivalentes desde el punto de vista sociocultural, lo cual puede conducir a la aparición de interferencias de índole sociopragmática.

2.1. Tratamientos pronominales

Tratándose del primero de los niveles delimitados, la lengua española parece presentar una gran complejidad, sobre todo si tomamos en cuenta los pronombres de tratamiento utilizados en el Nuevo Mundo². Sin pre-

² En Baran (2012: 30–32), siguiendo, entre otros a Fontanella de Weinberg (1999: 1401–1408), presentamos cuatro sistemas pronominales básicos propios del mundo hispánico: Español 1 [confianza: tú/vosotros/as; formalidad: usted/ustedes {español peninsular, *grosso modo*}); Español 2 [confianza: tú/ustedes; formalidad: usted/ustedes {Andalucía occidental, Canarias, una gran parte de México, Perú, Colombia y Venezuela}); Español 3a [confianza: vos ~ tú/ustedes; formalidad: usted/ustedes {Chile, gran parte de Bolivia, el sur de Perú, gran parte de

tender profundizar en esta cuestión, notemos tan solo que el fenómeno al que nos referimos supone fundamentalmente la necesidad de (re)considerar la cuestión de variación lingüística en la enseñanza de ELE. Como apunta Mas Álvarez (2014: 4), el interés por esta cuestión incrementa a partir del XI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) celebrado en Zaragoza en el año 2000 bajo el lema: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. La cuestión de la norma y, en particular, de la llamada norma policéntrica contemplada en el marco de la didáctica de ELE debería contribuir a la eliminación de varios prejuicios en torno a la supuesta variedad de prestigio o diferentes creencias, en gran parte falsas, sobre la uniformidad y homogeneidad del español. La práctica didáctica, la cual se apoya en gran parte en los materiales de clase propuestos por las editoriales especializadas, parece indicar, no obstante, que la variante europea del español sigue dominando sobre las demás modalidades hispanas. Lo confirman, entre otros, los análisis llevados a cabo por Sánchez Avendaño (2004), quien señala la omnipresencia de *vosotros* como forma de confianza en prácticamente todos los libros, la ausencia de *vos* en la gran mayoría y la presentación de *tú* y *usted* según un modelo pragmático específico generalizado a todo el mundo hispanohablante (volveremos a esta cuestión en el apartado dedicado a la cuestión de convenciones sociopragmáticas dominantes).

2.2. Tratamientos nominales

Las formas de tratamiento nominales raras veces suelen explicitarse en los manuales de lenguas extranjeras. Si su actualización en diferentes tipos de textos o audiciones constituye un hecho innegable, las consideraciones acerca de sus diferentes formas como las convenciones de usos a las que están sometidas escasean. Aquello se debe supuestamente al hecho de que estamos ante una categoría que reúne una multitud de formas, utilizadas a menudo con una finalidad vocativa, que suman determinadas connotaciones, señalando, entre otros, relaciones de familiaridad (*abuela, tío...*) o énfasis en la afectividad (*querido/a, mi vida, guapo/a...*)³. Las interacciones ver-

Colombia, el oeste venezolano, la región limítrofe de Panamá y Costa Rica, el estado mexicano de Chiapas}, Español 3b [intimidad: *vos/ustedes*; confianza: *tú/ustedes*; formalidad: *usted/ustedes* {Uruguay}]; Español 4 [confianza: *vos/ustedes*; formalidad: *usted/ustedes* {Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Paraguay}].

³ Obviamente, entre los tratamientos nominales se hallan también otras formas, entre ellas: títulos sociales (*señor/a, don/doña...*), títulos de camaradería (*colega, compañero,*

bales cotidianas, ante todo las que concuerdan con el modelo de cortesía positiva⁴, parecen abundar, además, en tratamientos de carácter amistoso (*corazón, cielo, bonito/a, rey/reina, chiquillo/a...*). Tomando en cuenta los criterios de orden posicional y funcional, convendría apuntar que las formas de tratamiento nominales aparecen a menudo en la llamada preparación conversacional y en la apertura conversacional. Respecto a las formas actualizadas en la preparación conversacional, los lingüistas suelen definir su función como la de llamar la atención con el fin de iniciar algún tipo de interacción comunicativa. Su uso es frecuente en situaciones que podrían considerarse sociales: peticiones de información en lugares públicos, ofrecimientos, contactos entre comerciantes y sus clientes. Los vocativos en la apertura conversacional, por su parte, constituyen una especie de premargen interactivo que puede variar en cuanto a la forma elegida según distintas variables de tipo básicamente sociolingüístico a las que se atiende en la conversación (influirán aquí: el tipo de relación existente, el grado de conocimiento entre los interlocutores, el lugar de la interacción, parámetros tipo sexo, edad, ...).

Al considerar los valores funcionales de las formas de tratamiento nominales, ante todo en su actualización apelativo-vocativa, cabría subrayar que la intencionalidad manifiesta de la (no)presencia de un vocativo en un determinado contexto puede presentar doble fondo: uno meramente situacional (en este caso resultan decisivos los parámetros contextuales, así como los objetivos perseguidos por los interlocutores en la interacción), y otro que, en nuestra opinión, va fuertemente modelado por el *estilo comunicativo dominante*⁵. De esta manera, el uso de los tratamientos nominales, no se define únicamente por variables de tipo contextual o situacional, sino también por una amplia gama de factores resultantes del perfil comunicativo que domina una comunidad lingüística dada. Los prototipos interaccionales de poder y solidaridad deberían, por tanto, reinterpretarse en función de las preferencias discursivas propias de cada *speech community*.

2.3. Codificaciones socioculturales / convenciones de uso

Hoy en día, tanto los acercamientos tipológicos como los de índole socio-pragmática a la hora de definir los valores funcionales de las formas de trata-

camarada...), títulos profesionales o académicos (*doctor, maestro, ingeniero...*), títulos protocolarios (*majestad, excelencia, santidad...*).

⁴ Nos referimos al modelo de cortesía verbal propuesto por Brown y Levinson (1987).

⁵ Para más detalle sobre el llamado estilo comunicativo dominante o el *ethos comunicativo* véase Kerbrat-Orecchioni (2005) o Baran (2010).

miento redefinen, por no decir, ponen en duda la dicotomía conceptual entre el *poder* y la *solidaridad* propuesta por Brown y Gilman (1960). A través de la dicotomía en cuestión solía explicarse la oposición pronominal T/V (*tú/usted*), la cual aparecía fundamentalmente como resultado de diferencias de estatus entre los interlocutores. Como se ha demostrado con el tiempo, ni el poder ni la solidaridad pueden considerarse factores estáticos que determinarían de modo prácticamente mecánico la simetría o la asimetría en el trato. Sin lugar a dudas, la selección de tratamientos se muestra condicionada tanto por los factores vinculados por la identidad psicosocial de los interlocutores, como por los parámetros puramente situacionales y contextuales. En dicha selección intervienen, además, condicionamientos que derivan del modelo de cortesía dominante en una determinada comunidad de habla (cortesía positiva vs cortesía negativa; *ethos* de proximidad vs *ethos* de distanciamiento, ...).

Al considerar la oposición entre el *tú* (*vos*) y el *usted* en el español contemporáneo suele subrayarse que el primero de los tratamientos no abarca tan solo el contexto de las relaciones familiares o amistosas, sino que “en virtud de su carácter de marcador de proximidad grupal, traspasa su ámbito de uso a otras esferas” (Blas Arroyo, 2005: 313). Los estudios de Wolarska (2004) o de Granvik (2007) confirman la preferencia, propia básicamente de la comunidad hispanohablante peninsular, por el trato simétrico *tú – tú*. De ese modo, el empleo de *tú* se presenta como generalizado, sobre todo entre gente joven o relativamente joven, también en circunstancias teñidas de formalidad, y no viene condicionado por el factor de conocimiento previo entre los interlocutores. En la misma línea, pero para el español rioplatense, Gassó (2009: 13) apunta que el uso de *vos* no está restringido únicamente al ámbito de la oralidad o al ámbito familiar o amistoso. *Vos* se da, igualmente, entre personas desconocidas o que se conocen apenas, pero que comparten un ámbito común, aunque tengan posiciones jerárquicas diferentes (sería, por ejemplo, el caso del sector de servicios [compra-venta]). Desde una perspectiva contrastiva, deberíamos observar que, aunque la comunidad de habla polaca confirma en parte las tendencias hacia el establecimiento de las relaciones simétricas de confianza, las denominadas formas de respeto *pan/pani/państwo* (= *usted/ustedes*) de ninguna manera pueden considerarse como formas de tratamiento en retroceso, constituyendo el modelo de tratamiento más extendido en situaciones en las que el factor de conocimiento mutuo previo está ausente (Baran, 2012: 38–39). De ese modo, podríamos afirmar que el patrón sociopragmático de afiliación, adoptado de preferencia en una parte considerable de las comunidades de habla hispana, aunque presente en las interacciones verbales cotidianas de los polacos, se ve sujeto a una serie de codificaciones socioculturales que mantienen algunas de

las características propias del eje de distanciamiento. Aquella tendencia se ve, al menos en parte, confirmada por lo que los hablantes de polaco conocen como *tytułomania* (= uso sistemático y recurrente de títulos profesionales o académicos cuya traducción literal sería «manía de emplear títulos»). De acuerdo con el patrón de tratamiento al que nos referimos, el estatus socioprofesional recobra una importancia considerable en la elección de una determinada forma de tratamiento en polaco. Lo que podríamos denominar como «identificación profesional» lleva, ante todo en situaciones más formales, al uso habitual de los títulos profesionales o académicos (así pues, los estudiantes se dirigen a sus profesores utilizando los respectivos títulos académicos [*panie profesorze/pani profesor; panie doktorze/pani doktor; panie magistrze/pani magister* {pol. magister = licenciado}], mientras que los militares reciben el trato en que se actualizan sus grados: *panie generale, panie sierżancie...* En los círculos políticos se escuchan formas como: *panie premierze, panie ministrze, pani sekretarz...* El sistema polaco puede presentarse como fuertemente asimétrico, sobre todo si lo comparamos con los usos de España donde la actualización de títulos profesionales o académicos se ve muy limitada, por no decir nula (notemos, no obstante, que en varias modalidades del español utilizadas al otro lado del Atlántico, los títulos sociales o profesionales no pierden terreno: el empleo de tratamientos tipo *doctor, ingeniero, letrado...* se registra con regularidad en varias situaciones marcadas tanto por la diferencia de estatus entre los interlocutores como por el ámbito, a menudo laboral, en que se mueven los hablantes).

Las peculiaridades de las convenciones sociopragmáticas que se reflejan también en los sistemas de tratamientos pueden traducirse en lo que Pop (2006) denomina como *surmarquage appellatif* (marcación o «sobrecarga» apelativa). Los análisis de la investigadora (basados éstos en la lengua rumana) en la que nos apoyamos constituyen una muestra de la importancia que algunas comunidades de habla otorgan a los marcadores de tipo fáptico, entre ellos, a las formas de tratamiento en su función apelativo-vocativa. En algunas sociedades parece sintomática no solamente una gran variación de ese tipo de formas, sino también su continua actualización en diferentes secuencias o fases de los intercambios verbales (así pues, la aparición de los tratamientos nominales no se limita solamente a las secuencias de apertura y cierre, aquellas se manifiestan, igualmente, en medio de los intercambios, quiere decir, en las llamadas posiciones no marcadas). Pensando, además, en la práctica conversacional de las comunidades hispanohablantes habría que destacar el papel interaccional que desempeñan los llamados vocativos gramaticalizados (tipo *hombre, mujer, guapo/a...*) junto con otras unidades interjectivo-vocativas. Las unidades en cuestión no solamente estructuran el discurso (fundamentalmente, el discurso hablado),

sino que contribuyen también a la construcción de la relación interpersonal que se establece entre los interlocutores (de ese modo, podríamos hablar de una peculiar «intensificación coparticipativa» que concuerda perfectamente con determinados valores de la cortesía positiva premiados en las comunidades de habla hispana).

En el apartado que sigue trataremos de reflexionar acerca de las maneras en que en los métodos de español como lengua extranjera se hace referencia a las convenciones de tratamiento descritas. Intentaremos averiguar si diferentes libros de texto combinan la presentación de los paradigmas de tratamiento con la reflexión acerca de las codificaciones socioculturales vigentes en el mundo hispanohablante.

3. Las formas de tratamiento y los métodos de ELE: ejemplificaciones

Llega el momento de comprobar si y en qué medida distintos métodos de español como lengua extranjera proporcionan pistas situacionales, contextuales y socioculturales que podrían guiar a los aprendientes en la selección de las formas de tratamiento⁶.

Nuestros acercamientos analíticos indican que en pocas ocasiones los tratamientos se delimitan como una cuestión de estudio en sí misma. Según hemos podido verificar, las formas de tratamiento pronominales aparecen en los primeros niveles de enseñanza junto con la introducción de las fórmulas de saludo, cuando se tratan las cuestiones de identidad personal o cuando se trabajan las secuencias conversacionales propias del sector de servicios (básicamente, se trata de los diálogos que transcurren en restaurantes o tiendas). Así, a modo de ejemplo, podríamos recurrir a la actividad propuesta en *Diverso 1* (2015: 21) en la cual se invita a los alumnos a que seleccionen entre los tratamientos *tú* y *usted* (la actividad se basa en una audición en la que se escucha a «la señora Martínez y al señor López en su primer día de trabajo»). El contexto laboral junto con el dibujo en que se ve a dos personas de mediana edad que llevan traje sugiere el ámbito de formalidad que el alumnado debería asociar con la forma de *usted*⁷. Conviene

⁶ En la bibliografía final (sección: métodos de ELE) reunimos todos los manuales analizados.

⁷ A lo mejor ya en este lugar convendría apuntar que los autores de los libros de texto de español como lengua extranjera optan a menudo por lo que López López y Martínez Franco (2022: 440) consideran como una “simplicidad generalizadora”. Los autores a los que aludimos subrayan que las formas *tú* y *usted* nunca actúan como signos lingüísticos neutros. Ambas formas suelen asociarse con una serie de sentimientos, conceptos y valoraciones de tipo afectivo, su uso no debería, por tanto, reducirse a los aspectos de «edad, formalidad y jerarquía».

recalcar que la actividad viene acompañada de una corta invitación a la reflexión acerca de la existencia de la dicotomía T/V en la lengua materna de los alumnos o en otras lenguas que dominan (*¿Existen las dos formas, «tú» y «usted», en tu lengua o en otras lenguas que conoces?*). Supuestamente, se ha pensado en el inglés con la única forma *you*; la actividad no viene desarrollada por ningún otro indicio de tipo funcional.

La zona de uso de *usted* se ve generalmente extendida a los intercambios entre clientes y camareros (dependientes). En *Diverso 1* (2015: 74–75), en un diálogo que los alumnos deben ordenar aparecen formas de la tercera persona del singular: *¿Qué desea?, Me trae un bistec con patatas, Me pone un agua con gas, ¿La carne la quiere muy hecha o poco hecha?* (secuencias de este tipo se hallan en los demás manuales que hemos sometido al análisis). De modo muy similar, la denominada forma de cortesía aparece en los diálogos que ilustran los supuestos usos conversacionales propios de las tiendas (*Aula Internacional 1*, 2005: 36; Unidad 4: «¿Cuál prefieres?»): *¿Qué desea?; ¿Pues mire, aquí tiene varios?...* En el *Aula Internacional 1* (2005: 68–69; Unidad 8: «El barrio ideal»), hemos encontrado, igualmente, un llamativo caso de alternancia entre las formas de *usted* y de *tú* en la peticiones de información sobre direcciones: a) *Perdone, ¿sabe si hay alguna farmacia por aquí?*, b) *¿Perdona, ¿sabes si el hospital está por aquí cerca?*, lo cual, al menos de forma implícita sugiere a los aprendientes que el trato con las personas desconocidas no equivale siempre a la utilización de *usted* (faltan, no obstante, indicios situacionales que indicarían las variables que resultan decisivas en la selección de los tratamientos)⁸. El único caso en el que la forma de cercanía *tú/vosotros* se da en las interacciones que imitan los usos propios del sector de servicios lo hemos encontrado en *Arcoíris A1-A2* (2012: 66, Unidad 5: «Pollo o chuletas»): en el diálogo que sirve como punto de referencia se recurre a las fórmulas como: *Buenos días, ¿qué deseas?; ¿Nos traes una botella de agua, por favor?; ¿Deseáis algo más?* (la visualización que acompaña la actividad son fotos de unas chicas jóvenes). En otro diálogo de la misma unidad de *Arcoíris* (Unidad 5, 2012: 70), la camarera se dirige a su cliente, Alberto, tratándolo de *tú*: del intercambio verbal se deduce que ambos se conocen desde hace tiempo, la camarera, además, está enamorada del muchacho.

Arcoíris A1-A2 como método de ELE destaca también por profundizar, de forma variada, tanto implícita como explícita, en la cuestión de la

⁸ Tan solo en la sección «Reflexionar» (2005: 69), por debajo del resumen de índole gramatical y funcional, el cual combina las formas *Perdona/e, ¿sabes/sabe si hay...?*, se presenta un dibujo, de carácter humorístico, en el que un supuesto ladrón se dirige a un anciano preguntando: *¿Disculpe, ¿sabe si hay un banco por aquí?* En este caso, el factor de edad debería señalarle al alumno la razón por la que se opta por la forma de *usted*.

convención sociopragmática que rige el uso de los tratamientos en español. Así pues, en la sección «Un poco más de gramática» de la Unidad 5 (2012: 72), se introducen conceptos clave: «tutear, tratar de usted, edad, conocer, conocido ≠ desconocido, cercano ≠ lejano», utilizar». A continuación, se ofrecen, de forma escrita y grabada, siete diálogos a través de los que se presentan diferentes situaciones sociales que ilustran el uso de *tú* y de *usted*: (1) niños: trato de *tú*; 2) compañeros de oficina: trato de *tú*; 3) compañeros de clase: trato de *tú*; 4) gente de mediana edad que acaba de conocerse: trato de *usted*; 5) entrevista de trabajo: trato de *usted*; 6) dos empleados tras una reunión de trabajo: trato de *usted*; 7) inspección de policía ~ conductor / pasajero: trato de *usted*. Los diálogos en cuestión van seguidos de cuatro testimonios (que también se pueden escuchar y leer) cuya finalidad reside en comparar las convenciones apelativas propias de distintas zonas hispanoamericanas, entre los testimonios se incluye, igualmente, un comentario de una polaca. Cabe subrayar que los testimonios en cuestión (confeccionados sin lugar a dudas por los autores del manual y reunidos bajo el lema *¿Cómo es en tu país?*) constituyen un valioso material didáctico que permite al alumno familiarizarse con distintos parámetros sociolingüísticos y socioculturales (también de carácter generacional) decisivos a la hora de seleccionar un determinado tratamiento pronominal (todo aquello teniendo en cuenta la variación diatópica propia del mundo hispanohablante). Las actividades propuestas en *Arcoíris A1-A2* van, además, desarrolladas por una tarea de autorreflexión: *Y tú, ¿Cómo lo ves?*⁹. Es importante señalar que el método *Arcoíris* ha sido concebido especialmente para los polacos que aprenden español; la conciencia acerca de las diferencias a nivel de las convenciones de uso modeladas por las codificaciones de índole sociocultural supuestamente ha sido determinante en la elaboración de distintas actividades que confrontan diferentes costumbres comunicativas.

Aunque en su gran mayoría los usos textuales que se registran en los manuales optan por la llamada forma de cercanía (*tú/vosotros*), en algunos casos (que, no obstante, no parecen demasiado frecuentes), los textos o documentos de referencia reunidos en los métodos de ELE manejan también la llamada forma de respeto, como es el caso del cuestionario de la Unidad 5 («Gente y cosas») de *Gente 2* (2008: 57). El cuestionario bajo el título «¿Tiene usted una casa inteligente? ¿Le gustaría? Responda a este pequeño cuestionario» en su totalidad utiliza las formas de *ustedeo*. Por su

⁹ *Y tú, ¿cómo tratas a una persona desconocida de tu edad (tú tienes 35 años)? ¿Tratas de usted a tus nuevos compañeros de trabajo en el primer contacto? ¿En el hospital tuteas a los médicos o los tratas de usted? ¿Prefieres tutear o tratar de usted? ¿Qué forma te parece más cómoda? ¿El tuteo puede tener desventajas? ¿Cuáles? ¿En qué tipo de situaciones? (Arcoíris A1-A2, 2012: 72).*

parte, las instrucciones que preceden la actividad junto con las preguntas de reflexión que la siguen recurren a las llamadas formas de cercanía (*Rellena el cuestionario; ¿Crees que hay soluciones en la domótica para los problemas de los García y los de vuestra lista?; Presentad vuestro proyecto al resto de la clase*). En la misma línea, el documento auténtico que se trabaja en la Unidad 4 («*Se valorará la experiencia*») de *Aula Internacional 4* (2007: 41), el cual consiste en una entrevista realizada por Fietta Jarque con dos comisarias españolas de arte, María de Corral y Rosa Martínez (EL PAÍS.COM 05/03/2005), ejemplifica el trato de carácter deferencial (la periodista trata a las comisarias de *usted*: *¿Qué visión las ha guiado en su proyecto?; En la anterior bienal, la de 2003, usted presentó en el pabellón español la obra de Santiago Serra...*).

En cuanto a los tratamientos nominales, hay que observar que ese rasgo del estilo comunicativo de las comunidades hispanohablantes aparece en varias realizaciones discursivas que sirven de textos o contextualizaciones de referencia, pero no se le presta una atención especial en las secciones de reflexión de índole funcional-comunicativa o gramatical. Los tratamientos nominales, entre ellos los de carácter familiar o amistoso, parecen ser tratados como meros marcadores conversacionales; los autores de manuales no aprovechan esta categoría para ejemplificar de qué modo las comunidades de habla hispana delimitan la denominada *familiaridad social*¹⁰.

Al finalizar ese breve recorrido por las formas de tratamiento aplicadas o comentadas en distintos métodos de español como lengua extranjera no podemos hacer caso omiso de un rasgo conversacional fuertemente presente en las interacciones de los hispanohablantes. Pensamos, en concreto, en el llamado uso negociado de las formas de tratamiento. Al considerar los tratamientos como *indicios de contextualización*¹¹ (noción utilizada por Gumperz, 1982), habría que reconocer que a lo largo de los intercambios verbales reales se producen múltiples reestructuraciones del cuadro participativo, lo cual en el caso de los sistemas apelativos puede traducirse en el tránsito progresivo entre las formas marcadas por la formalidad y las propias del ámbito de confianza. En el caso del mundo hispanohablante, la transición del tratamiento formal al informal¹² en numerosas ocasiones se lleva a cabo de

¹⁰ Para más detalle acerca de este concepto, véase Bravo (2003).

¹¹ = marcas semióticas que permiten renegociar los papeles sociales desempeñados por los participantes en el curso de la interacción (Blas Arroyo, 2005: 316). De hecho, dicha noción se asemeja al concepto de *relacionema* utilizado, entre otros, por Kerbrat-Orecchioni (1995).

¹² Registrado frecuentemente en el sector de los servicios cuando, al principio, los clientes y los que les atienden se tratan de *usted* para pasar luego al trato asimétrico (*tú* dirigido por parte de un cliente a un dependiente o camarero + la forma de *usted* empleada por este último), con la secuencia final en que ambas partes optan por el trato simétrico de *tú*. La misma tendencia viene confirmada por el análisis cuantitativo y cualitativo del corpus PRESEVAL,

manera paulatina, en base a un acuerdo tácito¹³. Desgraciadamente, no hemos registrado ninguna ejemplificación de este mecanismo en los métodos de ELE analizados.

4. A modo de conclusión

Las formas de tratamiento se presentan indudablemente como uno de los mecanismos interaccionales de crucial importancia en la construcción del llamado *face-work*, correspondiendo, además, a una determinada «lógica sociocultural». La didáctica de lenguas extranjeras no puede, por tanto, limitarse tan solo a una presentación formal de los paradigmas de tratamiento, desentendiendo distintos condicionamientos que se desprenden de las codificaciones de tipo sociocultural, condicionamientos que pueden estar en la raíz de interferencias de tipo sociopragmático.

Nuestro acercamiento analítico al sistema de tratamientos presente en los métodos de español lengua extranjera ha permitido detectar algunas tendencias visibles en la forma en que suele trabajarse el aspecto en cuestión. En primer lugar, hemos podido comprobar que una notable diversidad de tratamientos presentes en el mundo hispánico suele limitarse al paradigma que domina en la modalidad peninsular del español (aunque las referencias a otras variantes no están del todo ausentes, ante todo si se toman en cuenta las muestras textuales o discursivas que se proporcionan en distintos libros de texto). Las formas pronominales de tratamiento, como es lógico, se presentan ya en los primeros niveles de aprendizaje, aunque las pistas situacionales y contextuales en varias ocasiones se reducen a las matizaciones elementales según las que se delimita el contexto de cercanía y el de formalidad. El primero, a través de los propios elementos lingüísticos o gracias al diseño gráfico (dibujos, fotos, ...), remite a las relaciones entre familiares, amigos, y el segundo frecuentemente abarca tan solo el ámbito laboral (los manuales señalan también el factor de edad como uno de los fundamentales en la elección entre *tú* y *usted*). Para el sector de servicios (tiendas, restaurantes...) junto con la sanidad como punto de referencia se ofrecen, igualmente, las llamadas formas de respeto (aunque hemos hallado

en el cual se registra un número significativo de casos en los que la relación comienza siendo asimétrica y, en el transcurso de la conversación, uno de los interlocutores cambia su forma de tratamiento, que se había iniciado con *usted* y deviene finalmente en *tú* (Roselló Verdeguer, 2018: 250).

¹³ La comunidad polaca opta en estos casos por un ritual explícito: *Czy mogę mówić Panu/ Pani na ty? Czy możemy przejść na ty?* = ¿Puedo tratarlo/la de tú? ¿Podemos tutearnos? (Baran, 2012: 40–41).

ejemplificaciones con las que se concienciaba a los alumnos de que en esos ámbitos pueden actualizarse otros patrones comunicativos). En el caso de los manuales sometidos al análisis, la concienciación acerca de distintos modelos que rigen el empleo de las formas de tratamiento ha resultado prácticamente nula, excepto *Arcoíris A1-A2* (2012), el método concebido especialmente para el alumnado polaco, en el cual no solo se ofrecen distintas contextualizaciones (que, lo que es digno de subrayar, reflejan la importancia que en la selección de tratamientos las comunidades hispanohablantes otorgan a las variables sociolingüísticas tipo edad, estatus socioprofesional, grado de conocimiento mutuo...), sino que invitan a los alumnos a que reflexionen sobre el uso de tratamientos desde una perspectiva contrastiva y transcultural.

El denominado funcionamiento estratégico de las formas de tratamiento no viene reflejado en las muestras discursivas que reúnen los métodos analizados. De ese modo, no se ejemplifican usos a través de los que se reestructura el cuadro participativo establecido entre los interlocutores, quienes «negocian» el sistema apelativo, pasando, de manera tácita, de las formas de distanciamiento a las formas de confianza. Por su parte, los tratamientos nominales, actualizados a menudo en los intercambios verbales de los hispanohablantes de acuerdo con la convención sociopragmática dominante, aparecen tan solo de paso, sin que se les preste un comentario de índole sociocultural o funcional.

Estamos convencidos de que las formas de tratamiento constituyen un peculiar espejo en el que se reflejan varias tendencias socioculturales e interaccionales, tendencias modeladas por los patrones comunicativos de unas determinadas comunidades de habla, como también por los procesos de globalización que transcurren en el mundo. Sin lugar a dudas, la didáctica de lenguas debería tratarlas no solamente como una herramienta indispensable en la adquisición de una competencia comunicativa plena, sino también como un potente instrumento de (auto)reflexión intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Baran M. (2010), *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Baran M. (2012), *Formas nominales y pronominales de tratamiento: perspectivas de estudios contrastivos en el ámbito sociopragmático*. "Studia Iberystyczne", n° 11, pp. 27–56.
- Blas Arroyo J. L. (2005), *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

- Bravo D. (2003), *Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción*, (en:) Bravo D. (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Stockholms: Stockholms Universitet, pp. 98–107.
- Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown R., Gilman A. (1960), *The pronouns of Power and Solidarity*, (en:) Sebeok T. A. (ed.), *Style in Language*. New York: Wiley, pp. 253–276.
- Fontanella de Weinberg M. B. (1999), *Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico*, (en:) Bosque, I., Demonte, V. (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 1400–1425.
- Gassó M. J. (2009), *El voseo rioplatense en la clase de español*. “redELE”, n° 9, pp. 1–26.
- Granvik A. (2007), *Formas de tratamiento e interferencia. Estudio sobre el uso de las formas de tratamiento españolas por parte de portugueses nativos residentes en Madrid*. “Revista de Filología Románica”, n° 24, pp. 221–250.
- Gumperz J. J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1995), *La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue*. “Cahiers de Linguistique Française”, n° 16, pp. 69–88.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- López López G., Martínez Franco S. P. (2022), *Los significados sociales de las formas de tratamiento ‘tú’ y ‘usted’ en Bogotá, Colombia y sus implicaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera*. “Revista Signos. Estudios de Lingüística”, n° 55(108), pp. 417–450.
- Mas Álvarez I. (2014), *Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera*. “redELE”, n° 26, pp. 1–16.
- Pop L. (2006), *Peut-on parler du style interjectif ? Le cas du roumain*. “Langages”, n° 161, pp. 24–36.
- Roselló Verdeguer J. (2018), *Las formas de tratamiento en el corpus PRESEEA-Valencia. Un estudio sociolingüístico*. “CLAC (Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación)”, n° 76, pp. 241–260.
- Sánchez Avendaño C. (2004), *Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor*. “Filología y Lingüística”, n° XXX (2), pp. 131–154.
- Wolarska A. (2004), *Pragmalingwistyczna analiza form adresatywnych w języku polskim i hiszpańskim (rozprawa doktorska)*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Métodos de ELE:

- Corpas J., García E., Garmendia A., Soriano C. (2005), *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión.
- Corpas J., García E., Garmendia A., Soriano C. (2015), *Aula Internacional 2*, Barcelona: Difusión.

- Corpas J., Garmendia A., Sánchez N., Soriano N. (2007), *Aula Internacional 4*, Barcelona: Difusión.
- Encina A., Corpas J., Gambluch C. (2015), *Diverso 1*, Madrid: SGEL.
- Martín Peris E., Sánchez Quintana N., Sans Baulenas N., Vañó Aymat A. (2005), *Gente 2*, Barcelona: Difusión.
- Martín Peris E., Sans Baulenas (2005), *Gente 3*, Barcelona: Difusión.
- Nieto-Kuczyńska D., Nieto-Rasiński D. E. (2012), *Arcoíris A1-A2. Podręcznik do nauki języka hiszpańskiego*, Wrocław: Przystanek EDU S. C.
- Sans N., Martín Peris (2013), *Gente hoy 1*, Barcelona: Difusión.

Received: 15.10.2022

Revised: 03.12.2022

Joanna Woch

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0001-5750-3571>

woch.joanna@yandex.ru

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu akcentuacji języka rosyjskiego

Intercultural communication competence in the acquisition of word stress in Russian

Intercultural communicative competence in the acquisition of word stress in Russian refers to the effective and appropriate management of interaction in various conversational situations that require specific orthoepic habits in the area of the contemporary Russian system of accentuation. Every natural communicative situation needs informal, spoken language, rather the standard Russian that is taught in the classroom context. Therefore, the characteristics of word stress in contemporary spoken Russian needs to be examined. Research conducted on a group of Russian, Belorussian and Ukrainian Youtubers indicates that their analyzed speech contains some specific derivatives which are characteristic of colloquial Russian: semelfactive verbs and their past participle forms with stressed suffix -нү(ть)/-анү(ть), masculine derivatives with stressed suffix -óc, neuter nouns with the suffix -ов(о)/-ев(о), masculine nouns with the stressed suffix -ák/-як, -án/-ян, -ón, feminine nouns with an accented suffix -үх(а)/-юх(а), deverbial nouns with suffix -ěj, diminutives with suffixes -чик, -үшк(а)/-юшк(а), -ášк(а)/-яшк(а), relational adjectives with stressed suffix -óв(ый). Furthermore, there is no significant difference between the Ukrainian, Belorussian and Russian analyzed material in terms of accentuation apart from one tendency, which does not seem to appear in the Russians'



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

speech. Ukrainians and Belorussians tend to stress the root in short verbs of past tense feminine forms.

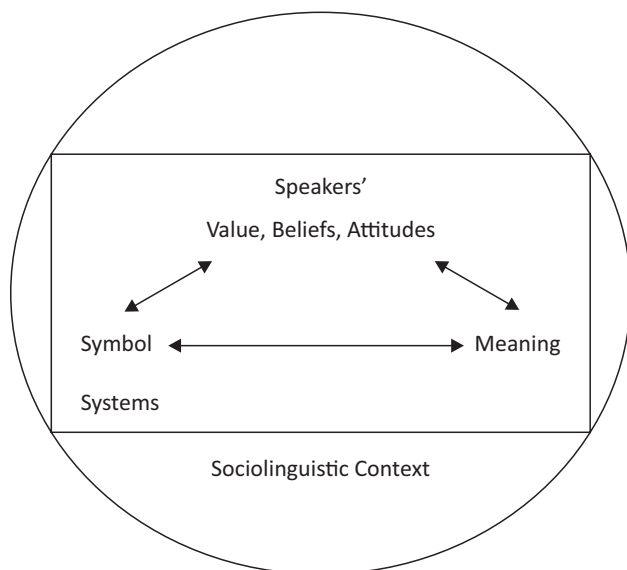
Keywords: intercultural communication competence, Russian language, word stress, colloquial Russian, spoken language, system of accentuation

Słowa kluczowe: interkulturowa kompetencja komunikacyjna, język rosyjski, akcent wyrazowy, język pospolity, język mówiony, system akcentowy

1. Wprowadzenie

Zgodnie z *Europejskim systemem kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 33) osoba posługująca się językiem obcym na poziomie C1 (czyli na poziomie absolwenta studiów filologicznych) potrafi swobodnie i skutecznie posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Posiada zatem interkulturową kompetencję komunikacyjną, którą można określić jako umiejętność użycia języka obcego w celu pomysłnej komunikacji z człowiekiem z innego kręgu kulturowego (Byram, 1997: 13). Przynależność kulturowa implikuje więc pewną indywidualną, charakterystyczną kulturową podbudowę komunikacji zarówno w języku ojczystym, jak i w obcym. Język bowiem reprezentuje pojęcia wynikające z doświadczenia (obraz świata), sformułowane w myśli, ukształtowane przez system językowy, przekazywane za pomocą znaków graficznych lub elementów dźwiękowych połączonych w potok mowy (Fantini, 2012: 263). Skuteczność i swoboda komunikacji w języku obcym sprowadza się więc do umiejętności świadomego korzystania z możliwości i ograniczeń, które nakłada na wypowiedź unikatowy system językowy. Języki (systemy) kodują ludzkie doświadczenie w różny sposób, za pomocą indywidualnej hierarchii środków językowych oraz ich struktur. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna jest więc umiejętnością niezwykle złożoną, ponieważ system języka ojczystego może w znaczny sposób ograniczać i utrudniać prawidłowy (czyli systemowo możliwy) wybór środków językowych używanych w komunikacji w kodzie obcym.

Związek między językiem, kulturą a obrazem świata (ang. *the relationship between language, culture, and worldview*) Fantini przedstawił za pomocą poniższego diagramu, który pokazuje wzajemne relacje między użytkownikami języka (*Speakers*), językiem (*Symbol Systems*) a znaczeniem, czyli komponentem semantycznym (*Meaning*). Użytkownicy języka, z ich wartościami, przekonaniem, postawami (*Values, Beliefs, Attitudes*) za pośrednictwem języka w wymiarze lingwistycznym, paralingwistycznym i ekstralingwistycznym



Rysunek 1. *The relationship between language, culture, and worldview* (Fantini, 2012: 266)

(pozajęzykowym) wyrażają i komunikują znaczenie. Każdy obraz świata powstaje na skutek konfiguracji trzech wyżej wymienionych komponentów (użytkownik, język, znaczenie), sposób ich organizacji także pozostaje indywidualny dla każdego języka. Obraz świata jest więc konstruktem lingwistyczno-kulturowym, sposobem postrzegania, konceptualizacji, wyrażania oraz interakcji w konkretnym kontekście socjolingwistycznym, który reprezentuje pewne społeczne okoliczności – zestawy czynników społecznych, ważnych dla użytkowników języka, osadzonych w ich kulturze, skutkujących funkcjonowaniem wymaganych dla różnych sytuacji komunikacyjnych stylów wypowiedzi, np. język oficjalny czy swobodna rozmowa (Fantini, 2012: 266–267).

Proces nauczania języka obcego w związku z powyższym powinien mieć na celu opanowanie pewnych praktycznych umiejętności językowych, pozwalających na uczestniczenie w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej, w której czynnikiem sprzyjającym skutecznemu porozumiewaniu się jest przede wszystkim znajomość uzusu. Ten ostatni rozumiem jako realny stan funkcjonowania języka, który przejawia się w praktyce językowej jego rodzimych użytkowników na konkretnym etapie rozwoju danego kodu. Praktykę językową stanowi ogół masowo i regularnie odtwarzalnych jednostek systemu językowego (Karaulov, 1997: 575). Mogą być one poprawne z punktu widzenia normy językowej, jak i nienormatywne (niepoprawne), ale często

odtworzane. Oznacza to, że rodzimy użytkownik języka na podstawie własnego doświadczenia językowego i podświadomej znajomości systemu językowego jest w stanie decydować, jaki dobór środków językowych jest możliwy w danej sytuacji komunikacyjnej. Wie też, jak konkretny wybór może wpływać na skuteczność komunikacji. Podsumowując, u podstaw interkulturowej kompetencji komunikacyjnej leży więc znajomość systemu języka obcego, świadomość istnienia różnic i podobieństw między systemami języka ojczystego i obcego oraz umiejętność wykorzystania tej wiedzy w konkretnym kontekście z zachowaniem odpowiedniego stylu wypowiedzi.

Każdy kontekst socjolingwistyczny wymaga odpowiedniego doboru środków językowych, których użycie jest uzasadnione w danej sytuacji komunikacyjnej. Dlatego osoby uczące się języka powinny zdawać sobie sprawę z różnic między jego odmianami i z charakterystycznych dla tych odmian cech. W przypadku języka rosyjskiego tradycyjnie wyróżnia się język literacki (formę pisaną i mówioną – język potoczny) oraz formy pozostające poza nim, czyli dialekty terytorialne i socjolekty (gwary i żargony) oraz język pospolity (ros. просторечие) (Karaulov, 1997: 438). W każdej z przytoczonych odmian można wyróżnić wiele swoistych właściwości: gramatycznych, słowotwórczych, składniowych, a w warstwie mówionej – również fonetycznych (w tym akcentowych). Współczesne badania slawistyczne wskazują na dokonujące się pod wpływem czynników socjokulturowych stylistyczne uproszczenie języków słowiańskich i ogólnosłowiańską tendencję do uaktywniania niższych rejestrów językowych (argotu, potocznego, wulgarnego), co może wpływać na potrzebę wprowadzenia zmian w kryteriach ustalania stylów funkcjonalnych i degradacji stylu neutralnego (normy) (Koriakowcewa, 2014: 10).

Tradycyjne, czyli szkolne i uniwersyteckie nauczanie języka rosyjskiego (jak również rosyjskiej akcentuacji) oparte jest wyłącznie na jednej odmianie języka – języku literackim (skodyfikowanym, normatywnym i ujednoliconym języku pisanym i mówionym). Nietrudno zauważyć, że posługiwanie się wyłącznie standardową odmianą języka nie może w pełni zaspokajać potrzeb uczących się, którzy w zetknięciu z rzeczywistą praktyką językową rodzimych użytkowników ruszczyzny, często znacznie odbiegającą od języka literackiego, mogą mieć trudności w zrozumieniu wypowiedzi, co może negatywnie wpływać na skuteczność komunikacji. Zupełnie pomijaną w aspekcie dydaktycznym wydaje się kwestia odrębnej charakterystyki akcentowej np. języków specjalistycznych, gwar miejskich, zróżnicowania akcentowego rosyjskojęzycznego obszaru językowego, do którego należy przede wszystkim zaliczyć obszar Federacji Rosyjskiej, Ukrainy i Białorusi. Zwłaszcza w sytuacji wzmożonej migracji obywateli Białorusi i Ukrainy do Polski, studenci filologii rosyjskiej powinni wykazywać się znajomością zróżnicowania akcentowego obszaru rosyjskojęzycznego, ponieważ świadomość istnienia odmienności

mieć wpływ na powodzenie komunikacji z przedstawicielami różnych kultur mówiących po rosyjsku.

2. Tendencje w systemie akcentuacyjnym współczesnego języka rosyjskiego

Akcentuacja współczesnego języka rosyjskiego stanowi system zupełnie odmienny w swojej specyfice od systemu akcentowego polszczyzny. Różnice systemowe sprowadzają się m. in. do miejsca akcentu w obrębie formy wyrazu oraz artykulacji głosek akcentowanych i nieakcentowanych w zestroju akcentowym. W języku polskim akcent jest stały pod względem fonetycznym (w większości paroksytoniczny), a przez to ruchomy pod względem morfologicznym (przy odmianie może padać na różne morfemy, w zależności od liczby sylab, por.: *książka* – *książkami*). Przycisk w języku polskim pełni głównie funkcję delimitacyjną (rozgraniczającą). Nie ma różnicy jakościowej w artykulacji głosek akcentowanych i nieakcentowanych. W języku rosyjskim natomiast akcent jest swobodny pod względem fonetycznym, ale w 96% słów stały morfologicznie lub jednomorfemowy (Olechnowicz, 1974: 6), z wyjątkiem ograniczonej liczby słów z akcentem ruchomym pod względem morfologicznym, por. *кни́га* – *кни́гами*, ale *ру́ки* – *рукáми* (*kníga* – *knígami*, *rúki* – *rukámi*). Większość wyrazów z akcentem ruchomym to wyrazy niepo pochodne (Zalznâk, 2010: 22), należące do najstarszych zasobów słownictwa. Akcent stały cechuje wyrazy pochodne, przy czym miejsce przycisku zazwyczaj można wyprowadzić z morfemowo-słowotwórczej struktury wyrazu (Olechnowicz, 1974: 10–11). Akcent wyrazowy w języku rosyjskim, ze względu na możliwość wyróżniania w potoku mowy różnych części wyrazów, oprócz funkcji delimitacyjnej spełnia również funkcję dystynktywną (rozdzielającą znaczenia homografów). Głoski nieakcentowane podlegają silnej redukcji ilościowej i jakościowej (por. *голови́* (*golový*) [гълвѣ́] – *голови́* (*gólovy*) [гólъвѣ]), poprawna akcentuacja nie ogranicza się więc tylko do ustalenia miejsca przycisku, zapewnia też właściwą artykulację głosek, a co za tym idzie, właściwą identyfikację słowa lub jego formy w potoku mowy.

Współczesny rosyjski system akcentowy jest wynikiem wewnątrzsystemowych transformacji historycznych, na które składa się ogół przedziałów czasowych z oddziałującymi na nie różnymi, często przeciwstawnymi, językowymi i pozajęzykowymi tendencjami oraz procesami. Wspomniana wyżej aktywizacja niższych rejestrów językowych przy jednoczesnej degradacji stylu neutralnego przejawia się w systemie akcentowym, m.in. w nasilonym oddziaływaniu prawa analogii, w tym w tendencji do kompresji strukturalnej (Bartoszewicz, 1987: 62), która prowadzi do wyrównywania miejsca

akcentu w obrębie paradygmatu odmiany (tj. do wyeliminowania nieproduktywnych wyjątków) na podstawie podobieństwa do bardziej produktywnych typów akcentowych. Zjawisko to można zaobserwować w grupie form rodzaju żeńskiego czasu przeszłego krótkich czasowników typu *дать, жить, врать* (*dat', žit', vrat'*) i w ich derywatach prefiksalnych. Zgodnie z normą formy *далá, жилá, вралá* (*dalá, žilá, vralá*) mają akcentowaną fleksję, co wyróżnia je na tle pozostałych (rodzaju męskiego, nijakiego i liczby mnogiej) z akcentem na rdzeniu. W mowie potocznej pod wpływem odmiany pospolitej można zauważyć stopniowe przesuwanie akcentu na rdzeń w formach rodzaju żeńskiego: *дáла, жíла, врáла* (*dála, žila, vrala*), przez co wyeliminowany zostaje nieproduktywny typ akcentowy ze zdecydowanej większości rosyjskich czasowników, które w formach rodzaju żeńskiego czasu przeszłego nigdy nie mają akcentowanej fleksji. Zjawisko analogii w systemie akcentowym realizuje się również poprzez masowe tworzenie w mowie pospolitej i potocznej neologizmów o bardzo przejrzystej strukturze morfemowej, utworzonych za pomocą stale akcentowanych przyrostków, np. przymiotniki względne, które urobione zostały od rzeczowników za pomocą akcentowanego sufiksu *-óв(ый)*, np. *панкóвый, бедóвый, кринжóвый* (*pankóvyj, bedóvyj, krinžóvyj*). Narastająca zależność akcentu od systemu słowotwórczego wskazuje na postępujące uproszczenia w systemie akcentowym. Zbyt gwałtowne zmiany w akcentuacji powstrzymywane są oddziaływaniem prawa tradycji językowej (*закон языковой традиции*), które chroni językową stabilność tego, co zostało osiągnięte, nabyte (Valgina, 2003: 15). Tradycja językowa przejawia się długotrwałym współistnieniem innowacji akcentowych z tradycyjnymi wariantami akcentowymi, np. w grupie czasowników zakończonych na *-ить (-it')*; od XVIII wieku następuje powolne przejście czasowników ze stałym akcentem na fleksji w czasie teraźniejszym do typu z akcentem ruchomym (we wszystkich formach osobowych akcent pada na temat z wyjątkiem 1 os. l. poj.). Proces ten jeszcze się nie zakończył, o czym świadczy duża liczba wariantów akcentowych, np.: *звонíть (zvonít')* – он звонíт (*on zvonít*) (forma normatywna), *звóнит (zvónit)* (wariant nierekomendowany, ale często używany), *подарíть (podarít')* – он подáрит (*on podárit*) (norma), *подарít (podarít)* (forma przestarzała¹).

Wraz z nasileniem procesu globalizacji i nieograniczonym dostępem do treści udostępnianych w internecie, wśród uczących się wzrasta zainteresowanie współczesnym mówionym językiem rosyjskim. Według Kiselowej (2020: 9), teksty internetowe są odzwierciedleniem współczesnych tendencji w zachowaniach językowych, stosunku ich autorów do różnorodnych kwestii społecznych i politycznych i pomagają rekonstruować ogólny obraz

¹ Ocena normatywności według *Słownika ortoepicznego języka rosyjskiego*, patrz bibliografia.

świata, charakterystyczny dla określonej społeczności komunikującej się on-line. Niewątpliwie tekstami internetowymi są również ich formy mówione, np. twórczość blogerów czy youtuberów. Zbadanie współczesnego żywego języka rosyjskiego wydaje się więc niezbędne w celu ustalenia rzeczywistego obrazu odmiany mówionej, w tym najnowszych tendencji oddziałujących na system akcentowy. Ponadto wspomniana wyżej ogólnostowiańska adaptacja języka ogólnonarodowego do odmian niższych wymusza wręcz badania języka potocznego, który jest używany w większości naturalnych, a wśród nich nieoficjalnych sytuacji komunikacyjnych. Język potoczny (obsługujący sferę komunikacji codziennej) jest podstawową formą porozumiewania się wyposażoną w podstawowy repertuar form i znaczeń potrzebnych w sytuacjach codziennych kontaktów międzyludzkich (Warchala, 2003: 27).

Przedstawiona niżej próba charakterystyki akcentowej współczesnego żywego języka rosyjskiego była możliwa dzięki analizie danych językowych, pochodzących z platformy internetowej YouTube. Badanie było prowadzone od czerwca do września 2022 roku. Ze względu na potrzebę analizy rzeczywistej współczesnej praktyki językowej osób rosyjskojęzycznych skupiłam się na dwóch rodzajach filmów, a mianowicie filmach recenzujących oraz filmach typu *commentary*. Recenzje oraz komentarze są przykładami naturalnej i spontanicznej wypowiedzi ustnej, w oparciu o którą można analizować język mówiony i jego charakterystykę akcentową.

Analizie zostały poddane wypowiedzi ustne następujących rosyjskojęzycznych twórców: Боярова Юля (*Boârova Ūlâ*, Jekaterynburg), Грильков (*Gril'kov*, Sankt Petersburg), София Хромова (*Sofiâ Hromova*, Moskwa), Marina Luxious (Archangielsk), Ольга Вишенка про блогеров (*Ol'ga Višenka pro blogerov*, obwód brzeski), Приятный Ильдар (*Priâtnyj Il'dar*, Mińsk, Słoniń), Irina Vetrova (Odessa), *CheAnD TV* – Андрей Чехменок (*Cheand TV* – *Andrej Čehmenok*, Kijów). Wymienione kanały poświęcone są różnorodnej tematyce (recenzja produktów kosmetycznych, artykułów spożywczych, programu telewizyjnego, komentarz do filmów innych autorów). Autorzy analizowanych wypowiedzi mają od 25 do 46 lat. Pierwsza połowa wymienionych mówiących to obywatele Federacji Rosyjskiej, dwie kolejne osoby są narodowości białoruskiej, pozostałe dwie – ukraińskiej.

2.1. Język potoczny

Wszyscy wymienieni youtuberzy posługują się w swoich filmach językiem potocznym o różnym stopniu nagromadzenia cech języka pospolitego: gramatycznych, słowotwórczych, fonetycznych i składniowych. Język pospolity (ros. просторечие) to zjawisko obce polskiej tradycji językoznawczej. Ter-

min ten definiowany jest w różny sposób przez rosyjskich lingwistów: jako język niewykształconej warstwy społeczeństwa, tj. osób, które w niedostatecznym stopniu opanowały normę literacką (Kudinova, 2009: 135), język niewykształconych mieszkańców miast (Kapanadze, 1984: 7), środek stylistyczny w języku literackim i mowa użytkowników, którzy nie opanowali języka literackiego (Filin, 1973: 7). Bez względu na definicję terminu *prostoriecznie* charakteryzuje się:

- nienormalnością oraz zupełnym brakiem kodyfikacji ze względu na funkcjonowanie wyłącznie w formie ustnej; niepoprawność obserwowana jest na wszystkich poziomach języka, w tym akcentuacji; pospolite, nienormalne warianty akcentuacyjne słownictwa ogólnego dotyczą np. przesunięcia akcentu bliżej początku wyrazu: *при́говор, мага́зин, докúмент, кило́метр* (*prígovor, magazín, dokúment, kilómetr*), zachowanie archaicznych wariantów akcentowych: *злóbá, умень́шить, де́ятельный* (*zlobá, umen'sít', deǎtel'nyj*), przesunięcia akcentu na temat w formach rodzaju żeńskiego czasu przeszłego nieproduktywnych czasowników: *да́ла, гна́ла* (*dála, gnála*) itp. (Kapanadze, 1984: 9);
- stylistyczną oraz funkcjonalną jednolitością oraz monotonością, w odróżnieniu od języka literackiego, który cechuje złożona organizacja stylistyczna i różnorodność środków językowych; rozpowszechnione jest użycie dużej liczby pełnych synonimów zarówno leksykalnych, jak i gramatycznych (Kapanadze, 1984: 8); leksyka używana w danej odmianie języka jest nacechowana ekspresywnie, w zależności od kontekstu może mieć silnie negatywny lub pozytywny odcień znaczenia; granice między mową potoczną, która jest formą ustną języka literackiego, a językiem pospolitym jest zmienna i płynna ze względu na stale zwiększającą się obecność cech pospolitych w mowie potocznej.

Oprócz elementów pospolitych na język mówiony badanych twórców oddziałuje też żargon, slang oraz masowy napływ anglicyzmów (o czym w dalszej części artykułu).

2.2. Produktywne modele słowotwórcze

W wypowiedziach badanych rosyjskich blogerów nie występują nienormalne warianty akcentowe w słownictwie ogólnym, nienacechowanym stylistycznie. Pewna ograniczona liczba wyrazów z niepoprawnym akcentem z punktu widzenia rosyjskiej normy ortoepicznej jest zauważalna w wypowiedziach ukraińskich oraz białoruskich mówiących.

W badanym materiale można wyodrębnić kilka charakterystycznych cech akcentowych, które związane są przede wszystkim z obecnością leksyki pospolitej i żargonowej w mowie potocznej używanej przez osoby wypowiadające się. Na podstawie przesłuchanego materiału można zauważyć, że w wypowiedziach wszystkich autorów obecne są ekspresywnie nacechowane derywaty z przejrzystą strukturą morfemową oraz stałym (jednomorfemowym) akcentem, tworzone według konkretnych, produktywnych w mowie potocznej i odmianie pospolitej modeli słowotwórczych, w większości nietypowych dla języka polskiego:

- czasowniki semelfaktywne zaakcentowanym sufiksami -нү(ть) (-nú(t')), -анү(ть) (-anú(t')) oraz utworzone od nich imiesłowu przymiotnikowe bierne czasu przeszłego z sufiksem -т(ый) (-t(yj)); wysoką produktywność wykazują sufiksy tworzące strukturalnie i znaczeniowo przejrzyste czasowniki jednokrotne o zabarwieniu ekspresywnym (od odcienia gwałtowności, przez intensywność, a nawet ordynarność, zuchwałość wykonanej czynności): блеванүть (*blevanút'*), бухнүть (*buhnút'*), кринжанүть (*krinžanút'*), фартанүть (*fartanút'*), торганүть (*torganút'*), пизданүть (*pizdanút'*), стуканүть (*stukanút'*), сыпанүть (*sypanút'*), сверканүть (*sverkanút'*), кайфанүть (*kajfanút'*), киданүть (*kidanút'*), бомбанүть (*bombanút'*), тупанүть (*tupanút'*), лоханүться (*lohanút'sâ*), прикольнүться (*prikol'nút'sâ*), фиксанүться (*fiksanút'sâ*), понтанүться (*pontanút'sâ*), схуднүть (*shudnút'*), угарнүть (*ugarnút'*), шиканүть (*šikanút'*), христанүтый (*hristanútyj*), фриканүтый (*frikanútyj*);
- derywaty rzeczownikowe rodzaju męskiego urobione za pomocą akcentowanego formantu -óс (-ós) oraz utworzone od nich zdrobnienia i przymiotniki względne; analizowane opracowania leksykograficzne nie odnotowują sufiksu -óс (Efremova, 2000, 2010), chociaż ten ostatni cechuje się wysoką produktywnością i jest obecny w strukturze wielu derywatów rzeczownikowych i przymiotnikowych (w języku standardowym -óс stanowi część rdzenia w odczasownikowych rzeczownikach z sufiksem zerowym, np. насóс, вопрóс, спрос; *nasós, vopróс, sproс*); w niektórych niepochođnych rzeczownikach rodzaju męskiego: нос, матрóс, альбинóс, Христóс (*nos, matrós, al'binós, Hristós*) lub złożeniach, np. пылесóс, сенокóс (*pylesós, senokós*); według *Słownika gramatycznego* Zalizniaka, znaczna większość wyrazów, których końcowa część rdzenia zakończona jest na -óс, posiada akcent na ostatniej sylabie rdzenia, co, być może, przyczyniło się do wyodrębnienia nowego, akcentowanego sufiksu -óс; derywaty utworzone za pomocą formantu -óс są powszechnie używane w mowie potocznej, por: скидóс (*skidós*), скидóсный скидóс (*skidósnyj skidós*),

скидóсик (*skidósik*), видóс (*vidós*), видóсик (*vidósik*), звиздóс (*zvidós*), звиздóсный (*zvidósnyj*), холодóс (*holodós*), холодóсный (*holodósnyj*), лайкóс (*lajkós*), лайкóсный (*lajkósnyj*), лайкóсик (*lajkósik*), пиздóс (*pizdós*), пиздóсный (*pizdósnyj*), шикардóс (*šikardós*), шикардóсный (*šikardósnyj*), бабóсы (*babósy*), бабóсный (*babóсныj*), бабóсики (*babóсiki*), папа(н)дóс (*papa(n)dós*), досвидóс (*dosvidós*), коментóс (*komentós*), коментóсики (*komentósiki*), америкóс (*amerikós*), отходóс (*othodós*), пельментóс (*pel'mentós*), таблетóсы (*tabletósy*), таблетóсики (*tabletósiki*), Никитóс (*Nikitós*), Никитóсик (*Nikitósik*), худóс (*hudós*);

- rzeczowniki odczasownikowe rodzaju nijakiego z sufiksem -ов(о)/-ев(о) (-*ov(o)*/-*ev(o)*); derywaty te oznaczają stan będący rezultatem procesu nazwanego czasownikiem, od którego zostały utworzone (Efremova, 2010: 614); w formacjach utworzonych za pomocą sufiksu -ов(о)/-ев(о) zachowane zostaje miejsce akcentu podstawy słowotwórczej (czasownikowej): бухáлово (*buhálovo*), кидáлово (*kidálovo*), залетáлово (*zaletálovo*);
- rzeczowniki rodzaju męskiego z akcentowanym sufiksem -ák/-як (-*ák*/-*ǎk*) w mianowniku liczby pojedynczej i stałym akcentem na fleksji w pozostałych formach liczby pojedynczej i mnogiej; według Efremowej (2010: 606), formant -ák/-як tworzy potoczno-pospolite (разговорно-просторечные) synonimy rzeczowników, od których zostały utworzone; podane poniżej przykłady wskazują na nieograniczoną łączliwość danego sufiksu, który może tworzyć ekspresywnie nacechowane rzeczowniki od różnych podstaw: тушня́к (*tušńǎk*), тухля́к (*tuhlǎk*), срочня́к (*sročńǎk*), точня́к (*točńǎk*), бесполезня́к (*bespolezńǎk*), лифя́к (*lifǎk*), сушня́к (*sušńǎk*), трэшня́к (*trěšńǎk*), договорня́к (*dogovornǎk*), отходня́к (*othodńǎk*), нервя́к (*nervǎk*);
- rzeczowniki rodzaju męskiego z akcentowanym sufiksem -án/-ян (-*án*/-*ǎn*) w M. I. poj. i stałym akcentem na fleksji w liczbie pojedynczej i mnogiej; dany przyrostek tworzy potoczno-pospolite pełne synonimy rzeczowników, od których zostały urobione: Вовáн (*Vován*), Коля́н (*Kolǎn*), Толя́н (*Tolǎn*), соря́н (*sorǎn*), братáн (*bratán*), пукáн (*pukán*), другáн (*drugán*), дружбáн (*družbán*), кусмáн (*kusmán*), быдлáн (*bydlán*), карлáн (*karlán*), картофáн (*kartofán*);
- rzeczowniki rodzaju męskiego z akcentowanym sufiksem -ón (-*ón*); sufiks -ón tworzy zarówno odczasownikowe rzeczowniki ze znaczeniem czynności, np. выпивóн (*vypivón*), перепихóн (*perepihón*), закусóн (*zakusón*), причесóн (*pričesón*), jak i synonimy rzeczowników, od których zostały utworzone: лифóн (*lifón*), сосисóн (*sisisón*), бeбóн (*bebón*);

- rzeczowniki rodzaju żeńskiego z akcentowanym sufiksem -ýx(a)/-jóx(a) (-úh(a)/-úh(a)) движúха (*dvižúha*), порнýха (*pornúha*), Катjóха (*Katúha*), прессýха (*pressúha*), любовýха (*lobovúha*), превýюха (*prev'úha*), дикýха (*dikúha*), жирýха (*žirúha*), выражýха (*vyražúha*);
- rzeczowniki odczasownikowe z sufiksem -ěj (-ěž) i akcentowaną fleksją w l. poj. oraz l. mn.: пердěj (*perděž*), пиздěj (*pizděž*), выпендрěj (*vypendřěž*);
- zdrobnienia z sufiksem -чик (-čik) tworzone są od podstawy rzeczownikowej; sufiks -чик jest zawsze nieakcentowany, a utworzone za jego pomocą derywaty zachowują akcent podstawy słotwórczej: обзóрчик (*obzórčik*), эксклúзýвчик (*èksklúzívčik*), стрímчик (*strímčik*), металлólómчик (*metallolómčik*), канáльчик (*kanál'čik*);
- zdrobnienia z sufiksami -ýšk(a)/-jóšk(a), -ášк(a)/-jášk(a) (-úšk(a)/-úšk(a), -ášк(a)/-ášк(a)): превýюшка (*prev'úška*), беремёнáшка (*beremenáška*), вкуснáшка (*vkusnáška*), очаровáшка (*očarováška*);
- przymiotniki relacyjne (odrzeczownikowe) z akcentowanym przyrostkiem -óв(ый) (-óv(yj)): хренóвый (*hrenóvyj*), крипóвый (*kripóvyj*), кринжóвый (*krinžóvyj*), хайпóвый (*hajpóvyj*), трешóвый (*trešóvyj*), шизóвый (*šizóvyj*), бедóвый (*bedóvyj*);
- zapożyczenia z języka angielskiego oraz derywaty utworzone od obcych (angielskich) podstaw; anglicyzmy w badanym materiale występują bardzo często, zwykle w formie rzeczowników rodzaju męskiego (кринж (*krinž*), эксклúзýв (*èksklúzív*), фрик (*frik*), треш (*treš*), хайп (*hajp*), лайк (*lajk*), комéнт (*komént*), стрим (*strim*), превýю (*prev'ú*)) oraz jako podstawy wyrazów pochodnych przynależących do różnych części mowy (кринжóвый (*krinžóvyj*), превýюшка (*prev'úška*), эксклúзýвчик (*èksklúzívčik*), фриканúтый (*frikanútyj*), трешóвый (*trešóvyj*), трешнáк (*trešnák*), хайпанúться (*hajpanút'sá*), лайкóс (*lajkós*), лайкóсный (*lajkósnyj*), комéнтóс (*komentós*), стрímчик (*strímčik*) i in.); większość przedstawionych wyżej zapożyczeń to słowa nowe, lecz w pełni zasymilowane do podsystemu gramatycznego, słotwórczego i fonetycznego (producyjnego).

2.3. Tendencja do gramatyzacji akcentu

Typowe dla żargonu nasilenie funkcji gramatycznej akcentu obecne jest w badanej mowie potocznej wybranych użytkowników serwisu YouTube w ograniczonym stopniu. Gramatyzacja akcentu opiera się na zdolności akcentu do odróżniania w potoku mowy homograficznych form, np. ногí (*nogí*)

(D. I. poj.) – нóги (*nógi*) (M. I. mn.). W żargonie, a coraz częściej w mowie pospolitej i potocznej, zauważalna jest aktywizacja tendencji do odróżniania za pomocą akcentu form liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników, które realizuje się w przesunięciu akcentu na fleksję w formach liczby mnogiej przy zachowaniu akcentu na temacie w liczbie pojedynczej, por.: крем (*krem*) – кремá (*kremá*) (норма кре́мы (*krémy*)), кринж (*krinž*) – кринжóв (*krinžóv*), торт (*tort*) – тóрти (*tortý*) (норма тóрты (*tórtý*)), дóговор (*dógovor*) – договóра (*dogovorá*) (норма договóр – договóры (*dogovór – dogovóry*)), стакáн (*stakán*) – стакáнами (*stakanámi*) (норма стакáнами (*stakánami*)).

2.4. Akcent w języku rosyjskim na Białorusi i Ukrainie

Na podstawie analizowanego materiału należy stwierdzić, że ujęci w badaniu blogerzy narodowości ukraińskiej i białoruskiej na ogół posługują się w swoich wypowiedziach normatywnym rosyjskim językiem potocznym, nie odbiegającym w znacznym stopniu od języka używanego w wypowiedziach osób mieszkających na terenie Federacji Rosyjskiej. Należy to tłumaczyć kilkoma czynnikami, a przede wszystkim bliskością językową terenów Rosji, Białorusi i Ukrainy, statusem języka rosyjskiego w byłych republikach ZSRR, wysokim odsetkiem osób rosyjskojęzycznych na terenach Białorusi i Ukrainy oraz, dodatkowo, wspólnym pochodzeniem języków wschodniosłowiańskich od języka staroruskiego. Obywatele Ukrainy i Białorusi mówiący po rosyjsku nie posługują się jednak wzorcową akcentuacją ze względu na nieobowiązywanie na terenach byłego ZSRR rosyjskiej normy ortoepicznej. Na rosyjskojęzycznych terytoriach poza Federacją Rosyjską nie ma oddzielnych dla każdego państwa organów opiniodawczych, które regulowałyby użycie języka rosyjskiego na Ukrainie czy Białorusi, co może sprzyjać szybszemu tempu zmian akcentowych.

Różnice akcentowe dotyczą nasilenia w mowie Ukraińców i Białorusinów tendencji, które są również obecne w mowie Rosjan, ale ulegają zahamowaniu przez rosyjską normę ortoepiczną. Mowa tu przede wszystkim o wzroście tendencji do wyrównywania akcentu w obrębie paradygmatu czasu przeszłego krótkich czasowników w wypowiedziach Białorusinów: пóняла (*pónâla*) (rosyjska norma поняла (*ponâla*)), брáла (*brála*) (норма бралá (*bralá*)), набрáла (*nabrála*) (норма набралá (*nabralá*)), продáла (*prodála*) (норма продалá (*prodalá*)), сожрáла (*sožrála*) (норма сожралá (*sožralá*)), ржáла (*ržála*) (норма ржалá (*ržalá*)), жíла (*žíla*) (норма жилá (*žilá*)), засрáла (*zasrála*) (норма засралá (*zasralá*)), родíла (*rodíla*) (норма родилá (*rodilá*)); w wypowiedziach Ukraińców: брáла (*brála*), набрáла (*nabrála*), дáла (*dála*) (норма далá (*dalá*)), жрáла (*žrála*), задрáла

(*zadrála*) (norma *задралá* (*zadralá*)). Wymieniona tendencja w badanej mowie Rosjan nie występuje.

3. Zakończenie

Na podstawie przeprowadzonej analizy można wyciągnąć następujące wnioski:

- akcent w języku rosyjskim w odróżnieniu od przycisku w polszczyźnie jest zjawiskiem o charakterze złożonym, związanym z morfemowo-słowotwórczą strukturą wyrazu, jego paradygmatem odmiany oraz różnorodnymi procesami i tendencjami socjokulturowymi;
- język potoczny, czyli odmiana mówiona używana w sytuacjach codziennych, stanowi konglomerat cech akcentuacyjnych standardowych (normatywnych) oraz innowacyjnych, związanych ze słowotwórczymi możliwościami odmian nieliterackich;
- większość nowych derywatów tworzonych seryjnie w mowie potocznej według produktywnych modeli słowotwórczych od podstaw rodzimych i angielskich ma jednomorfemowy stały akcent;

Nauczanie rosyjskiej akcentuacji z zachowaniem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej nie może zatem ograniczać się tylko do znajomości języka literackiego. Dla zapewnienia uczącym się pełnego obrazu funkcjonowania rosyjskiego systemu akcentowego nieodzowne w procesie nauczania jest uwzględnianie praktyki językowej rodzimych użytkowników ruszczyzny.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoszewicz A. (1987), *Zagadnienia ewolucji współczesnego języka rosyjskiego*. Warszawa: PWN.
- Byram M. (2002), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Council of Europe: Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Efremova T. F. (2000), *Novyj slovar' russkogo Źyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskwa: Russkij Źyjk.
- Efremova T. F. (2010), *Orfografičeskij, slovoobrazovatel'nyj, morfemnyj slovari russkogo Źyka*. Moskwa: Astrel'.
- Fantini A. E. (2012), *Language: an essential component of intercultural communicative competence*, (w:) Jackson J. (red.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London-New York: Routledge, s. 263–278.
- Fedânina N. A. (1976), *Udarenie v sovremennom russkom Źyke*. Moskwa: Russkij Źyjk.

- Filin F. P. (1973), *O strukture sovremennogo russkogo literaturnogo âzyka*. „Voprosy âzykoznanii”, nr 2, s. 3–12.
- Kalenčuk M. L., Kasatkin L. L., Kasatkina R. F. (2017), *Bol’šoj orfoèpičeskij slovar’ russkogo âzyka. Literaturnoe proiznošenie i udarenie načala XXI veka: norma i ee varyanty*. Moskva: Ast-Press.
- Kapanadze P. A. (1984), *Sovremennoe gorodskoe prostorečie i literaturnyj âzyk*, (w:) Zemská E. A., Šmelev D. N. (red.), *Gorodskoe prostorečie. Problemy izučeniâ*, Moskva: Nauka, s. 5–12.
- Karaulov Ū. N. (red.) (1997), *Russkij âzyk. Ènciklopediâ*. Moskva: Drofa.
- Kiseleva L. A. (2009), *Gorodskoe prostorečie. 25 let spustâ*. „Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. Supplement”, nr 2, s. 68–77.
- Koriakowcewa E. (2014), *Słowotwórcze zasoby nowych stylów funkcjonalnych w językach słowiańskich*. „LingVaria”, nr IX, s. 9–33.
- Kudinova T. A. (2009), *Prostorečie kak lingvističeskij fenomen: dinamika ponâtiâ*. „Naučnaâ mysl’ Kavkaza”, nr 4, s. 135–138.
- Olechnowicz M. (1974), *Teoretyczne zasady dystrybucji rosyjskiego akcentu wyrazowego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Valgina N. S. (2003), *Aktivnye processy v sovremennom russkom âzyke*. Moskva: Logos.
- Warchala J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zaliznâk A. A. (2008), *Grammatičeskij slovar’ russkogo âzyka*. Moskva: Ast-Press.
- Zaliznâk A. A. (2010), *Trudy po akcentologii*. Moskva: Âzyki Slavânskikh Kul’tur.

Received: 30.09.2022

Revised: 30.12.2022

Sebastian Piotrowski

Katolicki Uniwersytet Lubelski

<https://orcid.org/0000-0002-4871-5131>

sepio@kul.pl

Katarzyna Sadowska-Dobrowolska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0001-8627-6486>

sadowska.dobrowolska@gmail.com

Język i kultura w przekładzie tekstów specjalistycznych

Language and Culture in the Translation of Specialist Texts

This study explores the link between language and culture in the context of the translation of specialist texts. The starting point is the assumption that each text contains a cultural element, even if it is “only” a professional text. The theoretical considerations are illustrated in a comparative analysis of translations (from French into Polish) of press articles on economics. The analysis of the selected press materials shows that their cultural value is not a peripheral phenomenon, but constitutes an important sense-creating element. In the process of their translation, the translator’s tasks include not only changing the original linguistic structures, but also changing the cultural perspective embedded in the text. The carriers of the cultural point of view are both single lexical units, as well as linguistic constructions and complex conceptual networks. Based on the research, the authors conclude that it seems particularly important to sensitize students to respect the genre standards of the target language and to understand



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

the need to reconceptualize the original conceptual metaphor and change the deictic perspective of the text.

Keywords: language, culture, translation, specialist text, cultureme

Słowa kluczowe: język, kultura, tłumaczenie, tekst specjalistyczny, kulturem

1. Wstęp

Kontekst kulturowy jest zwykle tematem rozważań przekładoznawczych poświęconych tłumaczeniu tekstów artystycznych, w których elementy kulturowe pełnią istotne funkcje fabularne. Liczne opracowania tego zagadnienia dotyczą zazwyczaj nieprzekładalności wynikającej z różnic kulturowych oraz strategii i technik radzenia sobie z odmiennością kulturową w procesie przekładu (Barańczak, 1992; Tabakowska, 2010; Hejwowski, 2004). Tymczasem relatywizm kulturowy jest właściwością samego języka jako narzędzia poznawania i opisywania świata (Tokarski, 2001), a jego przejawy obecne są również w przypadku tekstów nieartystycznych, tj. takich, w których dominantą stylistyczną nie jest funkcja poetycka (Jakobson, 1960)¹. Relacja między językiem i kulturą jest szeroko omawiana na gruncie językoznawstwa kognitywnego, analizującego ich wzajemne zależności. Do efektów badań kognitywnych zalicza się m.in. teoria metafor pojęciowych (Lakoff, Johnson, 1980), koncepcja językowego obrazu świata (Bartmiński, 1999), formuła definicji otwartej (Tokarski, 1988; Bartmiński, Tokarski, 1993) oraz przekonanie, iż język i kultura przenikają się na wszystkich poziomach systemu językowego, w konsekwencji czego elementy motywowane kulturowo nie stanowią wyłącznie domeny języka artystycznego i są również obecne w tekstach Nieliterackich.

W przypadku tekstów specjalistycznych wspomniana „kulturowość” przejawia się zarówno w ich formalnych, jak i w semantycznych elementach. Zależna od kulturowej konwencji jest struktura tekstu, jej właściwości gatunkowe i stylistyczne oraz ich realizacje, a także punkt widzenia wpisany w tekst, konceptualizacja pojęć oraz leksyka utrwalająca sposób postrzegania świata i odzwierciedlająca uzus językowy danej społeczności. W porównaniu z przekazywanymi w tekstach użytkowych informacjami, wszystkie te elementy wydają się peryferyjne, przez co często w procesie przekładu są marginalizowane jako niebędące nośnikami treści kluczowych dla danego

¹ Np. Tabakowska (2010) odrzuca podział na teksty artystyczne i nieartystyczne, skupiając się na poszukiwaniu wyznaczników literackości w tekstach uchodzących za Nieliterackie (np. skonwencjonalizowanych metafor), na które tłumacz powinien być w szczególności wrażliwy.

tekstu. W istocie jednak stanowią one ważne ogniwa konstrukcyjne kształtujące typową dla danego języka optykę prezentowania faktów i otaczającej rzeczywistości (Zarzycka, 2004: 438). Wyrazem tejże jest z kolei punkt widzenia wpisany w tekst, a przejawiający się w operowaniu typową dla danej kultury metaforą pojęciową, w używanych konstrukcjach leksykalnych czy też w mówieniu o świecie z konkretnej przestrzeni geograficzno-kulturowej, stanowiącej punkt odniesienia dla problematyki podjętej w tekście.

Dostrzegając rolę powyższych zjawisk w budowaniu przekazu oraz trudności, jakich przysparzają one w procesie przekładu, warto zwrócić uwagę właśnie na te pozornie peryferyjne zjawiska tekstowe. Głównym celem artykułu jest wskazanie na obecność kulturomów we francuskich tekstach specjalistycznych, które są odmienne od tego typu tekstów polskich oraz zwrócenie uwagi na te elementy nacechowane kulturowo, które należałoby uwzględnić, dobierając sposób ich tłumaczenia.

Kulturomy są definiowane na wiele sposobów. W niektórych przypadkach są one utożsamiane z leksyką bezekwiwalentową (Płużyczka, 2010), co wskazuje na ich „unikatowy” charakter, w innych kulturom odsyła do „sformalizowanych, społecznie i prawnie osadzonych w społeczeństwie zjawisk” (Urbanek, 2010: 160). W niniejszym artykule kulturomy rozumiane są jako miejsca na styku języka i kultury (zob. Zarzycka, 2004: 437), będące w procesie translacji potencjalnymi miejscami tarcia między tekstem wyjściowym a docelowym i odnoszące się do takich obszarów jak struktura tekstu, metaforyzacja, uzus językowy.

2. Cechy charakterystyczne francuskiego tekstu biznesowego

Na podstawie zebranego korpusu tekstów prasowych można stwierdzić, że francuskie teksty biznesowe cechuje dialogiczność i obrazowość. Są to zwykle teksty kierowane do osób znających daną dziedzinę, orientujących się w jej specyfice, ale też w realiach kulturowych, erudycyjnie przygotowanych do odbioru przekazów zawierających odniesienia do tematów niezwiązanych ściśle z określoną branżą. Dialogiczny charakter nadaje artykułom unikanie konstrukcji z mową zależną na rzecz włączania do nich cytatów oraz częste sięganie przez autorów po wypowiedzi ekspertów, komentatorów, zwykłych odbiorców, dzięki czemu wiele artykułów przyjmuje formę polilogu. Przejawem obrazowości jest nasycanie tekstów metaforami, frazeologizmami i opisami oddziałującymi na wyobraźnię; teksty te wyraźnie odbiegają od informacyjnych sprawozdań. Angażowaniu odbiorcy służą również narracyjne dygresje, ujmujące przekazywane treści w formę bliższą opowieści niż prostej i zwartej relacji, typowej dla polskich tekstów specjalistycznych. Specy-

fika budowy francuskiego tekstu biznesowego oraz jego silna metaforyzacja stanowią dla tłumacza poważne wyzwanie, co ilustrują analizowane poniżej przykłady.

3. Kulturemy – analiza jakościowa tłumaczeń

Na potrzeby artykułu przeanalizowano 72 prace tłumaczeniowe wykonane przez studentów filologii romańskiej², którzy pracowali w grupach 2–3 osobowych lub indywidualnie. Przy wykonywaniu tłumaczeń mogli korzystać ze wszelkich dostępnych w Internecie zasobów słownikowych i pamięci tłumaczeniowych. Zgodnie z zasadą, że każdy tekst ma określonego odbiorcę, odbiorca tłumaczeń został zdefiniowany jako czytelnik prasy „poważnej”, traktującej o gospodarce, finansach, polityce, czyli polskojęzycznych odpowiedników takich francuskojęzycznych tytułów, jak „Les Echos”, „La Tribune” czy „Le Figaro”. Omawiane tłumaczenia podane są w wersji oryginalnej i – oprócz interesujących nas błędów i nieporozumień kulturowych – zawierają również inne uchybienia translatoryczne, niebędące przedmiotem analiz. Brak korekty jest zabiegiem świadomym i ma na celu pokazanie oryginalnego kontekstu komentowanych zjawisk.

Analizie poddane zostały wybrane kulturemy, podzielone na cztery kategorie odpowiadające „miejscom stykowym” języka i kultury, które przysporzyły studentom najwięcej kłopotów. Są to:

- kulturemy tekstotwórcze,
- metafory potoczne,
- kulturemy „informacyjne”,
- uzus językowy.

3.1. Kulturemy tekstotwórcze

Jedną z trudności przekładowych, mających swoje źródło w relatywno-konwencjonalnej naturze języka, jest konieczność dostosowania tłumaczonego tekstu do gatunkowych norm języka docelowego. Kulturem tekstotwórczy jest tu więc rozumiany jako element języka i kultury mający swoje uzasadnienie w konwencji gatunku. Jako że efektem przekładu jest tekst funkcjonujący w realiach języka docelowego, powinien on spełniać kryterium poprawności również na poziomie makrostruktury, czyli globalnej organizacji treści (zob. Walasek, 2004: 267). Poprawność będzie w tym wypadku obejmowała

² Studenci polskojęzyczni odbywający studia II stopnia na jednej z polskich uczelni.

takie kwestie, jak m.in. budowanie spójności tekstu, tematyczno-rematyczna struktura zdania czy sposób prezentacji informacji (rejestr językowy, zawartość akapitów itp.). Wszystkie te zagadnienia są relewantne kulturowo, ponieważ każdy język wypracowuje własne wzorce gatunkowe (Wojtak, 2004), będące wypadkową wielu czynników, takich jak na przykład tradycja gatunku i jego ewolucja czy oczekiwania odbiorcze. Brak świadomości co do kulturowej motywacji organizacji wypowiedzi i konieczności stosowania norm języka docelowego może skutkować powstawaniem tekstów niespójnych, niestosownych językowo, a w efekcie – niezrozumiałych i „dziwnych” w odbiorze.

W przypadku analizowanych tekstów elementami wymagającymi szczególnej uważności okazały się narracyjny charakter tekstów źródłowych oraz ich struktura. Mimo specjalistycznej tematyki francuskie teksty biznesowe, jak już wspomniano, nie są konstruowane jak czysto informacyjne relacje, skupione na przekazaniu faktów. Sprawozdawczość jest w nich często porzucana na rzecz budowania narracyjności, mającej pobudzić wyobraźnię czytelnika i wciągnąć go w meandry np. codziennego życia firmy. Zabieg ten ilustruje drugi akapit poniższego tekstu (T1)³:

T1 Rappelé aux commandes, le charismatique Howard Schultz, l'un des cofondateurs, promet de renouer avec l'esprit « branché » des origines.

Le jour vient de poindre dans le quartier financier et la file d'attente du Starbucks s'étire jusqu'à l'entrée. Derrière le comptoir, les « baristas » enfournent à vive allure bananes et jus de mangue dans des mixeurs, tandis que la machine à expresso siffle en produisant son premier « latte » de la journée.

(Starbucks, une recette à réinventer, lesechos.fr 11/09/08)

W polskich tekstach biznesowych analogiczny zabieg jest dość rzadki, a jego pojawienie się zakłóca naturalny porządek tekstu i wywołuje efekt obcości⁴:

T1A Jeden ze współzałożycieli, Howard Schultz, wraca do zarządzania i obiecuje przywrócić modny wizerunek firmy sprzed lat.

Dzień dopiero co wstał w dzielnicy biznesowej, a kolejka do Starbucksa rozciąga się aż do wejścia. Za ladą bariści w pośpiechu wkładają banany i sok z mango do blenderów, podczas gdy ekspres do kawy piszczy przygotowując pierwszą „latte” tego dnia.

(KKA)

³ Wyjaśnienie skrótów: T1 – tekst wyjściowy; T1A, T1B, T1C – tłumaczenia; KKA, PPR, WSH – kody studentów, którzy wykonali tłumaczenie. Analizowane elementy tekstu zaznaczone są na szaro.

⁴ Szerzej o spójności tekstu docelowego, zob. Piotrowski, Sadowska-Dobrowolska (2020).

T1B Wobec takiego obrotu sprawy, Howard Schultz, jeden z założycieli Starbucksa, wraca za stery; obiecuje przywrócić wizerunek modnej kawiarni. Zmiany sukcesywnie wchodzą w życie, a co za tym idzie, w kolejce do Starbucksa ustawia się tłum zainteresowanych. Za ladą, barista przygotowuje koktail z mango, w tle słychać dźwięk ekspresu do kawy. Zapach świeżego latte wprost unosi się w powietrzu...

(PPR)

T1C W obliczu zaistniałej sytuacji, charyzmatyczny założyciel sieci – Howard Schultz, zdecydował się zabrać głos. Zapewnił, że przywróci marce dawną świetność

Wydaje się, że Schultz dotrzymał słowa, ponieważ firma odnotowała znaczny wzrost sprzedaży. W kawiarniach znów zagościł dawny ruch a bariści od samego ranka pospiesznie przygotowują soki owocowe oraz latte.

(WSH)

W tłumaczeniach studenci starali się zachować oryginalny porządek tekstu, nie uwzględniając polskojęzycznych zasad kohezji i tworząc teksty niespójne, tak jak w przekładzie T1A. Z kolei w przekładach T1B i T1C widać próby przeformułowania tekstu, mające na celu uspoźnienie przejścia od pierwszego do drugiego akapitu, stąd porzucenie narracyjnych sformułowań typu *nad dzielnicą biznesową wstał nowy dzień* albo *kolejka rozciąga się aż do wejścia* (widać to zwłaszcza w T1C). Odejście od oryginalnej konstrukcji nie jest jednak całkowite, próby pogodzenia francuskiej narracyjności z dominującą informacyjnością w tekstach polskich są szczególnie widoczne w T1B (*w tle słychać dźwięk ekspresu do kawy*).

3.2. Metafora potoczna jako kulturem

Innymi kulturemami wpisanymi w struktury językowe i wymagającymi pogłębionej refleksji w procesie przekładu są zawarte w języku konceptualizacje, których wyrazem jest typowa dla danego języka sieć metafor potocznych, wykorzystywanych przez jego użytkowników do obrazowania pewnych pojęć abstrakcyjnych. Sieć ta jest relewantna kulturowo i – co za tym idzie – konwencjonalna. Będąc więc właściwa dla każdego języka, stanowi wyzwanie dla tłumaczy. Ilustracją tego problemu może być poniższy fragment tekstu poświęconego załamaniu na giełdzie i propozycje jego tłumaczeń na język polski:

T2 Le CAC a perdu ce lundi 9,04% à 3.711 points. Un plongeon historique. La tempête qui ravage la finance mondiale depuis plusieurs semaines main-

tenant ne semble pas prête de se calmer. Les valeurs bancaires continuent d'être violemment attaquées.

(Krach à la Bourse de Paris qui perd 9%, latribune.fr 06/10/08)

T2A W poniedziałek wartość akcji 40 najsilniejszych spółek wchodzących w skład CAC spadła o 9,04%. Indeks giełdy zmniejszył się o ponad 368 punktów i zatrzymał na 3 711 punktach. To historyczny spadek. Na ten moment nic nie wskazuje na to, by burza, która od kilku tygodni pustoszy światowe finanse, miała się uspokoić. Aktywa bankowe są nadal brutalnie atakowane.

(MDA, NDA)

T2B CAC stracił w poniedziałek 9,04% do 3711 pkt. To historyczny odnotowany skok. Sytuacja, która od kilku tygodni rujnuje światowe finanse i nie wydaje się chylić ku końcowi. Akcje banków są nadal napastowane a giełda w Paryżu przeżywa prawdziwy szok.

(LMK)

T2C W poniedziałek notowania CAC zmalowały o 9,04% do 3.711 punktów. Historyczne nurkowanie. Sztorm, który od kilku tygodni burzy globalne finanse, nie wydaje się uspokoić. Akcje bankowe nadal są gwałtownie atakowane.

(ABS)

T2D Na początku października 2008 r. CAC 40 znalazł się na poziomie 3 711 punktów odnotowując spadek akcji o 9.04%. Był to najniższy zanotowany wynik w historii paryskiej giełdy. Nic nie wskazywało na to, że sztorm, który od kilku tygodni siał spustoszenie wśród światowych finansów miałby się uspokoić. Akcje bankowe szorowały po dnie.

(AKA, WSA, KIA)

W wersji oryginalnej nagły i ostry kryzys na rynkach finansowych został zobrazowany przy użyciu słowa *tempête* 'burza'. W języku polskim jednak naturalniejszym wyborem leksykalnym byłoby określenie *tąpnięcie* lub *trzęsienie ziemi* (ewentualnie, od katastrofy w Fukushima, *tsunami*). Tłumaczenie dosłowne (T2A) zakłóca odbiór i narusza polską łączliwość leksykalną (*burza [...] pustoszy światowe finanse*). Również metafora sztormu (T2C i T2D) nie brzmi w tym kontekście naturalnie. Efekt obcości tekstu wzmacnia w powyższych przykładach również sposób przełożenia wyrażenia *violemment attaquées*, użytego w odniesieniu do akcji bankowych: w języku polskim nie powiemy, że *akcje są atakowane* lub *napastowane*. Warto natomiast odnotować, że pomimo błędów (niewłaściwy rejestr językowy) autorzy poszukują w swoich tłumaczeniach pewnej spójności metaforycznego obrazowania (*nurkowanie* i *sztorm* w T2C oraz *sztorm* i *szorować po dnie* w T2D).

Niewłaściwy sposób obrazowania sensu zawartego w tekście oryginalnym, a więc błąd językowy (i zarazem tłumaczeniowy) na poziomie metafory

potocznej, wynika tu z niewłaściwej rekonceptualizacji oryginalnego znaczenia (Lewandowska-Tomaszczyk, 2010), która jest niezbędna do uzyskania w tekście docelowym poprawnej ekwiwalencji.

3.3. Kulturomy pełniące funkcję informacyjną

Wyzwaniem dla tłumacza są również elementy tekstu specjalistycznego pełniące w oryginale funkcję informacyjną, ale jednocześnie będące przejawem typowego w danej kulturze sposobu określania pewnych realiów:

T3 « *Si Renault n'était pas sorti de cette participation, ses ventes se seraient effondrées localement et il aurait dû faire face à des pertes massives* », renchérit-on à Bercy.

(Renault cède AvtoVAZ pour un rouble et sort de Russie, lefigaro.
fr 16/05/22)

T3A „Gdyby grupa Renault nie wycofała swoich udziałów, jego sprzedaż lokalnie spadłaby i musiałaby ponieść ogromne straty”, dodaje Bercy.

(SKK)

T3B „Gdyby Renault nie wycofało się z tego udziału, jego lokalna sprzedaż załamałaby się i spółka poniosłaby ogromne straty” – ocenił Bercy.

(AML)

T3C „Gdyby Renault nie wycofało się z tego udziału, jego sprzedaż na rynku lokalnym spadłaby i musiałaby ponieść ogromne straty” – ocenia francuskie ministerstwo finansów Bercy.

(WSA)

T3D „Gdyby Renault nie wycofało się z tych udziałów, jego sprzedaż lokalnie załamałaby się i musiałaby ponieść ogromne straty” – ogłosiło Ministerstwo Finansów.

(AKA)

W tekście wyjściowym nazwa własna *Bercy* została użyta jako metonimiczna, potoczna nazwa francuskiego Ministerstwa Finansów. Określenie to funkcjonuje w społeczeństwie francuskim i jest automatycznie identyfikowane przez rodzimego czytelnika oryginalnego tekstu, może jednak przysporzyć problemów odbiorcy spoza francuskiego kręgu kulturowego. Spośród przytoczonych tłumaczeń T3D najskuteczniej zachowało funkcję informacyjną, choć na potrzeby polskiego odbiorcy należałoby dodać „francuskie Ministerstwo Finansów”. Z T3C powinno się usunąć element *Bercy*, inaczej tłumaczenie

wprowadza czytelnika w błąd, sugerując, że *Bercy* to właściwa nazwa Ministerstwa. Translat T3B jest niepoprawny, ponieważ na poziomie gramatycznym (*ocenił Bercy*) sugeruje, że *Bercy* to osoba, a nie miejsce. Translat T3A jest pozornie poprawny, bo zakłada, że toponim *Bercy* jest tak samo przejrzysty dla polskiego odbiorcy, jak np. Biały Dom, a tak z pewnością nie jest. Z punktu widzenia jasności przekazu tłumaczenie T3A nie jest adekwatne (potencjalne użycie metonimii – *Bercy* zamiast *Ministerstwo Finansów* – może nie być właściwie odczytane).

W przypadku tłumaczenia kulturemów kluczową kwestią jest ich właściwe odkodowanie, bez którego mogą one stać się źródłem nieporozumień i prowadzić do błędów w tłumaczeniu. W przekładzie poniżej (T4A) nazwa własna *Total* została potraktowana jak nazwa pospolita, czego skutkiem jest błąd rzeczowy, a sam fragment tekstu stał się niezrozumiały:

T4 Les cours du brut sont repassés sous la barre des 90 dollars. Conséquence : le secteur pétrolier et parapétrolier est particulièrement mal orienté à la clôture. Vallourec recule de 16,07% à 112,50 euros. **Total** perd 8,91% à 38,85 euros.

(Krach à la Bourse de Paris qui perd 9%, latribune.fr 06/10/08)

T4A Ceny ropy spadły poniżej 90 dolarów. W konsekwencji nastroje w sektorze ropy i usług naftowych są negatywne. Vallourec spadł o 16,07% do 112,50 euro. **Łącznie** stracił 8.91% do 38,85 euro.

(APA, JAN, ASN)

T4B Ceny ropy naftowej spadły poniżej 90 dolarów. W rezultacie sektor naftowy i paranaftowy jest szczególnie narażony na straty. Akcje francuskiego koncernu Vallourec specjalizującego się w produkcji tub spalinowych, części samochodowych oraz stali nierdzewnej spadły o 16,07% do 112,50 euro. Natomiast francuskie przedsiębiorstwo petrochemiczne **Total** straciło 8,91% do 38,85 euro.

(AGA, ZGK, SKK)

Pierwsze z przytoczonych tłumaczeń (T4A) obrazuje konsekwencje niewychwycenia kulturemu w tekście źródłowym i jest po prostu tłumaczeniem błędnym, zmieniającym sens przekazywanej informacji. Z kolei T4B ilustruje jeden ze sposobów radzenia sobie z kulturemami w tekstach specjalistycznych, w których zachowanie kluczowych elementów informacyjnych jest koniecznością. W omawianym tłumaczeniu zastosowano technikę objaśniania: dodano pewne informacje mające ułatwić czytelnikowi odbiór nieznanego mu elementów (nazwy własne firm). Pozostaje pytanie, czy wszystkie dodane wyjaśnienia są konieczne, zwłaszcza że na początku akapitu zapowiada się, iż w tekście chodzi o sektor naftowy. W przypadku

firmy Vallourec informacja o tym, że np. produkuje części samochodowe, nie jest w tym kontekście potrzebna. Z kolei doprecyzowanie, jakiego rodzaju przedsiębiorstwem jest francuski Total, jest poprawne, jednak informacja ta może wydawać się redundantna dla czytelnika prasy biznesowej, ponieważ chodzi o firmę powszechnie rozpoznawalną.

Konieczność rozwijania kompetencji kulturowych w procesie formowania tłumaczy pokazuje również kolejny fragment, w którym część studentów niewłaściwie odczytała kulturowo *le Losange* (fr. *losange* dosł. 'romb' – oficjalne logo firmy Renault):

T5 Un peu plus tard, le chef de la diplomatie ukrainienne a appelé au boycott mondial de Renault. Le constructeur, dont le conseil d'administration était réuni mercredi soir, a annoncé suspendre les activités de son usine à Moscou. La situation est loin d'être simple pour le groupe, qui réalise 12% de ses ventes en Russie. **Le Losange** avait déjà choisi de fermer son usine près de Moscou, qui emploie 1800 personnes.

(Renault suspend les activités de son usine à Moscou, lefigaro.fr 24/03/22)

T5A Nieco później szef ukraińskiej dyplomacji wezwał do ogólnoswiatowego bojkotu Renault. Producent, którego zarząd zebrał się w środę wieczorem, ogłosił zawieszenie działalności moskiewskiej fabryki. Sytuacja nie jest prosta dla grupy, która 12% swojej sprzedaży realizuje w Rosji. **Losange** już wcześniej zdecydował się na zamknięcie swojej fabryki pod Moskwą, w której zatrudnia 1800 osób.

(KTK, VAA)

T5B [...] **Grupa Losange**, do której należy marka Renault, już wcześniej podjęła decyzję o zamknięciu swojej fabryki pod Moskwą [...].

(SBR, LMK, IJA)

T5C [...] Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że grupa Renault osiąga na rynku rosyjskim wysokie wyniki sprzedażowe, sięgające aż 12% wszystkich przychodów firmy. Mimo korzystnych wyników **zdecydowano** się na zamknięcie fabryki, zatrudniającej 1800 osób.

(WCN, ETA, EKZ)

Użycie leksemu *le Losange* jako metonimicznej nazwy firmy Renault jest w języku francuskim zupełnie naturalne i często spotykane w tekstach pisanych. Określenie to pisane jest wielką literą i poprzedzane rodzajnikiem określonym, co jest zgodne z zasadami języka francuskiego. Onim *le Losange* pełni tu funkcję dyferencycyjną, służy do jednostkowej identyfikacji (Bogdanowicz, 2017: 15), ma więc jeden określony desygnat, który tłumacz musi właściwie odszyfrować, bazując na własnej wiedzy fachowej/

kulturowej. Pozostawienie tego określenia w wersji oryginalnej (tak jak w T5A) nie jest możliwe, gdyż jest ono nieczytelne dla polskiego odbiorcy. Translat T5B jest niepoprawny (*Grupa Losange, do której należy marka Renault*) i świadczy o błędnej interpretacji znaczenia diskutowanego tu kulturowemu. W tłumaczeniu T5C zastosowano pominięcie leksemu na rzecz formy bezosobowej (*zdecydowano się na*). Wartość informacyjna przekładu na tym zabiegu nie ucierpiała i można go uznać za poprawny, tj. przejrzysty z punktu widzenia odbiorcy. Warto jednak zauważyć, że usunięcie kulturowemu zubożyło tekst poznawczo, pozbawiając polskojęzycznego czytelnika możliwości zaznajomienia się z pewnymi faktami kulturowymi.

3.4. Uzus językowy jako kulturowym

Język potoczny jest tym z wariantów danego języka naturalnego, który najlepiej odzwierciedla utrwalony w nim, silnie motywowany kulturowo, obraz świata i perspektywę jego oglądu (Anusiewicz, Nieckula, 1992). Z tego względu to właśnie w sferze wypowiedzi potocznych najczęściej pojawiają się nacechowane kulturowo konstrukcje i wyrażenia leksykalne wymagające od tłumacza szczególnej uważności zarówno w procesie odbioru tekstu oryginalnego, jak i w trakcie jego przekładu.

W poniższych tłumaczeniach można zaobserwować kłopoty z właściwym odczytaniem kulturowemu *oultre-Pyrénées*, będącym potocznym określeniem Hiszpanii (fr. dosł. ‘za Pirenejami’). Konstrukcja ta jest ciekawa, ponieważ obrazuje zawartą w języku perspektywę poznawczą i wyraźnie wskazuje punkt widzenia, z jakiego opisywana jest w tekście rzeczywistość: z perspektywy Francji taka potoczna nazwa Hiszpanii jest logiczna i zrozumiała⁵. Jednocześnie przytoczone przykłady tłumaczeń omawianego kulturowemu dowodzą, jak trudnym zadaniem jest dostrzeżenie w tekście takich motywacji kulturowych:

T6 Selon les chiffres publiés mercredi par l’Institut national de la statistique (INE), 565.523 logements ont été vendus l’an dernier *oultre-Pyrénées*.

(L’immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007, lefigaro.fr 08/03/22)

T6A Według danych opublikowanych w środę przez Urząd Statystyczny w Hiszpanii (INE), w ubiegłym roku *w Pirenejach* sprzedano 565 523 domy.

(AKA, KIA, WSA)

⁵ Nb. wyrażenia tego typu są powszechnie używane we francuskich tekstach; inne przykłady to *oultre-Manche* na oznaczenie Wielkiej Brytanii czy *oultre-Atlantique* na oznaczenie Ameryki Północnej, zwłaszcza USA.

T6B Według danych opublikowanych w środę (16 lutego 2022) przez Narodowy Instytut Statystyczny (INE), w ubiegłym roku **za Pirenejami** sprzedano 565 523 domów.

(ABS)

T6C Według danych opublikowanych przez Narodowy Instytut Statystyczny (INE) w ubiegłym roku **w Hiszpanii** sprzedano 565 523 domy.

(DBZ)

Przekład T6A jest niepoprawny, ponieważ w tekście oryginalnym jest mowa o mieszkaniach sprzedanych w Hiszpanii, a nie w Pirenejach. Wartość informacyjną zawartą w wyrażeniu *outré-Pyrénées* właściwie odczytał tłumacz T6C i jego wersję można uznać za poprawnie zmieniającą punkt widzenia wpisany w tłumaczony tekst⁶. Zaburzenie perspektywy deiktycznej pokazuje z kolei tłumaczenie T6B, w którym wyrażenie *outré-Pyrénées* zostało przetłumaczone dosłownie, z zachowaniem perspektywy mieszkańca Francji. W wersji polskiej określenie *za Pirenejami* brzmi zaskakująco i w sposób nieuzasadniony utrudnia zrozumienie informacji, co pokazuje, jak ważne jest zwracanie uwagi na perspektywę deiktyczną (czyli zakotwiczenie *hic et nunc* narzucone przez autora tekstu źródłowego) tłumaczonego tekstu oraz umiejętność rozróżnianie perspektywy odbiorcy tekstu wyjściowego od perspektywy odbiorcy tekstu docelowego.

Wyrażenia potoczne nie tylko obrazują perspektywę kulturowo-poznawczą danej zbiorowości, są również wyrazistym nośnikiem treści konotacyjnych i wartościowania otaczających tę zbiorowość realiów. Obie te właściwości potocznych nie pozostają obojętne w procesie ich przekładu, czego ilustracją są poniższe fragmenty:

T7 La monnaie européenne est toujours en repli face au **billet vert** : 1 euro vaut 1,3541 dollar.

(Krach à la Bourse de Paris qui perd 9%, latribune.fr 06/10/08)

T7A Europejska waluta wciąż traci w stosunku do **zielonego banknotu**: 1 euro jest warte 1,3541 dolara.

(AMA, KSA, DSK)

T7B Ogólny obraz katastrofy dopełnia fakt, że europejska waluta traci na wartości w stosunku do swojego **amerykańskiego kuzyna**: 1 euro jest warte obecnie 1,3541 dolara.

(IJA, SBR)

⁶ W omawianym przykładzie zastrzeżenie budzi natomiast nieuzasadnione zastąpienie wyrazu *mieszkania* na formę *domy*, zmieniające obrazowanie kulturowe i sens tekstu.

T7C Europejska waluta nadal traci na wartości **wobec amerykańskiej**: 1 euro jest warte 1,3541 dolara.

(KZN, ASA)

We francuskich tekstach biznesowych wyrażenie *billet vert* pojawia się jako potoczne określenie amerykańskiego dolara. Jego stosowanie jest powszechne i nie wprowadza szczególnego naddatku semantycznego, pozostając określeniem neutralnym. W przypadku polskiego wyrażenia *zielony banknot*, będącego dosłownym tłumaczeniem francuskiej konstrukcji, sytuacja jest zgoła inna. Wyrażenie to nie jest w powszechnym użyciu, przez co może być niezrozumiałe. Ponadto – ze względu na podobieństwo do popularnego w latach '80 XX wieku, silnie wartościującego i nacechowanego kulturowo określenia *zielone* ('amerykańskie dolary') – może uruchamiać w trakcie lektury ciągi konotacyjne, nieobecne w tekście oryginalnym. Z tego względu przekład T7A nie wydaje się trafiony, mimo że dalsza część zdania objaśnia, o jakiej walucie jest mowa. Znacznie ciekawsze rozwiązanie zaproponowane zostało w T7B, w którym tłumaczki właściwie odkodowały kulturowo i zaproponowały ekwiwalent o podobnym statusie w języku polskim. Forma *amerykański kuzyn* jest bowiem powszechna, stosunkowo neutralna i – mimo szerszego zakresu użycia – czytelna dla polskiego odbiorcy. Przykładem ilustrującym inne podejście do dostrzeżonego w tekście kulturowemu jest z kolei T7C, w którym *billet vert* zostało pominięte na skutek przeredagowania struktury tekstu docelowego.

Niezbędnym uzupełnieniem biegłej znajomości uzusu językowego wydaje się umiejętność odczytywania i stosowania właściwej (w danej sytuacji) konwencji językowej. Dobrą tego ilustracją są konwencje związane z tekstowymi realizacjami językowych modeli grzecznościowych, obowiązujących w określonych kręgach kulturowych:

T8 Oubliée la longue convalescence entamée au lendemain de la crise de 2008 : « *le marché résidentiel connaît depuis un an une période exceptionnelle* », souligne Sandra Daza, directrice générale de Gesvalt, un cabinet de conseil immobilier. [...]

« *Il faut rester prudents, mais on est pour l'instant loin d'une surchauffe* », assure Mme Daza.

(L'immobilier espagnol est en ébullition, des ventes au plus haut depuis 2007, lefigaro.fr 08/03/22)

T8A Zapomniano już o długim procesie konwalescencji rozpoczętej po kryzysie w 2008 roku. Sandra Daza, dyrektor generalna firmy Gesvalt, zajmującej się doradztwem w zakresie nieruchomości przyznaje, że „Rynek mieszkaniowy od roku przeżywa wyjątkowy okres”. [...]

„Musimy zachować ostrożność, ale na razie daleko nam do strat” – zapewnia Pani Daza.

(AGA, SKK)

W pierwszym akapicie T8 cytowana w tekście protagonistka przedstawiona została imieniem i nazwiskiem (*Sandra Daza*), a następnie określona za pomocą swojej funkcji zawodowej (*directrice générale de Gesvalt*), istotnej z punktu widzenia tematyki tekstu. W dalszej części natomiast pojawia się już tylko skrócona wersja personaliów cytowanej osoby (*Mme Daza*). Takie zastosowanie form adresatywnych jest zgodne z francuskim modelem grzeczności językowej i nie łamie konwencji. W T8A tłumaczki zastosowały te same formy, nie dostrzegając, że stosowanie form typu *Pani Daza* w oficjalnych sytuacjach, w których dana osoba pełni funkcję eksperta, jest niepoprawne i narusza polskojęzyczną konwencję grzecznościową (Marcjanik, 2007). W opisanym kontekście właściwe byłoby użycie tytułu zawodowego połączonego z nazwiskiem (*dyrektor Daza*) bądź też samego, pełnego tytułu (*dyrektor generalna Gesvaltu*). Nieznajomość uzusu językowego języka docelowego prowadzi w tym przypadku do przekładu o ironicznym, lekceważącym zabarwieniu, czego tłumacz powinien się wystrzegać, jeśli tekst wyjściowy takiego zabarwienia nie ma. Warto w tym miejscu dodać, że językowe formy grzecznościowe (zwłaszcza formy adresatywne), będące ważną i wszechobecną częścią kultury języka, są dla studentów wyjątkowo kłopotliwe zarówno na etapie poprawnego ich odkodowania, jak i w trakcie poszukiwania właściwego ekwiwalentu. Nieznajomość realiów kulturowych prowadzi zaś do „błędów kulturowych” (Paprocka, 2005: 425), skutkujących zniekształceniem sensu tłumaczonego tekstu.

4. Wnioski

Dostrzeganie motywacji kulturowych w tekstach specjalistycznych jest zadaniem trudnym, ponieważ w tekstach nieliterackich kulturemy zazwyczaj pełnią funkcję drugorzędną w stosunku do dominującej funkcji informacyjnej, przez co są trudniej dostrzegalne. Niemniej, jednak jak pokazuje powyższa analiza, ich obecność ma znaczący wpływ na optykę przedstawiania faktów w danym tekście. Z tego względu umiejętność dekodowania kulturemów powinna być jednym z celów kształcenia przyszłych tłumaczy, szczególnie istotne wydaje się zaś uwrażliwianie ich na takie kwestie, jak:

- konieczność respektowania norm gatunkowych obowiązujących w języku docelowym, a nie źródłowym;
- konieczność rekonceptualizacji metafor potocznych;

- konieczność zmiany perspektywy deiktycznej i dostosowanie jej do odbiorcy tekstu.

Choć – jak mogliśmy to zauważyć w pracach wykonanych przez studentów neofilologii – trudności z przekładem kulturomów wykraczają daleko poza sferę leksykalną, istotne jest również pogłębianie znajomości uzusu językowego, obowiązującego wśród użytkowników języka źródłowego. Warto dodać, że w przypadku omawianego typu kulturomów trudności z ich tłumaczeniem wynikają z braków na poziomie nie tylko kompetencji kulturowej, ale też wiedzy ogólnojęzykoznawczej, obejmującej informacje o naturze języka (relatywizmie językowo-kulturowym) i jego roli w społeczeństwie. Analizowane przykłady pokazują wyraźnie, że przekład jest działaniem na poziomie zarówno tekstu, jak i kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz J., Nieckula F. (red.) (1992), *Język a kultura*, tom 5. *Potoczność w języku i kulturze*. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze.
- Barańczak S. (1992), *Ocalone w tłumaczeniu: szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem Małej antologii przekładów-problemów*. Kraków: Wydawnictwo „a5”.
- Bartmiński J. (red.) (1999), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., Tokarski R. (1993), *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, (w:) Bartmiński J., Tokarski R. (red.), *O definicjach i definiowaniu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 47–61.
- Bogdanowicz E. (2017), *Konotacje nazw własnych (na materiale publicystyki prasowej)*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Hejwowski K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN.
- Jakobson R. (1960), *Poetyka w świetle językoznawstwa*. „Pamiętnik Literacki”, nr 51/2, 1960, s. 431–473.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2010), *Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacja*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 9–31.
- Marcjanik M. (2007), *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: PWN.
- Paprocka N. (2005), *Problemy klasyfikacji błędów w przekładzie. Studenckie tłumaczenia tekstów użytkowych z francuskiego na polski*, (w:) Piotrowska M. (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III. Konteksty przekładowe*. Kraków: Tertium, s. 417–428.
- Piotrowski S., Sadowska-Dobrowolska K. (2020), *Tłumaczenie pisemne na język polski: o spójności tekstu docelowego*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVIII, s. 89–102.

- Płużyczka M. (2010), *Bezekwiwalentność a kontekst kulturowy*, (w:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (red.), *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 387–399.
- Shank R.C., Abelson R.P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. London: Routledge.
- Tabakowska E. (2010), *Wyznaczniki literackości w przekładzie tekstów „nie-literackich”*, (w:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (red.), *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 144–155.
- Tokarski R. (1988), *Konotacja jako składnik treści słowa*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Konotacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 35–54.
- Tokarski R. (2001), *Słownictwo jako interpretacja świata*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 343–370.
- Urbanek D. (2010), *Tłumaczenie jako komunikacja interkulturowa*, (w:) Grucza S., Marchwiński A., Płużyczka M. (red.), *Translatoryka. Koncepcje – modele – analizy*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 156–163.
- Walasek H. (2004), *Polski język unijny (eurożargon) jako nowa odmiana języka polskiego*, (w:) Dąbrowska A. (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN, s. 263–268.
- Wojtak M. (2004), *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zarzycka G. (2004), *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, (w:) Dąbrowska A. (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN, s. 435–443.

Received: 01.10.2022

Revised: 11.12.2022

Cecylia Tatoj

Universidad de Silesia, Katowice

<https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

cecylia.tatoj@us.edu.pl

R. Sergio Balches Arenas

Universidad Jaguelónica de Cracovia

<https://orcid.org/0000-0003-3969-0101>

sergio.balches@uj.edu.pl

El profesor como mediador intercultural y su papel en la enseñanza de aspectos socioculturales a través de recursos lingüísticos y pragmáticos

Teachers as intercultural mediators and their role in the teaching of sociocultural aspects through linguistic and pragmatic resources

The teaching of a foreign language cannot be carried out in the usual theoretical way; it is necessary to broaden the scope, focusing on active praxis. In fact, it will be necessary to establish a basis that implies, on the one hand, the implementation of real elements of society and culture in the classroom and, on the other hand, that these elements are based on valid samples, which is what the *CEFR-CV* currently demands for the effective teaching of a language. Interculturality becomes an invaluable ally, given that in every situation in which it is possible to establish a direct relationship between the teaching of grammar from the perspective of active praxis and the linguistic realizations that result from this teaching action, we must observe that it is necessary to teach a language in which there are no predetermined



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

models. We have to attend to the habitual realizations used by native speakers in real interactions in all their variants and fields.

Keywords: interculturality, plurilingual and pluricultural competence, social and cultural competence, intercultural mediation, language teaching, pragmatics

Słowa kluczowe: międzykulturowość, kompetencja interkulturowa, kompetencja społeczna, mediacja międzykulturowa, nauczanie języków obcych, pragmatyka

1. Introducción

Como punto de partida de la investigación planteada nos encontramos con los postulados del Consejo de Europa a través de dos documentos: el *Marco común de referencia para las lenguas*, publicado en 2001 y el *Marco común de referencia para las lenguas. Volumen complementario*, publicado en 2021. En ambos casos se abordan los conceptos de interculturalidad, plurilingüismo y, en el segundo, de pluriculturalidad, que viene a convertirse en una competencia de mayor peso con respecto al tratamiento que se le había dado por parte de los autores del documento de 2001.

Tomando como base ambos documentos, pretendemos realizar una crítica a la palmaria situación que se produce en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia. En general dichos currículos han tendido a limitarse a los descriptores de este texto emanado del Consejo de Europa centrados en la competencia lingüística. En este sentido, se aborda tímidamente la competencia sociolingüística y se deja casi desapercibida la competencia pragmática.

Además, el docente sigue teniendo la figura de administrador y gestor de contenidos en estos diseños curriculares, cuando debería ser un mediador del aprendizaje entre el alumno y la lengua meta que aprende. Esto debe a que a día de hoy existen más competencias, además de las propiamente lingüísticas, que permitirían al aprendiente de una lengua extranjera trascender del conocimiento meramente formal de un idioma a un conocimiento más contextualizado. Se trata de un conocimiento centrado en redes de inferencias, actitudes y elecciones comparables a las que los nativos de ese idioma llevan a cabo a la hora de utilizar su lengua.

Dentro de esas nuevas competencias abordadas por el *Marco común de referencia para las lenguas. Volumen complementario*, nos encontramos con la competencia plurilingüe y pluricultural. No obstante, es cierto que se aborda con gran brevedad y ligereza en dicho documento, veremos

que posee un mayor trasfondo a lo largo de nuestro trabajo, especialmente por el hecho de que enraíza profundamente con la competencia sociolingüística y con la competencia pragmática desde el punto de vista práctico. Nos parece que una gran labor del docente consistirá en convertirse no solo en enseñante de una lengua, sino también en mediador intercultural de la sociedad cuya lengua enseña.

2. De la interculturalidad a la competencia plurilingüe y pluricultural

En los inicios del siglo XXI se produjo un importante cambio de inflexión en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuando se introdujeron en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)* varios conceptos que venían siendo reclamados tanto por investigadores como por docentes de lenguas extranjeras. Por un lado, tal como señala en el capítulo 1 de este documento, se partía de la Recomendación (98) 6 del Consejo de Europa, la cual en su preámbulo señalaba como objetivos políticos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, entre otros, el siguiente:

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales [...] (Consejo de Europa 2001: 3).

Esta declaración de intenciones por parte del Consejo de Europa suponía un gran avance a la hora de integrar de una forma más patente la cultura en el ámbito de la didáctica de LE y L2. Este hecho lo ponía de manifiesto el propio *MCERL*, cuando señalaba que: “El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad” (Consejo de Europa 2001: 47). A la par que incidía en que la competencia lingüística y la competencia cultural iban inextricablemente unidas a la hora de aprender otra lengua distinta a la vernácula, lo cual permitiría crear “una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (2001: 47).

Por otro lado, existía cierta reticencia por parte de determinados países o comunidades lingüísticas ante la perspectiva de una interculturalidad amplia y generalizada. Las posibles interacciones entre lenguas y culturas bien podían ser:

- simétricas, entendiéndose que entraban en contacto culturas consolidadas y lenguas de amplia difusión (como en el caso del inglés, del español o del francés), o bien podían ser

- asimétricas, puesto que se entendía que se podían dar interacciones entre una cultura o lengua dominante y una cultura o lengua en inferioridad de condiciones (como, efectivamente, se venía planteando desde los años 80 del siglo XX en la península ibérica con las dinámicas lingüísticas existentes entre el español y el catalán o el euskera).

Todo esto implicaba que en determinados círculos sociales y políticos se apreciara esta interculturalidad auspiciada por el Consejo de Europa como el inicio de un camino que llevaría a la defunción de determinadas lenguas o comunidades sociales minoritarias.

No obstante, la grandilocuencia declarativa planteada en el *MCERL* iba a quedar limitada a poco menos que una lista de nociones, funciones y actos sociales, que se detallaban en el apartado destinado al conocimiento sociocultural, inserto dentro del conocimiento declarativo (Consejo de Europa 2001: 100–101). Los elementos detallados en dicha lista se correspondían indiscriminadamente con la división tripartita que llevaron a cabo posteriormente Miquel y Sans (2004: 4) en cuanto al concepto de cultura: “la cultura con mayúsculas, la cultura (a secas) y la cultura con k”. Con ello se entendía que el *MCERL* pretendía abocar el conocimiento cultural a unos saberes y unos procesos afectivos y eventualmente estandarizados de las comunidades cuyas lenguas se aprendían.

El *MCERL* dedica una brevísima referencia a lo que denomina “consciencia intercultural” (2001: 101). Tras una digresión acerca de las diferencias entre la sociedad vernácula y la sociedad meta, y cómo influye el aprendizaje de lenguas para acercarse desde la primera a la segunda. Lo que parece quedar claro para los autores del documento es que la perspectiva asumida frente a la otredad se da en numerosas ocasiones como estereotipos nacionales. La cuestión que es chocante precisamente por el hecho de que no dejan de ofrecer una visión simplificada y, a veces, errónea de los sujetos pertenecientes a la sociedad meta.

De una u otra manera, no ofrecían una visión más exacta y detallada de lo que debería ser la interculturalidad aplicada a la enseñanza de lenguas. Con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario (MCERL-VC)* se ha llevado a cabo un intento de ampliar y desarrollar la competencia intercultural, pasando a denominarse “Competencia plurilingüe y pluricultural”.

Se valora el conocimiento previo de otras lenguas como vía de aprendizaje de nuevos idiomas a partir de las inferencias que el aprendiente pueda llevar a cabo desde las lenguas ya conocidas para añadir las al bagaje de análisis y aprendizaje de la lengua meta. Al mismo tiempo, se potencian las habilidades combinatorias del aprendiente a partir de lenguas ya conocidas

para incorporar elementos de dichas lenguas en el discurso de la lengua meta. Además, se pretende que el individuo mantenga una continua actitud de apretura mental y de curiosidad frente a las diversas lenguas y culturas (Consejo de Europa 2021: 137–138).

Por otro lado, el hecho de tener la capacidad de asumir comportamientos y actitudes distintas a las propias, así como ser sensible a las diferencias también se incorpora a este acervo de conocimientos necesarios para desenvolverse en la competencia plurilingüe y pluricultural. En la edición de 2021 se pretende que los usuarios de las lenguas tengan la capacidad de analizar y discriminar las sobregeneralizaciones y los estereotipos, de tal forma que no incurran en malentendidos culturales.

3. Aspectos relevantes de la interculturalidad o pluriculturalidad a la hora de enseñar lenguas

Se había producido una importante eclosión de investigaciones acerca de cómo llevar la competencia sociocultural (léase multiculturalidad o pluriculturalidad, articuladas a través de los marcos sociales como referentes) a las aulas de idiomas. Precisamente por ello no podemos dejar de lado el trabajo de Jensen (1995) como hecho precursor de la caracterización de la competencia sociocultural como elemento protagonista. El autor postulaba un modelo competencial en el que la competencia intercultural se convertía en principal. Esto incide en su capacidad relacional, traducida, en palabras de Guillén (2005: 848), en “referentes, comportamientos y creencias internos y externos; es decir, la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de los referentes propios como condición para construir el sentido de la comunicación”.

El trabajo de Jensen (1995) abre diversas vías que posteriormente serán desarrolladas por distintos investigadores, en aras de integrar el elemento de la cultura en la enseñanza de idiomas. A la hora de hablar de *competencia sociocultural*, nos encontramos ante el hecho de que, por un lado, se produce una incorporación del concepto *cultura* al aprendizaje, pero por otra parte también se relaciona con la ya extensamente desarrollada competencia sociolingüística. Esta ha venido apareciendo en distintos modelos competenciales del lenguaje, tales como el de Canale y Swain (1980), el de Bachman (2000), el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) o el propuesto por el propio *MCERL*.

No obstante, la competencia sociocultural constituye la base a través de la cual se pueden incluir aspectos inter y pluriculturales en la enseñanza

de lenguas extranjeras. Distintos fenómenos del lenguaje, tal como señala Dandrea (2015: 3) poseen como referencia tres factores determinantes en cuanto a su organización: la existencia de "una comunidad regional y colectiva", la relevancia del repertorio lingüístico y las políticas de internacionalización por parte de las instituciones. Se ha de tener en cuenta la complejidad que encierra el término *cultura*, que en palabras de Santamaría (2010: 13) "resulta problemático, debido a que entraña una complejidad intrínseca, además de que en él participan y se integran conceptos y tendencias ideológicas diferentes". Y es que la cultura es un concepto complejo debido al hecho de que cualquier sujeto se desenvuelve en el ámbito de una cultura marco en la que adquiere conocimientos y experiencias a través de la inmersión de la misma, a través de sus inferencias y también mediante la experimentación activa a través del método de ensayo-error-replanteamiento (Miquel y Sans, 2004: 4).

Se asume una igualdad entre la competencia sociocultural y la interculturalidad (o pluriculturalidad) al igual que se ha venido haciendo por parte de diversos investigadores. Al igual que existen aspectos concordantes, también aspectos diferenciadores entre uno y otro concepto. Como señala Galindo (2005: 434), no se puede inferir que los problemas que manifiesta un individuo en cuanto al uso de determinadas elecciones lingüísticas para expresar un hecho (entendiendo que abarca todos los aspectos formales del lenguaje como la gramática, la fonética, la sintaxis, etc.). No son equiparables a los malentendidos culturales, entendiéndose que cuando se producen, existe por parte de dicho individuo la intención de verbalizar un *algo* relacionado con su experiencia vivencial. Aunque a la hora de producir dicho enunciado se plantea de tal forma que no se llega al éxito comunicativo o se produce una interpretación errónea del enunciado. Sirva como ejemplo, las continuas inferencias que se realizan de modo jocoso en la novela *La tesis de Nancy*, de Ramón J. Sender (1962), quien recoge perfectamente las apreciaciones, opiniones y valoraciones de la protagonista desde las perspectivas lingüística, social y cultural.

En cualquier caso, siguiendo a Galindo (2005: 438), se hace necesario realizar una aproximación al aprendiente de lenguas extranjeras a otras culturas partiendo de aquellos elementos concordantes y realizando comparaciones de los elementos discordantes con respecto a la cultura meta. Esto llevará a procesos de interculturalización a base de un conocimiento previo de la cultura asumida y entendida tanto desde una perspectiva lingüística como desde una sociocognitiva.

En este sentido, la percepción que aporta Méndez (2015: 21) acerca de la competencia intercultural esgrimida por Byram. Se pone de manifiesto un paradigma ampliamente aceptado por la crítica occidental el cual se

centra en cinco aspectos: las actitudes interculturales, los conocimientos, las habilidades de interpretación y de relación, las habilidades de descubrimiento y de interacción y la convivencia intercultural. Integrar todos estos aspectos de una forma sumativa ofrece una visión amplia de la cultura, aunque la cuestión que nos surge es la siguiente: ¿realmente, fuera del ámbito cultural de una sociedad dada, es posible insertar todos estos aspectos recogidos por Méndez (2015) en la continua actividad de cualquier docente de lenguas extranjeras? ¿realmente se produce una multiplicidad propicia inter o pluricultural en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje de una o varias lenguas?

4. La figura del docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras

Tal como subraya Gómez del Estal Villarino (2016: 159–160) cuando aborda la cuestión de la enseñanza de los contenidos lingüísticos o gramaticales, se hace necesario comenzar por distinguir dos niveles de uso de la lengua: el *nivel lingüístico* y el *nivel metalingüístico*. Llevados ambos niveles al terreno de la didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras, podemos distinguir dos corrientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: aquella que se encuentra centrada en el significado (*nivel lingüístico*) y aquella que está centrada en la forma (*nivel metalingüístico*). Si bien es sabido que en la praxis casi no hallamos normalmente ejemplos puros, bien es cierto que sobre esta base podemos hablar de profesores más *comunicativos* que están más centrados en explotar el *nivel lingüístico* y de profesores más *gramaticales* que se enfocan prioritariamente en la explotación del *nivel metalingüístico*.

Desgraciadamente, ni una ni otra conceptualización, o ni tan siquiera la combinación de ambas, permite que tengamos un punto de partida sólido para desarrollar adecuadamente las competencias socioculturales del alumno. De hecho, al menos en distintos centros de enseñanza pública polacos, se convierte en una práctica habitual dividir los distintos componentes (o destrezas) en los que se articula la enseñanza de una lengua para ser planteados en las aulas separadamente. En lugar de ofrecer una enseñanza idiomática integrada y globalizada en la cual se manejen todos los elementos de la que consta de forma simultánea, de tal manera que el alumnado tenga la capacidad de activar plenamente sus conocimientos sobre lo ya aprendido desde una perspectiva relacional, a la par que produce asociaciones cognitivas con los nuevos contenidos que se le presentan. Aparte de las propias destrezas -lectura, audición, escritura o comprensión lectora- y de las competencias

lingüística, sociolingüística y pragmática, también debería existir por parte del profesorado una atención plena a la competencia inter y pluricultural. Las dos competencias de forma simultánea influyen en la negociación de significados y en la conceptualización que el alumnado lleva a cabo de la lengua aprendida a través de elementos socioculturales. Se entiende con ello que se le está aportando a dicho alumnado unas capacidades de uso en contextos y ámbitos plenamente reales de la lengua. Según lo expuesto, si se pretende conseguir una aplicabilidad adecuada de este aprendizaje multicompetencial, se hace preciso, tal como señalara Balches (2009: 7–8), un cambio en las actitudes del profesor y en la gestión que este realiza del aula. El profesor ha de pasar de ser un mero enseñante para convertirse en mediador intercultural y lingüístico en sus clases. Dicho de otra forma, de ser un profesional que ayude a los estudiantes a entender las diversas motivaciones que poseen los hablantes nativos a la hora de manifestar sus preferencias en el desarrollo del discurso por unas u otras estructuras o construcciones lingüísticas. Así, el profesor-mediador no solo enseña un idioma, sino que pone de manifiesto cómo descifrar las distintas actitudes internas de los usuarios de una lengua.

5. Aproximación a la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural a través de las competencias lingüística y pragmática

Como hecho referencial nos encontramos en ocasiones con docentes que, al tratar este aspecto gramatical en el aula de idiomas, se limitan únicamente al nivel metalingüístico. Explican cómo se forma el imperativo, comentan con mayor o menor extensión sus irregularidades, ofrecen una serie de ejemplos y, así, dan por finalizado el tema enseñado. Por otro lado, también podemos encontrar otro tipo de docentes, los cuales centran en mayor grado sus explicaciones en el nivel lingüístico, intentando delimitar distintos usos del imperativo en la lengua española: para ello ofrecen un repertorio diverso de tareas que bien pueden consistir en canciones, diálogos o muestras de usos reales de la lengua. Tras la introducción del tema a través de las muestras anteriormente descritas hacen que el alumnado intente recrear y reproducir usos posibles de estructuras que contienen imperativo, teniendo presente el repertorio de ejemplos previamente introducido.

Es destacable que, aunque la segunda postura parece ser mucho más adecuada, ciertamente, al igual que la primera, no responde fehacientemente a las necesidades de incluir en la enseñanza la competencia intercultural. En ambos casos, el único elemento que prima de forma destacada es la propia competencia lingüística, aunque en la segunda postura

también podemos apreciar rasgos de la competencia pragmática. Ello tiene como resultado el hecho de que el alumno es capaz de inferir algunas situaciones de comunicación en la que se usa el imperativo por parte de los hablantes nativos de una forma más o menos semidirigida por el docente. Realmente estas no se ponen de manifiesto ni se considera relevante hacerle partícipe de las motivaciones y de las selecciones voluntariamente elegidas por dichos hablantes en función de contextos, ámbitos y de las condiciones y restricciones presentes en cada interacción. De hecho, por profundizar un poco más, ni siquiera se le ofrecen al alumno las diferencias contrastivas de esos contextos, ámbitos, condiciones y restricciones con respecto a los existentes en su entorno sociocultural. Si bien el alumno puede elaborar a través de sus propias deducciones e inferencias algunas observaciones contrastables entre su propia cultura y la ajena. En realidad el estilo docente no le permite ahondar en las mismas, habida cuenta de que, precisamente si el profesorado potenciara de forma continua esta actividad de procesamiento por parte del alumnado, ello podría llevar a mejorar sus competencias interculturales.

Así pues, para explicar mejor a la figura del profesor-mediador parece oportuno abordar también el tema del registro. Como es bien sabido, resulta relevante que los estudiantes aprendan a reconocer las diferencias existentes entre el registro formal y coloquial. Para llevar a cabo tal cuestión, según indica Fernández Jódar (2021: 82), son importantes los siguientes parámetros: “el conocimiento, el reconocimiento y la percepción”, además de hallarse articulados dichos parámetros en función a la competencia lingüística y, por nuestra parte, hemos de añadir también la competencia intercultural. De esta forma, un aprendiz de LE/L2 debería ser capaz de responder a las siguientes preguntas, relacionadas con los parámetros estipulados por el citado autor:

1. ¿Conoce el aprendiz el significado de un determinado recurso de la lengua? (conocimiento)
2. ¿Puede el aprendiz determinar si dicho recurso es propio del registro formal o del coloquial? (reconocimiento)
3. ¿Hasta qué punto puede el aprendiz precisar si un recurso es más o menos formal o más o menos coloquial? (percepción) (Fernández Jódar, 2021a: 82).

Llegados a este punto, en función a todos los aspectos descritos en el presente capítulo, nos vemos en la obligación de postular que el profesor de lenguas extranjeras también debe desempeñar un papel importante como mediador intercultural. Ha de ofrecer al alumnado fórmulas que le

ayuden a entender los aspectos subyacentes que se producen en el uso de interacciones o formulaciones concretas, es decir: conocer, reconocer y percibir no solo lo que se expresa, sino también permitir a dicho alumnado que reconozca el cómo y el porqué de la elección de los hablantes nativos ante distintas opciones de expresión posibles, atendiendo a parámetros competenciales socioculturales, pragmáticos y, cómo no, lingüísticos.

Así pues, de cara a concluir nuestra argumentación, una competencia intercultural extensamente desarrollada permitirá, en múltiples ocasiones, evitar distintos errores sociopragmáticos, responsables del fracaso comunicativo.

6. Conclusiones

No podemos pasar por alto la importancia que la cultura poseía y posee para el Consejo de Europa a la hora de abordar, desde un espíritu unificador la enseñanza de lenguas extranjeras, partiendo de la edición de 2001 del *MCERL* y ampliando la presencia de este concepto en la edición de 2021 del *MCERL-VC*. No obstante, al final se torna insuficiente debido especialmente al hecho de la gran cantidad de investigaciones que venían señalando y a la necesidad de incluir este parámetro en la enseñanza de lenguas extranjeras. No pretendemos realizar una crítica en cuanto a la insuficiencia dada al tratamiento de esta cuestión en ambos documentos, aunque sí que hubiera sido necesario dar más voz a aquellos investigadores preocupados por este hecho concreto.

De hecho, la inclusión de estas nuevas competencias a las que nos referimos, prestando especial atención a la plurilingüe y pluricultural, ofrece un nuevo espacio para replantear la figura del docente en el aula de lenguas extranjeras. Tras el paso del mismo de gestor a mediador en el aprendizaje, postulado por el Consejo de Europa en 1973 a través del documento encabezado por Van Ek, se producirá un cambio cualitativo y cuantitativo. Primero, porque en 2001 se atribuye al aprendiente en el *MCERL* el papel de mediador intercultural y, segundo, porque en el documento de 2021 este rol parece ser traspasado también al propio docente.

Uno de los roles más importantes que desempeña el docente de lenguas extranjeras en el aula debe ser el del mediador intercultural. El alumno no solamente deber aprender estructuras lingüísticas, entenderlas y saber utilizarlas adecuadamente según la asignación que se haga desde la perspectiva de la competencia lingüística al significado, sino que también debe de ser consciente de los valores subyacentes bajo la forma lingüística, atendiendo a las competencias sociolingüística y pragmática.

Por otra parte, solo a través de una enseñanza multicompetencial integrada, en la que se le pueda otorgar el protagonismo que merece a la competencia pluricultural, un estudiante podrá aprender a comunicarse adecuadamente con sujetos de otras culturas. De tal forma que los entienda plenamente y pueda evitar los diversos tipos de malentendidos, manteniéndose en unos estándares en los que no hay colusión entre lo codificado y lo interpretado. Precisamente por ello, hemos de insistir en el cambio que se ha de producir en la función docente, para pasar de lo meramente lingüístico a las interpretaciones e inferencias que se pueden ofrecer acerca de las distintas unidades idiomáticas. De este modo, garantiza una enseñanza de lenguas extranjeras que permite una auténtica cualificación del aprendiente para desenvolverse en distintos contextos y ámbitos de comunicación.

De esta forma, el docente no puede limitarse a la enseñanza de lo lingüístico y lo metalingüístico, sino que tiene que ir más allá, enseñando a cada momento los aspectos culturales relacionados con la lengua y con la sociedad, así como todo lo que subyace en dicha cultura, abandonando, pues, visiones del idioma que, a simple vista, pueden considerarse o parecer universales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (2000). *Habilidad lingüística comunicativa*, (en:) Llobera, M. (ed.), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 105–128
- Balches Arenas, R. S. (2009), *Las distintas competencias en el inicio del aprendizaje de ELE. La interlengua como mediación didáctico-cultural*. "Studia Romanica Bratislaviensia", nº 8, t. II, 7–20.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. "Applied Linguistics", 1, 1–47.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S.: 1995, *Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications*, "Applied Linguistics", 6: 5–35.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.
- Consejo de Europa (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP/ Instituto Cervantes.
- Dandrea, F. B. (2015), *El abordaje de los aspectos socioculturales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera*. "Signos ELE", 1–12.
- Fernández Jódar, R. (2021), *El estudio contrastivo-pragmático entre primeras y segundas lenguas de los registros formal y coloquial*. "Studia Romanica Posnaniensis"

- sia”, 48(2), 77–86. En línea: <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.007> [última consulta 31.12.2022].
- Galindo, M. (2005), *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. “Interlingüística”, nº 16, 431–441. En línea: <https://acortar.link/3bP9sK> [última consulta 31.12.2022].
- Gómez del Estal Villarino, M. (2016), *Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/Le: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos*, (en:) Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (eds), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 159–179.
- Guillén, C. (2005), *Los contenidos culturales*, (en:) Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 835–851.
- Jensen, A. A. (1995), *Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites*, (en:) L. Sercu (ed.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume I: The Secondary School*, Aalborg: Aalborg University Press, 41–52.
- Méndez, M. C. (2015), *La interculturalidad como elemento clave en el aprendizaje de lenguas*, (en:) Actas del I congreso de español como lengua extranjera del Magreb (I CELEM), 20–26. En línea: <https://acortar.link/iwBKZ3> [última consulta 20.09.2022].
- Miquel, L., Sans, N. (2004), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, “redELE”, nº 0, 1–13. En línea: <https://acortar.link/4ZkMuA> [última consulta 31.12.2022].
- Santamaría, R. (2010), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Secretaría General Técnica – Subdirección general de Documentación y Publicaciones del ME/ASELE.

Received: 03.10.2022

Revised: 03.12.2022

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-9571-8693>

magdalena.sowa@umcs.pl

Dyskurs dydaktyczny w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie języka francuskiego

Didactic discourse in bilingual education: French as an example

The aim of the text is to describe the didactic discourse in bilingual education i.e. the actions taken by the teacher in biology and chemistry lessons in relation to the terms the student needs to know and assimilate. The description is based on transcriptions of audio recordings of lessons recorded in one of the bilingual high schools in Warsaw. Basing on selected excerpts from the collected corpus, the author i) shows examples of biology and chemistry terms having different forms in Polish and French and ii) defines the teacher's didactic activities, thanks to which the latter helps the students to properly understand and assimilate the elements of field terminology.

Keywords: CLIL, French as a foreign language, didactic discourse, mediation, foreign language teacher

Słowa kluczowe: nauczanie dwujęzyczne, francuski jako język obcy, dyskurs dydaktyczny, mediacja, nauczyciel języka obcego



1. Wstęp

Współczesna edukacja realizuje postulaty wielojęzyczności i wielokulturowości, coraz silniej łącząc naukę języków obcych z wiedzą i umiejętnościami na rzecz przygotowania uczniów do życia i/lub pracy w zinternacjonalizowanym społeczeństwie. Wymiernym przykładem takiej integracji jest nauczanie dwujęzyczne, w ramach którego uczeń przyswaja wiedzę dziedzinową za pośrednictwem języka obcego (JO). Potencjalne trudności, jakie mogą wynikać z zestawienia wiedzy i JO będącymi równocześnie przedmiotem nauki, są bezsprzecznie natury dziedzinowej i językowej. Przystwojenie wiedzy dziedzinowej wiąże się z użyciem adekwatnych terminów, a to z kolei dowodzi stopnia kompetencji użytkownika danego języka w określonym otoczeniu społeczno-kulturowym. Nabywanie wiedzy dziedzinowej w języku obcym dokonuje się z reguły w środowisku instytucjonalnym (w szkole/w klasie) poprzez dyskurs edukacyjny, a więc specyficzny „typ praktyki komunikacyjnej” (van Dijk, 2001: 10) polegający na „transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego”¹ (Skudrzyk, Warchała, 2002: 279). Szczególną odmianą dyskursu edukacyjnego jest dyskurs dydaktyczny/szkolny². Jedną z jego podstawowych cech jest interakcja dialogowa pomiędzy nauczycielem a uczniem, która podlega uwarunkowaniom społeczno-kulturowym właściwym dla miejsca i czasu.

Niniejszy tekst omawia problem użycia języka przez nauczyciela przedmiotu niejęzykowego, który, mając świadomość rozbieżności terminów specjalistycznych funkcjonujących w języku ojczystym (J1) i w języku obcym (J2), podejmuje konkretne działania dydaktyczne w celu przekazania wiedzy i wyjaśnienia problematycznych – ale ważnych dla kompetencji ucznia – pojęć i terminów³. Obiektem refleksji jest więc dyskurs dydaktyczny jako sposób zachowania językowego, w którym użycie języka jest celowe tj. ukierunkowane wyłącznie na zrozumienie i przyswojenie przez uczniów pojęć właściwych

¹ Transfer wiedzy nie oznacza sprowadzenia roli nauczyciela do przekazania uczniowi wiedzy, a roli ucznia do jej przyswojenia. Chodzi raczej o takie oddziaływanie nauczyciela na ucznia, które pozwoli uczniowi samodzielnie wykształcić stosowną wiedzę i odpowiednie umiejętności, bowiem „nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć” (F. Grucza, 1997: 15).

² Przyjmujemy za Nocoń (2011), że dyskurs dydaktyczny (szkolny) jest prototypowy dla całego dyskursu edukacyjnego.

³ Poświęcając uwagę przyswajaniu pojęć i terminów w nauczaniu dwujęzycznym, nie rekomendujemy w żaden sposób podejścia leksykalnego. Zwracamy jedynie uwagę na wybrane kwestie terminologiczne, które w omawianych warunkach dydaktycznych wpływają na poprawne zrozumienie i przyswojenie wiedzy dziedzinowej.

dla dyskursu naukowego. Na podstawie terminów z biologii i chemii wybranych z zarejestrowanego korpusu danych empirycznych⁴ zostaną:

- zaprezentowane przykłady terminów i pojęć, odmiennie funkcjonujących w języku polskim i francuskim,
- opisane działania nauczyciela realizowane w toku interakcji klasowych w odniesieniu do tychże pojęć i terminów.

Analiza materiału empirycznego zostanie poprzedzona krótkim omówieniem wybranych aspektów dotyczących nauczania dwujęzycznego oraz charakterystyką dyskursu dydaktycznego, w toku którego nauczyciel oddziałuje na ucznia w celu przyswojenia przez niego wiedzy dziedzinowej za pośrednictwem JO.

2. Dyskurs dydaktyczny i jego uwarunkowania kontekstowe

Dyskurs to zdarzenie komunikacyjne w określonej sytuacji społecznej oraz typ praktyki komunikacyjnej (van Dijk, 2001; Grzmil-Tylutki, 2010). Ważnym elementem tego zdarzenia/praktyki jest kontekst, mający przemożny wpływ na rodzaj interakcji i zachowań językowych. Kształt tych ostatnich zależy od tego, kto komunikuje, do kogo, w jakim celu, w jakiej sytuacji. Dyskurs dydaktyczny oznacza zatem całokształt procesów porozumiewania się nauczyciela z uczniami, jakie zachodzą w szkole m.in. podczas lekcji w klasie. Składa się na niego całość interakcji nauczyciel-uczeń/uczniowie, których celem jest przyrost wiedzy i umiejętności. Kontekst sytuacyjny, w którym realizowany jest dyskurs dydaktyczny decyduje o specyficznych cechach tego ostatniego, do których zaliczyć należy m.in. dominującą rolę nauczyciela, zrytualizowanie procesu komunikacyjnego, interakcyjny charakter wymian słownych, wzajemnie warunkujące się normy społeczno-językowe (np. skonwencjonalizowane zwroty adresatywne, kwestie grzecznościowe, etykieta szkolna itp.). W niniejszym tekście pragniemy zwrócić szczególną uwagę na dwie prototypowe cechy dyskursu dydaktycznego, tj. interakcje nadawczo-odbiorcze typu ekspert-adept oraz cel komunikacyjny, i podporządkować im dalsze rozważania teoretyczno-empiryczne.

2.1. Status uczestników interakcji w dyskursie dydaktycznym

Szkolna sytuacja komunikacyjna ma charakter oficjalny i cechuje ją asymetria ról nauczyciel-uczeń. Będący ekspertem nauczyciel pełni w niej rolę nadawcy, podczas gdy odbiorcami są uczniowie (nowicjusze, adepci). Status uczestni-

⁴ Opis materiału empirycznego będącego podstawą analizy został przedstawiony w dalszej części tekstu (zob. 3).

ków interakcji jest tu nierównorzędny, a ich działania komunikacyjne mają miejsce w sytuacji wielopodmiotowej (nauczyciel-grupa uczniów), w której zawierają się mikrosytuacje dwupodmiotowe (nauczyciel-uczeń). W toku tych ostatnich nauczyciel może dywersyfikować swoje role interakcyjne, obejmujące m.in. rolę specjalisty i źródła wiedzy, doradcy, przewodnika, organizatora czy ewaluatora. Interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniami, poza wspomnianą wyżej „transmisją wiedzy”, mają także na celu aktywizowanie ucznia, opanowanie przez niego określonych operacji myślowych, usprawnienie mechanizmów kognitywnych.

Jak pisze Nocoń (2011: 191),

[n]auczyciel jest absolutnym decydentem przebiegu interakcji edukacyjnych (decyduje o tym, co ma być powiedziane, kiedy i kto ma to powiedzieć) i kreatorem tekstu (jak ma być powiedziane – może akceptować lub nie wypowiedzi uczniów, poprawiać je, dostosowywać do własnych oczekiwań, dopowiadać itp.).

Pomimo tego, jego możliwości decyzyjne są jednak ograniczone. Z jednej strony są one warunkowane treściami kształcenia, których wyboru nauczyciel nie może dokonywać samowolnie, ale musi poruszać się w obrębie tego, co zostało wstępnie określone m.in. w podstawie programowej, wymaganiach programowych czy egzaminacyjnych. Z drugiej strony, pewną przeszkodą są także możliwości poznawczo-językowe uczniów, szczególnie widoczne w nauczaniu dwujęzycznym. Choć dyskurs dydaktyczny osadza się na dysproporcji wiedzy pomiędzy nadawcą a odbiorcą, nie powinno to wcale oznaczać, że tylko jeden z uczestników interakcji jest czynny, co w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki nauczyciel oddziałuje językowo na ucznia. Wybór środków językowych jest bez wątplenia determinowany profilem odbiorcy (ucznia-adepta), co wymusza na nauczycielu taki sposób formułowania komunikatów werbalnych, aby były one zrozumiałe dla ucznia i dostosowane do jego możliwości percepcyjnych.

2.2. Działania językowe ukierunkowane na cel i odbiorcę

Interakcyjny charakter dyskursu dydaktycznego każe zwrócić uwagę na sytuację nadawcy i odbiorcy, ich wiedzę o świecie, wartości, przekonania, intencje, cele udziału w komunikacji, miejsce formułowania przekazu językowego i warunki towarzyszące jego tworzeniu, które to przekładają się na wyżej zasygnalizowane ograniczenia treści i formy językowej. W omawianym kontekście nauczania dwujęzycznego celem dyskursu dydaktycznego jest przygotowanie uczniów do

wypowiadania się w JO, by mogli uczestniczyć w obcojęzycznym dyskursie naukowym. Owo przygotowanie dokonuje się poprzez działania językowe nauczyciela polegające m.in. na przeformułowywaniu określonej wiedzy dziedzinowej w taki sposób, aby uczynić ją przystępną i zrozumiałą dla mniej biegłego odbiorcy. Zdarzenie komunikacyjne, do którego dochodzi w przestrzeni klasowej pomiędzy nauczycielem a uczniami, uprzywilejowuje zatem typ interakcji ukierunkowanych na odbiorcę (ucznia), które stopniowo włączają go do wspólnoty dyskursu ekspertów. Dysproporcja w zakresie wiedzy i umiejętności językowych uczestników silnie wpływa także na językową realizację interakcji, tj. sposób zachowania językowego nauczyciela, w którym użycie języka nie jest całkowicie dowolne i przypadkowe. Działania językowe nauczyciela muszą być przygotowane, intencjonalne, językowo poprawne i emocjonalnie angażujące ucznia. Chcąc być zrozumianym przez niego oraz pragnąc wywołać w nim zmianę, nauczyciel musi w sposób przemyślany i metodyczny podejmować decyzje o ilościowym i jakościowym doborze pojęć, sposobie ich omówienia, konstrukcji jednostek składniowych. Osiągnięcie tego celu nie jest możliwe bez odpowiednich kompetencji, które pozwalają mu budować z uczniem interakcje o charakterze nauczającym. Te ostatnie muszą pozwalać na potraktowanie treści nauczania z perspektywy eksperta i adepta, języka nauki i języka edukacji, pomagając uczniowi przejść na wyższy poziom dyskursu.

Podstawą dyskursu dydaktycznego są bezsprzecznie działania interakcyjne. Niemniej jednak zauważyć należy, że w toku interakcji z uczniem nauczyciel podejmuje celowe działania mediacyjne⁵ (Rada Europy, 2022), dbając o to, by uczeń właściwie zrozumiał i przyswoił treści przedmiotowe w JO w sytuacji szkolnej, a następnie potrafił się nimi poprawnie posłużyć w obcojęzycznym dyskursie naukowym. Dyskurs jest więc wynikiem serii strategii, jakie wypracowuje i stosuje nadawca (nauczyciel) w odniesieniu do odbiorcy (ucznia) oraz obiektów, właściwości i zdarzeń, na których operuje (Vignaux, 1988). W omawianym przypadku dyskursu dydaktycznego zwracamy szczególną uwagę na działania i strategie mediacyjne, pozwalające dostosować zachowania językowe uczestników zdarzenia komunikacyjnego „do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem” (Janowska, Plak, 2021: 128). Mediacja nie jest więc możliwa bez interakcji, która to wymusza aktywny udział obydwu stron (nauczyciela i ucznia) w procesie przyswajania wiedzy: ani nauczyciel, ani uczeń nie pozostają w niej bierni. To w toku interakcji kształtuje się dyskurs dydaktyczny, ale te interakcje mają charakter nauczający, ułatwiają bowiem uczącym się dostęp do wiedzy i pojęć w obliczu barier natury np. językowej.

⁵ Szerzej i dokładniej omówiliśmy problem działań mediacyjnych nauczyciela w tekście Sowa i Kic-Drgas (2021).

2.3. Dyskurs dydaktyczny a dyskurs naukowy

Działania językowe nauczyciela w zakresie interakcji i mediacji mają na celu przeniesienie ucznia z poziomu dyskursu dydaktycznego na wyższy poziom dyskursu naukowego. Niniejsze stwierdzenie wymaga krótkiego omówienia kluczowych cech dyskursu dydaktycznego odróżniających go od dyskursu naukowego, który jest dyskursem właściwym dla naukowej wspólnoty dyskursywnej, do której w przyszłości mają należeć uczniowie.

Dyskurs dydaktyczny ukierunkowany jest na wiedzę i poznanie. Podkreślić jednak należy, że jego istotą nie jest wytwarzanie i odkrywanie nowej wiedzy, ale przekazywanie wiedzy istniejącej przy jednoczesnym aktywizowaniu procesów myślenia i poznawania świata przez ucznia. Dyskurs dydaktyczny jest więc dyskursem odtwórczym, bowiem treść, którą przekazuje, zapożycza z innych dyskursów; jego dyskursem źródłowym jest dyskurs naukowy. Zadanie edukacji szkolnej polega na przeprowadzeniu „ucznia z poziomu poznania i myślenia potocznego, na poziom poznania i myślenia naukowego” (Nocoń, 2011: 195), co porównać można z procesem przekładu „ze specjalistycznego języka nauki na język edukacji” (Nocoń, 2011: 194).

Wiedza dziedzinowa będąca przedmiotem nauki skonstruowana jest z terminów, pojęć i faktów naukowych, ich klasyfikacji i typologii oraz procedur postępowania naukowego. Jest to wiedza specjalistyczna, tak samo jak specjalistyczny staje się język, który służy do jej opisu oraz za sprawą którego jest ona poznawana i przyswajana. Przejście z poziomu dyskursu naukowego na poziom dyskursu dydaktycznego, i odwrotnie, nie dokonuje się w sposób automatyczny na zasadzie prostego przetłumaczenia wyżej wskazanych elementów, ale wymaga przetworzenia informacji, dostosowania ich do warunków sytuacyjnych (tj. czasu, profilu odbiorców i ich możliwości poznawczych) oraz celów dyskursu. Operacje przetwarzania informacji nie są natomiast możliwe bez wyżej wspomnianych działań mediacyjnych.

3. Nauczanie dwujęzyczne i kompetencje nauczyciela przedmiotu niejęzykowego

W kontekście polskiej edukacji, nauczanie dwujęzyczne to jedna z wielu nazw⁶ stosowanych na określenie kształcenia, „w którym treści przedmiotu-

⁶ Obok niej równolegle funkcjonują m.in. „nauczanie bilingwalne”, „edukacja dwujęzyczna”, „przedmiotowe nauczanie języka”, „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe” i skrótowiec CLIL od angielskiego *Content and Language Integrated Learning*. W niniejszym tekście będziemy posługiwać się zamiennie ww. określeniami, traktując je jako równoważne. Podobna wielość nazw opisywanego zjawiska jest także obserwowalna w innych językach, np. w języku

towe łączone są z językiem obcym w celu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, procesów poznawczych u uczniów sprzyjających lepszemu rozumieniu i zastosowaniu zdobywanej wiedzy oraz kompetencji kluczowych” (Muszyńska i Papaja, 2019: 13). Definicje formułowane w odniesieniu do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (zwanego CLIL-em) wskazują na ścisłą współobecność języka obcego i przedmiotu niejęzykowego/treści przedmiotowych (zob. m.in. Iluk, 2000; Marsh, 2002; Maljers i in., 2002; Wolff, 2003; Eurydice, 2006; Coyle i in., 2010; Dalton-Puffer, 2011). Obydwa komponenty omawianego podejścia, tj. nauczanie i uczenie się języka wraz z treściami przedmiotowymi, traktowane są jako całość, a język jest medium służącym do nauczania i uczenia się przedmiotu (Wolff, 2003:211).

Nauczanie w podejściu CLIL stawia wiele wyzwań przed nauczycielem przedmiotu niejęzykowego i wymaga od niego szeregu specyficznych kompetencji, jak m.in.:

- Wysoki stopień kompetencji językowej nauczyciela, (...), ponieważ chodzi tu nie tylko o przekazywanie treści językowych, lecz także o stworzenie środowiska, w którym przekazywane są kompleksowe treści i odbywają się trudne procesy uczenia się, które nauczyciel musi koordynować. (...)
- Doskonałą znajomość danego języka fachowego. Nie chodzi tu jedynie o kompetencję terminologiczną; tak samo ważne są aspekty gramatyczne, funkcjonalne oraz tekstowe w języku obcym. (...)
- Dobre rozeznanie w arsenale specyficznych technik uczenia się w pracy nad rozwojem kompetencji językowej oraz w pracy nad zdobywaniem wiedzy przedmiotowej. (...)
- Znajomość zasad opisu zjawisk kulturowych (procedury etnograficzne, analiza dyskursu). (...)
- Znajomość naukowych podstaw danej dziedziny przedmiotowej w kulturze docelowej. (...)
- Znajomość tekstów źródłowych i materiałów przedmiotowych w kulturze docelowej.

(Wolff, 2014: 110–111)

Wśród wskazanych umiejętności podkreślić należy te, które dotyczą kluczowych zasad konstruowania dyskursu dydaktycznego, tj. budowania interakcji o charakterze nauczającym, w trakcie których, za sprawą działań

francuskim „enseignement bilingue”, „enseignement disciplinaire”, „enseignement d’une discipline non linguistique (DNL) en langue étrangère” czy akronim EMILE (*Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère*) będący odpowiednikiem angielskiego CLIL-u. Garcia i Baetens Beardsmore (2009: 208) informują, że w obiegu jest ponad 30 różnych nazw określających interesujące nas podejście.

mediacyjnych, dokonuje się translokacja treści naukowych/specjalistycznych na poziom edukacyjny/potoczny.

3.1. Dyskurs dydaktyczny w praktyce CLIL: analiza przypadku

Opis działań nauczyciela, które ilustrują jego udział w zdarzeniu komunikacyjnym, jakim jest dyskurs dydaktyczny, zostanie przedstawiony na podstawie danych empirycznych, tj. zarejestrowanego w wersji audio i transkrybowanego przebiegu lekcji biologii i chemii realizowanych w podejściu CLIL w języku francuskim w jednym z warszawskich liceów dwujęzycznych. Korpus zawiera 20 transkrypcji 45-minutowych lekcji (6 lekcji chemii i 14 lekcji biologii) zrealizowanych w klasach I-III liceum ogólnokształcącego w grudniu 2019 r. Fragmenty transkrypcji zostaną wykorzystane w dalszej części tekstu do zilustrowania wybranych działań językowych nauczyciela, w toku których:

- wyjaśnia on uczącym się odmienności terminologii dziedzinowej w języku francuskim i polskim,
- pracuje nad właściwym i adekwatnym dla dziedziny/wspólnoty naukowej użyciem terminów i pojęć przez uczących się.

3.2. Nomenklatura dziedzinowa w J1 i J2

W nauczaniu dwujęzycznym zarówno wiedza dziedzinowa, jak i język obcy, w którym jest ona wyrażona, są dla ucznia specjalistyczne; obydwa te elementy stanowią (nowy) materiał do opanowania. Dodatkowo w trakcie nauki uczeń zauważa, że dana dziedzina (tu: chemia i biologia) wykorzystuje różne systemy, klasyfikacje, podejścia, które są punktem odniesienia dla nazwania tych samych zjawisk w różnych językach. Przed uczniem stoi więc zadanie zrozumienia zjawiska naukowego i przyporządkowania mu poprawnej nazwy w danym języku, która treściowo nie jest identyczna z J1, co widać na przykładzie poniższych fragmentów.

Fragment 1. Lekcja chemii (MK_2C_L1_4-12-2019)

N1: Proszę zwrócić uwagę dlaczego jest „oxyde de cuivre (I)” i „oxyde de cuivre (II)”? Agnieszka?

U: w pierwszym miedź ma wartościowość I a w drugim II

N1: w pierwszym miedź ma wartościowość I a w drugim II. W jakich sytuacjach dodawaliśmy sobie te nawiasy i co w tych nawiasach jest właśnie?

U: wartościowość

N1: wartościowość czyli la... la...? Wartościowość to było la...? La valence, la valence. Czyli podajemy wartościowość pierwiastka w sytuacjach, kiedy... Filip?

U: kiedy może być różna

N1: kiedy może być różna, czyli oxyde d'aluminium na przykład tam nie ma trzy bo wiemy, że glin jest zawsze na trzeciej wartościowości. **Proszę zobaczyć mniej popularne nazewnictwo w Polsce, to następne (pokazuje na slajdzie) czyli „monoxyde de carbone”, prawda? Bardziej popularne we Francji i krajach francuskojęzycznych, czyli monotlenek węgla. Dwutlenek węgla to się przyjął, ale bardziej po chemicznemu będziemy to nazywać, że jest to tlenek węgla (IV).** To na górze to tlenek węgla (II), prawda? Ponieważ **Polacy głównie korzystają z systemu Stocka, czyli wtedy kiedy dajemy właśnie wartościowość w nazwie.** No a **we Francji spotyka się i ten i ten, z naciskiem jednak na ten drugi.** Jeżeli będziecie czytać jakąś literaturę chemiczną, to można spotkać takie nazewnictwo, które wynika z czego? Popatrzcie, jak jest „monoxyde”, „dioxycyde”, „dioxycyde de souffre”?

U: z ilości tlenu?

N1: z ilości, czyli **to nawiązuje do... stechiometrii zmian...** Dwutlenek siarki, trójtlenek siarki, rzadko to powiemy po polsku. My na SO_3 powiemy prędzej tlenek siarki (VI) prawda? Czyli użyjemy naszej wartościowości.

Tłumacząc uczniom system nazewnictwa związków nieorganicznych w języku francuskim, nauczyciel bazuje na dotychczasowej wiedzy uczniów w zakresie rodzajów substancji i ich składu chemicznego. Mediacyjne działania nauczyciela zilustrowane we fragmencie 1 opierają się na schemacie właściwym dla dyskursu dydaktycznego, tj. formułowanie pytań bezpośrednio do konkretnych uczniów (lub całej grupy) lub wypowiedzi dwuautorskie inicjowane za pomocą implicytnej prośby o dokończenie przez ucznia zdania. W ten sposób nauczyciel buduje logiczny ciąg interakcji, w toku których uczniowie sami odkrywają przyczynę leżącą u źródła odmiennego formułowania nazw związków nieorganicznych w języku polskim i francuskim: system Stocka w nazewnictwie polskim wykorzystujący wartościowość pierwiastków (liczby rzymskie w nawiasach) oraz tradycyjne nazewnictwo francuskie oparte na procesach słotwórczych (np. przedrostki *mono-*, *du-*, *trój-*, przyrostki *-owy*, *-awy*), które wskazują na stechiometrię zmian. Choć ten fragment lekcji prowadzony jest zasadniczo w języku polskim, podawane przykłady nazw substancji chemicznych pozwalają zrozumieć przyjęty w danym języku sposób formułowania nazw oraz powiązać go ze zjawiskami naukowymi, które są jego przyczyną.

Podobny przykład rozbieżności terminologicznych w języku polskim i francuskim można zauważyć na przykładzie z lekcji biologii, w toku której uczniowie poznawali podstawy genetyki na przykładzie kolejnych praw Mendla.

Fragment 2. Lekcja biologii (MSZ_1L_4-12-2019)

N3: Aujourd'hui nous allons travailler sur **la deuxième loi de Mendel, qu'on appelle en français la troisième loi de Mendel**. Donc pour nous Polonais on va dire które prawo Mendla? Drugie, voilà, drugie prawo Mendla, mais les Français l'appellent la troisième loi de Mendel. Donc, contradiction.

Nous allons commencer par un petit rappel. **Première loi de Mendel, nous avons appelé la première loi de Mendel, pierwsze prawo Mendla, mais en réalité ce n'est pas seulement la première, mais aussi la deuxième. Donc, la première et la deuxième loi de Mendel en français pour donner la première loi de Mendel en polonais.**

(...)

N3 : très bien, le gène récessif, l'allèle récessif peut-être ce serait mieux. L'allèle récessif apparaît chez la deuxième génération. Donc, cet allèle en génération F1, il est caché, mais il apparaît en F2. Et ici nous avons ou pouvons avoir, nous avons déjà expliqué ça, je ne vais pas le reprendre. Donc, à partir de ça, **Mendel dit et formule ce qu'on appelle la deuxième loi de Mendel pour les Français, (píše na tablicy) deuxième loi de Mendel qui est la loi de pureté des gamètes et c'est ce qu'on appelle en polonais première loi de Mendel pierwsze prawo Mendla prawo czystości gamet.**

(...)

N3: Et maintenant nous allons parler de deux caractères. Et ça, **ce sera la troisième loi de Mendel pour les Français, drugie prawo Mendla, prawo, które dotyczy dziedziczenia dwóch cech**. Donc, ce sera notre point deux (*píše na tablicy: la troisième loi de Mendel*). Donc, **vous voyez que même en génétique on peut avoir des différences entre les Français et les Polonais. Czyli drugie prawo Mendla. Elle va concerner elle va parler de deux caractères différents (píše dalej: concerne deux caractères).**

Opowiadając historię doświadczeń, które prowadził czeski przyrodnik na grochu zwyczajnym, uczniowie mają możliwość dokładnego prześledzenia chronologii działań, które doprowadziły Mendla do zaobserwowania pewnych zależności i w konsekwencji sformułowania kolejnych praw/reguł, syntetyzujących prawidłowość odkrytą na każdym z trzech etapów. Stąd w języku francuskim mowa jest o trzech prawach Mendla, podczas gdy historia genetyki w języku polskim mówi o dwóch. Warto zwrócić uwagę, że proces przekazywania wiedzy dokonuje się zasadniczo w języku francuskim z silnym i wielokrotnym zaakcentowaniem różnic w nomenklaturze polskiej i francuskiej, do czego punktowo nauczyciel wykorzystuje J1. Podobnie jak w poprzednim zapisie z lekcji chemii, poznawanie rzeczywistości pozajęzykowej w JO dokonuje się w toku interakcji⁷ pomiędzy nauczycielem a uczniami, dzięki którym

⁷ Dokładny zapis interakcji jest bardzo rozległy, z powodu ograniczeń redakcyjnych został skrócony do niezbędnego minimum.

reaktywowana jest wiedza uczniów, stymulowany jest proces myślenia, a formułowana konkluzja (tu, w postaci danego prawa Mendla) streszcza przebieg przeprowadzonego logicznego rozumowania.

Inne podejmowane przez nauczyciela działania mediacyjne ukierunkowują uwagę uczniów na pochodzenie pojęć uwarunkowane nie tylko opisem naukowym zjawisk i zdarzeń w nauce, ale także ich rodowodem językowym.

Fragment 3. Lekcja chemii (MK_2C_L2_4-12-2019)

N1: Proszę zobaczyć ciekawostka HNO_3 (*na slajdzie* « *acide nitrique* »): jak jest azot po francusku? jak jest azot? kto wpadł na nazwę azot? a czy przypadkiem taki pan, który się nazywał Lavoisier nie wymyślił nazwy azot? « Azote », po prostu « azote » pamiętacie? **Dlaczego, no ciekawostka, mówimy « l'acide nitrique », a nie « azotique »?** Oni [Francuzi] sobie zmienili nazwę wg nazewnictwa łacińskiego « nitrogenium », i tu taka pewna zmiana.

(...)

N1: l'oxyde, papier pH... alcaline, ça veut dire basique. Po polsku też mówimy...// En polonais on dit aussi alkaliczny, alkaizować coś. Zresztą to pokazuje pamiętacie mówiliśmy, że **chemia też bazuje na słownictwie z jakiego języka?**

U: francuskiego

N1: inny jeszcze... alkaliczny, alchemia, algebra...

U: niemieckiego

N1: **arabskiego. To « al » jest popularne w języku arabskim.** Dlatego była też alchemia.

Fragment 4. Lekcja chemii (MK_1S_4-12-2019)

N: VSEPR zobaczcie to jest skrót z angielskiego, widzicie skąd te litery się wzięły czyli Valence Shell Electron Pair Repulsion. No ale mamy też naszą polską wersję, czyli Odpychanie par elektronowych powłoki walencyjnej i po francusku Repulsion des doublets d'électrons de valence. Tak? Ale cały świat używa skrótu VSEPR. Język angielski króluje wszędzie. **Kiedyś w chemii nieorganicznej to był głównie francuski, a w chemii organicznej niemiecki i rosyjski. A teraz angielski w każdej z tych dziedzin wiedzy prym.** I my też stosujemy ten skrót i Francuzi też stosują ten skrót. Metoda VSEPR.

Przytoczone fragmenty 3 i 4 pozwalają uczniom uzmysłwić sobie fakt, że nauka sama w sobie to twór kulturowy, na który składa się dorobek i wysiłek intelektualny różnych cywilizacji posługujących się różnymi językami. Namacalnym przykładem jest tutaj dziedzina chemii, w której obowiązujące nazwy mają źródłostów w innych (także egzotycznych i odległych) językach/kulturach. Dodatkowo za sprawą wyjaśnień nauczyciela, uczniowie mogą uświadomić sobie wkład i rolę poszczególnych wspólnot w proces

tworzenia wiedzy o świecie, z której czerpią i na której budują kolejne pokolenia. W przeciwieństwie do fragmentów 1 i 2, dwa ostatnie przykłady pokazują także, że pomimo wcześniej wykazanych różnic, są także podobieństwa w stosowaniu nomenklatury chemicznej w języku polskim i francuskim, co z pewnością ułatwia proces uczenia się treści przedmiotowych w JO.

3.3. Wspólnota wiedzy i jej *savoir-dire*

Nauka języka i posługiwanie się nim wymaga funkcjonowania w określonej społeczności. W przypadku nauczania dwujęzycznego przynależność ucznia do grupy osób można rozpatrywać w perspektywie lokalnej i globalnej. Jako uczący się jest on częścią społeczności klasowej, która pod kierunkiem nauczyciela przyswaja wiedzę w JO, ale docelowo należy widzieć jego udział w szerszej kompetentnej wspólnocie wiedzy. Proces porozumiewania się w każdej ze wskazanych przestrzeni kieruje się swoimi prawami i cechuje specyficznym – mniej lub bardziej precyzyjnym – użyciem języka, bez względu na to, czy jest to J1 czy J2. O ile w dyskursie dydaktycznym akceptowalne są sformułowania potoczne i niespecjalistyczne, o tyle dyskurs naukowy wymaga precyzyjnego i adekwatnego użycia terminów, o czym świadczą przykłady poniżej (5–7) i co dobitnie akcentuje nauczyciel.

Fragment 5. Lekcja chemii (MK_2C_L2_4-12-2019)

N1: mieszaniny. Et les **mélanges homogènes et hétérogènes**, mieszaniny...

U: homogeniczne i heterogeniczne

N1: tak, albo **jeszcze bardziej słowiańsko**, kto powie?

U: **jednorodne i niejednorodne**

N1: jednorodne i niejednorodne prawda?

(...)

N1: « solution limpide », co to może być?

U: roztwór przezroczysty?

N1: roztwór przezroczysty, **my po chemicznemu często mówimy, że roztwór jest kla-row-ny**. Klarowny roztwór, **une solution transparente**, on peut dire aussi, une solution transparente.

Fragment 6. Lekcja biologii (MSZ_1L_4-12-2019)

N3: Et on s'était arrêté là pour la première loi de Mendel. Tous les individus cent pourcent nous les savons tous les individus en F1 sont hétérozygotes et ont le même caractère, dirait Mendel parce que **Mendel ne parlait pas de gène, ne parlait pas d'allèle, il parlait de caractère**. Donc tous les individus en F1, tous ces individus-là sont hétérozygotes et ont le même caractère,

c'est-à-dire ils sont rouges. Ça serait la première loi de Mendel en français. Et qu'est-ce qu'il a fait Mendel pour obtenir F deux (F2) ? Quelle était l'étape entre F1 et F2, qu'est-ce qu'il a fait en utilisant le verbe croiser ? Qu'est-ce qu'il a fait ?

U: il croisait les fleurs de l'étape F1 et (*niezrozumiałe*)

N3: Oui, ce que tu as dit c'est tout à fait ce que j'attendais. Il **croisait les fleurs** de la génération F1, donc il croisait ces fleurs-là entre elles, **pas les fleurs, les individus, mais enfin les fleurs c'est notre façon de parler.**

Fragment 7. Lektion biologii (MZ_2C_4-12-2019)

N2: kupki zarodni, w sensie skupiska. Donc, vous pouvez tout de suite oublier ce mot c'est un amas. **Vous retenez des sporanges. Le mot sporange ça va, mais un amas de sporanges c'est une exagération, c'est juste pour pouvoir en parler.**

Przytoczone fragmenty pokazują różne przykłady dopasowania języka do kontekstu. Po pierwsze, w przykładzie 5, da się zauważyć, że problem z właściwym użyciem określenia nie zawsze dotyczy języka obcego, ale może sytuować się w obrębie języka ojczystego. Można wnioskować, że w kontekście dyscypliny naukowej uczniom naturalna wydaje się potrzeba wyższej specjalizacji określeń, dlatego poszukują oni określenia będącego pochodną nazwy obcojęzycznej *hétérogène* i *homogène*. Stąd „hetero-” i „homogeniczne” zamiast „niejednorodne” i „jednorodne”, co spotyka się z korektą nauczyciela. Po drugie, o ile w dyskursie dydaktycznym nauczyciel akceptuje określenie „roztwór przezroczysty”, to zwraca uwagę, że w dyskursie naukowym właściwym chemii nazwą obowiązującą jest „roztwór klarowny”. Także w kolejnych przykładach (6–7) widać działania nauczyciela w zakresie dopasowywania języka do specyfiki kontekstu (por. także Fragment 1) i różnicowania sformułowań językowych w zależności od rodzaju dyskursu, w którym są one osadzone (dyskurs dydaktyczny vs dyskurs naukowy). Na potrzeby nauki przedmiotu używane i dopuszczane są do użytku określenia „niefachowe” i niedokładne/nieprecyzyjne, ale które są pomocne w zrozumieniu przyswajanych treści przedmiotowych. Za każdym razem jednak nauczyciel daje uczniom wyraźnie do zrozumienia, że jest to sposób formułowania i wyrażania wiedzy przyjęty jedynie na użytek nauki w klasie.

Warto także zwrócić uwagę, że wyjaśnienia nauczyciela w przykładzie 6 pokazują uczniom ewolucję terminów, jaka dokonana się na przestrzeni lat w obszarze np. genetyki, od używanego w czasach Mendla słowa *caractère* 'cecha' aż po współczesne *allèle* 'allel' i *gène* 'gen'. Uświadamia to uczniom, że użycie terminu zmienia się nie tylko w zależności od języka czy sytuacji komunikacyjnej i rodzaju dyskursu, a podlega też uwarunkowaniom czasowym/histerycznym.

4. Podsumowanie

Przedstawione fragmenty lekcji realizowanych w podejściu CLIL i działania językowe, jakie podejmuje nauczyciel przedmiotu, ilustrują praktyczną realizację założeń teoretycznych dotyczących dyskursu dydaktycznego przedstawionych na początku niniejszego tekstu. Dyskurs dydaktyczny realizowany w klasie dwujęzycznej jest zdarzeniem komunikacyjnym, w którym dobitnie widać dysproporcję wiedzy dziedzinowej i językowej uczestników interakcji oraz asymetrię ich ról (ekspert-nowicjusz). Omówione przykłady wyraźnie pokazują także nakładanie się podczas lekcji różnych dyskursów (dydaktyczny i naukowy) realizowanych w dwóch różnych językach (J1 i J2). Działania mediacyjne stosowane przez nauczyciela w toku interakcji ukierunkowanych na odbiorcę (ucznia) dokonują się każdorazowo w obrębie dwóch odmiennych obszarów: J1 vs J2, wiedza dotychczasowa vs wiedza nowa, dyskurs dydaktyczny vs dyskurs naukowy. Dyskurs dydaktyczny realizowany jest z wykorzystaniem J1 i J2 w różnych proporcjach w zależności od etapu lekcji i potrzeb uczących się, ale zawsze z naciskiem na wyjaśnienie *explicite* różnic i podobieństw pomiędzy językami, które wynikają z treści dziedzinowych.

Przeprowadzona analiza danych empirycznych skłania nas do próby kategoryzacji działań mediacyjnych nauczyciela, wskazując na dwa dominujące rodzaje komentarzy w dyskursie dydaktycznym. Po pierwsze, obserwowalne są komentarze nastawione na opis i wyjaśnienie przyczyn zjawisk, a tym samym powiązane z tymi ostatnimi nazwy i terminy w J1 i J2. Osadzone są one na schemacie „zjawisko – jego przyczyna – określenie językowe”, pokazując zależność pomiędzy zdarzeniami rzeczywistymi i sposobem ich językowego opisu w danej wspólnotcie naukowej. Po drugie, da się zauważyć komentarze nauczyciela ukierunkowane na właściwe użycie pojęć i terminów adekwatnie do kontekstu, w którym werbalizowane są treści przedmiotowe. Ten rodzaj działań wpisywałby się w schemat „określenie językowe – wspólnota/społeczność – użycie”, przenosząc ciężar uwagi z poziomu języka na poziom dyskursu i działania językowego, w których użytkownik dowodzi swojej kompetencji socjokulturowej i merytorycznej. Należy jednak podkreślić, że zidentyfikowane w podanych przykładach rodzaje komentarzy są każdorazowo wynikiem interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, w toku których mają możliwość udziału w dialogu wymagającym współpracy, a przez to zmiany perspektywy poznawczej oraz odmiennego spojrzenia na problem językowy bądź dziedzinowy.

BIBLIOGRAFIA

- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dalton-Puffer C. (2011), *Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?* "Annual Review of Applied Linguistics", 31, s. 182–204.
- Dijk van T. (2001), *Badania nad dyskursem*, (w:) Dijk van T. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 9–44.
- Eurydice 2006. *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles.
- Garcia O., Baetens Beardsmore H. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Pub.
- Grucza F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Dakowska M., Grucza F. (red.), *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 7–19.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu Historia Tendencje Perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Iluk J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Marsh D. (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimensions: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A. K., Marsland B., Perez-Vidal C., Wolff D. (2002), *CLIL/EMILE The European Dimensions – Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Muszyńska B., Papaja K. (2019), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe Content and language integrated learning (CLIL) Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Nocoń J. (2011), *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, (w:) Sokólska U. (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 187–200.
- Olpińska-Szkiełko M. (2008), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euroedukacja.
- Rada Europy (2022), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [DW 02.01.2023].
- Skudrzyk A., Warchała J. (2002), *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, (w:) Porayski-Pomsta J. (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. *Studia Pragmalingwistyczne*. Warszawa, s. 277–284.
- Sowa M., Kic-Drgas J. (2021), *La médiation au service de la construction du sens dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*.

« Xlinguae », 4, s. 264–281. DOI : 10.18355/XL.2021.14.04.18. Online: http://www.xlinguae.eu/2021_14_4_18.html [DW 29.09.2022].

Vignaux G. (1988), *Le discours, acteur du monde (Enonciation, argumentation et cognition)*. Paris: Orphys.

Wolff D. (2003), *Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy*, (w:) Little D., Ridley J. Ushioda E. (red.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, s. 211–222.

Wolff D. (2014), *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, (w:) Dakowska M., Olpińska-Szkiełko M. (red.), *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo IKL@, s. 95–115.

Received: 29.09.2022

Revised: 17.02.2023

Marta Wojakowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Wojciech Sosnowski

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-9299-4505>

w.sosnowski@uw.edu.pl

„Językowy telemost” jako nowa forma kształcenia kompetencji interkulturowej i doskonalenia warsztatu nauczyciela języka obcego

“Language space bridge” as a new way to train intercultural competence and improve the foreign language teacher’s skills

The shift to distance learning in foreign languages teaching has further emphasized the need for communication and interaction set in a context close to authentic experience. The starting point of the research was the assumption that a new classroom practice developed during the pandemic – the “language space bridge” – contributes to the development of language education and influences the improvement of intercultural competence. This article is based on a study of the “language space bridge”, a non-institutional educational platform running between 2020 and 2022 and set up by an international team of foreign language teachers collaborating under an Erasmus+ project. The article discusses theoretical aspects of intercultural communication and forms of training. A description of the research process is followed by the presentation of the didactic process itself. Having



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

conducted an in-depth analysis of the evaluation questionnaires completed by the students and teachers, the authors conclude that the new educational platform might be a way to improve intercultural competence for both students and teachers.

Keywords: intercultural competence, non-formal learning, innovative education, language teaching

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, pozaformalne kształcenie, innowacyjna edukacja, dydaktyka języków obcych

1. Wprowadzenie

Wybuch światowej pandemii Covid-19 i nałożone w związku z tym ograniczenia zapoczątkowały wiele inicjatyw konsolidacyjnych nauczycieli języków obcych z różnych krajów i uczelni. Ów fakt w pierwszej kolejności zaowocował szeregiem szkoleń organizowanych *ad hoc* online mających na celu przygotowanie glottodydaktyków do kontynuacji nauczania za pomocą najnowszych technologii. Narzucone odgórnie przejście na tryb zdalny zmusiło nauczycieli do pracy w nowej rzeczywistości i wydobycia z niej potencjału dydaktycznego na rzecz dalszego kształcenia u uczniów zdolności komunikowania się w języku docelowym. Ta zaś jest uwarunkowana przez interakcję osadzoną w kontekście zbliżonym do autentycznego, czemu częściowo sprzyjała praca zdalna. W taki sposób realizowany był jeden z najważniejszych celów nauczania języków obcych.

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w latach 2020–2022, których celem była analiza kształcenia kompetencji interkulturowej za pomocą pozainstytucjonalnej platformy edukacyjnej, tj. „językowego telemostu”¹ (ang. LSB Language Space Bridge). Taką formę kształcenia językowego opracował w 2020 roku zespół nauczycieli języka rosyjskiego z Anglii, Czech, Hiszpanii, Irlandii, Niemiec i Polski skupionych wokół projektu Erasmus+². Nadrzędnym celem comiesięcznych półtoragodzinnych spotkań³ na

1 Nazwa narzędzia dydaktycznego miała w zamysle twórców platformy kojarzyć się z „telemostem” jako „bezpośrednim połączeniem satelitarnym nawiązywanym między różnymi miejscami, w celu bezpośredniego kontaktu” (WSJP). Jeden z pierwszych „telemostów” na świecie odbył się 23 sierpnia 1962 roku pomiędzy Europą i USA (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Телемост>, DW 10.12.2022).

² Parametry projektu: 2020-1-PL01-KA104-080680 „Dziedzictwo kulturowe w nauczaniu języka obcego. Transfer wiedzy (program Erasmus Plus)”. Pierwotnie program miał być realizowany za pomocą wizyt studyjnych, lekcji otwartych i szkoleń dla nauczycieli języków obcych w poszczególnych krajach. Zamknięcie granic oraz izolacja nauczycieli i uczniów utorowały drogę do zainicjowania nowej formy kontaktu: spotkań online.

³ Każdy „językowy telemost” był poprzedzony spotkaniem dydaktyków, omówieniem scenariusza zajęć oraz przygotowaniem nauczycieli do aktywnego udziału w lekcji z uczestnikami. Po

platformie Zoom było umożliwienie kontaktu uczącym i studentom pochodzącym z różnych krajów oraz rozwijanie u uczestników spotkania kompetencji komunikacyjno-językowej ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia kompetencji interkulturowej.

„Telemosty” były adresowane do uczących się języka rosyjskiego na poziomach A i B na europejskich uniwersytetach oraz w centrach językowych. Słuchacze w wieku od 20 lat do 80 lat na co dzień uczęszczali na zajęcia do jednonarodowych grup i częstokroć opanowywali język obcy za pomocą swojego ojczystego jako pośrednika interface’owego. W latach 2020–2022 w 12 „telemostach” wzięło udział blisko 200 uczniów z 15 krajów świata i 20 nauczycieli języka rosyjskiego jako obcego. Na każdych zajęciach uczestniczyło od 20 do 30 słuchaczy. To właśnie ich aktywność podczas „telemostów” oraz działania nauczycieli wykorzystujących to narzędzie dydaktyczne stały się podstawą badania.

2. Założenia metodologiczne

Podstawą teoretyczną badania jest założenie, że praktyka kształcenia językowego w postaci „telemostu” jest doskonałą formą rozwijania kompetencji interkulturowej. Zaobserwowano, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie pracujący nad doskonaleniem języka obcego w swoim kraju w grupach jednonarodowych niewystarczająco ją rozwijają. Założono, że jedyną dotychczasową ścieżką, na której przebiegało doskonalenie tejże kompetencji, była linia *język ojczysty/kultura ojczysta – język docelowy/kultura kraju nauczanego języka* (w tym przypadku język rosyjski i kultura rosyjska). O wiele większe wyzwanie stanowi jednak rozwijanie kompetencji interkulturowej, ponieważ do jej prawidłowego rozwoju niezbędna jest konfrontacja z nieznanymi realiami oraz próba ich zrozumienia (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 122).

Celem badań było sprawdzenie, w jakim stopniu nauczyciele języków obcych są przygotowani do pracy w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym oraz obserwacja, jakich metod, środków i narzędzi glottodydaktycznych używają do budowania dialogu opartego na tolerancji, zrozumieniu obcości i zaakceptowaniu inności.

Podstawowymi narzędziami badawczymi były:

- anonimowa ankieta ewaluacyjna przeprowadzana bezpośrednio wśród uczniów po każdym spotkaniu;
- doświadczenie hospitacji online (nauczyciele obserwowali innych);

zakończonym „telemością” nauczyciele wnikliwie analizowali przeprowadzone zajęcia oraz wyniki ankiet.

- polekcyjna pogadanka o wrażeniach i odczuciach po każdej jednostce dydaktycznej.

Zbadanie dróg rozwoju kompetencji interkulturowej było podyktowane kilkoma względami. Po pierwsze, nauczyciele języków pracujący w swoich krajach nie mają możliwości doskonalenia warsztatu glottodydaktyka w grupach wielonarodowych. Po drugie, „językowy telemost” pozwala wyjść poza ramy zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, mogą bowiem wziąć w nim udział osoby w różnym wieku, o rozmaitych potrzebach i różnorodnym wykształceniu. Po trzecie, „językowe telemosty” poruszają kwestię konieczności rozwijania oraz doskonalenia kompetencji interkulturowej i budzą świadomość w tym zakresie zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów.

3. Kompetencja interkulturowa

Dzisiejsze zainteresowanie edukacją interkulturową wywodzi się z głębokich przemian społecznych, jakie w ostatnich latach zaszły zarówno w Europie, jak i na świecie. Odpowiedziały na to glottodydaktyka, której jednym z najważniejszych celów stało się przygotowanie uczniów oraz nauczycieli do roli mediatorów międzykulturowych. Obecność tego kontekstu w glottodydaktyce nie jest rzeczą nową, zainteresowanie problemem komunikacji interkulturowej sięga bowiem początków czasów nowożytnych, jednak dopiero w latach '80 XX wieku zaczęto widzieć w niej potencjał dydaktyczny. Przypomnijmy, że język jako środek komunikacji jest pojęciem wieloaspektowym, rozpatrywanym przez językoznawców różnych nurtów (np. Sapir, 1921; Chomsky, 1957; Grucza, 1976), a sama kompetencja interkulturowa – fenomenem interdyscyplinarnym i niemierzalnym, ponieważ odwołuje się do wielu z nauk takich jak etnografia, antropologia, socjologia, psychologia czy językoznawstwo.

Wobec tak szerokiej perspektywy kompetencji interkulturowej jej zdefiniowanie nie jest zadaniem prostym. Zazwyczaj kojarzy się ją z wiedzą deklaratywną czy faktograficzną, jak znajomość historii, kultury, obyczajów czy norm mieszkańców danego obszaru językowego (Wilczyńska, 2005: 22). Jednak, jak wspomniano wyżej, kompetencja interkulturowa jest o wiele bardziej złożona; jest nią bowiem przede wszystkim potrzeba radzenia sobie z różnorodnością kulturową i językową (dostosowywanie reakcji, modyfikowanie języka), a ponadto konieczność zrozumienia, że poszczególne kultury mogą mieć różne tradycje i normy, a takie same działania mogą być inaczej postrzegane przez osoby należące do różnych obszarów kulturowych (ESOKJ, 2001, 2020)

3.1. O formach kształcenia kompetencji interkulturowej

Bandura (2007: 74) zwraca uwagę na fakt, że wyrabianie u uczących się wrażliwości na inną kulturę, na zrozumienie poszczególnych jej aspektów oraz uczenie tolerancji czy myślenia krytycznego wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji interkulturowej. Nie należy przy tym pomijać faktu, że kompetencja interkulturowa opiera się na wiedzy na temat kultury kraju języka docelowego. Zamiast skupiać się na wiedzy faktograficznej uczniowie powinni jednak wykazać się zrozumieniem złożoności interakcji z *Innym*. Podkreśla się, że kompetencja interkulturowa powinna być kształcona aktywnie; sprawdzą się tutaj ćwiczenia w parach i grupach, odgrywanie ról, projekty grupowe, gry symulacyjne, prowadzenie dziennika czy językowego portfolio. W kształceniu kompetencji interkulturowej znacznie większy potencjał niż klasyczne podręczniki mają dokumenty autentyczne, takie jak blog, teksty prasowe, reklama czy programy telewizyjne (Róg, 2017: 35). Punktem centralnym działań podejmowanych na lekcjach języka obcego powinny być zadania mające na celu ułatwienie zrozumienia złożoności innej kultury. Matsumoto i Yoo (2006) określają ten proces mianem „rozpakowania kultury”, czyli uwrażliwiania na inną kulturę i uświadamiania sobie własnej. W nauczaniu języka obcego sprawdzą się też zajęcia o charakterze etnograficznym, które mają na celu skierowanie uwagi uczących się danego języka na kontekst kulturowy poprzez serię pytań (np. obalających utarte przekonania), które poprzedzają pracę z dokumentem autentycznym. Nie należy także pomijać kulturowych asymilatorów czy podejścia porównawczego, jednakże nie chodzi tu o często stosowane w podręcznikach ćwiczenia na zestawianie zjawisk typowych dla kraju ucznia oraz właściwych dla obszaru języka, który uczeń nabywa, ale o „krytyczną świadomość kulturową” (Byram, 1997: 9). Pod tym pojęciem rozumie się kompleksową analizę porównawczą skłaniającą uczniów do refleksji, traktowania z dystansem własnych norm kulturowych czy też aktywizowania wiedzy i doświadczeń nabytych wcześniej (Byram, Zarate, 1994: 21–33).

Tymczasem zadania związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej są zwykle realizowane *implicite* w ramach różnorodnych ćwiczeń językowych i tylko okazjnie objaśniane są pewne złożone zagadnienia międzykulturowe. Wiąże się to między innymi z zasadą unikania języka ojczystego na lekcji. Taka zaś koncentracja na różnicach, bez wyjaśnienia podłoża i przyczyn, oddala nas od zrozumienia innej kultury na skutek powstawania uogólnień i stereotypów (Krumm, 1991: 6, za: Mihułka, 2012a: 111).

Podsumowując, należy zauważyć, że najważniejszym elementem kształcenia kompetencji interkulturowej jest samopoznanie, dyskusja, umiejętność funkcjonowania w środowisku wielokulturowym, kształcenie na poziomie kognitywnym, ale też afektywnym. Celem kształcenia językowego nie

powinna być bowiem wyłącznie poprawność językowa – bezbłędna komunikacja, często utożsamiana z wyidealizowanym modelem rodzimego użytkownika języka, ale komunikacja otwarta, świadoma, umożliwiająca budowanie relacji z innymi jej uczestnikami (ESOKJ, 2001: 16).

4. Opis i przebieg badania

W przeprowadzonym badaniu zastosowaliśmy sprawdzoną typologię Wilczyńskiej (2005: 21–22), zgodnie z którą uczący się powinni:

1. Dobrze znać kulturę własną i kulturę docelową (w tym przypadku rosyjską oraz kulturę innych uczestników „telemostów”).

Aby zrealizować ten cel, materiały dydaktyczne oparto na autentycznych tekstach kultury⁴. Należało sprowokować słuchaczy przez odpowiedni dobór tematów (np. *Porozmawiajmy o sztuce*) i zadania dające okazję zdobycia wiedzy (np. *Dowiedz się, jaki tytuł nosi ten obraz i w jakiej galerii się znajduje*), a także jej przekazywania innym uczniom z pozycji kultury obcej (np. *Anglicy opowiadają o najcenniejszym w Polsce obrazie znajdującym się w Muzeum Narodowym im. Czartoryskich w Krakowie*).

2. Dostrzegać stereotypy⁵ i uwrażliwiać na stereotypizację.

W celu doskonalenia tej umiejętności w scenariuszach należało uwzględnić takie zagadnienia, które pozwolą wydobyć i zwalczać stereotyp, a nie go utrzymywać. Zostały one dobrane do każdego tematu zajęć na zasadzie uwrażliwiania na stereotypizację za pomocą wprowadzania tzw. fałszywych stereotypów (np. *w Polsce jedynym językiem jest polski; kuchnia czeska jest bardzo uboga; młode pokolenie nie chodzi do galerii i nie zna kanonicznych dzieł sztuki*).

3. Umieć się odpowiednio zachować w sytuacji komunikacyjnej zaistniałej na styku różnych kultur oraz potrafić się dostosować do kultury docelowej.

Realizacja tego celu musi przebiegać wielotorowo. Przede wszystkim uczącym się należy dostarczać odpowiednie środki językowe w języku komunikacji. Następnie zaś należy doskonalić pożądane zachowania poprzez konkretne akty komunikacyjne (np. *Oceń obraz znanego malarza rosyjskiego i niemieckiego oraz uzasadnij swoją ocenę*).

4. Umieć promować kulturę ojczystą wśród obcych kultur oraz pośredniczyć w dialogu między różnymi kulturami.

⁴ Pod tym pojęciem rozumiemy dowolny wytwór kultury, utrwalony w formie pisanej, wizualnej, audialnej, a nawet wirtualnej lub architektonicznej.

⁵ Stereotypy mogą posłużyć jako punkt wyjścia do zrozumienia istotnych mechanizmów kulturowych (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 418).

Dobór tematów musi być nakierowany na możliwość promowania kultury, aby zachęcić uczącego się do zapoznawania innych z poszczególnymi fragmentami rodzimej rzeczywistości, np. *uczniowie prezentują produkt ze swojego kraju, nieznaną za granicą*.

W celu uwzględnienia takich postulatów należało zatem określić zakres tematyczny spotkań, proponując tym samym bliskie każdemu prowadzącemu tematy. Cyklicznie zmieniający się prowadzący zajęcia (przedstawiciele różnych kultur prezentujący różne style nauczania) określali tematykę spotkań, następnie tworzyli swoje autorskie scenariusze w oparciu o różne metody, środki i narzędzia dydaktyczne. Poza ujmowanymi we wszystkich scenariuszach niezbędnymi i tradycyjnymi celami komunikacyjnymi, językowymi (z podziałem na gramatyczne i leksykalne), nadrzędne stały się cele socjokulturowe i interkulturowe, które podporządkowano przedstawionej powyżej typologii Wilczyńskiej (w Tabeli 1 przedstawiane są wybrane przykłady celów dostosowanych do bloków tematycznych realizowanych podczas „telemostów”).

Tabela 1. Wybrane tematy “językowych telemostów” z najważniejszymi celami interkulturowymi

Temat „językowego telemostu”	Cele socjokulturowe i interkulturowe wraz z przykładami z odbytych zajęć
<i>Poznajmy się. Kraje i języki</i>	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń rozpoznaje tzw. „małe ojczyzny” i „małe języki” (np. nauczycielka rosyjskiego z Rosji jest Tatarką i zna język tatarski) – uczeń z Polski jest Ślązakiem i aktywnie używa dialektu lub etnolektu śląskiego
<i>Palce liść. Kuchnia narodowa i regionalna</i>	– uczeń umie nazywać dania poszczególnych kuchni narodowych i regionalnych w oryginalnej nazwie; wie, jakie cechy rytualne i znaczenie narodowe mają te dania (np. <i>danie X jemy podczas świąt Bożego Narodzenia</i>)
<i>Jacy my jesteśmy? Jacy oni są? Porozmawiamy o stereotypach</i>	– uczeń umie zburzyć przyjęte w jego kulturze stereotypy o innych narodach i kulturach poprzez bezpośredni kontakt z przedstawicielem danej narodowości i możliwość zadania mu pytań oraz nawiązania kontaktu i przyjaźni
<i>Pierwszy dzwonek. Porozmawiamy o szkole i edukacji</i>	– uczeń poznaje strukturę oświaty, tradycje edukacyjne i metody pracy z uczniami z poszczególnych kręgów kulturowych
<i>Idziemy do galerii. Porozmawiamy o sztuce</i>	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń poznaje preferencje estetyczne innych uczestników w zakresie sztuki malarskiej – uczeń potrafi przyjąć krytykę oraz inne zdanie grupy

Jak widać z przytoczonych przykładów, podstawowym nurtem „telemostów” jest nauczanie języka poprzez kulturę i kultury poprzez język. Tylko eksponowanie i konfrontacja elementów kultury narodowej i regionalnej gwarantuje sukces w kształceniu kompetencji interkulturowej. Dodatkowo należy podkreślić, że obecność wielu nauczycieli na lekcji pozwoliła budować jednostkę lekcyjną wielotorowo: koordynator całych zajęć sprawował pieczę nad przebiegiem zajęć, zaś uczestniczący w danym „telemoście” glottodydaktycy koordynowali toczącą się równolegle lekcję na czacie (wypisywanie trudnych słów i wyrażeń). Integralną częścią wszystkich zajęć stała się praca w 6–8-osobowych grupach składających się z uczniów różnych narodowości, którzy pracowali pod okiem jednego albo dwóch nauczycieli danego języka. Uczniowie wykonywali przygotowane wcześniej przez prowadzącego zadania glottodydaktyczne, a następnie prezentowali ich wyniki na forum grupy.

5. Wynik badania

Badanie, którego wyniki prezentujemy poniżej, opiera się na kwestionariuszu ankiety przeprowadzonym wśród ok. 150 uczestników „telemostów” w latach 2020 – 2022. Główne pytanie badawcze wraz z hipotezą zostało sformułowane w następujący sposób: *Czy w opinii uczniów, zajęcia przeprowadzone za pomocą pozainstytucjonalnej formy edukacyjnej, tj. „językowego telemostu”, przyczyniają się do rozwijania kompetencji interkulturowej?*

Zajęcia prowadzone w formie „językowego telemostu” spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem wśród ich uczestników oraz przyczyniły się do kształcenia kompetencji interkulturowej zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Anonimowe kwestionariusze, które wypełniali słuchacze po każdym „językowym telemoście” zachowywały tę samą skalę i kolejność od pierwszego do ostatniego pytania, a większość pytań miała charakter zamknięty. Ankietowani studenci mieli wybrać jedną z wartości na skali Likerta pomiędzy (–2) a (+2), gdzie (–2) oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam” zaś (+2) „zdecydowanie się zgadzam”. Na końcu kwestionariusza zadano pytania otwarte, które uzupełniały pytania zamknięte.

Przed przystąpieniem do prezentacji wyników badań, warto jeszcze raz przypomnieć, że nie da się precyzyjnie zdefiniować czy zobrazować istoty kompetencji interkulturowej. W związku z jej niemierzalnością, przedstawione poniżej dane są naszą interpretacją opinii użytkowników „telemostów”.

Tabela 2 pokazuje odpowiedzi uczestników „językowego telemostu” na pytanie związane z ich odczuciami dotyczącymi rozwijania kompetencji interkulturowej podczas zajęć.

Tabela 2. Odczucia studentów związane z rozwijaniem kompetencji interkulturowej i językowej podczas zajęć typu „językowy telemost”

Czy według Pani/Pana lekcja w trybie „telemost” pozwoliła Panu/Pani rozwinąć umiejętności kulturowe oraz wzbogacić wiedzę językową?				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
54%	41%	5%	0%	0%

Analiza ilościowa kwestionariusza przedstawiona w powyższej tabeli pokazuje, że niemalże wszyscy słuchacze (95%) uczestniczący w „telemoście” uważają, że taka forma nauki rozwinęła ich umiejętności kulturowe i wzbogaciła wiedzę językową. Jedynie 5%, tj. 8 studentów z 152, nie wyraziło swojego zdania.

Kolejne pytanie dotyczyło odkrywania różnic między kulturami.

Tabela 3. Opinia ankietowanych dotycząca treści kulturowych

<i>„Językowy telemost” pomógł mi odkryć i lepiej zrozumieć różnice kulturowe</i>				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
71%	28%	1%	0%	0%

Zdecydowana większość, czyli 71% uznała, że taka forma zajęć przyczyniła się do lepszego zrozumienia kultury obcej. Nie odnotowano odpowiedzi, które wskazywałyby, że respondenci nie zgadzają się ze stwierdzeniem, iż zajęcia w formie „telemostu” pomogły im odkryć różnice kulturowe i lepiej je zrozumieć. Wartości te pokrywają się z naszymi obserwacjami poczynionymi na zajęciach.

Kolejnym punktem ankiety było pytanie dotyczące udziału w zajęciach jednocześnie kilku nauczycieli z różnych krajów świata.

Tabela 4. Opinia uczniów na temat koncepcji udziału w „telemoście” wielu dydaktyków

<i>Podoba mi się koncepcja udziału w „językowym telemoście” jednocześnie kilku nauczycieli</i>				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
69%	30%	1%	0%	0%

Analiza opinii uczących się wykazuje (Tabela 4), że większość ankietowanych zgadza się z tym, iż dobrym pomysłem było jednoczesne uczestnictwo

w „telemoście” wielu pedagogów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych i reprezentujących różne szkoły metodyczne. Wyniki ankiet poświadczają także zacytowane poniżej komentarze.

Na ostatnie pytanie zamknięte o zasadność wprowadzenia „telemostu” jako stałego elementu zajęć językowych (Tabela 5) aż 75 % uczestników odpowiedziało twierdząco. Jedynie 1% ankietowanych uważa, że „telemost” nie powinien być częścią zajęć językowych.

Tabela 5. Opinia ankietowanych na temat tego, czy „telemost” powinien być stałym elementem językowego procesu dydaktycznego.

Forma zajęć „telemost” powinna według Pani/Pana zostać na stałe wprowadzona do zajęć językowych				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
75%	22%	2%	1%	0%

Wyraźnie widać, że w odpowiedziach na cztery pytania zamknięte nie odnotowano większych rozbieżności. Wyniki ankiet jasno wskazują, że zawsze ponad 90% studentów, tj. 137 osób, ocenia pozytywnie „językowe telemosty” oraz to, co ze sobą wносиły do lekcji.

Ankieta kończyła się pytaniem otwartym o największą wartość dodaną zajęć w formie „telemostu”. Odpowiedzi respondentów (R) pokrywają się z tym, co zaobserwowaliśmy w pytaniach zamkniętych. Znakomita większość komentarzy potwierdza tendencję, która jest widoczna w tym badaniu, a mianowicie studentom bardzo podobały się „językowe telemosty” i chętnie widzieliby tego typu zajęcia na innych przedmiotach:

- R1: „Zajęcia były świetnie zorganizowane, podobało mi się dzielenie na ‘pokoje’ w Zoomie i to, że mieliśmy w małej grupie nauczyciela, który nam pomagał”;
- R2: „Świetne zajęcia, nauczyłam się mnóstwo rzeczy i ciekawostek. Dowiedziałam się o rzeczach, których nie ma w podręcznikach”;
- R3: „Chciałabym uczestniczyć w takich zajęciach z innych języków obcych”.

Naszą uwagę przykuły także komentarze, które według nas dotyczą rozwijania podejścia międzykulturowego, wskazują bowiem na to, że uczniowie często musieli wyjść ze swojego kręgu kulturowego i zastanowić się nad czymś dla nich nowym/innym. Dotyczyło to także „rozmontowywania” stereotypów.

R5: „Największą wartością dodaną tej formy zajęć jest to, że mogłam porozmawiać na bardzo ciekawe tematy z ludźmi w różnym wieku i z różnych krajów, poznać ich, dobrze się bawić i jednocześnie wiele nauczyć!”;

R6: „Spotkałam tylu miłych ludzi, to była podróż kulturowo-językowa, wymieniliśmy się kontaktami – może uda nam się kiedyś spotkać”;

R7: „Wow, świetne zajęcia – nauczyłem się bardzo dużo i wcale tu nie mówię o języku”.

Po każdym spotkaniu przeprowadzano z nauczycielami pogadankę polekcyjną, podczas której omawiano cele, strukturę zajęć, techniki, środki i metody dydaktyczne, reakcje i zachowania słuchaczy. Szczególną uwagę zwracano na komponent interkulturowy zajęć oraz sposoby jego wdrażania. Ponadto w celu zebrania opinii dydaktyków równoległe do ankiety studenckiej przeprowadzono polekcyjną pogadankę o wrażeniach i odczuciach po każdej jednostce dydaktycznej. Ośmioro nauczycieli pochodzących z różnych krajów europejskich spytaliśmy o:

1. *Zalety zajęć w trybie zdalnym prowadzonych techniką „językowego telemostu”.*

Nauczyciele odpowiadali, że „językowe telemosty” promują nowe metody pracy z uczniami oraz różnorodność na każdym poziomie (językowym oraz socjologicznym). Dodatkowo wskazywali też na możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych.

2. *Największe trudności związane z taką formą zajęć.*

Najwięcej nauczycieli zaznaczało trudność pracy w grupach zróżnicowanych wiekowo i kulturowo, czasochłonność przygotowań do „językowego telemostu”.

3. *Czego nowego nauczyli się o sobie i o swoich uczniach na zajęciach zorganizowanych w takiej formie?*

Nauczyciele podkreślali, że zdali sobie sprawę z tego, jak inspirująca jest praca w towarzystwie innych dydaktyków oraz jaką wartość mogą mieć koleżeńskie obserwacje. Akcentowali również fakt, że „językowe telemosty” pozwoliły im udoskonalić warsztat zawodowy poprzez dzielenie się dobrymi praktykami.

6. Wnioski końcowe

Podsumowując przedstawioną powyżej analizę, można stwierdzić, że w opinii uczących się i nauczycieli zajęcia przeprowadzone za pomocą pozainstytucjonalnej formy edukacyjnej, a mianowicie „językowego telemostu”, przyczyniły

się znacząco do kształcenia kompetencji interkulturowej. Oprócz „otwarcia się” studentów i uczniów oraz nauczycieli na nieznanne im dotąd obszary kulturowe, zauważono także, że rozpoznawanie i neutralizacja stereotypów, dotarcie i zrozumienie kultury obcej, wejście w rolę innej osoby czy zdanie sobie sprawy z własnych ograniczeń przyczyniło się do lepszej współpracy na zajęciach.

Uniwersalność tego typu zajęć i wybór tematów ogólnych, które niosą ze sobą wartości kulturowe, pozwoliły każdemu uczestnikowi wypowiedzieć się bez względu na wykształcenie, poziom znajomości języka, pochodzenie czy wiek. Nikt nie został wykluczony. Interaktywność oraz dobre wykorzystanie nowych technologii do celów edukacyjnych sprawiły zaś, że zerwano z rutyną i monotonią, co wpłynęło pozytywnie na zaangażowanie uczestników w zajęcia.

„Językowe telemosty” stały się inspirującą platformą edukacyjną nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli. To ci ostatni, pełniący wszak funkcję mediatorów kulturowych, podkreślili w rozmowach, jak ważna była dla nich współpraca z innymi nauczycielami oraz uczniami z całego świata. Istotnie, możliwość doskonalenia technik dydaktycznych, wiedza i doświadczenie kolegów oraz praca w grupach heterogenicznych otworzyła przed uczestniczącymi w tej inicjatywie pedagogami nowe perspektywy profesjonalne.

Wdrożona i praktykowana pozaformalna praktyka kształcenia językowego w postaci „telemostów” zaczęła spełniać funkcję forum doskonalenia zawodowego, wymiany doświadczeń oraz dzielenia się dobrymi praktykami. Badanie wykazało, że nauczyciele języków mimo swojego dużego doświadczenia zawodowego nie są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć w grupach zróżnicowanych wiekowo, językowo, zawodowo i kulturowo. „Telemosty” umożliwiły im zatem korzystanie z form pracy w środowisku niestandardowym, wielokulturowym i wielojęzycznym, dając szansę wyjścia poza ramy tego, co jest znane, swoje i rodzime.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2007), *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*, (w:) Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, s. 39–56.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*. Hague: Mouton & Co.
- ESOKJ-*Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2001), Warszawa: CODN.
- ESOKJ-*Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2020); online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 26.07.2022].
- Grucza F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) Grucza F. (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–25.
- Grucza F. (1992), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) Grucza F. (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XII Sympozjum ILS UW (Zaborów, 5–8 listopada 1987)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–70.
- Mihułka K. (2014), *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 78–87.
- 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”, nr 2, s. 106–117.
- Matsumoto D., Yoo S. H. (2006), *Toward a new generation of cross-cultural research*. „Perspectives on Psychological Sciences”, nr 1(3), s. 234–250.
- Róg T. (2017), *Teoria w pigułce. Zestaw 10. Zeszyt 1*, online: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf [DW 09.01.2023].
- Sapir E. (1921), *Language: An Introduction to The Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Siek-Piskozub T. (2012), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, s. 95–108.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*, (w:) Mackiewicz M. (red), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–27.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Received: 30.09.2022

Revised: 03.01.2023

Katarzyna Kowalik

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0002-2126-2494>

katarzyna.kowalik@uni.lodz.pl

Agnieszka Woch

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0003-0559-9166>

agnieszka.woch@uni.lodz.pl

***Rozwijanie świadomości i wrażliwości kulturowej
na warsztatach translatorskich z języka włoskiego
na przykładzie podręcznika akademickiego
Utile e traducibile.
Esercizi di lessico settoriale e quotidiano***

Developing cultural awareness and sensitivity during Italian translation workshops, based on the example of the university textbook *Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano*

The aim of the article is to describe our proposition of a method for developing sensitivity to different cultures, and in particular cultural and intercultural competence, during Italian translation workshops. The content of university books for teaching functional languages are discussed. The authors pay special attention to the selection of appropriate authentic texts and real-life curiosities that go beyond the basic messages conveyed during courses and in textbooks. In the university coursebook which is analysed, one can find texts about atypical historical, linguistic, literary, and cinematic references, or about surprising



common points that allow the learner to relate to Polish and even to his or her local context. The authors share their reflections on the reception of the book by students.

Keywords: Italian language, translation workshops, cultural competence, intercultural competence, university coursebooks

Słowa kluczowe: język włoski, warsztaty tłumaczeniowe, kompetencja kulturowa, kompetencja interkulturowa, podręczniki akademickie

1. Wstęp

Celem artykułu jest opis autorskich propozycji dydaktycznych w kontekście realizacji istotnego elementu edukacji, jakim jest kształtowanie świadomości kulturowej na zajęciach z języka obcego. Omówione zostaną rozwiązania, które pomagają budzić wrażliwość na kulturę odmienną od polskiej w ramach specjalizacji translatorskiej na studiach italianistycznych. Tekst stanowi opis autoetnograficzny: rozważania oparte na doświadczeniu opracowania formuły podręcznika akademickiego *Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano* (2020, WUŁ), stworzonego na potrzeby warsztatów tłumaczeniowych z języka dziedzin użytkowych na kierunku filologia włoska UŁ. Podręcznik jest skierowany do osób uczących się języka włoskiego na poziomie B1 lub wyższym i stanowi nie tylko praktyczne narzędzie, które umożliwia przyswojenie i utrwalenie nowego słownictwa i technik tłumaczeniowych, ale również – poprzez wykorzystanie tekstów autentycznych oraz włączenie sekcji *Curiosità* (wł. ‘ciekawostki’) – przekazuje poszerzoną wiedzę związaną z włoską kulturą.

To już kolejna publikacja z tej serii. Dwie pierwsze poświęcone były sztuce i przewidziano je dla studentów na poziomie A2+/B1 (Ciesielka, Woch, 2015) oraz B2/C1 (Magajewska, 2015). Trzecia, będąca podstawą naszych rozważań, skupia się na życiu codziennym we Włoszech i zawiera sześć rozdziałów dotyczących włoskiej gastronomii, turystyki oraz sektora usług. Tematyka zostaje przedstawiona w sposób pogłębiony, by student mógł uświadomić sobie, że polski i włoski sposób postrzegania świata jest odmienny w wielu aspektach życia codziennego, poznać włoskie realia oraz powiązania między różnymi dziedzinami.

Omówienie treści inspirujących z punktu widzenia potrzeby rozwijania świadomości i wrażliwości kulturowej uczących się zostanie wzbogacone o doświadczenie autorek z pracy z podręcznikiem ze studentami filologii włoskiej na UŁ oraz studentami studiów podyplomowych z dydaktyki języka włoskiego jako obcego na Katolickim Uniwersytecie „Sacro Cuore” w Mediolanie.

2. Nauczanie przekładu na kierunku filologia włoska w Uniwersytecie Łódzkim

Nauczanie języków specjalistycznych już od pierwszego semestru drugiego roku studiów licencjackich było jednym z założeń programowych łódzkiej italianistyki z translatoryką jako specjalności filologicznej, przekształconej następnie w kierunek filologia włoska. Nowa odłoga kierunku zakładała stworzenie innowacyjnego programu studiów, który miał odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy i stanowić atrakcyjną ofertę dla kandydatów (Ciesielka, Woch, 2017: 153). Kierunkowi studiów licencjackich o specjalizacji translatorskiej przyświeca idea, że przekład pisemny i ustny może stanowić efektywną metodę nauki języka i wszechstronnego doskonalenia kompetencji¹.

W celu spełnienia tych założeń studenci, zarówno początkujący, jak i bardziej zaawansowani, najpierw przez dwa semestry odbywają intensywny kurs praktycznej nauki języka włoskiego (PNJW), podzielony na takie moduły jak: kompetencje gramatyczne, leksykalne, pisemne i ustne oraz – podsumowujące realizowane w ich ramach zagadnienia – sprawności zintegrowane. Blok PNJW dopełniony jest „klasycznymi” zajęciami filologicznymi: językoznawstwem, fonetyką i fonologią, literaturoznawstwem, historią literatury, historią Włoch, a także innymi przedmiotami pogłębiającymi wiedzę kulturową studentów: realioznawstwem, muzyką, sztuką, filozofią czy kinem włoskim.

Poziom A2, osiągniany przez studentów po I roku studiów, pozwala na wprowadzenie bloku przedmiotów językowo-przekładowych, ukierunkowanych na konkretne dziedziny. W trzecim semestrze są to: język dziedzin artystycznych oraz użytkowych, w czwartym – przekład języka ekonomicznego oraz języka humanistyki i nauk społecznych. Na III roku studiów italiści realizują przedmioty takie jak przekład języka informatyki i mass mediów oraz języka administracyjno-prawniczego i UE, a także przekład języka nauk przyrodniczych i medycyny oraz języka technicznego i nauk ścisłych.

W przypadku kontynuacji nauki na studiach magisterskich studenci mają możliwość pogłębiania teoretycznej i praktycznej wiedzy na temat przekładu w ramach specjalności translatorskiej. Specjalność zakłada realizację wykładów z teorii przekładoznawstwa, etyki zawodu tłumacza, zajęć z emisji głosu, tłumaczeń pisemnych, ustnych, konsekwentnych, symultanicznych, narzędzi elektronicznych w tłumaczeniu i przekładzie języka „B” na „C”, a przede wszystkim zajęć z terminologii specjalistycznych, takich jak terminologia z obszaru instytucji kultury i usług publicznych, biznesu i handlu, prawa, ideologii i działalności społecznej.

¹ Potwierdzają to chociażby badania prowadzone przez Diadori (2012, 2018, 2022).

3. Materiały do nauki języków specjalistycznych oraz przekładu

Innowacyjny kierunek studiów wymagał od prowadzących stworzenia autorskich konspektów zajęć. Początkowo na zajęciach korzystano głównie z materiałów autentycznych i z dostępnych pomocy książkowych, które nie do końca odpowiadały założeniom kursów. Sprawdziły się między innymi publikacje wydawnictwa Alma Edizioni do zajęć z języka ekonomii, prawa, medycyny, czyli *Italiano per economisti*, *Italiano per medici*, *Italiano per giuristi*, ale jedynie częściowo. Te bardzo wartościowe włoskojęzyczne pozycje są skierowane do osób ze znajomością języka na poziomie B1/B2, które posiadają pewną wiedzę z danej dziedziny lub wykorzystują język specjalistyczny w pracy. Pojawiła się więc potrzeba stworzenia pomocy naukowych i dydaktycznych dla studenta italianistyki – przyszłego tłumacza, które pozwoliłyby mu rozwinąć nie tylko kompetencje leksykalne, ale również zdobyć wiedzę na temat sztuki, medycyny czy kultury gastronomicznej Włoch i przygotować go do tłumaczeń włosko-polskich i *vice versa*. Ponadto, praca podczas warsztatów tłumaczeniowych pozwoliła zidentyfikować pewne problemy:

[...] problem z językiem ojczystym (nieznajomość ortografii, gramatyki, znaczenia słów, kolokacji) oraz z wyszukiwaniem ekwiwalentów. Studenci szukają terminów w słownikach dwujęzycznych czy translatorach typu google.translate bez refleksji o potrzebie zweryfikowania ich w odpowiednim kontekście i w słowniku języka włoskiego. Nierzadko ograniczają się do pierwszego znalezionej słowa w niespecjalistycznych słownikach dwujęzycznych, co pociąga za sobą takie konsekwencje, jak, dla przykładu przełożenie słowa glina (materiał: *argilla*) jako *sbirro* (potocznie policjant) w tekście mówiącym o surowcach i materiałach budowlanych.

(Ciesielka, Woch, 2015: 164).

Metodologia opracowywania ćwiczeń w podręcznikach miała być na nie odpowiedzią. Decyzja o powstaniu serii podręczników akademickich do nauki specjalistycznych odmian języka włoskiego jest zatem konsekwencją zebranych doświadczeń i obserwacji wykładowców filologii włoskiej UŁ prowadzących warsztaty tłumaczeniowe.

4. Powstanie pierwszych podręczników do języka dziedzin artystycznych

Pracochłonne wyszukiwanie odpowiednich tekstów na zajęcia i opracowywanie własnych ćwiczeń pomogło zgromadzić dużą bazę materiałów autorskich, które zostały wydane w formie skryptów naukowych do zajęć z języka dzie-

dzin artystycznych (Ciesielka, Woch, 2015; Magajewska, 2015). Książki podzielono na sześć rozdziałów (architektura, rzeźba, malarstwo i sztuki graficzne, kino i teatr, muzyka, design). W podręczniku przeznaczonym dla uczących się języka włoskiego na poziomie A2+/B1 przewidziano ćwiczenia mające wykształcić u studenta przede wszystkim umiejętność wyszukiwania informacji i terminów oraz doboru odpowiednich źródeł. Drugi etap to utrwalenie słownictwa, a trzeci to zadania tłumaczeniowe, których trudność jest stopniowana. Student zaczyna od tłumaczenia prostszych zdań z języka polskiego na język włoski, następnie przekłada fragmenty tekstów, co przygotowuje go do najbardziej złożonego zadania, jakim jest przetłumaczenie tekstu autentycznego z języka włoskiego na rodzimy.

Książka przeznaczona dla studentów na poziomie średniozaawansowanym i wyższym zawiera bardziej specjalistyczne słownictwo (B2/C1) oraz pogłębia znajomość elementów włoskiej kultury i jej twórców, np. wprowadza sylwetki włoskich reżyserów, maski z komedii dell'arte, a przewidziany do tłumaczenia tekst prasowy dotyczy koncertu Andrei Bocellego w Teatrze Wielkim w Łodzi (Magajewska, 2015).

Cenną pomocą naukową, zwłaszcza przy tłumaczeniach, stał się wydany w tym samym roku *Słownik włosko-polski terminologii teatralnej* (Kaczmarek, Jarosz, 2015) oraz pozycja *Il linguaggio dello spettacolo. Lessico italiano-polacco del teatro, del cinema, della radio e della televisione* (Kaczmarek, Jarosz, 2022).

5. Podręcznik akademicki do języka dziedzin użytkowych

Potrzeba korzystania na zajęciach z dobrze przemyślanych i interesujących materiałów nie zmalała, a wieloletnie doświadczenie prowadzenia zajęć z języków użytkowych i zgromadzone do nich treści pozwoliły na wydanie publikacji *Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano*. Nazwa książki sugeruje ideę, którą kierowały się autorki przy opracowywaniu koncepcji podręcznika: słownictwo przydatne w różnych obszarach życia codziennego w połączeniu z informacjami na temat kultury i cywilizacji Włoch doskonale wpisuje się w pierwsze etapy kształcenia przyszłych tłumaczy – mediatorów pomiędzy odmiennymi obszarami językowo-kulturowymi, świadomych wagi komunikacji międzykulturowej. Według Michalik:

Refleksja nad komunikacją międzykulturową stwarza szansę na lepsze, skuteczniejsze współdziałanie w trakcie spotkań międzykulturowych oraz skłania uczestników tych spotkań do analizy własnego postępowania. Uświadamia im, iż zasady i wartości, które wyznają oraz przyjęte przez nich sposoby postę-

powania nie są jedyne i najlepsze i że można żyć i skutecznie działać kierując się wieloma innymi zasadami i normami.

(Michalik, 2005: 27)

Podobnie jak poprzednie podręczniki, także i ten podzielono na sześć rozdziałów (zainspirowano się układem pierwszej publikacji z serii), a tematy dobrano tak, aby możliwe było wprowadzenie słownictwa z dziedzin takich jak kuchnia, turystyka, usługi (fryzjer i kosmetyczka, majsterkowanie i ogrodnictwo, mechanik, bank). Selekcja miała na celu pogłębienie leksyki i wykształcenie kompetencji tłumaczeniowej dotyczącej tekstów codziennych (przepis, menu, folder turystyczny, strona internetowa SPA, instrukcja ze sklepu budowlanego, umowa finansowa, dokument sprzedaży samochodu i inne).

Każdy rozdział książki rozpoczyna się ćwiczeniem ukierunkowanym na wyszukiwanie i tłumaczenie terminów. W rozbudowanych tabelach zawarte zostały słowa i wyrażenia związane z tematyką rozdziału, które pogrupowano w podkategorie. Użytkownicy podręcznika zazwyczaj muszą odnaleźć włoskie ekwiwalenty polskich terminów, choć czasami zastosowana jest także odwrotna kombinacja językowa. Autorki świadomie podjęły decyzję o tym, by nie zamieszczać w tomie klucza odpowiedzi. Ćwiczenie ma bowiem uświadomić studentom, że jeden termin może mieć różne znaczenia, nie zawsze jest też możliwe odnalezienie jednoznacznego ekwiwalentu danego pojęcia w języku docelowym. Przede wszystkim ma zaś ono wyrabiać w nich umiejętność wyszukiwania informacji w słownikach i bazach tłumaczeniowych oraz stosowania narzędzi elektronicznych.

Następnie przewidziane są różnorodne ćwiczenia utrwalające poznane słownictwo: dobieranie pojęć do definicji, wstawianie pojęć w luki, tłumaczenia zdań, fragmentów i pełnych tekstów (z języka włoskiego na polski i z polskiego na włoski). Rozdziały kończą się zestawem ciekawostek kulturowych i ćwiczeniami powtórzeniowymi, zaproponowanymi w ludycznej² formie wykreślanek, wyszukiwania intruzów, podpisywania fotografii, anagramów i krzyżówek.

5.1. Elementy kulturowe a nauczanie przekładu

Właśnie na sekcji *Curiosità* i ćwiczeniach odwołujących się do kompetencji kulturowych i międzykulturowych chcemy skoncentrować się w naszych rozważaniach. W trakcie prac nad doбором treści do podręcznika wyłonił się bowiem pomysł, by ćwiczeniom leksykalnym i tłumaczeniowym towarzyszyły

² Więcej na ten temat w Mollica (2010) oraz Danesi, Diadori, Semplici (2018).

elementy kulturowe, „przemycane” przy okazji praktycznych ćwiczeń z przekładu. Motywacje włączenia serii ciekawostek realioznawczych związanych z zagadnieniami kolejnych rozdziałów były wielorakie. Autorki dały wyraz przekonaniu, że dobry tłumacz (czy też nauczyciel języka włoskiego) musi posiadać wszechstronną wiedzę na różne tematy. Sama znajomość leksyki i struktur gramatycznych nie wystarcza bowiem, kiedy musi się on zmierzyć z tekstem czy wystąpieniem odwołującym się do różnych kontekstów kulturowych, łączących klasycznie pojmowaną kulturę wysoką: sztukę, literaturę, malarstwo, ze zjawiskami typowymi dla włoskiej rzeczywistości, w tym tradycjami, rytuałami, powiedzeniami. Autorki skłaniają się ku definicji kultury przedstawionej przez Thomasa (1996: 110–112), który określa ją jako system orientacyjny, od którego zależy postrzeganie, myślenie, wartościowanie i postępowanie ludzi. Dlatego też starają się przeprowadzić studentów korzystających z podręcznika przez trzy fazy rozwoju umiejętności komunikowania się z innymi kulturami, opisywane przez Hofstede (2000: 333) oraz Michalik (2005: 27):

- uświadomienie sobie, że ludzie pochodzący z różnych kultur zostali inaczej wychowani i inne jest ich zaprogramowanie umysłowe,
- zdobycie wiedzy, bez której porozumienie międzykulturowe jest praktycznie niemożliwe. Choć możemy nie uznawać czy nie rozumieć wartości wyznawanych przez przedstawicieli innych kultur, to powinniśmy je poznać, gdyż tylko dzięki takiej wiedzy możemy dostrzec dzielące nas różnice,
- [nabywanie] umiejętności w wyniku uświadomienia sobie różnic kulturowych i zdobycia wiedzy. Na umiejętności te składa się zdolność rozpoznawania i używania symboli danej kultury, jej bohaterów i rytuałów, co prowadzi do „czerpania satysfakcji” z przebywania w nowym środowisku i umiejętności rozwiązywania coraz bardziej skomplikowanych problemów związanych z życiem w nowym otoczeniu.

(Michalik, 2005: 27)

Te trzy etapy autorki podręcznika uznały za nieodzowne w procesie rozwijania świadomości i wrażliwości kulturowej przyszłych tłumaczy i położyły nacisk na interpretację kodów i wartości społeczno-kulturowych definiowanych przez Pichiassiego (1999: 206) jako warunek wstępny i niezbędny do prawidłowej komunikacji. Zgodnie z oceną Kaliskiej w dydaktyce języków ważne jest bowiem:

[...] uświadamiać rolę postaw i zachowań w kontakcie z innymi osobami, rozwijać wiedzę i umiejętności w zakresie języka, uwarunkowań społeczno-kulturowych i wartości kulturowych. Takie podejście do nauczania gwarantuje osobom uczącym się to, że będą oni potrafili porozumiewać się w danym języku

dzięki właściwemu formułowaniu własnego przekazu i interpretacji przekazu rozmówcy zgodnie z jego intencjami.

(Kaliska, 2018: 207)

Ponadto, autorki koncentrowały się na potrzebach studentów italiastyki, z założenia dobrze zorientowanych w historii, tradycjach, sztuce i realiach życia codziennego włoskiego obszaru językowego. Zgodnie z koncepcją Gruczy (2017: 27), powinni oni dążyć nie tylko do bilingwizmu, ale i „bikulturyzmu”, właściwości obejmującej dwa aspekty: wiedzę o materialnych i niematerialnych wytworach danego obszaru oraz umiejętność zrozumienia charakterystycznych dla danego obszaru sposobu myślenia, zachowania, wartościowania. Zwłaszcza, że

Włochy to kraj kultury wysokiej: literatury, malarstwa, niepowtarzalnej architektury, to także jedna z najbardziej popularnych destynacji polskich turystów i studentów akademickich programów mobilnościowych. [...] Nauczanie tego języka często dotyka aspektów kulturowych ze względu na niezwykle ciekawą, niepowtarzalną historię i tradycję Włoch.

(Kaliska, 2018: 14).

Równie istotny był fakt, że ciekawostki kulturowe uatrakcyjniły i wzbogaciły publikację, przyczyniając się do zróżnicowania jej treści zgodnie z przekonaniem, że może ona być wykorzystywana na różne sposoby i w różnych kontekstach: na zajęciach w uczelniach wyższych, szkołach językowych oraz w samokształceniu, niekoniecznie w sposób linearny i według zaplanowanego przez autorki porządku, ale zgodnie z indywidualnymi potrzebami użytkowników i nauczycieli włączających książkę do swojego programu. Należy podkreślić, że podręcznik opiera się na słownictwie wykorzystywanym w życiu codziennym, które nauczyciel może wprowadzić także na wcześniejszych etapach edukacji, w przeciwieństwie do wspomnianych wyżej bardziej specjalistycznych publikacji do języka dziedzin artystycznych, którymi można się częściowo podeprzeć dopiero pracując z uczniami szkół średnich (III/IV klasa) lub studentami.

5.2. Dobór informacji kulturowych

Zawarte w ćwiczeniach i ciekawostkach informacje mają wychodzić poza podstawowe wiadomości kulturowe, łatwo dostępne w przewodnikach czy na blogach internetowych skierowanych do osób rozpoczynających naukę języka włoskiego czy podróżujących do Włoch. Treści kulturowe zawarte w skrypcie są nieschematyczne, odległe od wiedzy, którą można zdobyć bez

bardziej pogłębionej nauki języka i kultury czy bez dłuższych i bardziej regularnych pobytów we Włoszech. O tym, że formuła ta była słuszna, świadczy przykład omówienia na zajęciach przeprowadzonych w październiku 2021 i 2022 roku w grupach liczących odpowiednio 22 i 30 osób, serii ciekawostek z działu *Cucina* (wł. 'kuchnia'), który, jak wydawać by się mogło, jest jednym z najbardziej eksploatowanych tematów związanych z włoską kulturą. Pomimo pozornie powszechnej wiedzy na temat włoskich potraw i zwyczajów kulinarnych, przejawiającej się chociażby popularnością włoskich restauracji i coraz łatwiejszym dostępem do włoskich produktów żywnościowych na polskim rynku, jedynie 4 osoby z 52 obecnych na warsztatach w dniach przeprowadzenia tej próby znały więcej niż dwie ciekawostki z dziesięciu im przedstawionych. Dobrze znane przez większość studentów były tylko informacje na temat tradycyjnego sposobu przygotowywania i spożywania kawy oraz kolorów sałatki *caprese*, pozostałe były niemal dla wszystkich całkowitą nowością. Wśród osób posiadających szerszą wiedzę były te, które podróżowały po Włoszech bądź miały tam krewnych, a zatem mogły samodzielnie zaobserwować pewne zjawiska obecne w życiu codziennym. Nawet w tych przypadkach jednak nie zawsze potrafiły je uzasadnić.

Autorki podręcznika uważają, że warto zaproponować uczącym się treści, które rozwijają świadomość i wrażliwość na różnice kulturowe pomiędzy Włochami a Polską, a także pokazują zaskakujące punkty wspólne, kształtując kompetencję interkulturową, której według Kaliskiej (2017) brakuje w większości programów nauczania lub jest ona na niewystarczającym poziomie. Książka odwołuje się do informacji pogłębionych i wychodzących poza powszechne tautonimy (wł. *falsi amici*), np. *colazione* ('śniadanie')/kolacja, czy historię skomercjalizowanych produktów/dań, takich jak *pizza margherita*. Uczący dowie się raczej, która potrawa jest poświęcona słynnej operze, jak nazywa się pisarz zasłużony dla włoskiego słowotwórstwa i która polska aktorka jest popularna we Włoszech.

Zaproponowane w podręczniku teksty autentyczne i ciekawostki, mające na celu budzenie wrażliwości na kulturę odmienną od polskiej oraz na kształtowanie świadomego użytkownika języka włoskiego, można zaliczyć do trzech głównych obszarów, wzajemnie się przenikających i uzupełniających: językowego, kulturowego i interkulturowego.

Pierwsza kategoria obejmuje informacje językowe, dotyczące zapożyczeń z języka włoskiego, np. w międzynarodowej terminologii finansowej (*saldo, netto, in bianco, valuta*) oraz zapożyczeń z innych języków (fr. *bricolage* 'majsterkowanie'). Uczący się pozna wyrażenia frazeologiczne i przysłowia związane z danym tematem, nie tylko te często pojawiające się w podręcznikach (np. *Il tempo è denaro*, wł. 'Czas to pieniądź'), ale również rzadsze, jak *avere il prosciutto sugli occhi* (dosł. mieć szynkę na oczach, 'nie chcieć

zaakceptować rzeczywistości i widzieć jej taką jaka jest”). Zgłębi tajniki słowotwórstwa i dowie się, iż termin *tramezzino* ukuł Gabriele d’Annunzio, a słowo *apericena* jest rodzajem *parola macedonia*, tj. zbitką wyrazową złożoną ze słów *aperitivo* oraz *cena* i oznacza rozpowszechniony, zwłaszcza na północy kraju, zwyczaj łączenia aperitifów z kolacją.

Obszar kulturowy zawiera informacje dotyczące codziennych zwyczajów, których znajomość pozwala na swobodne korzystanie z różnych usług we Włoszech, np. tzw. *doppio listino*, czyli podwójny cennik w miejscach turystycznych, gdzie może się okazać, że cena kawy podanej do stolika różni się od wypitej na stojąco przy barze; pochodzący ze średniowiecza zwyczaj *coperto*, czyli opłaty za sztućce dla osób korzystających z własnego jedzenia w przydrożnych gospodach, wciąż figurujący w menu włoskich restauracji; zasady podróżowania koleją i samolotem, w tym dokumenty, taryfy i opis standardów hoteli; oznakowanie szczególnych stref parkowania itp. Znajomość realiów kształci umiejętność dostosowania się do zwyczajów panujących we Włoszech, w tym praktyk uwarunkowanych kulturowo, nieobecnych w Polsce lub odmiennych, tj. rytuał przygotowywania i picia kawy (reguła „3 S” lub „3 C”³), niezamawianie kawy z mlekiem po obiedzie lub kolacji, czy specjalny sposób przygotowania makaronu. Przywołajmy tu trudny do przełożenia na język polski kulturowy⁴ *saltare la pasta*, opisujący ruch wykonywany przez osobę, która wrzuciła ugotowany *al dente* makaron do gorącego sosu i podrzuca nim lekko na ogniu w celu jak najlepszego połączenia obu składników dania.

Wiedza przekazywana przyszłym tłumaczom powinna być dużo szersza niż ta, która stanowi komponent kursów nastawionych na aspekty komunikacyjne. Studia italianistyczne zakładają rozwijanie kompetencji językowych w szerokim kontekście, dlatego też ciekawostki i teksty opierają się na mniej znanych przepisach (zamiast *spaghetti alla carbonara* autorki proponują *pesce spada al forno* ‘miecznik z piekarnika’) i dotyczą nie tylko potraw regionalnych, ale i nowych trendów, np. tzw. kuchni molekularnej. Ponadto wprowadzają nazwy ziół i roślin typowych dla basenu Morza Śródziemnego, dostarczają informacji o włoskim dziedzictwie UNESCO, włoskich stolicach kultury, designie, toponimach, nazwach lotnisk. Duży nacisk jest położony na nieoczywiste dla Polaków, ale wysoko cenione przez Włochów produkty, np. wyrabianą metodą Azteków czekoladę z Modiki. Autorki zwracają też uwagę na bezpośrednie powiązania kuchni ze sztuką, operą, polityką, literaturą czy motoryzacją z kulturą.

³ Reguły dotyczą przygotowania i picia kawy. Zasada trzech „S” oznacza: *scottante*, *sedendo* e *sorseggiando* ‘gorąca, na siedząco, popijana małymi łykami’ a trzech „C” *caldo*, *comodo* e *carico* ‘ciepła, wygodnie, mocna’.

⁴ Więcej o kulturowych, czyli „jednostkach służących do opisu relacji języka i kultury” w Rak (2015).

W trzecim obszarze kładzie się akcent na zjawiska międzykulturowe i koncentruje się na różnicach w postrzeganiu i opisywaniu świata, np. brak podziału peronów na tory na dworcach kolejowych, literowanie wyrazów za pomocą pierwszych liter nazw miast (nie imion), a także na ciekawostkach wskazujących na włoskie wątki w kulturze polskiej i polskie we włoskiej. Jako przykład może posłużyć historia bankiera Giuseppe Tafarięgo di Montalto w Łodzi czy kariera modelki i aktorki Kasi Smutniak we Włoszech.

Mogłoby się wydawać, że wiele przytoczonych powyżej realiów powinno być znanych studentom II roku italianistyki, natomiast wieloletnia praktyka dowodzi, że pozostają one dla większości nowością, co utwierdza w przekonaniu o słuszności kształtowania kompetencji kulturowej i interkulturowej również na warsztatach z przekładu języków użytkowych.

6. Refleksje końcowe

Część ćwiczeń i materiałów autentycznych była wykorzystywana na warsztatach tłumaczeniowych z języków użytkowych już od 2013 roku. Ich rozwinięta i udoskonalona forma trafiła do podręcznika wydanego w 2021 roku. Autorki zdecydowały o jego jak najszerszym udostępnieniu wszystkim zainteresowanym. Z tego względu książka trafiła do otwartego dostępu w repozytorium Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego. Studenci szczególnie zainteresowani poruszonymi w trakcie zajęć zagadnieniami mogą samodzielnie wykonywać zaproponowane przez autorki ćwiczenia powtórzeniowe czy też sięgać po rozdziały niewykorzystane na zajęciach. Ze względu na ograniczenia godzinowe (15 g./semestr) na warsztatach zazwyczaj realizowane są trzy pierwsze tematy (kuchnia, turystyka oraz usługi). Pozostałe działy mogą więc zostać wykorzystane na zajęciach z przekładu na studiach magisterskich.

Praca z podręcznikiem przebiega sprawnie, studenci pracują chętnie, a z wypełnionych przez nich ankiet oceny zajęć wynika, iż tak podana wiedza jest uporządkowana, łatwo przyswajalna, a przekaz atrakcyjny. Tabele ułatwiają pamięciowe przyswajanie terminów, a następujące po nich ćwiczenia pozwalają na ich praktyczne wykorzystanie. Dodatkowym walorem książki jest to, że zdania i teksty przeznaczone do pisemnych ćwiczeń tłumaczeniowych mogą stanowić podstawę do tłumaczeń ustnych. Studenci zauważają wówczas, jak ważne w pracy tłumacza jest opanowanie odpowiedniej terminologii oraz znajomość kontekstu kulturowego.

Analiza tekstów ułatwia przyswojenie typowych struktur gramatycznych niezbędnych do poprawnego wypowiedzania się i przekładu. Doświadczenia nabyte podczas pierwszych warsztatów translatorskich przygotowują studentów do przekładu bardziej skomplikowanych tekstów, m.in. medycznych,

technicznych czy prawniczych. Okazuje się też, że ciekawostki kulturowe otwierają studentów na włoski obszar językowy. Fakt, że dotyczą one tzw. kultury przez małe „k”, czyli tej, która jest „związana z codziennym użyciem języka oraz jego społecznymi uwarunkowaniami”, sprawia, że są chętnie przyswajane przez studentów i pozwalają na przemykanie elementów „kultury przez duże «K», tej związanej z dziedzictwem kulturowym w dosłownym tego słowa znaczeniu, czyli pomnikami historii, literaturą, sztuką” (Kaliska, 2018: 233). Wiele osób jest świadomych faktu, że kolory sałatki *caprese*⁵ odpowiadają barwom włoskiej flagi, ale nie dotarło do informacji, że podobno po raz pierwszy zaserwowano ją podczas jednej z kolacji zorganizowanej przez futurystę Filippa Tommasa Marinettiego w hotelu Quisisana na Capri⁶.

Podręcznikowi przyjrzeni się także studenci studiów podyplomowych dydaktyki języka włoskiego jako języka obcego Katolickiego Uniwersytetu „Sacro Cuore” w Mediolanie. Miało to miejsce w maju 2021 roku podczas prowadzonych przez jedną z autorek zajęć z nauczania języka włoskiego w Polsce w ramach bloku przygotowującego przyszłych glottodydaktyków do pracy z uczącymi się języka włoskiego różnych narodowości. Studenci otrzymali wyselekcjonowane elementy podręcznika. Mieli za zadanie rozwiązanie ćwiczeń w grupach, a następnie analizę ich trudności i użyteczności w dydaktyce języka włoskiego. Mediolańscy studenci wysoko ocenili ideę podręcznika i wskazali, że jest on bardzo przydatnym narzędziem do wykorzystania także podczas ich własnych zajęć. Rzecz jasna odnosili się oni w tym przypadku do ćwiczeń, które nie wymagały znajomości języka polskiego (żaden student z opisywanej grupy nie znał języka polskiego ani nie miał w tamtym momencie doświadczeń z uczącymi się języka włoskiego pochodzenia polskiego), więc nie byli w stanie ocenić zaproponowanych w skrypcie aktywności tłumaczeniowych. Ich uwaga skupiła się zatem w dużej mierze na treściach kulturowych. Włosi ocenili je jako „cenne”, „praktyczne” i „pogłębione”, często „odkrywcze” dla nich samych.

Przykładem może być jedno z ćwiczeń z rozdziału poświęconego turystyce. Należy w nim dobrać nazwę lotniska do miasta czy regionu, w którym się ono znajduje. Jedna ze studentek uznała ćwiczenie za wyjątkowo trudne, argumentując, że o ile część oficjalnych nazw lotnisk⁷ jest dobrze znana i rozpowszechniona, to niektórych z nich nie kojarzą nawet sami Włosi. Prowadząca wyjaśniła ideę ćwiczenia, które w założeniu nie miało oczywiście wymagać od użytkowników książki znajomości dokładnych oficjalnych nazw portów lotniczych. Jego celem było uświadomienie możliwości wykorzystania wiedzy kulturowej dzięki zauważeniu, że często lotniska są

⁵ Rodzaj sałatki przyrządzanej z bazylii, mozzarelli i pomidorów.

⁶ <https://storiemapoli.it/2020/08/01/insalata-caprese-storia-napoli/> [DW 10.10.2022].

⁷ Więcej w Gałkowski (2017).

nazywane nazwiskami ważnych postaci związanych z danym regionem. We-neckie lotnisko nosi imię podróżnika Marco Polo, genueńskie – Krzysztofa Kolumba, a nazwa portu lotniczego w Palermo upamiętnia bohaterów walki z sycylijską mafią, sędziów Giovanniego Falcone i Paola Borsellino.

W 2022 r. podręcznik został wyróżniony nagrodą Rektora. W przygotowaniu jest kolejna część, w której rozwinięte zostaną takie obszary, jak moda, dom, zdrowie, praca, sport i kultura, a jeszcze większy nacisk, poprzez poszerzenie sekcji *Curiosità*, zostanie postawiony na rozwijanie kompetencji kulturowej oraz interkulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Ciesielka J., Woch A. (2015), *Parole d'arte. Introduzione al linguaggio artistico*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Romańskiej, Zakład Italianistyki.
- Ciesielka J., Woch A. (2017), *Nauczanie specjalistycznych odmian języka włoskiego na łódzkiej italianistyce z translatoryką*, (w:) Marcinkowska-Bachlińska M., Curkan-Dróżka E. (red.), *Multi-Lingua-Didactica 2*. Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej. Łódź: Wydawnictwo Primum Verbum, s. 152–165.
- Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Milano: Mondadori Education.
- Diadori, P. (2018). *Tradurre: una prospettiva interculturale*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (2022). *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano*. Firenze: Franco Cesati.
- Gałkowski A. (2017), *Nomi degli aeroporti in Italia: tra crematonimia e neotoponimia*. „Rivista Italiana di Onomastica”, nr XXIII/2, s. 565–578.
- Grucza F. (2017), *O kulturze, kulturach i kulturologii. O tłumaczach, tłumaczeniu i translatoryce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kaczmarek T., Jarosz A. (2022), *Il linguaggio dello spettacolo. Lessico italiano-polacco del teatro del cinema, della radio e della televisione*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaczmarek T., Jarosz A. (2015), *Dizionario italiano-polacco della terminologia teatrale*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Romańskiej, Zakład Italianistyki.
- Kaliska M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegro-*

- wany rozwój kompetencji, (w:) Grucza S. (red.), *Studi@ Naukowe* 42. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytet Warszawski, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19338/Marta_Kaliska_Model_uczenia_jezykow.pdf?sequence=1 [DW 10.10.2022].
- Magajewska M. (2015), *Linguaggio delle belle arti, del teatro e del cinema. Livello medio e avanzato*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii Romańskiej, Zakład Italianistyki.
- Michalik U. (2005), *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (26–27), s. 25–39.
- Mollica A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Pichiassi M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Rak M. (2015), *Co to jest kulturem?*. „LingVaria”, nr 2 (20), s. 305–316.
- Thomas A. (1996), *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards*, (w:) Thomas A. (red.), *Psychologie des Interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag, s. 107–135.
- Woch A., Groblińska J., Kowalik K. (2021), *Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Received: 11.10.2022

Revised: 30.11.2022

Agnieszka Kruk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0003-3025-8128>

agnieszka.kruk@mail.umcs.pl

Problemy tłumaczenia elementów kulturowych. O podejściu interkulturowym w nauczaniu języka obcego przez przekład

Difficulties in translation of cultural elements. On an intercultural approach in teaching a foreign language through translation

Didactic translations and translation projects are one of the ways of simultaneously familiarising students with a foreign language and culture, allowing them to develop language competences and learn about cultural similarities and differences. The aim of this article is to present a way of acquainting students with elements of foreign culture through translation, show the benefits of working with translation for language learning and present difficulties related to the translation of cultural elements, and the solutions used by translators. Teaching language and culture through translation has many advantages. First of all, working with the original text gives students access to elements of the source culture in a specific communication context. Moreover, translation assumes an in-depth understanding of the original, including intercultural allusions and intertextual references. The effort put into the translation process by the students makes them memorize foreign elements and structures better.

Keywords: translation, culture, intercultural competence, didactic translation, translation projects

Słowa kluczowe: przekład, kultura, kompetencja interkulturowa, tłumaczenie dydaktyczne, projekty tłumaczeniowe



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Wstęp

Nauczanie języka obcego w coraz większym stopniu skupia się na poszerzaniu wiedzy uczniów na temat kultury. Z jednej strony możliwość poznania obcej kultury stanowi dla nich silną motywację; z drugiej – znajomość zależności interkulturowych pozwala im na lepsze opanowanie języka, rozumienie obcojęzycznych wypowiedzi i reagowanie na nie (Komorowska, 1999: 14), a także rozwiązywanie problemów komunikacyjnych i zachowywanie się adekwatnie do działań, postaw i oczekiwań przedstawicieli obcych kultur (Barnach, 2001: 228).

Włączenie ćwiczeń tłumaczeniowych do lekcji oraz realizacja projektów tłumaczeniowych stanowią znakomity sposób na zapoznawanie uczniów i studentów równocześnie z obcym językiem i kulturą. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie korzyści płynących z pracy z przekładem dla nauki języka, trudności związanych z tłumaczeniem elementów kulturowych, a także rozwiązań stosowanych przez tłumaczy.

2. Kompetencja interkulturowa w nauczaniu języka obcego

Byram (1997: 3) uważa, że nauczanie języka obcego nie powinno się skupiać jedynie na przekazywaniu informacji, ale również na obserwacji, jak sformułowana w określony sposób informacja jest postrzegana i interpretowana w odmiennym kontekście kulturowym. Nieznajomość kontekstu socjokulturowego i obowiązujących konwencji może prowadzić bowiem do nieporozumień oraz do stosowania kalk językowych (i kulturowych), opartych na rodzimym sposobie postrzegania i wyrażania świata. Niewystarczająca znajomość obcej kultury utrudnia też rozumienie wielu aluzji językowych, znaczenia obserwowanych zachowań, nawiązań intertekstualnych, typowych dla danej kultury gier słów i idei. Stanowi zatem przeszkodę komunikacyjną zarówno podczas produkcji, jak i odbioru komunikatów.

Według Bennetta (1998: 1–3), w komunikacji monokulturowej odmiennosc budzi obawy, jako że może ona prowadzić do potencjalnych nieporozumień lub tarć. Stąd historycznie na obcość reagowano często ucieczką, próbą dostosowania jej do własnych norm bądź dążeniem do jej eliminacji. Tymczasem kompetencja interkulturowa bazuje właśnie na odmienności i różnicy, skupiając się na dążeniu do zrozumienia obcości i docenienia jej. Barnach (2001: 228) definiuje kompetencję interkulturową jako „zdolność osoby uczącej się do zachowania adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur”. Poza umiejętnością odpowiedniego zachowania ważna też jest właściwa

interpretacja zachowań innych, obserwowanych zarówno w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, jak i w tekstach, nagraniach czy filmach. Aby adekwatnie na nie zareagować uczeń musi je najpierw właściwie zrozumieć. W tym celu potrzebna jest mu znajomość obowiązujących w innej kulturze norm zachowania w określonych sytuacjach oraz konwencji społecznych (przy poznawaniu nowych osób, w pracy, w sklepie, w środkach komunikacji itp.), a także tego, jak wygląda życie codzienne (godziny posiłków, organizacja pracy i czasu wolnego), jakie relacje panują między członkami rodziny, współpracownikami, przyjaciółmi, jak interpretować humor, gesty i język ciała.

W kształceniu kompetencji interkulturowej nie powinno nigdy chodzić o waloryzowanie czy też pokazywanie „wyższości” jednej kultury nad drugą. Jak podkreśla Żydek-Bednarczuk (2012: 28), nie chodzi też o próbę enkulturacji, czyli dostosowania się do innej kultury i podporządkowania jej własnych przekonań, ale o uświadomienie uczniom podobieństw i różnic oraz kształtowanie u nich postawy tolerancji „na to, co *Inne, Obce*”. Zorientowanie na ukazywanie podobieństw i różnic, szacunek dla kulturowej odmienności i dążenie do ukazywania „obcego jako Obcego” (Berman, 2009: 250) stanowią też główne założenia współczesnego przekładoznawstwa, zorientowanego kulturowo. Dlatego praca z tłumaczeniami może być pomocna w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów i studentów, zwłaszcza na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym.

3. Kompetencja interkulturowa w tłumaczeniu dydaktycznym

Istnieje wiele możliwości zastosowania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych, wśród nich:

- tłumaczenie nowych słów i wyrażeń pojawiających się w tekstach, ćwiczeniach i nagraniach,
- tłumaczenie dydaktyczne,
- tłumaczenie tekstów użytkowych i specjalistycznych, dostosowanych do poziomu uczniów (od krótkich ogłoszeń i reklam po umowy i oficjalne dokumenty),
- tłumaczenie a vista,
- tłumaczenie ustne (symultaniczne i konsekwentne),
- tłumaczenie tekstów literackich,
- tłumaczenie audiowizualne,
- analiza porównawcza tłumaczeń,
- lektura obcojęzycznych artykułów przekładoznawczych.

Większość wymienionych ćwiczeń tłumaczeniowych można spotkać w ofercie edukacyjnej neofilologii zorientowanych przekładoznawczo,

kształcących przyszłych tłumaczy. Nie oznacza to jednak, że ćwiczenia tłumaczeniowe nie mają racji bytu na lekcjach języków obcych w szkołach. Wręcz przeciwnie, mogą się one okazać bardzo skutecznym narzędziem nauczania, o ile zostaną dostosowane do możliwości uczniów. Tego typu ćwiczenia pozwalają zarówno na rozwijanie umiejętności językowych, jak i na kształtowanie kompetencji interkulturowych.

Według Tomaszewicz (2006: 104), tłumaczenie dydaktyczne to „tłumaczenie wykonywane jako jedno z ćwiczeń w dydaktyce języków obcych”. Jest tym, co we współczesnej dydaktyce przetrwało z metody gramatyczno-tłumaczeniowej, dawnej metody nauczania języków obcych w oparciu niemal wyłącznie o analizę gramatyczną i przekład tekstów. Od XIX w. zaczęto od niej odchodzić na rzecz metody bezpośredniej, dążącej do eliminacji języka ojczystego jako pośredniczącego w nauce języka, a następnie na rzecz metody audiolingwalnej, opierającej się na kształceniu przez naśladowanie i powtarzanie wzorców (Hinc, Jarosz, 2019: 204–205). Dopiero w latach 90. XX w. dydaktyka komunikacyjno-interkulturowa ponownie zwróciła uwagę na zalety płynące ze stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych, pozwalających uczniom na porównanie systemów językowych, ich analizę i refleksję nad podobieństwami i różnicami między językami (ibid. 205–206) i kulturami.

Wprowadzanie ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcji ma wiele zalet, jednak najpierw warto zwrócić uwagę na ich potencjalne wady. Uczeń, który ma dokonać tłumaczenia tekstu z języka ojczystego na język obcy, może przejawiać skłonność do stosowania kalk językowych, zwłaszcza, jeśli nie będzie to tekst dostosowany do jego poziomu. Jak zauważa Grucza (1979: 319), tłumaczenie międzyjęzykowe może być ryzykowne, ponieważ uczeń mylnie niekiedy zakłada, że wyrazy, jakie poznaje w obcym języku zachowują się tak jak w jego języku ojczystym, przez co popełnia błędy. Ryzyko to można jednak zminimalizować, unikając sięgania po losowe teksty, a zamiast tego przygotowując dla uczniów teksty dostosowane do ich umiejętności i do omawianego materiału. Tego typu tłumaczenia, przygotowane przez nauczyciela z uwzględnieniem treści omawianych w czasie kilku wcześniejszych lekcji, doskonale sprawdzają się jako utrwalające i powtórkowe.

Poza przygotowywaniem zdań do tłumaczenia z J1 na J2, dla uniknięcia utrwalania błędów korzystne jest też stosowanie tłumaczeń z J2 na J1. Dzięki tłumaczeniu z obcego języka zwiększa się szansa, że uczniowie zapamiętają prawidłowe użycie wyrażenia pojawiających się w obcojęzycznym tekście. Chodzi tu nie tylko o wychwytywanie słówek, ale również treści kulturowych: w jaki sposób rozmówcy zwracają się do członków rodziny/kolegów/nauczycieli, jak rozpoczynają i kończą rozmowę telefoniczną, jak wyrażają uczucia. Ćwiczenia tłumaczeniowe zmuszają uczniów do uważniejszej lektury i dogłębnej analizy tekstu, zwracają uwagę na podobieństwa i różnice między

językami i kulturami. Tego rodzaju tłumaczenia pomagają też w odkrywaniu logiki kulturowej J1 i J2, pozwalając „w pełni dostrzec brak równoległości w obrębie systemu leksykalnego, morfologicznego, a przede wszystkim składniowego” (Lipińska, Seretny, 2016: 30–31).

Oba rodzaje ćwiczeń tłumaczeniowych niosą ze sobą liczne korzyści, o ile są dostosowane do poziomu wiedzy i umiejętności ucznia. Co więcej, w odróżnieniu od typowych ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, jakie pojawiają się w podręcznikach, tłumaczenia stanowią test ogólnych kompetencji językowych (Dunin-Dudkowska, 2011: 387). Skłaniają do zwrócenia uwagi nie tylko na wybrane słowa, ale na różne komponenty zdania czy też tekstu: na użycie odpowiednich czasów, form gramatycznych, rodzajników, przyimków i zaimków, dobór odpowiedniego słownictwa, a także na składnię i szyk zdania czy na łączniki międzyzdaniowe. Do tego studenci muszą też zwracać uwagę na prawidłowe oddanie treści kulturowych, takich jak nazwy tradycji i zwyczajów, stosowanie odpowiednich form zwracania się do rozmówcy (w przypadku dialogów) czy odpowiednich dla danej sytuacji wyrażań. Tłumaczenia uczą też, że słowa nie mają jednego ustalonego znaczenia, ale zmienia się ono w zależności od kontekstu i innych elementów języka, przy jakich występują, przy czym sam system odniesienia również może ulegać zmianom (Lipińska, Seretny, 2016: 30). Mają również duże znaczenie w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, jako że pomagają w zrozumieniu społeczno-kulturowego kontekstu komunikacji językowej, poprzez uświadomienie uczniom logiki kulturowej J1 i J2 oraz uwypuklenie związku między językiem a kulturą (Hinc, Jarosz, 2019: 202–203). W procesie tłumaczenia kompetencja interkulturowa w sposób naturalny łączy się też z kompetencją pragmatyczną i socjolingwistyczną, nauczanie języka obcego przez przekład nie skupia się bowiem jedynie na wiedzy, ale również na jej stosowaniu w praktyce, do czego potrzebna jest znajomość reguł socjolingwistycznych i pragmatycznych warunków użycia języka (Janowska, 2015: 47).

Stopień, w jakim ćwiczenia rozwiną kompetencję interkulturową uczniów będzie zależał przede wszystkim od doboru tekstów do tłumaczenia. Mogą to być teksty opowiadające o kulturze danego kraju, ale też dialogi skłaniające do użycia słów i wyrażań typowych dla danej sytuacji komunikacyjnej. Wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania uczniów, a szczególnie w przypadku studentów neofilologii, coraz korzystniejsze staje się sięganie do autentycznych tekstów, a wreszcie również realizowanie projektów tłumaczeniowych. Tym bardziej, że w przekładoznawstwie obserwuje się w ostatnich latach tak zwany „zwrot kulturowy”, skłaniający do szeroko zakrojonych badań nad ukazywaniem obcej kultury w tekście docelowym. Z tego też względu przekładoznawcy wiele uwagi poświęcają problemom przekładu

elementów kulturowych, niekiedy nazywanych też kulturowymi. Nagórko (2004: 27–28), dzieli je na cztery grupy:

- kulturowe w węższym sensie: kulturowe słowa kluczowe, w tym egzotyzymy;
- skrypty kulturowe: np. życzenia, toasty, przekleństwa, modele wyrażania emocji;
- stereotypy, zwłaszcza etniczne;
- ksenizmy: zachowania, w tym reakcje językowe, zdradzające kulturową obcość uczestnika komunikacji.

Elementy kulturowe sprawiają trudność w tłumaczeniu przede wszystkim dlatego, że często są pobawione ekwiwalentów w języku docelowym z uwagi na ich ścisły związek z kulturą źródłową. Newmark (1988: 69, 81–93) wymienia szereg technik, czy też procedur, jakimi może posłużyć się tłumacz. Są to: tłumaczenie dosłowne, transferencja, naturalizacja, ekwiwalent kulturowy, ekwiwalent funkcjonalny, ekwiwalent opisowy, synonimia, kalka, przesunięcie, modulacja, uznane tłumaczenie, kompensacja, analiza składniowa, redukcja, rozszerzenie, parafraza, dublety tłumaczeniowe, przypisy, dodatki i objaśnienia. Nie wszystkie te rozwiązania są korzystne dla ukazania w przekładzie elementów kulturowych: redukcja oznacza pominięcie obcego elementu w przekładzie, a użycie ekwiwalentu kulturowego polega na zastąpieniu słowa czy wyrażenia kulturowego z języka źródłowego słowem lub wyrażeniem typowym dla języka docelowego, co prowadzi do udomowienia obcego elementu. W części analitycznej przyjrzymy się strategiom, które pozwalają zachować w przekładzie obce elementy i ukazują ich znaczenie w kontekście kultury oryginału.

4. Interkulturowy aspekt projektów tłumaczeniowych

Uczniowie na poziomie zaawansowanym i studenci neofilologii mogą czerpać wiele korzyści z tłumaczeń całych dokumentów, dialogów filmowych czy utworów literackich w ramach zajęć lub projektów tłumaczeniowych. Projekty tłumaczeniowe zakładają uczenie się we współpracy, wymianę doświadczeń, dyskusję, wspólne podejmowanie decyzji, dobór strategii i rozwiązywanie problemów. Pozwalają one również na rozwinięcie kompetencji miękkich, personalnych i interpersonalnych, takich jak samodzielność, kreatywność, organizacja własnej pracy i pracy zespołu, współpraca w zespole czy negocjacje (Giczela-Pastwa, Biel, 2021: 88).

W roku akademickim 2016/17, w ramach warsztatów tłumaczeniowych udało nam się zrealizować ze studentami portugalistyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej projekt, który zakończył się publikacją i promocją

przekładu „Opowiadań przykładowych” portugalskiej pisarki Sophii de Mello Breyner Andresen. W projekcie wzięła udział trzynastoosobowa grupa studentów pierwszego roku studiów drugiego stopnia, którzy tłumaczyli opowiadania w ciągu drugiego semestru studiów.

Kwestie interkulturowe pojawiły się w dyskusji ze studentami już w momencie wyboru tekstu do tłumaczenia. Studenci musieli ocenić, która z zaproponowanych książek ma największe szanse znaleźć czytelników w kulturze docelowej, oferując im coś, co będą w stanie zrozumieć we własnym kontekście socjokulturowym, a równocześnie co zainteresuje ich swoją odmiennością i oryginalnością. Dyskutując nad wyborem utworu do tłumaczenia studenci w swojej argumentacji sięgali do wiedzy zdobytej uprzednio na zajęciach poświęconych teoriom przekładoznawczym (Teorie przekładoznawcze, 30KW; Metodologia badań przekładoznawczych, 15W, 15KW). Wybór padł na zbiór opowiadań Sophii de Mello Breyner Andresen, między innymi ze względu na jego znaczenie dla portugalskiej kultury – jak argumentowali studenci, autorka jest uznaną pisarką i poetką, zdobywczynią prestiżowej nagrody Prémio Camões, a jej utwory weszły do kanonu portugalskiej literatury. Ponadto jest ona mało dotąd znana na polskim gruncie, wobec czego studenci ocenili, że warto przybliżyć jej twórczość polskim czytelnikom. Tym samym przyszli tłumacze mieli okazję zobaczyć w praktyce, jak działa mechanizm patronatu i manipulacji, opisany przez Lefevere’a (1992: 14–15): w jaki sposób osoby i instytucje wspierają publikację konkretnych przekładów i promują obcą literaturę. Pokazuje to, że tłumacz nie musi być jedynie „niewidzialnym” wykonawcą zlecenia, „przezroczystą szybą” dającą czytelnikom wgląd w oryginał bez ujawniania swojej obecności, ale może aktywnie angażować się w wybór i promocję tłumaczonego utworu.

Studenci zdecydowali, że ich normą początkową będzie dążenie do stworzenia tłumaczenia adekwatnego (Toury, 2000: 201) w celu ukazania językowego i kulturowego kontekstu oryginału. Jeśli chodzi o decyzje związane z tłumaczeniem elementów kulturowych, skłaniali się ku dążeniu do zachowywania obcych elementów, uzasadniając to argumentacją zaczerpniętą z prac Bermiana (2009), Lewickiego (2002) i Venutiego (2009). Badacze ci podkreślają, jak istotne jest zachowywanie etycznego wymiaru tłumaczenia poprzez przybliżanie czytelnikom elementów kultury oryginału, ukazywanie w przekładzie obcości jako wartości, a także przyjmowanie postawy tłumacza widzialnego, dającego czytelnikom dostęp do oryginalnego sposobu postrzegania i opisywania świata, a nie dostosowującego go do wizji i oczekiwań odbiorców.

Zachowywanie elementów obcej kultury prowadzi do aktywizacji kategorii obcości, co oznacza, że odbiorcy natrafiają w tekście na słowa i sformułowania budzące zdziwienie, a niekiedy nawet niezrozumienie. Jednak, jak wskazuje Lewicki (2002: 47–49), tego typu reakcja powinna być spodziewana,

a nawet pożądana u czytelników sięgających po przekład obcojęzycznego dzieła zakorzenionego w odmiennej kulturze. Obcość nie powinna być postrzegana jako wada przekładu, ale raczej jako jego zaleta: jako coś, co odróżnia obce dzieło od kanonu literatury narodowej, wprowadza nowe elementy, nową estetykę i nowe spojrzenie na świat. Podobnie postrzega to Berman (2009: 249–250), nazywający przekład „doświadczeniem obcego” i postulujący, że etycznym założeniem przekładu powinno być przyjęcie tej odmienności jako wartości.

Obierając normę początkową, studenci uczestniczący w projekcie zakładali, że będą się starali zachować jak najwięcej elementów obcej kultury i realiów świata przedstawionego w opowiadaniach. Nadrzędną strategią, czy też metodą tłumaczeniową w przypadku elementów kulturowych miało być tłumaczenie semantyczne, starające się odtworzyć dokładne znaczenie kontekstowe oryginału, z zachowaniem wartości estetycznej tekstu źródłowego (Newmark, 1998: 45–47). Aby przybliżyć czytelnikom obcą kulturę studenci planowali początkowo uciekać się do przypisów, jednak w praktyce okazało się, że przypisy nie zawsze spełniają swoje zadanie, gdyż naruszają poetycki styl utworu i zaburzają rytm lektury. Choć przypisy mają niezaprzeczalną wartość w przekładzie elementów kulturowych, to nie zawsze okazują się najkorzystniejszym rozwiązaniem, zwłaszcza w przypadku fragmentów opisowych, kreujących poetycką atmosferę utworu, co obserwujemy już w pierwszym akapicie opowiadania „Kolacja z biskupem”:

A casa era grande, branca e antiga. Em sua frente havia um pátio quadrado. À direita um laranjal onde noite e dia corria uma fonte. À esquerda era o jardim de buxo, húmido e sombrio, com suas camélias e seus bancos de azulejo. (s. 47)

Styl autorki jest w tym miejscu poetycki, a mimo to oszczędny i dosadny, co przejawia się np. pominięciem czasownika (*havia*) w trzecim zdaniu. W ostatnim przytoczonym zdaniu pojawia się natomiast zakorzenione w portugalskiej kulturze słowa *azulejo*, odnoszące się do charakterystycznych płytek, pokrywających ściany budynków, a nawet kamienne ławki, jak w cytowanym fragmencie. Pierwszym odruchem studentów była chęć dodania przypisu dla przybliżenia czytelnikom portugalskiej sztuki. Ostatecznie jednak nie zdecydowali się na to rozwiązanie, aby nie zaburzyć stylu narracji i nie przerwać poetyckiego opisu domu i ogrodu. Pojawienie się przypisu już w pierwszym akapicie pierwszego opowiadania wprowadzałoby pewnego rodzaju dysonans, utrudniający zanurzenie się w lekturze. Przypis nie był tu nieodzowny z tego chociażby względu, że portugalskie płytki *azulejos* są już dość znane poza Portugalią i znajdują się nawet w ofercie polskich sklepów. Gdyby słowo *azulejo* pojawiło się w innym miejscu utworu prawdopodobnie

zdecydowalibyśmy się na przypis, jednak w tym miejscu korzystniejsze wydało nam się wprowadzenie w tekście przekładu drobnego wtrącenia, pozwalającego czytelnikom lepiej wyobrazić sobie wygląd opisywanego miejsca:

Dom był duży, biały i stary. Przed nim rozciągał się kwadratowy dziedziniec. Po prawej stronie sad pomarańczowy, gdzie dzień i noc tryskała fontanna. Po lewej bukszpanowy ogród, wilgotny i zacieniony, w którym rosły kamelie i stały ławki wyłożone płytkami *azulejos*. (s. 9)

Wtrącenie ogranicza się do zastąpienia dosłownego tłumaczenia ‘ławki z *azulejo*’, które byłoby dość enigmatyczne, przez bardziej rozwinięte omówienie „ławki wyłożone płytkami *azulejos*”. W klasyfikacji Newmarka (1988: 82–83) jest to technika transferencji, czy też przeniesienia obcego słowa, połączona z zastosowaniem ekwiwalentu opisowego, a zatem dublet tłumaczeniowy (połączenie dwóch technik).

W opowiadaniu „Homer”, również na początku utworu, pojawiło się inne nawiązanie do portugalskiej sztuki:

O Búzio era como um monumento manuelino: tudo nele lembrava coisas marítimas. A sua barba branca e ondulada era igual a uma onda de espuma. As grossas veias azuis das suas pernas eram iguais a cabos de navio. (s. 133)

Ponownie jest to poetycki opis porównujący sylwetkę bohatera do ‘manuelińskiego pomnika’. Stanowi to nawiązanie do portugalskiego stylu architektonicznego późnego gotyku, łączącego elementy marynistyczne i orientalne. Na polskich stronach internetowych trudno znaleźć opis manuelińskich pomników, ale bez trudu można natrafić na opis stylu manuelińskiego. Tak naprawdę znajduje się on też w samym tekście, co ponownie uzasadniało pominięcie przypisu:

Muszlarz był niczym pomnik w stylu manuelińskim: wszystko w nim przypominało morze. Jego broda, biała i pofalowana, była niczym fala morskiej piany. Grube, niebieskie żyły na jego nogach przypominały okrętowe liny. (s. 67)

Również w tym przypadku uciekliśmy się do drobnego wtrącenia: zamiast tłumaczyć dosłownie ‘był jak pomnik manueliński’, co mogłoby być mało zrozumiałe, rozwinięliśmy to porównanie, pisząc, że „był niczym pomnik w stylu manuelińskim”, dzięki czemu czytelnik bez trudu domyśli się, że chodzi o styl architektoniczny. Jego cechy zostały opisane przez autorkę: jest to styl nawiązujący do morza, przywodzący na myśl rzeczy związane z morzem. W tłumaczeniu przytoczonego fragmentu trudność stanowiło też imię znaczące: *o Búzio*, przywodzące na myśl piękną muszlę. Po polsku *o búzio*

to 'rozkolec', co ani nie brzmi tak melodyjnie jak portugalskie imię, ani nie budzi podobnych skojarzeń. Problematyczne było też zachowanie imienia w oryginalnym brzmieniu, ze względu na nieoczywistą wymowę: polski czytelnik prawdopodobnie czytałby to imię jako [buzio], asocjując je z takimi polskimi zdrobnieniami jak Józio czy Kazio. Rozważaliśmy podanie prawidłowej wymowy ([buzju]) i znaczenia imienia w przypisie, ale istniała obawa, że i tak spolszczona wymowa narzucałaby się czytelnikom. Dlatego zdecydowaliśmy się na przetłumaczenie imienia, uznając, że „Muszlarz” wyraźnie nawiązuje do zwyczaju zbierania przez bohatera morskich muszli. Trudno ocenić, czy było to optymalne rozwiązanie – gdyby nie problemy z wymową optowalibyśmy raczej za zachowaniem oryginalnego imienia i dodaniem przypisu. Natomiast z pewnością wartościowa była dyskusja na temat możliwych rozwiązań i wspólne szukanie najkorzystniejszej opcji. Pokazało to, że w tłumaczeniu nie chodzi jedynie o szukanie najbliższego ekwiwalentu, lecz trzeba również wziąć pod uwagę jego wydźwięk i brzmienie, częstość użycia i skojarzenia, jakie budzi w kulturze źródłowej i docelowej.

Poza tego typu bezpośrednimi nawiązaniami do elementów obcej kultury studenci mieli też okazję obserwować osadzone w kulturze użycie języka, jak choćby to, jak w określonych sytuacjach bohaterowie zwracają się do siebie i jak reagują na cudze wypowiedzi. W różnych językach istnieją związki frazeologiczne i idiomy, których nie tłumaczy się dosłownie. Ich analiza w procesie tłumaczenia pozwala studentom zaobserwować i przyswoić zasady ich użycia poprzez zestawienie z polskimi odpowiednikami stosowanymi w analogicznych sytuacjach.

5. Wnioski

Zrealizowany projekt tłumaczeniowy był dla studentów okazją do wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce, do wspólnej dyskusji nad możliwymi rozwiązaniami, do argumentacji i obrony swoich wyborów translacyjnych. Realizacja projektów tłumaczeniowych pomaga więc w rozwoju wszystkich czterech komponentów kompetencji interkulturowej, wymienionych przez Komorowską (1996: 112–114): studenci biorący udział w projekcie tłumaczeniowej bazowali na posiadanej wiedzy (*savoir*) na temat portugalskiej kultury, jednak wielokrotnie natrafiali na obce dla nich odniesienia kulturowe, które musieli poddać analizie (*savoir-apprendre*), aby poznać ich znaczenie. Gotowość poznawania odmiennej kultury, a następnie ukazywania i przybliżania jej w przekładzie odbiorcom docelowym wskazuje na postawę szacunku i otwartości (*savoir-être*) wobec obcych elementów kulturowych. Obserwacja i analiza zachowań bohaterów opowiadań i ich reakcji języko-

wych w określonych sytuacjach uczy użycia właściwych wyrażań w przyszłości w podobnych sytuacjach komunikacyjnych (*savoir-faire*).

Tłumaczenia rozwijają też kompetencję socjolingwistyczną, polegającą, według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, na poprawnym odczytywaniu i oddawaniu relacji społecznych, stosowaniu właściwych konwencji grzecznościowych, użyciu adekwatnych do sytuacji wyrażań idiomatycznych i przysłów, a także odpowiedniego rejestru wypowiedzi, w tym niekiedy również dialektów i odmian regionalnych języka docelowego. W procesie tłumaczenia student rozwija też swoją kompetencję pragmatyczną, zarówno dyskursywną, zakładającą umiejętność porządkowania wypowiedzi i układania zdań w sposób logiczny, jak i funkcjonalną, polegającą na realizowaniu określonych aktów mowy.

Najnowsze badania zarówno nad przekładem, jak i nad dydaktyką języków obcych podkreślają silny związek między językiem a kulturą. Tłumaczenia przynoszą duże korzyści na różnych etapach kształcenia, zarówno jako proste ćwiczenia pozwalające na powtórzenie materiału, jak i jako bardziej ambitne projekty tłumaczeniowe. Proces tłumaczenia daje okazję do dyskusji nad podobieństwami i różnicami między kulturami, a także nad sposobami ukazywania obcej kultury odbiorcom przekładu z uszanowaniem dla jej odmienności.

BIBLIOGRAFIA

- Andresen de Mello Breyner S. (1996), *Contos exemplares*. Porto: Figueirinhas.
- Andresen de Mello Breyner S. (2018), *Opowiadania przykładowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Banach B. (2001), *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*, (w:) Habrajska G. (red.), *Język w komunikacji*. t. 3. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 228–242.
- Bennett M. (1998), *Intercultural Communication: A Current Perspective*, (w:) Bennett M. (red.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press, s. 1–34.
- Berman A. (2009), *Przekład jako doświadczenie obcego*, (w:) Bukowski P., Heydel M. (red.), *Współczesne teorie przekładu*. Kraków: Znak, s. 249–264.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dunin-Dudkowska A. (2011), *Tłumaczenia dydaktyczne w nauce języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Giczela-Pastwa J., Biel Ł. (2021), *Kooperacyjne uczenie się przekładu – 15 lat działalności Studenckiego Koła Naukowego Przekładu Specjalistycznego LINGUANA*,

- (w:) Kubińska O., Kuniński W., Kur M. (red.), *Dydaktyka przekładu. Nauczanie przez projekty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 79–98.
- Grucza F. (1979), *Metody, techniki i ćwiczenia glottodydaktyczne*, (w:) Grucza F. (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, s. 314–326.
- Hinc J., Jarosz A. (2019), *Tłumaczenia dydaktyczne w nauczaniu języka obcego – przykłady ćwiczeń na zdania warunkowe*, (w:) Grabowska M., Hinc J., Jarosz A., Mampe J. (red.), *Translatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 201–214.
- Janowska I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*. „LingVaria”, nr 2, s. 41–54.
- Komorowska, H. (1996). *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 109–115.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lefevre A. (1992), *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Lewicki R. (2002), *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*, (w:) Lewicki R. (red.), *Przekład. Język. Kultura*. Lublin: UMCS, s. 43–51.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23–35.
- Nagórko A. (2004), *Metody konfrontatywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, (w:) Flórián E. (red.), *Wielokulturowość, tożsamość narodowa, mniejszości na Węgrzech i w Polsce: język, literatura, kultura*. Debreczyn: Kossuth Egyetemi K., s. 25–33.
- Newmark P. (1988), *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Tomaszkiewicz T. (2006), *Terminologia tłumaczenia*. Poznań: UAM.
- Toury G. (2000), *The nature and role of norms in translation*, (w:) Venuti L. (red.), *The Translation Studies Reader*. Londyn i Nowy York: Routledge, s. 199–211.
- Venuti L. (2009), *Przekład, wspólnota, utopia*, (w:) P. Bukowski, M. Heydel (red.), *Współczesne teorie przekładu*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 267–293.
- Żydek-Bednarczuk U. (2012), *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 19–30.

Received: 26.09.2022

Revised: 10.12.2022

Emilia Kubicka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-4026-5420>

ekubicka@umk.pl

Filip Olkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

<https://orcid.org/0000-0002-1364-7781>

olkiewicz.filip@doktorant.umk.pl

Odbiorca tłumaczenia w międzykulturowym treningu mediacyjnym (na przykładzie prac chińskich studentów polonistyki)

**The target recipient in the intercultural training of mediation skills
(based on examples of the translations of Chinese students of Polish
language and culture)**

The aim of this paper is to present and describe the development of textual mediation skills in the approach proposed by companion volume to *Common European framework of reference for languages* (CEFR CV) from 2018. The approach described in CEFR CV was applied during a translatology course for Chinese students of Polish language and culture, whose intersemiotic and intralingual translations are analyzed in this paper. According to Heinz Vater the 'text' is a linguistic (written or oral) phenomenon that comes into effect in a context and is understandable (complete) within a given situation. It should also be cohesive (grammatically correct) and coherent (semantically consistent). Examples of difficulty with all these indicators of textuality were found in the work of Chinese students, ranging from lack of cohesion,



through lack of coherence, to the communicative dependence of the target text on the source text and not taking into account features of the target recipient. The authors focus on this last aspect and discuss the ways the students' translations present the world and protagonists depicted in the source texts. Successful (i.e., target recipient-oriented) and unsuccessful translation solutions are indicated and potential causes of disruptions in the mediation process are identified.

Keywords: mediating a text, Chinese students of Polish language and culture, intercultural competence, target recipient

Słowa kluczowe: mediacja tekstu, chińscy studenci polonistyki, kompetencja interkulturowa, odbiorca tłumaczenia

1. Wstęp

Wspomniana i skrótowo opisana w pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) z 2001 r. koncepcja mediacji została znacznie rozwinięta w tomie uzupełniającym z 2018 r. (CEFR CV). W nowym, rozszerzonym ujęciu jest ona postrzegana jako między- lub wewnątrzjęzykowe naturalne działanie komunikacyjne, obejmujące takie środki jak przeformułowanie, wyjaśnienie czy upraszczanie. Nie koncentruje się ono

wyłącznie na adekwatnym przekazie treści językowych, ale odbywa się także poprzez przełączanie kodów językowych, przejście od jednego typu wiedzy do innej, pośredniczenie w uczeniu się i wymaga równocześnie uruchomienia strategii międzyjęzykowych, międzykulturowych i kognitywnych (Janowska, 2017: 83).

Przedmiotem uwagi w tym artykule jest mediacja tekstu, a konkretnie umiejętność uwzględnienia w tekście tłumaczonym wiedzy i kompetencji kulturowych jego projektowanego odbiorcy. Podstawę materiałową stanowią wykonane przez studentów filologii polskiej jako obcej pisemne tłumaczenia intersemiotyczne i intralingwalne powstałe na zajęciach ze wstępu do translatoryki¹ w latach 2020–2022. Omawiane na tym kursie podstawowe koncepcje translatoryczne stanowią wprowadzenie do różnorodnych zadań translatorskich, których celem jest kształcenie zarówno kompetencji tłumaczeniowych, jak i tekstowych. Kompetencja tłumaczeniowa wymaga bowiem

¹ Przedmiot ten w programie studiów filologii polskiej jako obcej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu przewidziano na czwarty semestr. Studenci z Chin przyjeżdżają do Polski w ramach obowiązkowego pobytu zagranicznego podczas studiów odbywanych na macierzystych uniwersytetach. Długość ich kontaktu z kulturą polską przed podjęciem kształcenia na UMK jest różna i wynosi od roku do czterech lat.

opanowania wielu działań, a „składają się [na nią] *de facto* inne umiejętności, takie jak kompetencja komunikacyjna, pragmatyczna, strategiczna, interakcyjna czy interkulturowa” (Dwużnik, 2022: 118).

2. Praca z tekstem w treningu tłumaczeniowym

Wśród przykładów mediacji tekstu w CEFR CV wymieniono:

- ustne/pisemne przekazywanie konkretnych informacji,
- ustne/pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.),
- ustne/pisemne przetwarzanie tekstu,
- ustne/pisemne tłumaczenie tekstu pisanego,
- notowanie (wykłady, seminaria, zebrania),
- wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie),
- analizę i krytykę tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich).

(CEFR CV: 90, tłum. Janowska, 2019: 85)

Mediacyjne działania tekstowe obejmują zatem sam tekst (kształt, wyznaczniki gatunkowe), jego zawartość informacyjną, funkcjonowanie w komunikacji czy recepcję. Należy mieć na uwadze, że nabywanie kompetencji tekstowych wymaga intensywnego treningu również w języku pierwszym, a problemy w zakresie mediacji mogą wynikać z niedostatecznego opanowania umiejętności tworzenia danego typu tekstów niezależnie od języka (por. Lipińska, 2016: 10). W wypadku chińskich studentów polonistyki dodatkowym obciążeniem są znaczne różnice kulturowe (zob. np. Malejka, 2010; Yinan, 2012; Jasińska, 2015; Prizel-Kania, 2020; Ułańska, 2021), odmienne strategie poznawcze (zob. np. Prizel-Kania, 2021) i tradycje tekstowe (zob. Jasińska, 2020; Ruszer, 2021; Sękowska, Xin, 2021) czy doświadczenia edukacyjne (zob. np. Dziecioł-Pędzich, 2014; Gworys, 2017; Pietrzak, 2021, Kubicka, Olkiewicz, w druku).

Pojęcie tekstu przyjmujemy za Vaterem (2001), który z kolei operacjonalizuje klasyczną już koncepcję de Beaugrande’a i Dresslera (1981). Tekst w ujęciu Vatera to zjawisko językowe (pisemne lub ustne), które aktualizuje się i jest zrozumiałe (kompletne) w ramach danej sytuacji komunikacyjnej, spełnia przy tym warunki kohezji (spójności gramatycznej) i koherencji (spójności semantycznej) (Vater, 2001: 14–20). Wszystkie te wykładniki tekstualności okazują się dla chińskich studentów kłopotliwe, począwszy od – zrozumiałego na ich poziomie biegłości językowej (od A2 do B2) – braku kohezji, poprzez brak koherencji, aż po niesamodzielność komunikacyjną

tłumaczeń i nieuwzględnianie w nich właściwości odbiorcy. Częściowo może to wynikać z transferu stylu – chińskie teksty ma bowiem cechować

przewaga parataksy nad hipotaksą, brak zaznaczania związków między zdaniami, zwięzłość, ogólność, które pociągają za sobą dużą rolę kontekstu w rozumieniu wypowiedzi, posługiwanie się utartymi formułami, sentencjami (bądź ich fragmentami), co prowadzi do występowania schematów w myśleniu, często przewaga formy nad treścią, zamiłowanie do tworzenia wypowiedzi paralelnych, opartych zwykle na przeciwieństwach (Sękowska, Xin, 2021: 131).

Wśród celów zadań przekładowych, które proponujemy studentom, znajdują się między innymi umiejętność dekodowania informacji kulturowych, konieczność uwzględniania potrzeb i wiedzy odbiorcy tłumaczenia oraz tworzenie tekstów samodzielnych komunikacyjnie, to jest zrozumiałych bez odwoływania się do oryginału. Pracujemy głównie na dobrze znanych tekstach kultury (baśniach i legendach), co z jednej strony ułatwia uczącym się wykonanie zadania (znają ich ogólną zawartość informacyjną), z drugiej zaś ją utrudnia (niekiedy wymagana jest bowiem selekcja informacji, niedopuszczalne jest jednak ich zamienianie czy uzupełnianie, a więc korzystanie z innych wersji tekstów wyjściowych). Materiał ilustracyjny w tym artykule stanowią:

- 1) tłumaczenie intersemiotyczne historii Czerwonego Kapturka² dla współczesnego dorosłego odbiorcy polskojęzycznego (brak ograniczenia liczby słów)
- 2) streszczające tłumaczenie intersemiotyczne³ filmu *Smok* z cyklu „Legendy polskie”⁴ ze specyfikacją⁵:

Jesteś Jankiem albo Olą, piszesz list do przyjaciela, w którym zdajesz sprawę z tego, co ostatnio wydarzyło się w Twoim życiu (wydarzenia przedstawione w filmie). (200 słów)

² Przekładana historia obrazkowa pochodzi z publikacji *Grimms Märchen ohne Worte* Franka Flöthmanna (2013: 4–7).

³ Oddawanie treści filmu za pomocą słów Jakobson, autor klasyfikacji przekładu ze względu na system znaków, zaliczył do przekładu intersemiotycznego (Jakobson, 1959: 238). O problemach z ustaleniem zakresu intersemiotycznych działań przekładowych zob. Kaźmierczak (2017).

⁴ Krótkometrażowy film science fiction z 2015 r. w reżyserii Tomasza Bagińskiego znajduje się na platformie YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=1J_Y12RqeLM [DW 15.09.2022].

⁵ Na temat znaczenia specyfikacji w kształceniu tłumaczy i ich praktyce zawodowej zob. Dybiec-Gajer (2013: 90–96).

- 3) streszczające tłumaczenie intralingwalne legendy o Smoku Wawelskim i powstałych w nawiązaniu do niej listów szewczyka Dratewki do redaktor z prasowego kącika porad⁶; specyfikacja tłumaczeniowa brzmi:

Jesteś chińskim dziennikarzem przebywającym w Krakowie w roku 1586. Czytasz miejscową prasę, również kącik porad pani Janiny, interesujesz się życiem miasta i rodziny królewskiej. Na podstawie legendy oraz korespondencji szewczyka Dratewki i pani Janiny napisz dla chińskiej gazety reportaż przedstawiający wydarzenia w mieście związane ze Smokiem Wawelskim i dylematy szewczyka Dratewki. (180 słów)

Przed przystąpieniem do wykonywania tłumaczeń studenci zapoznają się również z „kanonicznymi” wersjami prezentowanych tekstów kultury i na podstawie obu wersji wspólnie tworzą listę potrzebnych struktur leksykalnych i gramatycznych. Przypominane są także wzorce gatunkowe tekstów docelowych. Ponadto wykładowcy wskazują miejsca potencjalnie problematyczne translatorsko i proszą uczących się o wskazanie właściwych ich zdaniem strategii lub technik tłumaczeniowych. Teksty docelowe powstają w wyznaczonych każdorazowo przez losowanie grupach 2–3-osobowych⁷. Po sprawdzeniu wszystkich prac realizujących dane zadanie wykładowcy omawiają (zanonimizowane) szczególnie udane oraz nieudane rozwiązania translatorskie, a także zagadnienia leksykalne czy gramatyczne, które sprawiły tłumaczącym najwięcej problemów.

3. Odbiorca tłumaczenia w treningu mediacyjnym

W wypadku wskazanych wyżej zadań translatorskich poza dyskusją zostawiamy konieczność zachowania w tekście docelowym ekwiwalencji denotatywnej⁸ (przekazania treści). Ich trudność polega raczej na konieczności dokona-

⁶ Legenda pochodzi z podręcznika *Jak to łatwo powiedzieć...* Gałtygi (2011/2017: 208), a datowana na 1586 r. korespondencja szewczyka z panią Janiną z „Gazety Codziennej” ze zbioru *40 koncepcji dobrych lekcji* (Rabiej, Marczyńska, Zaręba, 2011, lekcja 37 pt. „Bardzo proszę o radę” autorstwa Joanny Rzepy, ćw. 2a, 2b, 2d).

⁷ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że mimo iż praca w grupach jest obowiązkowa, wśród studentów można zaobserwować dużą niechęć do współpracy, co w skrajnych przypadkach skutkuje na przykład tym, że poszczególne osoby niezależnie od siebie tłumaczą wydzielone przez siebie fragmenty tekstu lub każda z nich tworzy własną wersję tekstu docelowego. Więcej na ten temat zob. Kubicka, Olkiewicz (w druku).

⁸ W czasie kursu postępujemy się łatwą do zoperacjonalizowania teorią ekwiwalencji Kollera (1979/2011).

nia translacji z jednego systemu znaków na inny (zad. 1 i 2) oraz streszczenia informacji wyjściowych, tzn. podjęcia decyzji, które z nich są istotne, a które można pominąć (zad. 2 i 3). W tak zaplanowanym treningu mediacyjnym to właśnie odbiorca tłumaczenia staje się jednym z najważniejszych czynników decydujących o kształcie tekstu docelowego. Uwzględnienie właściwości projektowanego odbiorcy wymaga od tłumaczących między innymi umiejętnego wprowadzenia w świat przedstawiony i prezentacji bohaterów oraz wzięcia pod uwagę ewentualnych różnic kulturowych. W poniższym omówieniu skoncentrujemy się na tych właśnie aspektach.

3.1. Prezentacja bohaterów

Istnieją teksty, w których formuły początku i końca odgrywają ważną rolę, między innymi wprowadzają w świat przedstawiony i informują o gatunku, a więc sugerują sposób ich odbioru. Do takich utworów niewątpliwie należą baśnie. Ten gatunek ma reprezentować tekst docelowy będący rezultatem przekładu obrazkowej historii Czerwonego Kapturka (zad. 1), dobrze znanej również chińskiemu odbiorcy (zob. np. Pan, 2021). Już samo wprowadzenie w historię, której początek ukazano na rys. 1, wymagało sięgnięcia do wiedzy kulturowej (kim są bohaterki, jak się nazywają) i konwencji tekstowych (formuły początku baśni).



Rysunek 1. Mama i Czerwony Kapturek

Źródło: Flöthmann 2013: 4 (fragment oryginalnego obrazu)

Ponieważ tłumaczącym zwrócono uwagę, że nie powinni dodawać informacji, których nie ma w oryginale, postać głównej bohaterki wprowadzono zazwyczaj w sposób lakoniczny, a często jako nieistotną pomijano informację o genezie jej przezwiska. Sporadycznie jednak studenci wchodzili w rolę pierwszego autora i dodawali informacje, których nie ma w oryginale, jak w poniższym przykładzie:

- (1) Dawno, dawno temu, w głębi lasu było miasteczko z gęstą zieloną trawą i pięknymi kwiatami, mieszkańcy w miasteczku byli bardzo mili i żyli zadowolenie. Jedna mała dziewczynka mieszkała ze swoją mamą, która prowadziła sklep z owocami. Ona zawsze nosiła mały czerwony kapelusz, który otrzymała od ukochanej babci, która mieszkała w sąsiedniej wiosce, dlatego ludzie nazywały ją Małym Czerwonym Kapturkiem⁹.

Z punktu widzenia sztuki translatorskiej opis miasteczka, zajęcia mamy czy miejsca zamieszkania babci są nieuzasadnione, informacji tych bowiem nie podaje pierwszy autor (zob. rys. 1). Na przeciwległym biegunie znajdują się wprowadzenia tak skrótowe, że aż nieinformatywne, np. we fragmencie (2) pominięto przezwisko dziewczynki, co powoduje, że odbiorca nie od razu orientuje się, że ma do czynienia ze znanym mu tekstem:

- (2) W małym domu mieszkały dziewczyna i jej mama. Pewnego dnia mama poprosiła córkę [...]

Wspólne omówienie takich tłumaczeń daje okazję do dyskusji na temat przekładu klasyki – w jakich sytuacjach tłumacz ma prawo/obowiązek ujawnić swoją wiedzę kulturową wykraczającą poza tekst wyjściowy, na ile może ignorować wymogi gatunkowe czy zmieniać klasyczne wersje nazw (*Mały Czerwony Kapturek* zamiast *Czerwony Kapturek*) itd. Zwrócenia uwagi wymaga również sposób korzystania z elektronicznych translatorów, ponieważ wiele usterek językowych i kulturowych wynika z interferencji z angielskiego – pierwszego języka obcego studentów, stanowiącego dla nich (a często również ich translatorów) język-pośrednik między polskim a chińskim¹⁰. Takim powtarzającym się błędem jest na przykład oddzielanie przecinkami okoliczników, zwłaszcza czasu, czy nazywanie głównej bohaterki baśni Grimów *Małym Czerwonym Kapturkiem* (ang. *Little Red Riding Hood*), a leśniczego/gajowego *myśliwym* lub nawet *łowcą* (ang. *hunter*).

⁹ W cytowanych fragmentach nie poprawiamy błędów językowych czy stylistycznych. Dla ułatwienia lektury w nawiasach kwadratowych dodajemy uzupełnienia lub podajemy spodziewane formy.

¹⁰ O tzw. trybie obcojęzycznym w procesie nabywania kolejnych języków zob. np. Chłopek (2011: 175–185).

Jedną z zasad funkcjonowania tłumaczenia w kulturze docelowej mówi, że powinno być ono zrozumiałe bez konieczności odwoływania się do tekstu wyjściowego. Zwłaszcza w przekładzie intersemiotycznym treści oczywiste dla odbiorcy pierwotnego mogą wymagać objaśnienia. Problem ten ukażemy na przykładzie zadania 2, w którym tłumaczący, wcielający się w rolę młodych bohaterów historii – Janka lub Oli – relacjonują w formie listu do przyjaciela swoje spotkanie ze Smokiem. Negatywnym bohaterem tych wydarzeń jest Adolf Kamczatkow – bandyta o pseudonimie Smok, terroryzujący mieszkańców Krakowa i porywający młode dziewczęta. Wprowadzając tę postać w swoją opowieść, studenci przyjmują różne strategie. Niektórzy wyjaśniają odbiorcy, kim jest Kamczatkow (3), inni odwołują się do wspólnej wiedzy nadawcy listu i jego odbiorcy, co pozwala im uniknąć dłuższych wywodów (4):

- (3) Na pewno już widziałeś wiadomości, że w Krakowie był straszny mężczyzna, on nazywał się Adolf Kamczatków. On zaatakował kościół Mariacki i wojsko, też porywał dziewczyny, tak jak smok w legendzie, dlatego ludzie nazywają go smokiem [...].
- (4) Pamiętasz tego odrażającego smoka? Znowu się pojawił i porywał młode dziewczyny.

Za akceptowalne w zadanej sytuacji komunikacyjnej można uznać również podanie imienia i nazwiska oraz pseudonimu bandyty, obok informacji o tym, czym się zajmuje (5). Wydaje się natomiast, że na granicy akceptowalności jest takie wprowadzenie (anty)bohatera, w którym nie pojawia się jego pseudonim (6), podobnie jak podanie wyłącznie jego imienia (7), por.:

- (5) Pamiętasz Olę, moją dziewczynę, prawda? Prawie straciłem ją na zawsze z powodu okrutnego „Smoka”, Adolfa Kamchatkow, porywacza pięknych dziewczyn.
- (6) Czy pamiętasz statek powietrzny i Adolf Kamczatkow, który kilka dni temu zniszczył kościół Mariacki [Mariacki]?
- (7) W moim mieście jest zły facet – Adolf, który lubi porywać Polki, a mieszkańcy miasta panikują.

Pseudonim stanowi oczywiste nawiązanie do legendy, której treść w wersji uwspółcześnionej przedstawia film, a usunięcie tego nawiązania zawęży odbiorcy możliwość skorzystania z jego wiedzy kulturowej.

W przywołanych przykładach w pełni ujawnia się też rola, jaką w tłumaczeniu odgrywa ortografia (por. Kubaszczuk, 2016: 125–198). We fragmencie (3) i (8) (poniżej) tłumaczący błędnie zapisali nazwisko Adolfa – *Kamczatków* zamiast *Kamczatkow* – co spowodowało, że brzmiące z rosyjska

nazwisko zakończone na *-ow* stało się polskim gwarowym nazwiskiem na *-ów*. W ten sposób częściowo osłabiono znaczenie gry słownej autora scenariusza, w zamyśle którego nazwa osobowa *Adolf Kamczatkow* miała nawiązywać do dwóch odwiecznych wrogów¹¹ Polski – Niemiec (← Adolf Hitler) i Rosji (← Kamczatka + rosyjskie zakończenie nazwiska). Z tego powodu nieakceptowalny wydaje się przykład (7), który – jeśli w ogóle – uruchamia skojarzenia z tylko jednym wrogiem, a zatem zło, które uosabia (anty)bohater, nie jest w nim tak skumulowane jak powinno być w wypadku odwołania zarówno do Niemiec, jak i Rosji oraz – co potęguje nagromadzenie zła – do Smoka Wawelskiego.

Jak pokazują przykłady (3), (6) i (11) poniżej (kolejno: *Kamczatków, Mariach i król Kraka*), dbałość o poprawny zapis nazw nie stanowi priorytetu tłumaczących. Ujawnia to również przykład (5), w którym zastosowano niedopuszczalny z punktu widzenia sztuki translatorskiej angielski zapis nazwiska Adolfa – *Kamchatkow*. Błąd ortograficzny jest tym poważniejszy, że tekst wyjściowy (scenariusz) jest w języku polskim, a imię i nazwisko (anty)bohatera pojawiają się w filmie również w formie graficznej, nie ma zatem żadnego uzasadnienia dla obcej pisowni. Odbiór niektórych tłumaczeń utrudnia też brak odmiany nazw osobowych; zob. (5), (6), a zwłaszcza (9) (poniżej).

Zignorowanie zasad ortograficznych w skrajnym przypadku może doprowadzić do mylnego zdekodowania tekstu docelowego. W przykładach (3) i (4) pseudonim Kamczatkowa zapisano małą literą. O ile w (3) autor wyjaśnił genezę przezwiska, o tyle w (4) taki zapis może prowadzić do nieporozumienia – odbiorca nieznający oryginału (filmu *Smok*), ale z Krakowem, z którego pisze do niego Janek/Ola, kojarzący legendę o Smoku Wawelskim, może zdekodować *smoka* właśnie jako zwierzę, a nie człowieka.

Osobny wątek stanowi problem niejednoznacznego odniesienia nazwy Smok, który ujawnia się w niektórych tłumaczeniach, por.:

- (8) Nagle na niebie pojawił się statek kosmiczny o nazwie Smok, a silny mężczyzna o imieniu Adolf Kamczatków zszedł ze statku kosmicznego i porwał Olę.
- (9) W tym czasie przyleciał smok i ze statku kosmicznego wysiadł silny mężczyzna, który zabrał Olę, nazywa się Adolf Kamczatkow.

W przykładzie (8) za denotat tej nazwy tłumaczący uznał statek powietrzny (nie: kosmiczny), natomiast w (9) jej odniesienie jest niejednoznaczne, jed-

¹¹ *Odwieczny wróg* jest jedną z kategorii miejsc pamięci (fr. *lieux de mémoire*, niem. *Erinnerungsorte*) – konstruktów kulturowych tkwiących w zbiorowej pamięci wspólnot, stanowiących przedmiot opisu tzw. historii drugiego stopnia (por. Malicki, 2020). Jednym z polskich miejsc pamięci jest niewątpliwie legenda o Smoku Wawelskim.

nak zapis małą literą mógłby sugerować, że chodzi o obiekt (statek), nie osobę. Można to wyjaśnić dwojakim przedstawianiem Smoka w filmie – w telewizji jest on często prezentowany w swoim statku atakującym budynki czy wojsko. Nawet jeśli uznamy, że statek powietrzny nosi nazwę Smok, w obu tłumaczeniach brakuje odniesienia tej nazwy do Kamczatki, a w (9) pojawia się problem opisany powyżej – nieznający oryginału odbiorca mógłby pomyśleć, że na miejsce, o którym mowa, przyleciały zarówno smok (zwierzę), jak i statek, z którego wysiadł (anty)bohater.

3.2. Uwzględnienie wiedzy odbiorcy tłumaczenia

Skonfrontowania dwóch odległych kultur i uwzględnienia braku wiedzy odbiorcy z Państwa Środka na temat europejskiej kultury wyjściowej wymaga się *explicite* w zadaniu 3, w którym chiński korespondent przebywający w Krakowie w roku 1586 ma opisać swoim rodakom wydarzenia związane z pokonaniem Smoka Wawelskiego przez szewczyka Dratewkę. Teoretycznie rzecz biorąc trudność translatorska jest podwójna, obejmuje bowiem nie tylko różnice geograficzne (Rzeczpospolita vs. Chiny), ale i chronologiczne (konieczność przeniesienia się reprezentantów pokolenia cyfrowego z wieku XXI do XVI). Ponieważ jednak sam tekst wyjściowy jest anachroniczny (smoka należy umieścić raczej w czasach przedhistorycznych, w kwietniu 1586 r. królem Polski był Stefan Batory, a nie Krak itd.), w zadaniu abstrahujemy od różnic chronologicznych i nieściśłości logicznych¹², a kładziemy nacisk na konieczność uwzględnienia w tłumaczeniu bardzo prawdopodobnej niezajomości europejskich realiów geograficznych (Kraków) i symbolicznych (smok) wśród projektowanych chińskich czytelników.

3.2.1. Kraków

Pierwszym zadaniem chińskiego korespondenta zagranicznego jest umiejscowienie miejsca wydarzeń na koncepcyjnej mapie odbiorców z Państwa Środka, co do których zakładamy, że niekoniecznie interesują się historią i geografiami peryferyjną z ich punktu widzenia Europy. Odzwierciedla to fragment (10), którego autor wskazuje wyłącznie na znaczną odległość Krakowa od miejsca, w którym przebywa odbiorca docelowy. Zwykle jednak tłumaczący przywołują nazwę kontynentu, na którym rozgrywają się wydarzenia,

¹² Zgodnie ze specyfikacją odbiorca reportażu jest Chińczykiem. Jednak językiem reportażu jest polski – teoretycznie więc jeśli odbiorca docelowy zna ten język na tyle, żeby czytać w nim prasę, powinien też znać kulturę kraju wyjściowego.

przy czym nazwa kraju zdaje się dla nich mniej istotna (11), a odwołanie się jedynie do niej dla projektowanego odbiorcy może nie być zrozumiałe (12):

- (10) Daleko stąd jest piękny kraj a w nim miasto o nazwie Kraków. W mieście tym, na zamku Wawel mieszkał król Krak.
- (11) W środku Europy daleko od Chin znajduje się piękne, ale straszące smokiem miasto – Kraków, gdzie mieszka król Kraka [...].
- (12) W Krakowie, mieście położonym w południowej Polsce [...]

Mało informatywne czy wręcz nieinformatywne w tym zadaniu translatorskim wydaje się pominięcie informacji o kontynencie i państwie i podanie nieznanym odbiorcy toponimów *Wawel* i *Kraków*, o których nie wie on nawet, jakie kategorie miejsc denotują (13), a zwłaszcza stylistycznego wariantu nazwy miasta – *gród Kraka* (14), por.:

- (13) Ostatnio smok mieszkający pod zamkiem na Wawelu został pokonany, który zjadł ludzi i był zagrożeniem w Krakowie.
- (14) Dawno dawno temu w grodzie Kraka, pod zamkiem zamieszkał jeden olbrzymi smok, który jest bardzo okrutny.

Na przeciwległym biegunie znajdują się tłumaczenia, w których studenci przybliżają odbiorcy nie tylko miejsce akcji, ale też wyjaśniają różnice w pojmowaniu czasu w obu kulturach (15) czy informują o innych różnicach między oboma krajami (16), por.:

- (15) Polska jest położona na innym kontynencie tysiące kilometrów od Chin. Teraz tutaj jest rok 1586, równocześnie w Chinach panuje dynastia Ming Wanli.
- (16) Kraków, leżący nad Wisłą, jest pięknym miastem w Polsce. W grodzie Kraka nie było takie bezpiecznie jak w Chinach, ponieważ żył okrutny smok pod zamkiem.

To eksplicytnie odwoływanie się do różnic kulturowych zilustrujemy na przykładzie symbolu, który ma odmienne znaczenie w kulturze europejskiej i chińskiej – smoka.

3.2.2. Smok

Geneza tego mitycznego zwierzęcia jest najprawdopodobniej wspólna – wywodzi się je z obszaru starożytnego Egiptu i Mezopotamii, skąd miał zawędrować aż po wschodnie i zachodnie krańce Eurazji (zob. Giza, 2016: 216). Mimo

wspólnego pochodzenia zarówno sposób jego przedstawiania, jak i konotacje mu towarzyszące są w obu kulturach niekiedy wręcz biegunowo odmienne.

W kulturze chińskiej jest to w przeważającej większości symbol jednoznacznie pozytywny¹³. Jedno z najwcześniejszych wyobrażeń łączyło smoka z wiosną i budzeniem się przyrody z zimowego letargu (zob. Wilson, 1990: 286). Stąd już tylko krok do powiązania go z siłą witalną i energią (*qi*), to jest ważnymi konceptami zarówno taoizmu, jak i tradycyjnej medycyny chińskiej (zob. Shen, 2017: 22). Z czasem utożsamiono smoka z legendarnym Żółtym Cesarzem i majestatem wyrażanym przez monarchię w ogóle (zob. Giza, 2016: 218). Smok znalazł się ponadto wśród dwunastu zwierząt zodiakalnych jako jedyne stworzenie mityczne. W parze z feniksem stanowi symbol harmonii wyrażającej się w koncepcji *yin* i *yang* – koegzystowania tego, co kobiece (wyrażane przez mitycznego ptaka), z tym, co męskie – ukazuje szczęśliwe i pomyślne życie rodzinne w dobrobycie (zob. Shen, 2017: 24). Sposób przedstawiania smoka w kulturze chińskiej bliższy jest wyobrażeniu węża. Zachowuje on przy tym właściwości tak gadów pełzających, jak i latających, gdyż funkcjonuje w środowisku wodnym, lądowym oraz powietrznym (zob. Shen, 2017: 25). Raczej nie ma skrzydeł charakterystycznych dla europejskich przedstawień tego stworzenia¹⁴.

Tradycja chrześcijańska sprowadziła to zwierzę do symbolu zła (zob. Giza, 2016: 217). Smok uosabia przede wszystkim chaos, zniszczenie, dlatego trafił do imaginarium jako jedno z przedstawień Szatana. Jest silnie obecny w ikonografii dotyczącej archanioła Michała, świętego Jerzego oraz związanej z wyobrażeniami apokaliptycznymi, gdzie przedstawia się go jako olbrzymiego gada ziejącego ogniem i stanowiącego zagrożenie dla człowieka. W takiej wersji występuje on też w legendzie o Smoku Wawelskim.

Większość tłumaczących przeszła do porządku dziennego nad faktem różnego postrzegania smoka w obu kulturach. Nieliczni, którzy się do tego odnieśli, mieli różne strategie: ogólnie informowali o odmiennym postrzeganiu smoka, kontrastowali chińskie znaczenie tego symbolu z bliżej nieokreślonym europejskim (17) lub wyjaśniali jego znaczenie w obu kulturach (18):

(17) Jesteśmy przekonani, że smok jest szlachetnym synem boga. Natomiast daleko od naszego kraju, w centrum Europy, jest takie miasto, którego

¹³ Istnieją w chińskim imaginarium i złe smoki, ale są one zawsze obcego pochodzenia i uosabiają przede wszystkim wrogię siły, z którymi musieli się mierzyć chińscy bohaterowie (zob. Giza, 2016: 218).

¹⁴ Zwróćmy przy tym uwagę na symboliczne odwrócenie widoczne w zestawieniu obu tych kultur – mimo że smokowi chińskiemu bliżej jest do elementów chtonicznych (pełzanie, węzowość), a jego europejskiemu odpowiednikowi do rzeczywistości uranicznej (skrzydła), pierwszy jest konotowany jednoznacznie pozytywnie, drugi – negatywnie (zob. Giza, 2016: 223).

mieszkańcy cierpieli z powodu smoka. W Krakowie mieszkał niemiłosierny smok, który najbardziej lubi zjadać młode dziewczęta.

- (18) Wszyscy wiedzą, że w Chinach smok to symbol szczęścia, natomiast w Europie, smok symbolizuje niebezpieczeństwo oraz grzech, bo często robi coś okropnego.

Na uwagę zasługuje fragment (17), którego autor nie tylko odniósł się do różnic w postrzeganiu tego symbolu w obu kulturach, ale też w tekście przeznaczonym dla chińskiego odbiorcy zastosował transfer dyskursywny (por. Chłopek, 2011: 235–236) – odwołał się do docelowych wzorców myślowych, nazywając smoka „szlachetnym synem boga”. To upodobanie do metafor czy wręcz patos, charakterystyczne dla chińskich tekstów (por. Jasińska, 2020: 194–195; Sękowska, Xin, 2021), w tak postawionym zadaniu translatorskim można zaakceptować, skoro odbiorcą tłumaczenia ma być Chińczyk.

4. Podsumowanie

W zaprezentowanych wyżej zadaniach tłumaczeniowych za warunki *sine qua non* uznawaliśmy konieczność zachowania ekwiwalencji denotatywnej (przekazania treści) oraz kohezji (poprawności gramatycznej) tekstu. Błędy w tym zakresie są stosunkowo łatwe do wskazania i poprawy. Zwykle też nie stanowiło problemu zachowanie reguł gatunkowych wypowiedzi, z wyjątkiem zadania 2, w którym dość często do reportażu wkradały się elementy legendy (zob. 14) lub innych gatunków (zob. 17). Pod tym względem przekład intralingwalny okazał się trudniejszy od intersemiotycznego.

Kolejnym wyzwaniem, zdecydowanie problematycznym dla tłumaczących, była konieczność zachowania koherencji, objawiającej się między innymi w łączeniu poszczególnych zdań i/lub wątków. Wśród wykonanych tłumaczeń zdarzały się prace, w których jej brak manifestował się w odrębnych składniowo i treściowo opisach poszczególnych sytuacji przedstawionych na obrazkach¹⁵. Jak wielokrotnie podkreślała Lipińska (por. np. 2016), kompetencje tekstowe powinny być przedmiotem osobnego kształcenia. Z naszych obserwacji wynika, że w procesie tłumaczenia schodzą one na dalszy plan, studenci bowiem, nieznający języka docelowego w wystarczającym stopniu, koncentrują się na łatwiejszych do wyodrębnienia leksyce czy gramatyce. Potwierdzają to obserwacje wielu badaczy i wyniki badań ankietowych, które sugerują, że trening tłumaczeniowy warto wprowadzać dopiero na wyższych poziomach biegłości językowej (por. Kubicka, Bağlajewska-Miglus,

¹⁵ Por. np. „Czerwony Kapturek niósł kosz i śpiewał w lesie. On był wesoly. Wilk zatrzymał się za drzewem i słuchał śpiewania, a potem on zobaczył Czerwonego Kapturka”.

2022: 109–110). Najtrudniejsze w postawionych przez nas zadaniach okazało się bowiem spojrzenie z góry nie tylko na język i tekst docelowy, ale również na całą sytuację komunikacyjną i jej adresata, co jest niezbędnym elementem działań mediacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- CEFR CV: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018, www.coe.int/lang-cefr.
- Chłopek Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dressler W. U., de Beaugrande R.-A. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen (tłum. polskie: *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1990).
- Dwużnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Dybiec-Gajer J. (2013), *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Kraków: Universitas.
- Dzięcioł-Pędzich A. (2014), *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–42.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli 2003.
- Flöthmann F. (2013), *Grimms Märchen ohne Worte*, wyd. 3. b.m.: DuMont.
- Gałyga D. (2017), *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*. Kraków: Universitas.
- Giza A. (2016), *Znaczenie symbolu smoka w kulturze Państwa Środka*, (w:) Marecki J., Rotter L. (red.), *Krajobraz semantyczny wsi i miast*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, s. 215–224.
- Gworys M. (2017), *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania jpjo studentów z Chin. (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*. „Kwartalnik Polonicum”, t. 25, s. 39–42.
- Jakobson R. (1959), *On linguistic aspects of translation*, (w:) Brower R. (red.), *On translation*, Cambridge: Harvard University Press, s. 232–239.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Jasińska A. (2015), *Po polsku za Wielkim Murem*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Jasińska A. (2020), *Jak Chińczycy Polskę widzą, tak ją piszą... Obraz Polski i Polaków w pisemnych relacjach studentów kantońskiej polonistyki*, (w:) Kubicka E., Berend M., Walkiewicz A. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 187–196.
- Każmierczak M. (2017), *Od przekładu intersemiotycznego do intersemiotycznych aspektów tłumaczenia*. „Przekładaniec”, t. 34, s. 7–35.
- Koller W. (1979/2011), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, wyd. 8 popr. Tübingen – Basel: Francke.
- Kubaszczuk J. (2016), *Faktura oryginału i przekładu. O przekładzie tekstów literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubicka E., Bağtaşewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 105–114.
- Kubicka E., Olkiewicz F. (w druku), *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej*.
- Lipińska E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Małejka J. (2010), *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie*, (w:) Włodarski J., Zeidler K., Burdelski M. (red.), *Chiny w oczach Polaków. Księga jubileuszowa z okazji 60-lecia nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chińską Republiką Ludową*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 329–338.
- Malicki K. (2020), *Między kanonem a archiwum – o systematyzacji i klasyfikacji miejsc pamięci*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 97–114.
- Pan Q. (2021), *Traductology, linguistics, and culture. The contrastive function of omissions in English-Chinese translations of the intercultural collision in Little Red Riding Hood*. „Heritage Science”, nr 9 (159), <https://doi.org/10.1186/s40494-021-00629-7>.
- Pietrzak S. (2021), *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 168–177.
- Prizel-Kania A. (2020), *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290.
- Prizel-Kania A. (2021), *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neuropsychologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 145–157.

- Rabiej A., Marczyńska H., Zaręba B. (red.) (2011), *40 koncepcji dobrych lekcji*. Kraków: Universitas, CD-ROM.
- Ruszer A. (2021), *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nie-rodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 225–244.
- Sękowska E., Xin L. (2021), *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 129–140.
- Shen T. (2017), *Recognition of symbols in different cultures. Chinese culture vs. non-Chinese culture*. Ames, Iowa: Iowa State University, niepubl. praca magisterska. Online: <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/65b1d1e4-ca7c-4848-ad2c-e64e8c8c1ca5> [DW 22.08.2022].
- Ułańska M. (2021), *Świat zaklęty w języku, czyli o różnicach w postrzeganiu polskiej i chińskiej rzeczywistości (na przykładzie zajęć z języka polskiego prowadzonych na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, (w:) Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*. Warszawa: Polonicum, s. 141–152.
- Vater H. (2001), *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*, München (tłum. polskie: *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*, przeł. E. Błachut, A. Gołębiowski, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut 2009).
- Wilson J.K. (1990), *Powerful form and potent symbol: The dragon in Asia*. „The Bulletin of the Cleveland Museum of Art”, t. 77/8, s. 286–323.
- Yinan L. (2012), *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*. „Postscriptum Polonistyczne”, t. 10/2, s. 263–273.

Received: 18.09.2022

Revised: 19.12.2022

Anna Kucharska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

<https://orcid.org/0000-0002-2318-5971>

akucharska@kul.pl

Il matrimonio e la famiglia nel Codice civile italiano: un'analisi contrastiva dei termini e delle espressioni del C.C. del 1942 e del C.C. aggiornato nel 2022

The image of the family in the Italian Civil Code: a contrastive analysis of terms and expressions from the 1942 C.C. and the 2022 updated C.C.

The purpose of this article is to analyse the image of the family in the Italian Civil Code. This study is carried out from a linguistic point of view. Passages on the family will be analysed in order to present the roles of the man and woman in marriage. The terminological evolution will be shown by comparing the 1942 Code and the 2022 Code. The aim of the study is to point out how the analysis of a legal text can contribute to a better understanding of a country's culture.

Keywords: legal text, intercultural competence, terminology

Słowa kluczowe: tekst prawniczy, kompetencja interkulturowa, terminologia

1. Introduzione

Lo scopo del presente articolo è esaminare l'immagine della famiglia italiana così come può essere dedotta dall'analisi del Codice civile. Le osservazioni



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

saranno utili e importanti nella didattica dell'italiano LS/L2 perché contribuiranno alla conoscenza della cultura italiana.

Tra i linguaggi specialistici, il linguaggio giuridico è quello che presenta caratteristiche particolari, poiché la sua terminologia dipende strettamente dal sistema giuridico, che a sua volta varia da Paese a Paese. Si può quindi ipotizzare che un'analisi linguistica del linguaggio giuridico italiano possa fornire preziose informazioni sulla cultura italiana. Questo contributo mira ad esaminare il vocabolario e le espressioni del Codice civile, adottando come corpus per le analisi frammenti del Libro Primo *Delle persone e della famiglia* (Titolo VI Del matrimonio, Titolo VII Della filiazione, Titolo IX Della patria potestà e Titolo X Della tutela e dell'emancipazione nel Codice del 4.IV.1942, Titolo VI Del matrimonio, Titolo VII Della filiazione, Titolo IX Della responsabilità genitoriale e dei diritti e doveri del figlio, Titolo X Della tutela e dell'emancipazione del Codice del 30.IV.2022). La scelta di questi passaggi è giustificata dal fatto che le questioni relative alla famiglia e alla tutela dei figli rispondono all'esigenza di disciplinare giuridicamente determinati comportamenti e costumi.

L'analisi riguarderà l'immagine della donna, dell'uomo e del bambino nei Titoli sopra menzionati del Codice civile del 1942 e del 2022. Ci si concentrerà sull'aspetto linguistico: sostantivi maschili e femminili, la terminologia (ad esempio *figlio legittimo* vs *figlio naturale*), l'etimologia di espressioni come *patria potestà* o *diligenza di buon padre di famiglia*, nonché sul contenuto di singoli articoli, come per esempio quello dell'art. 89 *Divieto temporaneo di nuove nozze* che impedisce alle donne di contrarre matrimonio entro trecento giorni dalla cessazione degli effetti civili del precedente matrimonio. Le analisi mirano a dare le risposte alle seguenti domande: qual è l'immagine dei membri della famiglia italiana secondo il Codice civile del 2022? In che modo la loro immagine è cambiata nell'arco di tempo tra il 1942 e il 2022? Per rispondere, la ricerca si focalizzerà sull'uso dei pronomi maschili o femminili, sul vocabolario relativo al matrimonio, alla moglie, al marito e ai figli negli articoli elencati sopra.

Le osservazioni fatte contribuiranno ad una migliore comprensione delle relazioni contemporanee tra i membri della famiglia italiana e faranno capire che il linguaggio utilizzato dal legislatore è portatore delle opinioni e attitudini sociali. L'analisi contrastiva permetterà di osservare i cambiamenti nella percezione dei ruoli assegnati alla donna, all'uomo e al bambino nella famiglia italiana. Il Codice può servire come un documento autentico per conoscere i ruoli tipici nella famiglia indicati dalla tradizione la quale, come vedremo, è riflessa nei documenti legislativi.

2. Cultura

L'aspetto culturale è imprescindibile nella didattica dell'italiano LS/L2. È noto che la lingua e la cultura devono essere studiate di concerto in quanto inseparabili (Diamanti, 2005: 180) perché saper parlare la lingua significa raggiungere gli scopi comunicativi, ossia saper comunicare le proprie intenzioni e opinioni. Gli obiettivi sopramenzionati non possono essere realizzati senza previa acquisizione di alcuni elementi della cultura. Balboni (1999: 24) distingue la cultura dalla civiltà. Ovviamente i due termini sono associati, in alcuni casi è difficile delimitare il confine tra le due nozioni. Benucci (2005: 32–33) propone di unirle nell'unico termine di "competenza culturale" composta di elementi materiali (cultura) e spirituali (civiltà). Oltre ad essere un forte elemento motivazionale, la competenza culturale – o piuttosto interculturale – è imprescindibile nella comunicazione in una lingua straniera.

La rappresentazione della cultura nella forma di *iceberg* permette di capire meglio perché la sua conoscenza profonda è necessaria per comprendere i suoi partecipanti con cui vogliamo mantenere contatti sociali. La maggior parte dell'*iceberg* è nascosta sotto la superficie dell'acqua (Mackiewicz, 2005: 59). La sua parte sommersa è composta da bisogni umani, valori, attitudini, ecc. Sono aspetti difficilmente percepibili e spiegabili. La loro interpretazione si basa sulle rappresentanze visibili, quali per esempio il cibo, i vestiti (appartenenti piuttosto al dominio della cultura), la letteratura, la musica e la legge (appartenenti piuttosto al dominio della civiltà).

Con questa metafora ribadiamo l'importanza di conoscere bene i fondamenti, cioè le ragioni dei comportamenti, anche quelli linguistici di un popolo. È importante che gli apprendenti capiscano non solo la superficie linguistica degli enunciati, ossia la cultura, ma anche la mentalità, il modo di ragionare e le attitudini¹ ed evitino di ripetere formule di atti linguistici senza realizzare i propri obiettivi comunicativi.

L'immagine della famiglia italiana rilevata dagli articoli del Codice civile e l'analisi delle modificazioni della legge nell'arco del tempo determinato ci permettono di trarre conclusioni relative alla parte nascosta e indefinita della cultura, ovvero alla percezione dei rapporti tra familiari nella mentalità del popolo italiano.

¹ Zajac (2011: 26) postula l'educazione interculturale e consiglia di creare negli apprendenti la disposizione ad aprirsi agli stranieri, anziché capirli, giudicarli o amarli.

3. Il linguaggio giuridico

Il linguaggio giuridico fa parte di un vasto gruppo di linguaggi settoriali² che si caratterizzano per la predominanza della denotazione della parola sulla connotazione, nonché per la neutralità emotiva (Serianni, 2007: 80). Una delle sue caratteristiche più visibili è la presenza di termini definiti come

segni aggiuntivi rispetto a quelli facenti parte della lingua comune, perché deve essere in grado di rispondere alle esigenze di denominazione del settore di attività cui si riferisce, che sono più estese o più raffinate di quelle rappresentate, per quel settore, dalla lingua comune (Cortelazzo, 1994: 9).

Serianni (2007: 81–82) distingue tecnicismi *specifici*, termini propri di una scienza, presenti esclusivamente nei contesti e nei discorsi della comunicazione specialistica, e tecnicismi *collaterali*, ossia termini della lingua comune a cui sono assegnati significati particolari, precisi, univoci, appena entrati nel dominio specialistico. La seconda categoria è interessante per le riflessioni ulteriori di questo contributo perché ci permette di osservare come il significato di una parola comune viene modificato nei testi specialistici e in che modo questa modificazione può influire sul significato della parola, una volta ritornata nella comunicazione quotidiana (Mortara Garavelli, 2001: 7).

Il linguaggio giuridico è particolare rispetto ad altri linguaggi specialistici per diversi motivi. Innanzitutto, è strettamente legato al sistema giuridico di ogni Paese. I testi giuridici costituiscono una grande sfida per traduttori e interpreti perché contengono termini i cui equivalenti non esistono nella lingua di arrivo a causa delle differenze nella legge vigente di ogni Paese. Inoltre è il meno tecnico tra i linguaggi specialistici, dato che tratta le questioni quotidiane della vita umana (Cavagnoli, 2015: 50).

Tuttavia questa caratteristica molto problematica per la traduzione risulta preziosa per scoprire la struttura della famiglia italiana. Le riflessioni presentate nei capitoli successivi hanno dunque carattere linguistico anziché giuridico. Per giustificare questa affermazione citiamo Di Lucia (1994: 19) che sulla scorta della tesi di Oppenheim, Scarpelli e Bobbio, percepisce il diritto come linguaggio e insieme di enunciati. Questa teoria è carica di conseguenze giacché, presumendo che la norma sia un fenomeno linguistico, si deduce che l'enunciazione del legislatore è la condizione *sine qua non* dell'esistenza dei rapporti stabiliti e formulati in questa

² Non discutiamo qui la denominazione e le differenze tra linguaggio settoriale e linguaggio speciale perché queste riflessioni non rientrano tra gli obiettivi del presente articolo (per approfondimenti si vedano Cortelazzo, 1994: 7–8 e Mourlhon-Dallies, 2008: 10–47).

norma. Invertendo i concetti sopracitati, si può concludere che il linguaggio utilizzato ha impatto sulle norme sociali stabilite grazie agli elementi linguistici. La verità delle proposizioni normative non è rimessa in questione proprio perché sono normative e dunque descrivono i rapporti ideali corrispondenti ai principi etici di una società (Bobbio, 1950: 354). La prospettiva intrapresa per le riflessioni di questo contributo è confermata anche da Cavagnoli (2015: 51), che, dopo aver analizzato la lingua e il fenomeno del sessismo nei documenti giuridici, conclude che il sistema giuridico e linguistico hanno in comune una caratteristica particolare: entrambi creano la realtà con parole.

Bobbio (1950: 345), riflettendo sulla questione della scientificità della giurisprudenza, ha formulato due presupposti a proposito del rapporto tra diritto naturale e scienza del diritto:

- 1) vi sono leggi necessarie ed universali che regolano la condotta dell'uomo, cioè leggi naturali [...];
- 2) la scienza del diritto naturale ha il compito di scoprire ed enunciare queste leggi ricavandole dalla natura stessa dell'uomo, al fine di stabilire in modo valido una volta per sempre, cioè definitivamente, le regole immutabili del comportamento sociale dell'uomo e i principi dell'ottima società.

Il frammento citato evidenzia l'opinione del suo autore secondo il quale le leggi in vigore riflettono il diritto naturale; dunque possiamo concludere che l'analisi del Codice civile ci permette di conoscere la concezione degli italiani della famiglia. Il Codice civile è un testo normativo, conformemente alla classificazione dei testi giuridici (insieme ai testi interpretativi e applicativi). Il fattore che decide dell'appartenenza di un testo ad una categoria particolare è il compito attribuibile all'uso giuridico della lingua, ossia l'obiettivo del testo (Mortara Garavelli, 2001: 19–34). Serianni (2007: 86) fa notare che nei testi normativi l'agente coincide con la legge o con l'istituzione anziché con le persone com'è nel caso di altri tipi di testi. Questa osservazione fa pensare al carattere indiscutibile e rigoroso delle norme.

L'analisi della lingua nel contesto sociale e culturale è l'oggetto della sociolinguistica. Due delle branche di sociolinguistica, la sociolinguistica correlazionale e la sociolinguistica interpretativa, si occupano dei rapporti tra lingua e cultura. Anche se il rapporto bidirezionale lingua – cultura è debole, i due fenomeni si influenzano reciprocamente (Berruto, 2019: 26). Questo rapporto costituisce il punto di partenza per le analisi dell'immagine della famiglia italiana nel Codice civile. Tuttavia, prima di analizzare la legge in vigore, osserviamo il contenuto del Codice civile approvato il 16 marzo 1942.

4. L'immagine della famiglia italiana nei documenti del periodo del dopoguerra

Le osservazioni ivi esposte si basano sul documento pubblicato nel 1942. È il Codice esistente anche oggi, i cui però articoli particolari nell'arco di circa 80 anni sono stati modificati o abrogati. In questo capitolo presentiamo l'immagine della famiglia per come emerge dal Codice civile pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 4 aprile 1942. L'analisi si basa sul Titolo VI Del matrimonio, Titolo VII Della filiazione, Titolo IX Della patria potestà e Titolo X Della tutela e dell'emancipazione. La scelta del corpus è motivata dal contenuto, in quanto i paragrafi citati descrivono le persone che compongono la famiglia e precisano i loro obblighi e diritti. Le analisi si focalizzano sulla posizione dell'uomo e della donna nel rapporto matrimoniale.

4.1. Pronomi e nomi maschili

La mascolinità del linguaggio giuridico sembra una caratteristica ovvia (Cavagnoli, 2015: 52). Nei testi giuridici predomina il maschile inclusivo, non marcato. La forma maschile viene applicata ai due sessi ma trova le sue radici nella storia dove la mascolinità richiama il concetto di potere e dominanza. Di conseguenza, nel XX secolo le forme maschili sono predilette perché considerate più prestigiose nell'immaginario popolare. Se si escludono gli articoli in cui viene descritto il ruolo della moglie e dunque ci si riferisce direttamente alla donna, nel Codice civile predominano le forme maschili: il fenomeno è osservato anche nei brani analizzati in cui troviamo per esempio il "promittente" (art. 80), il "minore" (art. 90), il "coniuge" (art. 156) o il "figlio" (art. 231).

4.2. Il matrimonio

Secondo il Codice civile il matrimonio è l'unione di un uomo e una donna che hanno almeno sedici e quattordici anni, rispettivamente. Tuttavia, viste delle situazioni eccezionali è ammissibile il matrimonio dei coniugi che hanno compiuto quattordici anni (l'uomo) e dodici anni (la donna) (art. 84). La provenienza etnica o la nazionalità diversa da quella italiana non costituiscono impedimento per contrarre matrimonio (art. 91).

Ci sono alcune restrizioni che rendono il matrimonio impossibile da contrarre come l'infermità di mente, il vincolo del matrimonio precedente o la parentela, l'affinità, l'adozione e l'affiliazione. Non possono contrarre

matrimonio né persone condannate per omicidio o tentato omicidio sul coniuge dell'altra (art. 88), né la donna che è nel lutto vedovile³ che dura trecento giorni dallo scioglimento o dall'annullamento del matrimonio precedente. L'interdizione riguarda anche il minore che non ha compiuto l'età indicata nell'articolo 84 che può contrarre matrimonio previo l'assenso della persona che esercita su di lui la patria potestà o il curatore. Sofferamoci sull'espressione della "patria potestà" che letteralmente si riferisce al potere attribuito al padre di proteggere e tutelare il figlio. L'espressione risale al diritto romano, che equiparava la potestà esercitata sugli schiavi a quella sui figli. Si tratta di una sottomissione totale del figlio alla volontà del padre (Falcone, 2014: 2). Il padre è la persona decisiva sulla sorte del figlio anche se l'ultimo è stato riconosciuto da entrambi i genitori (art. 260).

Il matrimonio costituisce unità stabile e insolubile come affermato dall'articolo 149.

Tuttavia, se il matrimonio è stato contratto con la violazione di alcuni articoli, esso può essere reso nullo o i coniugi possono chiedere la separazione motivata da alcuni atti come adulterio, volontario abbandono, eccessi, sevizie, minacce o ingiurie gravi (art. 151). D'altra parte, nello stesso articolo si costata che l'adulterio del marito non è una causa sufficiente per chiedere la separazione a condizione che l'accaduto non costituisca un'ingiuria grave alla moglie.

4.3. I coniugi

Negli articoli relativi alla promessa di matrimonio contenuti nel Capo I del Codice, i soggetti sono denominati con il termine "promittente" (art. 80) o semplicemente "persona" (art. 81). Il matrimonio diventa un affare familiare e dunque si parla delle parti che contraggono matrimonio (art. 81). In seguito, nel Capo II e nelle sezioni I e V del Capo III, gli articoli che trattano la celebrazione del matrimonio, le condizioni e le interdizioni per contrarlo, i soggetti sono uomo e donna, le persone o, congiuntamente, gli sposi. I sostantivi "coniuge" e "marito" presenti nell'articolo 102 si riferiscono al matrimonio precedente. I nomi "marito" e "moglie" appaiono per la prima volta nell'art. 107 nell'espressione "prendersi in marito e moglie". Dopo la cerimonia i soggetti sono denominati "coniugi" o "marito e moglie" (Capo III Sezione VI art. 117 e seguenti).

La donna è tenuta ad apportare una dote al matrimonio. La questione è regolata dalla Sezione III (Titolo VI, Capo VI del Codice civile). La dote

³ Il termine del Codice civile.

è sotto forma di soldi, beni mobili e beni immobili e deve coprire la parte dei costi legati al matrimonio contratto (artt. 178, 182). Salvo dichiarazione verbalizzata espressamente, il marito diventa il proprietario della dote e la amministra durante la durata del matrimonio tranne gli oggetti personali della donna, come per esempio la sua biancheria. È solo la donna che subisce le conseguenze dell'abbandono del domicilio coniugale rischiando il sequestro dei beni parafernali (art. 146) cioè i beni della moglie che non fanno parte né del patrimonio matrimoniale né della dote.

Il marito diventa il capo della famiglia e gode della potestà maritale (art. 148). Fra i suoi doveri vi è quello di proteggere la moglie e di mantenerla. La moglie è costretta a prendere il cognome del marito e ad accompagnarlo in qualsiasi residenza che lui trovi opportuna. L'inadempimento a questo obbligo di fissare una residenza può essere un motivo della separazione dei coniugi (art. 153).

4.4 I figli

La questione dei figli che nascono dal matrimonio appare nel Capo VI intitolato Dei diritti e dei doveri. Negli artt. 147 e 148 per la prima volta è utilizzato il sostantivo "prole". In seguito, si riscontra piuttosto il termine "figli". Nel Codice vigente nell'anno 1942 si danno diversi attributi al figlio, di conseguenza si parla di figlio naturale, figlio legittimo, figlio incestuoso, figlio adulterino (artt. 250–252). Questa terminologia è stata introdotta per motivo di necessità di fissare i legami tra un bambino e le persone adulte tenute a prenderne cura vista l'incertezza della paternità prima della scoperta del DNA (Diurni, 2015: 62).

I figli nati nel matrimonio sono sempre assegnati al padre, salvo che questo contesti la paternità. Il marito può disconoscere il figlio sotto condizioni ben precise elencate nell'art. 235. La dichiarazione della madre non è sufficiente. Il figlio naturale di uno dei coniugi può essere introdotto nella casa coniugale previo l'assenso dell'altro coniuge (art. 259). Entrambi i genitori sono obbligati a mantenere, a educare e a istruire i figli conformemente alla morale e ai principi del sentimento nazionale fascista (art. 147). Se i due genitori riconoscono il figlio, l'ultimo porta il cognome del padre. I figli godono della tutela giudiziaria ma le denominazioni particolari suggeriscono che non tutti sono trattati ugualmente. La categoria più desiderata è quella del figlio legittimo a cui è attribuita automaticamente la filiazione. La filiazione o altra prova delle relazioni di parentela possono essere ottenute in seguito al possesso dello stato.

Il padre svolge un ruolo notevole nella vita di suo figlio ed esercita la patria potestà come è stato già menzionato nel paragrafo 4.2. Quest'importanza è anche sottolineata nell'espressione: "diligenza del buon padre di famiglia", che prescrive la massima diligenza (art. 382) di comportamento da parte dell'uomo.

Le osservazioni fatte in questo paragrafo mostrano la struttura della famiglia dalla prospettiva giuridica. Si vede una preoccupazione giuridica per il bene dei figli. Per questo motivo è fondamentale stabilire chi è il genitore cui spetta la patria potestà, ovvero la legittimazione o il possesso dello stato. La predominanza della figura maschile per quanto riguarda la responsabilità, il potere e la gestione del nucleo familiare è visibile. Anche se la posizione della donna è riconosciuta dalla legge in vigore si osserva comunque uno squilibrio dei ruoli.

5. L'immagine della famiglia italiana nei documenti vigenti

In questo capitolo, in modo equivalente a quello precedente, viene descritta la famiglia italiana secondo il Codice vigente. Le analisi si appoggiano sugli stessi Titoli che nel capitolo precedente (Titolo VI Del matrimonio, Titolo VII Della filiazione, Titolo IX Della responsabilità genitoriale e dei diritti e doveri del figlio, Titolo X Della tutela e dell'emancipazione).

5.1. Pronomi e nomi maschili

Negli articoli che disciplinano le questioni degli sposi, o dei coniugi, in genere, indipendentemente dal loro sesso, viene usata sempre la forma maschile – si tratta del maschile inclusivo. A titolo d'esempio si possono osservare tali usi nell'art. 80, dove il termine "promittente" si riferisce sia alla donna che all'uomo, o nell'art. 102 dove si riscontra il sostantivo "coniuge". Non è possibile elencare tutti i casi di usi inclusivi del maschile: giova comunque menzionare che in nessun caso viene utilizzata la forma doppia come potrebbe essere nell'esempio dei sostantivi "figlio"/"figlia". Si può solo ipotizzare quanto la mascolinità inclusiva sia profondamente radicata nell'immaginario popolare, se il Codice indica automaticamente figlio sia nel caso di figlio che in quello di figlia (art. 231), considerando la presenza diffusa della forma femminile di questo sostantivo nella lingua quotidiana.

5.2. Matrimonio

Le persone che vogliono sposarsi devono essere maggiorenni, ma si fanno eccezioni in situazioni particolari: ad esempio le persone che hanno compiuto sedici anni possono sposarsi previo decreto del tribunale. In tal caso il ruolo dei genitori o del tutore è solo quello di dare la propria testimonianza, anziché l'assenso (art. 84). Rimangono sempre in vigore gli impedimenti al matrimonio che risultano da infermità di mente (art. 85), parentela, affinità, adozione e affiliazione, nonché da condanna per omicidio, consumato o tentato, sul coniuge dell'altra parte (art. 88). Non può contrarre matrimonio la donna se non dopo trecento giorni dalla cessazione degli effetti civili del suo precedente matrimonio in seguito al suo annullamento o scioglimento (art. 89), pena la punizione (art. 140), in caso contrario, insieme all'altro coniuge. Gli italiani possono contrarre matrimonio con persone di altre nazionalità, ma queste devono rispettare le norme del diritto italiano (artt. 115, 116). Il matrimonio presuppone l'unione di marito e moglie, i quali hanno stessi diritti e contribuiscono ai bisogni della famiglia con il lavoro professionale o casalingo (art. 143). A questo punto è opportuno aprire una parentesi e menzionare l'istituto giuridico dell'unione civile stabilito dalla Legge del 20 maggio 2016, n. 76, chiamata "legge Cirinnà", che disciplina doveri e diritti reciproci delle coppie formate da due persone dello stesso sesso o delle persone in convivenza di fatto. Questo accenno, che va oltre il Codice, è necessario per completare l'immagine della famiglia secondo la legge italiana.

Il matrimonio può essere sciolto in conseguenza della morte di uno dei coniugi (art. 149) o della separazione giudiziale o consensuale (artt. 150, 151, 158).

5.3. Coniugi

Nel Codice, in riferimento al soggetto che intende contrarre matrimonio si usano i sostantivi "promittente" (art. 80), "persona" (art. 81) e anche "parte" (art. 81). Congiuntamente i soggetti vengono denominati "sposi" (artt. 94, 96). Se negli articoli analizzati si vogliono sottolineare disgiuntamente le questioni degli sposi, viene menzionato solo il sostantivo "donna" (artt. 29, 140). Per la prima volta gli sposi sono denominati "marito e moglie" nell'art. 107. L'uso dei termini "marito" e "coniuge" nell'art. 102 si riferisce, come detto sopra, al "matrimonio precedente". Compiuto il matrimonio (artt. 117 e ss.) i soggetti sono denominati congiuntamente "coniugi", e disgiuntamente "coniuge" (al maschile inclusivo) o "marito" e "moglie" (artt. 143 bis, 156 bis).

La moglie è obbligata ad aggiungere il suo cognome a quello del marito (art. 143 bis), ma dopo lo scioglimento del vincolo matrimoniale il giudice ha l'autorità di impedire alla moglie di usare il cognome dell'ora ex-marito, se lui lo considera pregiudizievole (art. 156 bis). Sono i due coniugi a scegliere e a fissare la residenza della famiglia (art. 144).

Non ci sono articoli che trattino il ruolo dell'uomo in riferimento al suo rapporto con la moglie. Gli articoli relativi ai diritti e ai doveri (Capo IV) e allo scioglimento (Capo V) non indicano una posizione particolare del marito e, anzi, a più riprese è sottolineata la parità dei sessi, come per esempio nell'art. 148: "I coniugi devono adempiere all'obbligazione prevista nell'articolo precedente in proporzione alle rispettive sostanze e secondo la loro capacità di lavoro professionale o casalingo".

5.4. Figli

Alla questione della filiazione è dedicato il Titolo VII. Si presume che il marito sia il padre del figlio nato durante il matrimonio (art. 231). Il figlio nato al di fuori del matrimonio può essere riconosciuto da entrambi i genitori. Attestata la filiazione, il figlio ha lo statuto del figlio legittimo (art. 237). L'assenso del coniuge è necessario per inserire il figlio naturale o legittimo dell'altro coniuge nella famiglia (art. 252). Con il Decreto Legislativo del 28 dicembre 2013, n. 154, per eliminare ogni discriminazione dei figli nati fuori dal matrimonio non si distinguono più figli naturali da quelli legittimi e ambedue i termini sono sostituiti con il termine "figlio". Il figlio assume il cognome del genitore che per primo l'ha riconosciuto, e se è stato riconosciuto contemporaneamente da entrambi i genitori è obbligato a portare il cognome del padre (art. 262). Ciò nonostante, la Corte costituzionale con la sentenza 131/2022 del 27 aprile 2022 proclama che l'attribuzione del cognome paterno viola il principio di eguaglianza e il cognome del figlio può essere composto o dai cognomi dei due genitori o dal cognome di un genitore a seconda della loro volontà.

I genitori svolgono entrambi la responsabilità nei confronti dei loro figli; il termine "potestà dei genitori" è stato soppresso dalla legge del 10 dicembre 2012, n. 219. Tuttavia il tutore deve sempre amministrare il patrimonio con la "diligenza del buon padre di famiglia" (art. 382). Soffermandosi su quest'ultima espressione, giova analizzare la sua origine che risale ai tempi antichi, quando il padre era una figura autorevole a cui erano sottomessi non solo i membri della famiglia, ma anche gli schiavi. Visto che si tratta della diligenza, cioè di una caratteristica difficile da definire tramite parametri oggettivi, il legislatore ha deciso di ricorrere alla figura del padre.

Le autrici considerano questa espressione una metafora contaminata dal sessismo (Morra, Bazzanella, 2002: 4–18). Effettivamente la valutazione della figura maschile in riferimento al modello della diligenza giuridicamente vincolato sembra inadeguata nella realtà di oggi, dove le donne sono indipendenti e responsabili delle loro azioni parimenti agli uomini.

Tutto sommato, in teoria, le norme giuridiche garantiscono la posizione uguale della donna e dell'uomo, ma alcune formule linguistiche sedimentate nella tradizione continuano a testimoniare una superiorità remota della figura maschile.

6. Conclusioni

Le analisi condotte nei capitoli precedenti confermano che la norma giuridica non esiste senza formule linguistiche (Sabatini, 2017: 114). Queste formule si sono radicate nella mentalità di una società e creano una modificabile struttura di base della lingua, ma le trasformazioni avvengono in seguito a un processo lungo. Se ammettiamo che nella lingua naturale esistano tali strutture basilari e sedimentate, la lingua delle norme giuridiche deve rispettarle e usarle. Le espressioni linguistiche fanno parte della lingua italiana per la quale, con sentenza della Corte costituzionale, n. 15, del 1996, viene attribuita la funzione di “patrimonio culturale da preservare e valorizzare” giacché risulta “elemento fondamentale di identità culturale individuale e collettiva” (Mancini Palamoni, 2018: 14). Queste premesse autorizzano la constatazione che l'analisi della superficie linguistica contribuisce a evidenziare l'immagine della famiglia nella mentalità italiana e la sua evoluzione.

Le osservazioni permettono di notare che, nell'arco degli ottant'anni che separano il Codice del 1942 dal Codice del 2022, l'uso del maschile inclusivo non è cambiato. Il sostantivo maschile presumibilmente si riferisce sia alla figura maschile che a quella femminile, anche se il sostantivo femminile è in uso diffuso, come per esempio nel caso di “figlio” e “figlia”.

Per quanto riguarda il matrimonio, confrontati gli articoli dei due Codici, si osserva l'innalzamento dell'età in cui le persone possono contrarre matrimonio, ma gli impedimenti rimangono gli stessi. Vista l'assenza dei regolamenti simili in altri sistemi giuridici, come per esempio nel sistema polacco, può sorprendere il divieto temporaneo di nuove nozze che non permette alla donna di sposare un'altra persona prima dello scadere di trecento giorni dalla cessazione degli effetti civili di un matrimonio precedente. Si potrebbe ipotizzare che si tratti di un relitto di preoccupazioni passate relative all'accertamento della paternità, meramente infondate nell'epoca in cui è possibile effettuare i test del DNA.

Le differenze maggiori tra i due Codici riguardano i ruoli della donna e dell'uomo all'interno della famiglia. Nel nuovo Codice sono stati abrogati gli articoli relativi alla dote; non si parla più di potestà maritale sulla moglie, entrambi i coniugi sono responsabili della registrazione della residenza, nonché del provvedimento al mantenimento e all'educazione dei figli. L'importanza conferita al lavoro casalingo è al pari di quello professionale e contribuisce ai bisogni della famiglia. Malgrado l'articolo 143 garantisca gli stessi diritti e doveri al marito e alla moglie, è comunque quest'ultima ad assumere il cognome del marito o ad aggiungerlo al suo (l'art. 143 bis).

L'attenzione dei legislatori è da sempre indirizzata verso i figli in quanto minorenni e dipendenti da altri. Nel Codice del 1942 è il padre ad assumere la patria potestà: con il passare delle trasformazioni sociali appare il termine "potestà genitoriale". Attualmente il Codice si riferisce alla responsabilità dei genitori, anziché al loro potere. Questo esempio illustra perfettamente come i cambiamenti sociali e linguistici siano strettamente intrecciati e connessi. Sono stati eliminati termini come "figlio adulterino" o "figlio incestuoso" per non marcare negativamente un figlio e causare pregiudizi ingiustificati. Ciò nondimeno, nel Codice vi è sempre l'art. 262, giudicato incostituzionale dalla Corte costituzionale, che fa assumere al figlio il cognome del padre. Nell'art. 382 è sempre in vigore l'espressione di "diligenza del buon padre di famiglia" come equivalente della "diligenza ottima". La metafora fa supporre che la figura maschile serva da modello alle donne.

Le osservazioni finali non hanno lo scopo di predicare slogan femministi. Il contributo mira a porre l'attenzione su quelle sfumature linguistiche che risalgono ai tempi passati, ma che continuano ad illustrare l'immaginario popolare e a nutrire stereotipi e luoghi comuni relativi al ruolo della donna nella famiglia.

Il ruolo cruciale dell'insegnante, soprattutto di materie umanistiche come le lingue straniere, è di incentivare gli studenti alla riflessione critica e di non dare per scontata ogni informazione, verificandone piuttosto la veridicità. Studiando le fonti, come in questo caso il Codice civile, si spingono gli studenti ad un'analisi critica delle cause dei fenomeni sociali come per esempio il femminicidio, diventato una grande preoccupazione a causa dell'alta percentuale dei casi che vengono notati di continuo in Italia.

L'articolo può costituire un'ispirazione rivolta ai docenti d'italiano, per utilizzare i testi giuridici come documenti autentici nei corsi di livello intermedio o avanzato. La loro analisi linguistica può servire come punto di partenza per le discussioni sulla percezione dei ruoli tipici della donna e dell'uomo nella famiglia e, per estensione, nella società italiana. Simili analisi di diversi documenti di ogni branca del diritto possono essere fatte insieme agli apprendenti di italiano L2, il che permette loro di trarre delle

conclusioni relative ad aspetti storico-sociali, sulla base dei concetti trasmessi dai termini giuridici.

BIBLIOGRAFIA

- Aristi D. (2005), *L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère*, (in:) Pamuła M., Pytlarz A. (a cura di), *L'Europe des langues et des cultures. Tome I Didactologie des langues-cultures. Synergies Pologne*, Sylvains-les-Moulins : Gerflint, pp. 180–184.
- Balboni P. E. (1999), *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Benucci A. (2005), *La competenza interculturale*, (in:) Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 32–43.
- Berruto G. (2019), *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari-Roma: Edizioni Laterza.
- Bobbio N. (1950), *Scienza del diritto e analisi del linguaggio*. “Rivista trimestrale di diritto e procedura civile”, n. 2, pp. 342–367.
- Cavagnoli S. (2015), *Il linguaggio giuridico rispettoso del genere: un'analisi sulle norme della genitorialità*, (in:) Dragotto F. (a cura di), *Grammatica e sessismo. Lavori del seminario interdisciplinare*. Roma: UniversItalia, pp. 49–58.
- Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Di Lucia P. (1994), *Tre opposizioni per lo studio dei rapporti tra diritto e linguaggio*, (in:) Scarpelli U., Di Lucia P., Jori M. (a cura di), *Il linguaggio del diritto*. Milano: LED Edizioni Universitarie, pp. 9–23.
- Falcone A. (2014), *Diritto di famiglia: la potestà genitoriale cede il posto alla responsabilità genitoriale*. “Filodiritto. Quotidiano di Diritto, Cultura e Società”. Online: <https://www.filodiritto.com/diritto-di-famiglia-la-potesta-genitoriale-cede-il-posto-alla-responsabilita-genitoriale> [accesso 19.09.2022].
- Mackiewicz M. (2009). *Jeszcze raz o „modelu z Tybingi”*, (in:) Mackiewicz M. (a cura di), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, pp. 55–62.
- Mancini Palamoni G. (2018), *La lingua italiana: patrimonio culturale da preservare e valorizzare perché vettore della storia e dell'identità della comunità nazionale*. “Federalismi.it”, n. 11/2018. Online: <https://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=36349> [accesso 19.09.2022]
- Morra L., Bazzanella C. (2002), *Considerazioni sul 'buon padre di famiglia'*. “Rivista Critica del Diritto privato”, n. XX(4), pp. 529–563.
- Mortara Garavelli B. (2001), *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langues à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Sabatini F. (2017), *Il linguaggio normativo come uso prototipico della lingua*, (in:) *Le parole giuste. Scrittura tecnica e cultura linguistica per il buon funzionamento della pubblica amministrazione e della giustizia*. Roma: Senato della Repubblica e Università di Pavia, pp. 113–116.

Serianni L. (2007), *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino.

Zajac J. (2011), *L'interculturalité en classe de langue*, (in :) Sowa M. (a cura di), *L'interculturel en pratique*. Lublin: Werset, pp. 24–32.

Atti giuridici

Codice civile (1942), *Gazzetta Ufficiale*, 4 aprile 1942.

Codice civile (2022), *Altalex*.

Received: 12.10.2022

Revised: 07.12.2022

Anna Godzich

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-4513-4232>

annas@amu.edu.pl

Szymon Machowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-2558-6146>

szymonm@amu.edu.pl

Komponent kulturowy w nauczaniu słownictwa na zajęciach z języka obcego na poziomie akademickim na przykładzie języka włoskiego – watykańskie kulinaryzmy jako kulturemy i elementy socjolektalne

**A cultural component in teaching vocabulary within an academic
course of Italian – Vatican culinary terms as culturemes
and sociolect-based elements**

Meals are commonly known to be a crucial element of life, culture and interpersonal relationships in the Italian Peninsula. In Italian dictionaries of phraseology, idiomatic expressions representing names of culinary items constitute the vast majority of entries. This is a sign of the importance of meals, also considered as feasting together and the centrism of Italian food. As the cultural component is an integral element of language education at an academic level, Italian culinary items as components of idiomatic and fixed expressions in Vatican culinary items related to culturally rooted habits and secular Catholic rituals will be analyzed. The study presented in the paper aims at: i) clarifying



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

the sociolect specifics of the Vatican clergy and kitchen staff members; ii) determining the importance of food in the socio-cultural reality of the Vatican as a type of a cultural code and an element of the regional/national culture; iii) emphasizing the essence of semantic and lexical problems related to food in academic intercultural didactics, e.g. a specialization proseminar in linguistics or translation studies, or the university instructor's own thematic seminar on culinary matters in Italy

Keywords: Vatican culinary terms, culturemes, sociolect, culture in foreign language teaching, food, Italian as foreign language didactics

Słowa kluczowe: kulinaryzmy watykańskie, kulturemy, socjolekt, kultura w nauczaniu języka obcego, pożywienie człowieka, dydaktyka języka włoskiego jako obcego

1. Wstęp

Na Półwyspie Apenińskim pożywienie zajmuje szczególne miejsce (zob. Fro-sini, Montanari, 2012). Nie tylko we Włoszech, ale i w Watykanie stanowi ono istotną część tak życia codziennego, jak i kultury oraz relacji rodzinnych i międzyludzkich. Waga pożywienia widoczna jest we wspólnym biesiadowaniu i swoistej „jedzeniocentryczności”. Jako że komponent kulturowy to nieodzowny element edukacji językowej na poziomie akademickim (zob. wiedza socjokulturowa i wrażliwość interkulturowa – *Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003: 95–96), przedmiotem naszej refleksji są zanurzone kulturowo watykańskie kulinaryzmy (a w konsekwencji także elementy kulturowe oraz wiedza wspólna) będące nośnikami obyczajowości, a także informacji związanych ze zwyczajami oraz świecką obrzędowością katolicką. Materiał badawczy został wyekscerpowany z publikacji Ewy Celady pod tytułem „Sekrety kuchni Watykanu” (2010), w której na podstawie źródeł historycznych i piśmiennictwa, autorka przyporządkowała potrawy kuchni watykańskiej do funkcji pełnionych przez osoby w Stolicy Apostolskiej i w kręgu najwyższych rangą dostojników kościelnych, i wśród pracowników obsługi Watykanu. Wybrana przez nas tematyka wydaje się mało znana, stanowi więc interesujący przedmiot badań z zakresu dydaktyki, językoznawstwa kulturowego, traduktologii i socjolingwistyki. Wyżej wspomniany materiał posłużył za korpus pierwotny. Dokonałiśmy z niego ekscerpcji jednostek leksykalnych, na które składają się wyrazy obejmujące zasięgiem oznaczania (zob. Bańczerowski i in., 1982: 188) kulinaryzmy watykańskie oraz frazy (zob. Bańczerowski i in., 1982: 284) o takim znaczeniu leksykalnym. Propozycje jego zawężenia zawarłiśmy w Tabeli nr 2 (zastosowanie w dydaktyce akademickiej).

Za cele niniejszej analizy przyjęliśmy wskazanie i wyjaśnienie:

- 1) specyfiki socjolektu duchowieństwa/kleru i pracowników kuchni watykańskiej,
- 2) znaczenia pożywienia w watykańskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej jako swoistego kodu kulturowego i elementu kultury regionalnej/narodowej,
- 3) istoty znajomości zagadnień z pola semantyczno-leksykalnego pożywienia w dydaktyce interkulturowej na poziomie akademickim.

Na podstawie omawianych przykładów pokażemy ponadto, jak obrazowe używanie języka odnosi się do faktu, że „słownictwo jest bardzo czułym wskaźnikiem kultury” (Sapir, 1978: 89). Przez *obrazowe używanie języka* rozumie się pewne konceptualizacje i zbiorowe wyobrażenia, oryginalność spojrzenia na świat obecną w danej społeczności (zob. Tabakowska, 1999: 5); w odniesieniu do naszych rozważań jest to też metafora jedzenia funkcjonująca we współczesnej włoszczyźnie w wielkiej różnorodności wyrażań.

Język włoski wpisuje się w tzw. kultury wysokokontekstowe (*high-context culture*; Hall, 1976). Wykorzystywanie metafory, informacji implicytnej, kontekstu oraz tzw. wiedzy wspólnej (Wierzbicka, 1996) jest w nim więc niezwykle istotne nie tylko, by móc się za jego pomocą komunikować, ale przede wszystkim, by pośredniczyć pomiędzy kulturą własną a obcą. Zaproponowane przez nas w Tabeli 2 elementy służą rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczących się, ponieważ dają możliwość interpretowania zjawisk jednej kultury i przenoszenia ich na pole innej, poszerzając kompetencje językowe i kulturowe uczących się. Praca z takimi materiałami dotyczącymi pożywienia nie tylko umożliwi pełny rozwój filologiczny, ale i nierzadko stanowi impuls do samokształcenia (zob. Godzich, 2023). Cele naszego artykułu wpisują się zatem w założenia dydaktyki interkulturowej, ponieważ omówione tutaj terminy kulinarne i wiedza z nimi związana mogą posłużyć rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, a także lepszemu poznaniu i zrozumieniu elementów tzw. wiedzy wspólnej włoskiego obszaru językowo-kulturowego (waga pożywienia i obyczajowość z nim powiązana, hierarchia, zgodnie z którą potrawy były spożywane przez wybraną grupę społeczną, elementy historii dotyczące niektórych potraw, językowo-kulturowa istota obrazowania i metaforyki związanej z pożywieniem, frazeologizmy). Wybrane z pierwotnego korpusu terminy kulinarne ilustrują liczne zagadnienia językoznawcze (zob. Tabela 2). Metodologia, jaką się posłużyliśmy, opiera się na analizie jakościowej wybranych terminów kulinarnych (nazw potraw lub produktów spożywczych), wyróżniających się, w naszej opinii, potencjałem dydaktycznym, tj. mogących z powodzeniem posłużyć podczas zajęć na poziomie akademickim do ćwiczeń o charakterze językoznawczym, traduktologicznym lub socjolingwistycznym, a także do rozwijania kompetencji językowej i interkulturowej.

2. Kuchnia w Kościele rzymsko-katolickim

Kuchnia w Kościele rzymsko-katolickim i związane z nią słownictwo od zarażenia historii Kościoła wykazuje silne odniesienie zarówno do Starego, jak i do Nowego Testamentu. W Starym Testamencie Bóg dostarczył Adamowi i Ewie pożywienie, jednocześnie nie pozwalając im na zrywanie owoców z zakazanego drzewa, Izraelici jedli mannę na pustyni, a w Nowym Testamencie ucztą wiary jest Eucharystia (Senz, 2018: 2). W nowożytnej historii Kościoła katolickiego można zaobserwować tendencję do utożsamiania kuchni kościołów partykularnych z tradycją narodową poszczególnych państw. W rozważanym przypadku skupimy się na tradycjach kulinarnych Watykanu.

Kuchnia watykańska jako centralna dla katolicyzmu od samego początku jego istnienia powieliła, ze względu na lokalizację i wpływy kulturowe, trendy kuchni rzymskiej (Moyer-Nocchi, 2019: 49), współcześnie opartej na makaronie. Swoistą osobliwością kuchni Stolicy Apostolskiej są też preferencje kulinarne papieży, które wzbogacają posiłki spożywane w Watykanie o potrawy i przysmaki wywodzące się z innych kręgów kulturowych.

3. Kulinaryzmy watykańskie

Na przykładzie zebranego słownictwa wyraźnie widać hierarchię i pewne wewnętrzne uwarunkowania panujące na dworze papieskim, a także kulinarne upodobania i preferencje, u podstaw których spoczywa pochodzenie poszczególnych papieży. Jak podkreśla Wierzbicka (2019: 16), nazwy produktów żywnościowych i typowych potraw są nośnikami istotnej wiedzy kulturowej dotyczącej życia, codzienności, obyczajów i zwyczajów danego społeczeństwa: „Oczywiste jest, że słowa tego rodzaju mogą nam wiele powiedzieć o tradycjach kulinarnych poszczególnych ludów”. Kulinaryzmy zaliczamy do *kulturemów*, czyli „ważnych dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słów-kluczy, charakteryzujących zarówno jej stosunek do tradycji, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata” (Nagórko i in., 2004: 23–24). Tym samym związane z nimi pozostają także pewne nieodzowne asocjacje, symbolika i konotacje (por. Galissonowska leksykultura – np. w chrześcijańskiej tradycji słowo *ryba* będzie nieodzownie kojarzone z bezmięsnymi piątkami: *Dziś piątek, więc na obiad ryba*). Ponadto zebrane słownictwo należy, w naszym mniemaniu, do etnoleksyki i etnopragmatyki w rozumieniu Peetersa (2016), czyli do jednostek leksykalnych posiadających istotny bagaż kulturowy, swoisty naddatek, i funkcjonujących w określonych sytuacjach językowych (socjolekt duchownych i pracowników kuchni watykańskiej).

4. Socjolekt

Kulinarria watykańskie zebrane w książce „Sekrety kuchni Watykanu” można również rozpatrywać ze względu na przynależność do różnych socjolektów rozumianych jako „odmiany językowe związane z grupami społecznymi, takimi jak klasa, warstwa, środowisko i grupy zawodowe” (Wilkoń, 2000: 88). W analizowanym przypadku wyróżniamy socjolekty odpowiadające hierarchii obowiązującej w duchowieństwie rzymsko-katolickim takie jak: socjolekt papieski, socjolekt kardynałów oraz socjolekt świeckich i duchownych pracowników Watykanu. Wszystkie mają cechy odrębnych socjolektów, takie jak „istnienie środowiska społecznego, którego członkowie powiązani są silnymi więziami wewnątrzgrupowymi; 2) względna stabilność grupy; 3) silne poczucie odmienności w stosunku do innych grup; 4) ciągłość tradycji; 5) część kontaktów członków grupy nie ograniczona tylko do kontaktów zawodowych” (Wilkoń, 2000: 94). Do każdej z powyższych grup cech dystynktywnych socjolektów można dopasować spożywane przez jego reprezentantów potrawy, powiązane z okresem ich występowania. Zatem przeprowadzona przez nas analiza socjolingwistyczna jednostek leksykalnych, oprócz odniesienia kulturowego, będzie miała również charakter diachroniczny.

5. Analiza

Na potrzeby niniejszego opracowania z publikacji Ewy Celady wyekscerpowaliśmy 163 jednostki leksykalne będące nazwami potraw i produktów należących do kuchni watykańskiej. Są to wszystkie kulinaryzmy zebrane przez autorkę pierwotnego korpusu, który stanowi punkt wyjściowy dla naszych rozważań. Pozwoli to, w naszej opinii, na pokazanie zjawiska kulinariów watykańskich w szerszym kontekście oraz na osadzenie go w realiach historyczno-społeczno-kulturowych. Z uwagi na charakter artykułu zdecydowaliśmy się utrzymać podział zaproponowany przez autorkę książki, z której pozyskaliśmy materiał badawczy, to jest hierarchię dotyczącą rodzajów potraw i osób pełniących dane funkcje w Kościele. Ponadto dania przypisano do odpowiedniego okresu w dziejach chrześcijaństwa.

Celem nakreślenia historycznego tła dla kuchni watykańskiej poniżej przedstawimy zebrane w Tabeli nr 1 reprezentacje socjolektu papieskiego uporządkowane diachronicznie.

Na podstawie zebranego materiału wyróżnić możemy przede wszystkim dwa rodzaje wpływów na kuchnię watykańską: regionalne włoskie (*makaron z rybą miecz na sposób kalabryjski, potrawa z sera po wenecku, krem z kasztanów po bolońsku, risotto z grzybami i homarcami, panettone,*

Tabela 1. Diachronicznie uporządkowane reprezentacje socjolektu papieskiego (za: Celada, 2010). Uwagi w nawiasach kwadratowych pochodzą od autorów.

Okres w dziejach papieżstwa	Diachronicznie uporządkowane reprezentacje socjolektu papieskiego
kuchnia papieska od XIV do XVIII w.	kuropatwy z mięsnym farszem, pulpety z wątroby, indyczka faszerowana wątróbką, orszada z jęczmienia, węgorki pieczone z winem, biały krem z homara, kluski gotowane w rosolu, kuropatwy z sosem czekoladowo-winogronowym, tort à la cretone, potrawa z sera po wenecku, tort rakowy z ziołami, paw koronacyjny, krem z kury, kiełbaski z Martino, słodki chleb wielkopostny, racuszki watykańskie w miodzie, jaja benedyktyńskie
kuchnia papieska na przełomie XIX-XX w.	wykwintna galareta z bażanta, jaja po medycejsku, pularda z trufkami, rosół z makaronem i ragoût z podrobów z perliczki, udziec barani z ryżem po gembursku, pieczeń cielęca po rzymsku, kabałek nadziewany polentą i borowikami, risotto z owocami morza, uszka w rosolu z kaczki, przegrzebki z brzoskwiniami, gicz cielęca w sosie z jarzyn i białego wina, szparagi z parmezanem i dorszem, sałatka z fig i kawioru, risotto z krewetkami, homar koronacyjny
kuchnia papieska pod koniec XX w. i na początku XXI w.	zupa fasolowo-pomidorowa z makaronem, makaron zapiekany z mięsem i bakłażanami, sałatka jarzynowa z oliwkami, tartalетки z jabłkami i lodami waniliowymi, omlet z jarzynami, sałatka kwiatowa, zimowa potrawa kardynałów (makaron rurki, stonina, boczek, ser, pomidory), tarta mimosa, homary zapiekane z makaronem, jagnięcina pieczona z winem, jagnięcina z karczochem po rzymsku, postny dorsz, koktajl z mango i kiwi z krewetkami, płonący filet wołowy w calvadosie, okoń morski zapiekany z ziemniakami, barszcz z rurą [kość ze szpikiem], risotto z grzybami i homarcami, bigos, ciasto wielkanocne, pierożki tortellini w rosolu, krewetki z rybą w galarecie, filet z morszczuka z małżami w sosie watykańskim, deser z jabłkami, lodami, kremem i bezami, ciasto jarzynowe z serem, pierożki tortellini z kabačkkiem i krewetkami w sosie pomidorowym, pieczeń wieprzowa z ziemniaczanymi kulami i kapustą kiszoną, koper włoski zapiekany z makaronem, spaghetti à la carbonara, smażony pstrąg z sałatką ziemniaczaną, kule z białego chleba z sosem grzybowym, karczochy à la romana, strudel z jabłkami, naleśniki, słodki chleb bożonarodzeniowy – panettone, [ciasteczka] „kości świętego”, wieniec Trzech Króli [duża słodka bułka z serem], watykański ryż na mleku, ryż na mleku z kasztanami, słodzony miodem, ryż na mleku migdałowym, tarta z ryżu na mleku, biszkopt z bakaliami, tarta wenecka, tarta tiramisu, tradycyjna tarta włoska, krem z dyni i pomarańczy po rzymsku, krem z kasztanów po bolońsku, krem ananasowy, krem śmietanowy z morelami, mleczny deser, lekki krem z sera mascarpone, krem różany, ciasteczka migdałowe amaretti na podwieczorek, marcepan z daktylami, liguryjski deser z kasztanów, obwarzanki świętego Józefa z Neapolu na audyencji, wielkie kardynalskie salami z czekolady, makaron z rybą miecz na sposób kalabryjski, dorada w otocze z ziemniaków, tarta

Okres w dziejach papieżstwa	Diachronicznie uporządkowane reprezentacje socjolektu papieskiego
kuchnia papieska pod koniec XX w. i na początku XXI w.	migdałowa, pizza z szynką, tartarelle, łosoś, lasagne, krem migdałowy, ryby i owoce morza upieczone na rożnie serwowane z ryżem, deser truskawkowy z lodami truskawkowymi, makaron w rosole, pieczona kuropatwa z flaniem z kasztanów w winie.

tarta wenecka, jagnięcina z karczochami po rzymsku) oraz międzynarodowe (*bigos, ragoût, strudel z jabłkami, kapusta kiszona*). Te wyżej wspomniane zewnętrzne wpływy ukazują niehermetyczność, dużą otwartość kuchni watykańskiej (przy jednoczesnej wierności tradycji, np. *filet z morszczuka z małżami w sosie watykańskim, racuszki watykańskie w miodzie*). Obserwujemy także wyraźne elementy kuchni rzymskiej (*karczochy à la romana, krem z dyni i pomarańczy po rzymsku, pieczeń cielęca po rzymsku*). Możemy tutaj również dostrzec powiązanie potraw z obrzędowością religijną (*postny dorsz, obwarzanki świętego Józefa z Neapolu na audyencje, homar koronacyjny, paw koronacyjny, słodki chleb wielkopostny*).

W Tabeli 2 natomiast zawarliśmy wybrane kulinaryzmy pozyskane z korpusu pierwotnego (tj. wspomnianej już publikacji Ewy Celady), które naszym zdaniem warto wykorzystać w ramach edukacji językowo-kulturowej na poziomie akademickim. Zdecydowaliśmy się wybrać zagadnienia według nas najbardziej przydatne i reprezentatywne w dydaktyce interkulturowej, tj. kulturemy związane z kulinariami watykańskimi, stanowiące właściwy korpus, na którym oparliśmy nasze rozważania o charakterze glottodydaktycznym. Z uwagi na specyficzną tematykę, praca z wykorzystaniem tego typu materiału wydaje się odpowiednia począwszy od trzeciego roku studiów licencjackich oraz na studiach uzupełniających drugiego stopnia. Zaproponowane przez nas treści dydaktyczne zebraliśmy w poniższej tabeli i przyporządkowaliśmy do różnych przedmiotów akademickich.

Jak zaznaczyliśmy w poniższej tabeli, edukację akademicką na poziomie B1/B2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z wykorzystaniem kulinaryzmów warto rozpocząć od próby podziału zebranych potraw na: przystawki, pierwsze oraz drugie dania. Celem wprowadzenia w językowe obrazowanie proponujemy zaś wykorzystać elementy potocznego, „naiwnego” językowego obrazu świata np. [ciasteczka] „*kości świętego*”, *wieniec Trzech Króli* [duża słodka bułka z serem] czy nazwy nadawane na zasadzie podobieństwa (*wielkie kardynalskie salami z czekolady, tarta mimosy*) lub wyobrażeń (*ser caprice des dieux*). Ponadto na przykładzie materiału badawczego możemy tutaj dostrzec Apresjanowski naiwny język (1980) – język codzienny, silnie nacechowany pod kątem oralności. Obserwujemy to

Tabela 2. Zagadnienia językoznawcze związane z kulinariami watykańskimi do wykorzystania w ramach edukacji językowo-kulturowej na poziomie akademickim (opracowanie własne, kulinariemy zacerpnięto z publikacji Celady, 2010).

Przedmiot akademicki	proseminarium licencjackie – językoznawcze lub traduk-tologiczne	seminarium specjalizacyjne – językoznawcze lub traduk-tologiczne, autorskie seminarium tematyczne poświęco- ne zagadnieniu pożywienia na Półwyspie Apenińskim
Rok studiów	III studiów I stopnia (licencjackich)	I/II studiów drugiego stopnia (magisterskich)
Poziom językowy uczących się	B1/B2 Europejskiego systemu opisu kształcenia języko- wego	C1/C2 Europejskiego systemu opisu kształcenia języko- wego
Proponowane zagadnienia językoznawcze i zadania związane z kulinariami watykańskimi do wykorzy- stania w ramach edukacji językowo-kulturowej na poziomie akademickim	podział zebranych potraw na: przystawki (np. <i>karczocho à la romana</i>), pierwsze (np. <i>risotto z grzybami i homar- cami</i>) oraz drugie dania (np. <i>jagnięcina z karczochoami po rzymsku</i>);	
	wskazanie elementów potocznego „naiwnego” języko- wego obrazu świata np. <i>barszcz z rurą</i> [kość ze szpi- kiem], <i>ciasteczka „kości świętego”, wieniec Trzech Króli</i> [długa słodka bułka z serem] oraz nazw nadawanych na zasadzie podobieństwa ([<i>ciasteczka</i>] „kości świętego”, <i>wielkie kardynałskie salami z czekolady, tarta mimo- sa</i>) lub wyobrażeń (<i>ser caprice des dieux</i>)	
	omówienie różnic w językowym obrazowaniu zawartym w nazwach potraw, np. <i>pieczeń wieprzowa z ziemniacza- nymi kulami</i> vs polskie <i>pieczeń wieprzowa z ziemniaka- mi, makaron penne</i> vs polskie <i>rurki</i>	

cd. tabeli 2

	wyodrębnienie elementów socjolingwistycznych, regionalizmów czy dialektyzmów, np. <i>panettone</i> , <i>mozzarella</i> , <i>mascarpone</i> , <i>pizza</i> – wskazanie, z jakiego dialektu / regionu Włoch pochodzi dany termin, wyjaśnienie jego etymologii oraz faktu, że są to zapożyczenia wewnętrzne (dialekt => włoszczyzna standardowa)	wyjaśnienie zagadnienia metafory konceptualnej (Lakoff, Johnson, 1980) JEDZENIE TO KAPRYS (<i>ser caprice des dieux</i>)
	wyjaśnienie zagadnienia metafory konceptualnej (Lakoff, Johnson, 1980) np. JEDZENIE TO KAPRYS (<i>ser caprice des dieux</i>) sprawdzenie, czy kulinarzmy watykańskie są rejestrowane w słownikach języka włoskiego lub polsko-włoskich źródłach leksykograficznych; zwyfikowanie, jakie strategie przekładowe dla kulinarzmy włoskiej są podawane w polskich źródłach leksykograficznych (lokalizacja, transpozycja, tłumaczenie dosłowne, objaśnienie, amplifikacja, omówienie itd.), np. <i>mozzarella</i> - (<i>tlusty ser w gombkach</i>) „mozzarella” (Meisels, 2001: 65), <i>risotto</i> – <i>ku- lin. (potrawa z ryżu) risotto</i> (Meisels, 2001: 347)	
		terminy kulinarne nacechowane kulturowo / kulturowy, np. <i>panettone</i> , <i>kaptony</i> , <i>mozzarella</i> wykorzystanie tych elementów w szerszym językoznawczym zakresie, np. pokazanie językowego obrazowania lub frazeologizmów zawierających dany komponent kulinarny (<i>fare come i capponi di Renzo</i> – dosł. 'zachowywać się jak kaptony/kastrowane koguty Renza [bohatera powieści „Narzeczeni” Aleksandra Manzonię]’ – w sytuacji trudnej zamiast zachowywać się solidarnie, obwiniać się i kłócić pomimo kłopotów

		<p>wyjaśnienie różnic w statusie kulturowym – ich podział na przypuszczalnie znane użytkownikom języka obcego / szerszej publiczności (<i>mozzarella, rukola, pizza, risotto</i>) oraz te o mniejszym zasięgu, w materiale badawczym, opatrzone hiperonimem (<i>ciasteczka migdałowe amaretti, pierożki ravioli, pierożki tortellini</i>)</p>
		<p>(auto)stereotypy – etnonimy pokarmosemiczne (<i>polentone, mangiapolenta, mangiapolate</i> itd.)</p>
		<p>wspólne przygotowanie wykazu typowych dań kuchni rzymskiej (na podstawie literatury lub kart menu rzymskich restauracji dostępnych on-line), porównanie ich z potrawami watykańskimi</p> <p>sprawdzenie, czy w ogólnowłoskich książkach kucharskich jak np. Pellegrina Artusiego "Włoska sztuka dobrego gotowania" (2017) znajdują się dania kuchni watykańskiej (np. <i>sos papieski</i>) oraz rzymskiej (np. <i>salsimbocca</i>^{a)} <i>po rzymisku</i>) i na tej podstawie ocenienie, czy są one znane na Półwyspie Apenińskim</p>
		<p>odszukanie kraju bądź regionu pochodzenia danej potrawy z kuchni watykańskiej oraz historia jej powstania (np. potrawy kuchni polskiej, niemieckiej, dania z innych regionów Włoch).</p>

a) Typowe danie kuchni rzymskiej, zraziki z mlecznej cielęciny.

przede wszystkim w noszących ślady potoczności przykładach kulinaryzmów watykańskich jak *barszcz z rurą* [kość ze szpikiem] czy [ciasteczka] „*kości świętego*” – widać w nich niescjentyczne, nieencyklopedyczne spojrzenie na otaczający świat.

W ramach zajęć z tematycznego seminarium językoznawczego poświęconego pożywieniu na Półwyspie Apenińskim (poziom C1/C2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) lub z seminarium językoznawczego z zakresu socjolingwistyki współczesnych Włoch (poziom C1/C2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) warto sprawdzić wiedzę studentek i studentów o kuchni rzymskiej, spróbować (w zależności od poziomu jej znajomości przez daną grupę) przygotować wspólnie z uczącymi się wykaz typowych dań rzymskich i zaproponować porównanie potraw watykańskich z tradycyjnymi rzymskimi. Można wykonać to ćwiczenie także zestawiając kulinaria watykańskie z menu tradycyjnych rzymskich restauracji, celem wskazania różnic. Kolejne zadanie polega na odszukaniu kraju bądź regionu pochodzenia danej potrawy oraz historii jej powstania (np. potrawy kuchni polskiej, potrawy z innych regionów Włoch). Kulturemy (*mozzarella, panettone* itd.) stanowią ponadto interesujący punkt wyjścia do dyskusji o (auto)stereotypach, którą można rozwinąć, wprowadzając pojęcie *etnonimów pokarmosemicznych*, powszechnych na Półwyspie Apenińskim. Są to, zgodnie z definicją Chruszczewskiego i Kudły (2016: 14), etnonimy, które odnoszą się do pojęcia pokarm (np. wł. *polentone* – ‘*polenciarz*’, syn. *mangiapolenta* ‘*zjadacz polenty*’ – używane na Południu, pogardliwie o mieszkańcach Północy Włoch, wł. *mangiapatate* – ‘*ziemniakojad(-y)*’ – pogardliwie o mieszkańcach Bawarii, do której Włosi chętnie emigrowali zarobkowo).

W badanym materiale znajdujemy także szersze odniesienie nie tylko do kuchni włoskiej, ale też potraw żydowskich jako elementów kultury śródziemnomorskiej ściśle utożsamianych z kulturą judeochrześcijańską (por. Turasiewicz, Kieżun, 2022: 6):

Tabela 3. Dania reprezentujące poszczególne socjolekty obecne w Watykanie (opracowanie własne na podstawie publikacji Celady, 2010).

<p>Potrawy żydowskie / mogące być uznane za przykłady socjolektu prezbiterów i zakonników z początku istnienia chrześcijaństwa</p>	<p>maca, kanapka z zielonej sałaty z masą jabłkową, pieczony udziec barani, przystawka z moreli, jagnię po królewsku, potrawka z dyni z bakłażanami i migdałami, pstrągi w łagodnej i aromatycznej marynacie, węgorek zapiekane w cieście, szpada mięsa pieczonego z ziołami, potrawka z fasoli i rzepy, sernik królewski, wielkopostne karpie z purée z pigwy, dzika kaczka z młodym selerem, krem z kapłona, młode gołębie, jesiotr w płatkach róży, kapłony w jasnym bulionie z cynamonem, kury w ziołach, pawie w młodych selerach, pasztet (paté) z kapłonów, zające w różowym occie, kapłony w winie, smażony krem, słodkie migdały.</p>
---	--

Współczesne reprezentacje socjolektu świeckich i duchownych pracowników Watykanu	makaron z sosem ragu, ryż z pomidorami i mozzarellą, koper włoski z pieca, ryba podobna do dorady na dziko z gotowanymi ziemniakami, cielęcina z boćwiną w gorzkim sosie, kotlet z karkowego schabu wieprzowego z grochem, ryż z cykorią, panierowana pierś kurczaka z kapustą, ser biały z grochem, cielęcina z ziemniakami, makaron w pikantnym sosie pomidorowym, makaron z zielonym sosem i przyprawami, makaron świderki z chudym boczkiem i rukolą, pulpety z cykorią, makaron z omułkami, łosoś pieczony z ziemniakami, gicz cielęca z cykorią podróżnik, jagnięcina z ziemniakami, makaron z fasolą, kielbaski z zieloną fasolką, ryż z cykorią, cielęcina po rzymsku, makaron wstążki w sosie grochowym, bakłażany z mozzarellą i parmezanem, makaron rurki z chudym boczkiem i rukolą, kalmary faszerowane tuńczykiem.
Nazwy dań reprezentujące socjolekt kardynalski	homar zapiekany z ziemniakami w kulkach, filet z mięsa z pieczarkami, ziemniakami i szampanem, kurczak z szynką, pomidorami i mozzarellą, łosoś wędzony z cytryną, sałatka z mango, kiwi i krewetek, pływający filet wołowy z zieloną papryką, sosem grzybowym i koniakiem, ser <i>caprice des dieux</i> , nadziewana oliwka w panierce, spaghetti z małżami, makaron rurki, pierożki ravioli z serem i szpinakiem.

Zebrany w powyższej tabeli materiał potwierdza prawdziwość frazeologizmu *boccone da prete/boccone del prete* (wł. dosł. ‘księży kęs’), oznaczającego najsmaczniejszą część danej potrawy (mięsnej). Sformułowanie to ma swoje odpowiedniki w wielu dialektach włoskich (por. liguryjskie *bōccon/ buccun/ buccun di/ du prævi*), co dowodzi nie tylko jego żywotności i popularności, ale i powszechności zaobserwowanego przez użytkowników języka zjawiska – najlepsze, najznakomitsze porcje przypadają w udziale zamożnym, klerowi. Jak słusznie zauważa Celada (2010: 244), „[w] dziedzinie gastronomii kuria i kardynałowie mają uprzywilejowaną pozycję”. Kuchnia duchownych wiązana była bowiem zawsze z wystawnością i wykwintnością, a ślady takiego myślenia i skojarzeń zachowały się w języku.

6. Uwagi końcowe

Niniejsza refleksja wpisuje się w naszą intencję rozpowszechniania wiedzy na temat kulinariów i tradycji watykańskich. Pożywienie to nieodzowny element tożsamości regionalnej na Półwyspie Apenińskim, jednak niewiele mówi się o kuchni czy też kulinaryzmach Stolicy Apostolskiej, podczas gdy gastronomia ta szczyci się wielowiekowymi tradycjami, których nie sposób jednak opisać tutaj z uwagi na ograniczenia redakcyjne. W naszej opinii watykańska sztuka kulinarna pozostaje nieznana dla szerszej publiczności z uwagi także na hermetyczny charakter samej instytucji Kościoła, tymczasem warto przyjrzeć się

różnicom społecznym widocznym w zebranych materiale badawczym (zob. Tabela nr 3), na podstawie którego można zaobserwować specyfikę socjolektu duchowieństwa/kleru i pracowników kuchni watykańskiej. Niezwykle istotne jest znaczenie pożywienia w watykańskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej – stanowi ono swoisty kod kulturowy, wyznacza okres w roku (święta i przypisane do nich potrawy) oraz łączy się z obrzędowością katolicką (*śladki chleb wielkopostny, homar koronacyjny* itd.). Dla studentów filologii włoskiej i italoofilów zagadnienia językowo-kulturowe z pola semantyczno-leksykalnego pożywienia mogą stanowić interesujące poszerzenie wiedzy o kraju nauczanego języka: stosunkowo niewiele uwagi poświęca się kulinaryzmom watykańskim w aspekcie dydaktyki języka włoskiego jako obcego (np. sylabusy przedmiotów dla kierunku filologia włoska, kursy języka włoskiego dla studentów studiów niefilologicznych).

Należy również pamiętać, iż włoska gastronomia znajduje odzwierciedlenie w dużej liczbie frazeologizmów w pozycjach leksykograficznych; zob. słownik Pittano (1992), Lapucciego (1993) czy Drzymały (1993), np. *mangiar l'aglio* – dosł. 'jeść czosnek' – złościć się w duchu, *Che pizza!* – dosł. 'Ale pizza' – Ale nudy!) – są to elementy nie do przecenienia w kształceniu wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej.

Ponadto w naszej opinii zebrane tutaj konkluzje można rozszerzyć i wykorzystać w dydaktyce innych języków obcych (dialektyzmy, regionalizmy, frazeologizmy, etnonimy atrybutywne, obrazowanie i metaforyka zauważalna na przykładzie kulinaryzmów itd.).

Bibliografia

- Apresjan J. (1980), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Artusi P. (2017), *Włoska sztuka dobrego gotowania*. Warszawa: Muza S.A.
- Bañcerowski J., Pogonowski J., Zgółka T. (1982), *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Celada E. (2010), *Sekrety kuchni Watykanu*. Warszawa: Świat Książki.
- Chruszczewski P. P., Kudła M. (2016), *Etonimy pokarmosemiczne. Tradycje kulinarne w nazwach grup etnicznych z perspektywy językoznawstwa antropologicznego*, (w:) Wach S., Buczek K., Knapik A. R., Chruszczewski P. P. (red.), *Język, kultura, komunikacja*. Wrocław: PAN, s. 9–22.
- Drzymała P. (1993), *Fraseologia italiana. Słowniczek frazeologiczny włosko-polski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Online: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 10.01.2023].

- Frosini G., Montanari M. (2012), *Il sapore di una nazione*, (w:) Frosini G., Montanari M. (red.), *Il secolo artusiano. Atti del Convegno Firenze-Forlimpopoli 30 marzo – 2 aprile 2011*. Firenze: Accademia della Crusca, s. 15–20.
- Galisson R. (1987), *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. (Charge Culturelle Partagée)*. „Études de Linguistique Appliquée”, nr 67, s. 119–140.
- Godzich A. (2023), *Językowo-kulturowy obraz pożywienia człowieka w języku włoskim – implikacje glottodydaktyczne*, (w:) Szczęk J., Pawlikowska-Asendrych E. (red.), *Kulinarische Welt in Sprache, Kultur und Literatur*, Bd. II. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, s. 283–295.
- Hall E.T. (1976), *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Lapucci C. (1993), *Il dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Garzanti.
- Meisels W. (2001), *Podręczny słownik włosko-polski. Dizionario pratico italiano-polacco. M-Z*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Moyer-Nocci K., Rolandi G. (2019), *The Eternal Table: A Cultural History of Food in Rome*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H. (2004), *Dystynktywny słownik synonimów*. Kraków: Universitas.
- Peeters B. (2016), *APPLIED ETHNOLINGUISTICS is cultural linguistics, but is it CULTURAL LINGUISTICS?* „International Journal of Language and Culture”, nr 3/2, s. 137–160.
- Pittàno G. (1992), *Frase fatta capo ha. Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*. Bologna: Zanichelli.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: PIW.
- Tabakowska E. (1999), *Gramatyka i obrazowanie*. Kraków: PAN.
- Turasiewicz, M., Kieżun, B. (2022), *Farina. Kuchnia śródziemnomorska*. Kraków: ZNAK.
- Wierzbicka A. (1996), *Prototypes and invariants*, (w:) Wierzbicka A., *Semantics. Primes and universals*. Oxford, New York: Oxford University Press, s. 148–169.
- Wierzbicka A. (2019), *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Received: 3.10.2022

Revised: 31.12.2022

Mieczysław Gajos

Instytut Romanistyki UŁ

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

Paryż w piosenkach Édith Piaf na zajęciach z języka francuskiego

Paris in Édith Piaf's songs in French classes

Both Édith Piaf's life and career were connected with Paris. Piaf's artistic output includes over 300 songs. What place does Paris have in those songs? What cognitive, linguistic and didactic value do Piaf's songs in which the capital of France appears bring? This article is an attempt to answer those questions. Based on the analysis of Édith Piaf's lyrics, a comparison and description of city place names (urbanonyms) associated with Paris has been made. The article contains suggestions for didactic solutions aimed at developing language and cultural competences in French classes.

Keywords: Paris, Édith Piaf, song, proper names, French, language competence, cultural competence

Słowa kluczowe: Paryż, Édith Piaf, piosenka, nazwy własne, język francuski, kompetencja językowa, kompetencja kulturowa

1. Wprowadzenie

W październiku 2023 roku minie 60 lat, od kiedy Édith Giovanna Gassion, znana jako Édith Piaf, przestała śpiewać i nagrywać nowe utwory dla swoich słuchaczy. Pomimo upływu czasu od odejścia pieśniarki i zarejestrowa-



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

nia ostatniego utworu w 1963 roku, nazwisko Édith Piaf, a także jej piosenki pozostają znane nie tylko we Francji, lecz także wśród słuchaczy na całym świecie. Swoim mocnym, wibrującym głosem, niepowtarzalnym, poruszającym sposobem interpretacji tekstu oraz muzyki potrafiła przyciągać uwagę, wzruszać, pobudzać wyobraźnię wielu pokoleń słuchaczy. Jej osobowość artystyczna sprawiała, że piosenki przez nią wykonywane nigdy nie pozostawały odbiorcą obojętnym. Również dzisiaj, za sprawą starannie dobranego tekstu, idealnie współbrzmiejącej muzyki, a przede wszystkim naturalnej, ale bardzo sugestywnej interpretacji, słuchacz identyfikuje się w jakimś stopniu z bohaterami opowiadanych historii i przeżywa je razem z pieśniarką, nawet wtedy, gdy nie zna języka francuskiego. W swoim przekazie Piaf jest bardzo wiarygodna i przekonująca.

Artystka bardzo dbała o to, aby jej piosenki nie były banalne, pozbawione sensu, czy opowiadały o niczym, co niestety dość często możemy zaobserwować we współczesnych tekstach. O doborze repertuaru Piaf mówiła tak:

Jestem trudna w wyborze moich piosenek. Te, które mi się nie podobają odrzucam bezlitośnie, ale tych, w które „wierzę”, bronię do końca i wszędzie. [...] Otrzymuję niezliczone ilości tekstów. Wspaniałych i beznadziejnych. Niezręczne strofki, zawierające idee, których nie sposób wykorzystać, i inne, aż nadto zgrabne, które naśladują moje dawne piosenki. Odrzucam zarówno jedne, jak i drugie, dążąc do zachowania jedynie piosenek oryginalnych, szczerych, takich, które „coś wnoszą”. [...] Pierwsze wykonanie piosenki jest równoznaczne z powołaniem do życia jakiejś postaci. Czyż można tego dokonać, gdy słowa są mierne, nawet jeśli muzyka jest dobra?

(Piaf, 2004: 73–74)

Piaf bardzo starannie dobierała autorów tekstów i kompozytorów swoich piosenek, z czasem sama zaczęła pisać teksty i komponować. Właściwie bez żadnego wykształcenia i przygotowania muzycznego napisała blisko dziewięćdziesiąt piosenek. Do kilku z nich skomponowała muzykę. Niektóre stały się światowymi przebojami i obieły cały świat. To niebanalność utworów Édith Piaf połączona z wyjątkowym, oryginalnym, łatwo rozpoznawalnym przekazem sprawiła, że jej twórczość nie przeminęła i ciągle jeszcze można usłyszeć w mediach piosenki Paryskiego Wróbelka. Często pojawiają się także na dużym ekranie, jak chociażby *La vie rose* (Piaf, 1945), którą można było usłyszeć w ponad pięćdziesięciu filmach fabularnych. Ten rozpoznawalny utwór Édith Piaf doczekał się wielu wersji symfonicznych, jazzowych, popowych. Wykonywało go przeszło 350 wykonawców na całym świecie. Pośród nich wystarczy wymienić tak znamienite nazwiska, jak: Louis Armstrong, Marlena Dietrich, Yves Montand, Dalida, Julio Iglesias, Plácido Domingo,

Donna Summer, Madonna, Grace Jones, Patricia Kaas, Zaz, czy Lady Gaga. W Polsce *La vie en rose*, śpiewali między innymi: Irena Santor, Michał Bajor, Katarzyna Groniec, Dorota Lulka, Justyna Steczkowska, Kinga Preis.

Związki Édith Piaf z Paryżem były bardzo silne (zob. Gajos, 2022). Czy miało to odbicie w piosenkach, które tworzyła i śpiewała? W przebogatym dorobku artystycznym Piaf znajduje się przeszło 300 tytułów. Jakie miejsce w tym repertuarze zajmują piosenki o Paryżu? Jaką wartość poznawczą i dydaktyczną mogą mieć piosenki Piaf, w których pojawia się stolica Francji? Aby spróbować odpowiedzieć na te pytania, konieczne jest ustalenie korpusu tekstów piosenek Piaf oraz przeanalizowanie komponentu leksykalnego utworów pod kątem występowania w nich urbanonimów, czyli nazw miejskich związanych bezpośrednio z Paryżem: nazewnictwo ulic, alei, placów, obiektów itp. Zwrócimy także uwagę na warstwę językową utworów, w których pojawia się toponim *Paris*, zwłaszcza na nazwy własne i słownictwo potoczne, które mogą być przedmiotem opracowania dydaktycznego na zajęciach z języka francuskiego jako obcego. Analizą zostaną objęte przede wszystkim teksty piosenek, które zebrał Pierre Saka i opublikował w tomie Édith Piaf *L'Hymne à l'amour* (1994). Do korpusu zostaną także włączone utwory pominięte we wspomnianej publikacji, lecz w których odnajdujemy ślady Paryża, jak na przykład piosenka ze słowami Jacques'a Datina *Dans ma rue* (1946), utwór André Tabeta *La valse de Paris* (1943), czy *Sous le ciel de Paris*, do której słowa napisał Jean Dréjac (1954).

2. Krótka historia nagrań Édith Piaf

Profesjonalna kariera artystyczna Edith Giovanny Gassion bierze swój początek od przypadkowego spotkania z Louisem Leplée, właścicielem paryskiego kabaretu Le Gerny's, w październiku 1935 roku, na rogu ulic Troyon i McMahon, niedaleko Łuku Triumfalnego. Debiut na deskach Le Gerny's, który miał swoją siedzibę w sąsiedztwie Pól Elizejskich, odbył się 25 października 1935 roku. Naturalny, mocny głos wydobywający się z trzewi drobnej, mierzącej jedynie 1m 47 cm dziewczyny zwrócił uwagę bywalców kabaretu, wśród których nie zabrakło specjalistów ze świata muzycznego, radia, filmu. Już niecałe dwa tygodnie po debiucie w Le Gerny's, La Môme Piaf¹ została zaproszona do wytwórni płytowej Polydor na swoją pierwszą próbę mikrofonową. Studyjne mikrofony „polubiły” brzmienie, barwę i siłę głosu Édith. Próba nagraniowa wypadła nadzwyczaj pomyślnie i protegowana Louisa Leplée została poproszona o przygotowanie materiału na pierwszą płytę.

¹ Pseudonim artystyczny La Môme Piaf wymyślił dla Édith Louis Leplée.

Z przygotowanymi czterema piosenkami La Môme Piaf powróciła do studia nagrań Polydor w przeddzień swoich dwudziestych urodzin, 18 grudnia 1935 roku i dokonała muzycznego zapisu czterech utworów: *Les mômes de la cloche*, *La java de Cézigue*, *Mon apéro* oraz *Étranger*. Mniej więcej w tym samym czasie została także zaproszona do paryskiego studia Radio-Cité, gdzie występowała na żywo. Radiosłuchaczom tak bardzo spodobał się nowy, oryginalny głos, że dyrektor artystyczny radia Jacques Canetti podpisał z tą nieznaną, uliczną pieśniarką kontrakt na dziesięć tygodni. Pierwsza płyta gramofonowa z piosenkami w wykonaniu La Môme Piaf ukazała się już w lutym 1936 roku. Dla wytwórni płytowej Polydor Piaf nagrywała do 1945 roku. Od roku 1946 artystka była związana kontraktem ze studiem nagrań fonograficznych Pathé Marconi. Zdarzało jej się także nagrywać dla studia Decca i Columbia, zwłaszcza podczas pobytów zagranicznych. Oprócz nagrań studyjnych, głos Piaf został utrwalony na płytach podczas licznych koncertów na żywo. Édith Piaf po mistrzowsku śpiewała recitale, zawsze była do nich perfekcyjnie przygotowana. Wystarczy posłuchać nagrań z występów w Carnegie Hall (1956, 1957), paryskiej Olympii (1955, 1956, 1958, 1961, 1962) oraz w teatrze muzycznym Bobino (1963). Gdyby nie brawa publiczności towarzyszące pieśniarce, trudno byłoby odróżnić czy są to nagrania studyjne czy nagrania „na żywo”. Wtedy nikt nie pozwalał sobie na to, żeby śpiewać i grać z playbacku. Scena była dla najlepszych i weryfikowała poziom artysty.

Jedne z ostatnich nagrań studyjnych Édith Piaf pochodzą z końca 1962 roku. Pieśniarka zarejestrowała wówczas kilka utworów: *Le diable de la Bastille*, *Le droit d'aimer*, *Roulez tambours*, *Le rendez-vous* oraz duet z Théo Sarapo *A quoi ça sert l'amour*.

W styczniu 1963 roku Piaf podpisała kontrakt na kolejnych pięć lat z wytwórnią płytową Pathé-Marconi. W połowie lutego po raz ostatni nagrywała w studiu. Z tej sesji nagraniowej pochodzą: *Les gens*, *Monsieur Incognito* i *Traque*.

Kompozycja Francisca Lai do słów Michela Vendôme'a *L'homme de Berlin* jest ostatnim nagraniem Édith Piaf. Utwór został zarejestrowany przy akompaniamencie niewielkiego zespołu muzycznego w mieszkaniu pieśniarki przy Boulevard Lannes 67. Jest to bardzo wzruszający dokument dźwiękowy. Słysząc w nim łamiący się głos schorowanej, cierpiącej artystki. Mimo, iż pozbawiony dawnego brzmienia, przejrzystości i mocy, głos Piaf zapada w pamięć wraz z powtarzanimi na końcu piosenki słowami:

Mais y'a pas qu'un homme dans ce foutu pays!...

Ici ou ailleurs

Il n'y a pas que lui...

Il n'y a pas que lui...

Il n'y a pas que lui...
Il n'y a pas que lui...
Il n'y a pas que lui...
Il n'y a pas que lui...que lui...que lui...

(Vendôme, 1963)

Singiel z ostatnim nagraniem Édith Piaf ukazał się już po śmierci artystki.

3. Obraz Paryża w tekstach utworów z repertuaru Édith Piaf

Paris, czyli francuska nazwa stolicy Francji, dość często pojawia się w utworach wykonywanych przez Édith Piaf, czasem w tytule, a czasem w tekście piosenki. Jest też inna grupa kompozycji, w których sam toponim *Paris* nie występuje, ale za to odnajdujemy w tekstach charakterystyczne odnośniki wskazujące na to, że miejscem akcji opowiadanej historii jest Paryż. Najczęściej są to nazwy dzielnic, ulic, placów, zabytków czy innych obiektów.

W pierwszej grupie utworów, czyli tych z Paryżem w tytule, znajduje się osiem piosenek: *Paris-Méditerranée* (Asso, 1938); *La valse de Paris* (Tabet, 1943); *Les amants de Paris* (Ferré, 1948); *Paris* (Bernheim, 1949); *Le chevalier de Paris* (Vannier, 1950); *Notre-Dame-de-Paris* (Marnay, 1952); *Sous le ciel de Paris* (Dréjac, 1954); *Le métro de Paris* (Rivgauche, 1960).

Najbardziej znany utwór to oczywiście *Sous le ciel de Paris*, do którego słowa napisał Jean Dréjac, a muzykę skomponował Hubert Giraud (1951). Utwór zaistniał w filmie Juliena Duviviera (1951), a jako pierwszy uwiecznił go na ścieżce dźwiękowej Jean Bretonnière. Édith Piaf zarejestrowała ten romantyczny, miłosny hymn o Paryżu dopiero w 1954 roku. Podążając śladami bohaterów piosenki, odnajdujemy w tekście utworu wiele charakterystycznych miejsc dla francuskiej metropolii nad Sekwaną: katedrę Najświętszej Marii Panny, Wyspę świętego Ludwika, Sekwanę i jeden z mostów, Pont de Bercy, pod którym można spotkać rozmyślającego filozofa, muzyków, kloszardów i spacerujące zakochane pary. W tej piosence występuje także nazwa stolicy Francji w wariacie argotycznym (żargonowym): *Paname*.

Près de Notre-Dame
Parfois couve un drame
Oui, mais à Paname
Tout peut s'arranger.

(Dréjac, 1951)

Ta argotyczna nazwa Paryża pojawia się również w utworze *Marie la Française* (Larue, 1956), opowiadającym o tęsknocie za Paryżem: *Oh mon Parnome, que tu es loin...*

Kochanków spacerujących po Paryżu z radosnym walczykiem na ustach odnajdujemy jeszcze w utworze *Les amants de Paris*, który w 1948 roku napisał dla Édith Piaf jeden z najbardziej płodnych twórców francuskiej piosenki, poeta, pianista i pieśniarz, Léo Ferré.

*Les amants de Paris ont usé mes chansons
A Paris les amants s'aiment à leur façon (...)
Donnez-moi des chansons
Pour qu'on s'aime à Paris...*

(Ferré, 1948)

Urokliwy, pełen nostalgii obraz Paryża odnajdujemy także w piosence zatytułowanej po prostu *Paris*, która rzadko była wykonywana przez Édith Piaf podczas koncertów. Utwór ten został wykorzystany na ścieżce dźwiękowej do filmu z 1949 roku *L'homme aux mains d'argile* w reżyserii Léona Ma-thota. Jest to film biograficzny opowiadający historię boksera Marcela Cerdana, wielkiej miłości Édith Piaf.

Piaf zakochana w Cerdanie, ale również zakochana w Paryżu potrafiła jak nikt inny oddać atmosferę tego miasta, przybliżyć słuchaczowi jego mieszkańców, oddać niepowtarzalny klimat opisywanych miejsc, pozwolić usłyszeć gwar paryskiej ulicy, poczuć zapach porannej kawy, kasztanów sprzedawanych w mroźne dni w różnych dzielnicach stolicy Francji. W piosence tej odnajdujemy kilka charakterystycznych miejsc Paryża: dzielnica Montparnasse wraz z jej najstynniejszą kawiarnią Le Café du Dôme, Dzielnica Łacińska, Ogrody Tuileries oraz Place Vendôme.

*On se rappelle les chansons
Un soir d'hiver, un frais visage
La scène à marchands de marrons
Une chambre au cinquième étage
Les cafés-crèmes du matin
Montparnasse, le Café du Dôme
Les faubourgs et le Quartier latin
Les Tuileries et la Place Vendôme.*

(Bernheim, 1949)

W podobnym tonie utrzymany jest wcześniejszy utwór *La valse de Paris*, w którym za sprawą paryskiego walczyka odżywają wspomnienia z dzieciństwa spędzonego w jednej ze starszych dzielnic Paryża. Muzyka

przywołuje także wspomnienia odwiedzanych w dzieciństwie miejsc: *le Bois de Boulogne, les grands boulevards, l'Opéra, la Concorde, la Seine, les ponts, la Madeleine, le Louvre, les musées* oraz *les Champs-Élysées*. André Tabet, autor tekstu w bardzo prosty, ale piękny sposób ukazał Paryż widziany oczami dziecka.

*J'ai la nostalgie de mes jours d'enfance,
De ces jours partis, au cœur de la France. (...)
Je me souviens des grands boulevards,
Des gens pressés, des gens bavards.
Je revois encore l'Opéra, éclairé le soir en lilas
Les ponts, la Concorde et la Seine,
Les taxis devant la Madeleine,
Le Louvre, les musées
Et comme une fusée,
La lumière des Champs Elysées.*

(Tabet, 1943)

W 1950 roku Édith Piaf nagrała utwór *Le chevalier de Paris*, ze słowami niewidomej bretońskiej poetki Angèle Vannier. Jest to ballada pełna nostalgii, ukazująca rycerza żyjącego w samym sercu współczesnego Paryża, gdzie wraz z przyjaciółmi toczy walkę na paryskim bruku, w metrze, w knajpkach, w kłębach kurzu czy dymu. Czując mocny uścisk Paryża na swojej szyi, tęskni za krainą Bretanii z jej zielonymi łąkami, sadami pełnymi pięknych jabłoni i oczywiście za swoją ukochaną. Piosenka odniosła duży sukces i została nagrodzona prestiżową nagrodą Grand Prix du Disque. Po ten wyjątkowy utwór w repertuarze Piaf, nawiązujący w warstwie tekstowej i muzycznej do dawnych pieśni i ballad francuskich sięgnęli między innymi Yves Montand, Marlena Dietrich, Frank Sinatra i Bob Dylan.

*Le grand chevalier du cœur de Paris
Se rappelait plus du goût des prairies
Il faisait la guerre avec ses amis
Dedans la fumée
Dedans les métros
Dedans les bistrots (...)
Paris le tenait par la peau du cou.
Ah, les pommiers doux... (...)
Adieu mon Paris, dit le chevalier
J'ai dormi cent ans, debout sans manger
Les pommes d'argent de mes doux pommiers.*

(Vannier, 1950)

Z przytoczonych wyżej utworów z Paryżem w tytule, warto zwrócić uwagę na *Notre-Dame-de-Paris*. Piosenka ta przybliży nie tylko historię Katedry Marii Panny wraz z jej słynnym dzwonnikiem Quasimodo z powieści Victora Hugo, pozwala również poczuć atmosferę panującą na wyspie La Cité i zapuścić się w jej urokliwe zaułki. W tekście piosenki odnajdziemy również wyjaśnienie, dotyczące spiralnego, ślimakowatego układu dzielnic Paryża.

*Même les ponts ça se construit
Car pour aller à Notre-Dame
De Notre-Dame à Paris
Il a bien fallu se mettre au boulot
Et porter des pierres sur son dos
Pour passer par-dessus l'eau
Voilà pourquoi Paris s'enroule
S'enroule comme un escargot.*

(Marnay, 1952)

Ostatnim utworem z Paryżem w tytule, który pojawił się w repertuarze Édith Piaf jest *Le métro de Paris* z 1960 roku. Piosenka ta, wraz z innymi utworami została napisana do komediowego baletu Pierre'a Lacotte'a *La Voix*. Zarówno tekst, muzyka jak i interpretacja Piaf doskonale oddają obraz i atmosferę paryskiego metra:

*Des escaliers mécaniques
Portillons automatiques
Coulours de correspondance
Heures de pointe et d'affluence
Portières en mosaïque
Labyrinthe fantastique
Et toujours, en courant,
Les mêmes gens qui reviennent...*

(Rivgauche, 1960)

W repertuarze Édith Piaf odnajdziemy także teksty utworów, w których pojawia się *Paris*. Poniżej prezentujemy zestawienie tabelaryczne piosenek z Paryżem w tekście wraz z cytatami, które ilustrują użycie nazwy stolicy Francji.

W trzeciej grupie utworów znajdują się piosenki, w których możemy odnaleźć ślady Paryża poprzez występujące w tekście nazwy własne miejsc i obiektów. Czasem są one osią, wokół której zbudowany jest tekst piosenki, innym razem pozwalają jedynie na lokalizację miejsca akcji opowiadanej historii. Poniższe zestawienie zawiera wykaz miejsc i obiektów Paryża wymienianych w tekstach piosenek z repertuaru Édith Piaf.

Tabela 1. Wykaz utworów z nazwą *Paris* w tekście piosenki

Tytuł	Autor tekstu	Rok	Cytaty
<i>Dans tes yeux</i>	Piaf	1951	<i>Dans tes yeux je vois le reflet de Paris</i> <i>Dans tes yeux je vois le printemps de Paris</i>
<i>Au bal de la chance</i>	Larue	1952	<i>Le bal devant l'eau qui coule</i> <i>Rabâche des airs de Paris</i>
<i>Les grognards</i>	Delanoë	1957	<i>Écoute, peuple de Paris</i> <i>Regarde, peuple de Paris</i> <i>Jamais nous n'avons vu Paris</i> <i>Cette nuit vous nous verrez à Paris</i>
<i>Les orgues de Barbarie</i>	Moustaki	1959	<i>Les orgues de Barbarie</i> <i>Connaissent bien la magie</i> <i>Des vieilles rues de Paris</i> <i>C'est une symphonie pour les rues de Paris</i>
<i>Je suis à toi</i>	Bouquet	1960	<i>Le gris qui traînait sur les murs de Paris</i> <i>C'est fini, ils ont quitté Paris</i>
<i>Qu'il était triste cet Anglais</i>	Poterat	1961	« <i>My beloved stayed in Paris...</i> »
<i>Emporte-moi</i>	Plante	1962	<i>A Paris, la nuit, Pigalle s'illumine</i> <i>A Paris, la nuit, les cœurs vieillissent vite</i>

Tabela 2. Wykaz utworów z nazwami miejsc i obiektów w Paryżu

Tytuł piosenki	Autor tekstu	Rok	Miejsce	Obiekt
<i>Les mêmes de la cloche</i>	Decaye	1936	Canal Saint-Martin Sébastopol	Galerias Lafayette La Chapelle
<i>La java de Cézigue</i>	Groffe	1936	Rue de Charenton	
<i>Elle fréquentait la rue Pigalle</i>	Asso	1939	Rue Pigalle Barbès Clichy Montparnasse	
<i>Où sont-ils tous mes copains</i>	Piaf	1941	Saint-Cloud La Villette Ménilmontant	
<i>Les histoires de cœur</i>	Contet	1943	Métro Bastille	
<i>Monsieur Saint-Pierre</i>	Contet	1943	Rue du Bac	
<i>Mariage</i>	Contet	1945	Place de la Trinité	
<i>Monsieur Ernest a réussi</i>	Emer	1945	Rue de Passy	Lion d'Or L'Écu d'France
<i>Dans ma rue</i>	Datin	1946	Montmartre	

Tytuł piosenki	Autor tekstu	Rok	Miejsce	Obiekt
<i>J'm'en fous pas mal</i>	Emer	1946	Passage de la Bonne-Graine La Seine Avenue de l'Opéra Le Bois de Vincennes	
<i>Télégramme</i>	Emer	1951	Orly	
<i>Les amants de Venise</i>	Plante	1953	Porte d'Italie	
<i>Marie la Française</i>	Larue	1956	La Seine Rue Rochecouart	Notre-Dame
<i>Les grognards</i>	Delanoë	1957	Les Champs-Élysées Avenue de Wagram Avenue d'Iéna Avenue d'Eylau Porte d'Arcole Rue de Marengo	
<i>Les neiges de Finlande</i>	Contet	1958	Aubervilliers	
<i>Je suis à toi</i>	Bouquet	1960	La Seine	Le Pont Neuf
<i>Boulevard du Crime</i>	Rivgauche	1960		Le théâtre des Funambules
<i>Le diable de la Bastille</i>	Delanoë	1962	Place de la Bastille	
<i>Emporte-moi</i>	Plante	1962	Pigalle	
<i>Une valse</i>	Plante	1962	Pigalle	Hôtel de Russie

Z dokonanej analizy utworów wykonywanych przez Édith Piaf wynika, że stolica Francji wraz jej charakterystycznymi miejscami dość często pojawia się w tekstach piosenek, chociaż w przebogatym repertuarze Piaf jest zaledwie kilka piosenek tylko o Paryżu. W większości przeanalizowanych tekstów odnajdujemy jedynie odnośniki do stolicy Francji, które pozwalają na kontekstualizację opowiadanej historii, charakterystyki bohaterów czy stworzenia odpowiedniego paryskiego klimatu. Każdy z omówionych utworów może jednak służyć jako materiał autentyczny do przybliżenia uczniom wybranych aspektów kulturowych związanych ze stolicą Francji, z historią francuskiej muzyki rozrywkowej czy kinematografią. Ze względu na warstwę tekstową utworów Piaf, które nic nie straciły na swej aktualności, można je z powodzeniem wykorzystać w kształtowaniu kompetencji językowej na zajęciach z języka francuskiego jako obcego.

4. Paryż w piosenkach Piaf – rozważania dydaktyczne

Specyfiką odbioru piosenki jest to, że słuchamy jej dla przyjemności, dla relaksu oraz dla zaspokojenia własnych potrzeb emocjonalnych i gustów muzycznych. W kontekście edukacyjnym wygląda to nieco inaczej. Jeśli nauczyciel sięga po jakiś utwór muzyczny, to najczęściej po to, aby móc wykorzystać jego tekst w celach dydaktycznych. W procesie nauczania i uczenia się języka obcego chodzi o przyswajanie słownictwa, struktur gramatycznych występujących w tekście piosenki, rzadziej o naukę fonetyki czy ortografii. Nagrania audio i wideofoniczne są też wykorzystywane w kształceniu i doskonaleniu sprawności rozumienia ze słuchu, zwykle strategii rozumienia szczegółowego, które pozwala na zapisanie i późniejsze odtworzenie całości tekstu. W dydaktyce językowej piosenka bywa także pretekstem do wprowadzenia zagadnień realioznawczych i (inter)kulturowych. Sięgając po ten muzyczny dokument autentyczny, nie można zapominać o jego pierwotnym przeznaczeniu i nie można pozbawiać uczących się przyjemności w obcowaniu z tym wyjątkowym wytworem kultury. Pobudzanie motywacji, ciekawości, wyzwalanie emocji i chęci rozwoju własnych umiejętności komunikacyjno-językowych powinno towarzyszyć pracy z piosenką na zajęciach z języka obcego. W literaturze glottodydaktycznej można znaleźć bardzo wiele przykładów wykorzystywania piosenek w nauce języka obcego (zob. np. Boiron, 2001; Calvet, 1980; Deczewska, 2002; Gajos, 2003; Kondrat, 2022).

Poniżej przedstawiam kilka propozycji wykorzystania dydaktycznego utworów z repertuaru Édith Piaf, w których pojawiła się nazwa stolicy Francji, odniesienie do niej lub/i charakterystyczne paryskie urbanonimy. Rozwiązania metodyczne wynikają z doświadczeń własnych autora, głównie w pracy z uczącymi się, rozpoczynającymi naukę języka francuskiego. Jako autor podręczników przeznaczonych dla uczniów szkoły podstawowej i liceum, znający realia edukacyjne polskiego systemu edukacyjnego, jestem jednak przekonany, że poniższe wskazówki praktyczne są na tyle uniwersalne, że mogą być wykorzystane na każdym poziomie kształcenia.

Zaproponowane aktywności odnoszą się zarówno do warstwy muzycznej piosenek, jak i do ich warstwy literackiej. Od nauczyciela, realizowanych celów zajęć, poziomu językowego uczniów, ich wieku i zainteresowań będzie zależeć czy punktem wyjścia i dojścia w pracy z piosenką na zajęciach z języka obcego będzie muzyka czy tekst. Możemy poprzestać tylko na stronie muzycznej utworu, bez zagłębiania się w zawiłości tekstu, możemy skupić się bardziej na tekście, zwracając uwagę na jego tematykę, poruszane zagadnienia kulturowe, użyte słownictwo czy zastosowane struktury gramatyczne, ale możemy także zaproponować podejście kompleksowe/mieszane uwzględniające zarówno analizę melodii, jak i testu piosenki.

Na początek proponuję wspólne opracowanie słownictwa niezbędne do porozumiewania się z uczniami na temat piosenki w języku, który jest przedmiotem nauczania i uczenia się. Jako romanista ilustruję moje rozważania na przykładzie języka francuskiego. Przed pierwszymi zajęciami z wykorzystaniem utworu muzycznego, warto skupić się na wprowadzeniu i wyjaśnieniu słownictwa podstawowego z dwóch kręgów tematycznych: muzyka i tekst. Poznanie tego zasobu słów pozwoli uczniom na sprawne komunikowaniu się w języku obcym podczas opracowywania i analizowania poszczególnych piosenek.

Tabela 3. Słownictwo przydatne do opisu piosenki

Aby rozmawiać o muzyce...	Aby rozmawiać o tekście
<p><i>la musique, la mélodie</i> <i>le compositeur : composer, faire de la musique, mettre un texte en musique</i> <i>le chanteur / la chanteuse : chanter</i> <i>les musiciens, l'orchestre, le groupe, l'ensemble, le/la soliste, l'instrumentiste, la chorale</i></p>	<p><i>le texte, les paroles</i> <i>l'auteur, le parolier, le poète</i> <i>écrire un texte, faire/écrire des paroles</i> <i>l'interprète : interpréter</i></p>
<p><i>l'instrumentation, l'orchestration, l'arrangement</i> <i>les instruments de musique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>instruments à clavier : un piano, un accordéon, un orgue, un synthé(tiseur)</i> • <i>instruments à vent, une trompette, une clarinette, une flûte, un saxo(phone), un hautbois, un cor</i> • <i>instruments à cordes : un violon, un alto, un violoncelle, une contrebasse, une guitare, une mandoline, une harpe</i> • <i>instruments à percussion : une batterie, un tambour, une caisse, des cymbales, des castagnettes, un triangle, un tambourin, un xylophone</i> • <i>instruments mécaniques : une boîte à musique, l'orgue de barbarie, le piano mécanique</i> - jouer d'un instrument 	<p><i>la rédaction</i> <i>les parties du texte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>un couplet</i> • <i>un refrain</i> • <i>un vers</i>

4.1. Określanie cech charakterystycznych głosu Édith Piaf

Zadanie 1. *Wysłuchaj dowolnego utworu Édith Piaf. Następnie z podanej serii przymiotników opisujących głos ludzki wybierz te, które najlepiej charakteryzują głos piosenki i przenieś je do drugiej części tabelki.*

Qualités de la voix:	La voix de Piaf est:
<i>petite/grosse</i> <i>faible/forte/puissante</i> <i>aiguë/grave</i> <i>agréable/désagréable</i> <i>chaude/froide</i> <i>douce, tendre</i> <i>cassée</i> <i>vibrante</i> <i>criarde</i> <i>perçante</i> <i>rauque</i> <i>déchirante</i> <i>enrouée</i> <i>éraillée</i>	

Zadanie 2. *Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Podkreśl w nim słowa i wyrażenia użyte przez autora do opisu głosu Édith Piaf. Zaprezentuj swoją własną opinię na temat głosu Piaf, używając wyrażień: à mon avis, selon moi, pour moi, quant à moi, je crois que, je pense que, je trouve que.*

Mais comment définir la voix de Piaf et sa présence sur scène ? Une voix, qui sans doute trop rauque ou éraillée au début, s'est affermie à la maturité et est demeurée, vaille que vaille, et jusqu'au bout, la voix de Piaf. La voix d'Édith Piaf est faite d'un vibrato permanent, qui parcourt deux octaves sur une échelle qui ignore les à-coups ou les baisses de régime. De là une tension uniforme, avec ici ou là, selon les paroles suivies par la musique, une raucité, un velours, une caresse vocale qui font de l'expression la clé de toute son interprétation. Mais cette voix reste uniforme dans son timbre, il n'y a jamais de saut de gorge, d'effets forcés, d'émission excessive. Il n'y a qu'une émission expressive.

(Bensoussan, 2013: 50)

4.2. Słuchanie utworów Édith Piaf rozwijające rozumienie selektywne. **Wyszukiwanie w tekstach piosenek nazw miejsc i obiektów znajdujących się w Paryżu**

Zadanie 1. *Słuchając nagrania utworu „Paris”, policz, ile razy występuje w nim nazwa stolicy Francji. Jakie inne nazwy własne pojawiają się w piosence Édith Piaf? Spróbuj je zlokalizować na planie Paryża.*

Zadanie 2. Na podstawie utworu „Notre-Dame de Paris” wyjaśnij, co oznaczają słowa pojawiające się w końcowej części piosenki: *Paris s’enroule comme un escargot*. Dokonaj prostej wizualizacji swojej odpowiedzi. Na wykonanym rysunku zaznacz miejsca, o których mowa w piosence. W której części ślimaka powinny się one znaleźć?

4.3. Uzupełnianie luk w tekstach piosenek Édith Piaf

Zadanie 1. Wysłuchaj utworu „Le métro de Paris” i uzupełnij brakujące słowa.

..... mécaniques
..... automatiques
.....
Heures de pointe et d’affluence
..... en mosaïque
..... fantastiques
Et toujours, en courant,
Des gens qui vont et viennent
Et encore, en courant,
Les mêmes gens qui reviennent
Et qui flânait sous
Doucement s’élance et puis s’envole
S’envole sur

(© E.M.I. Publishing France, 1960)

4.4. Porównanie utworów o Paryżu nagranych przez Piaf, Kaas i Zaz

Wyrażanie opinii na temat poszczególnych wykonania tego samego utworu, np. *Sous le ciel de Paris*. Używanie struktur i słownictwa pozwalającego na dokonywanie porównań: *plus... que, aussi...que, moins...que, le/la plus, le/la moins, adjectifs, adverbess*.

5. Podsumowanie

Pieśń oddaje duszę narodu. Jest to oryginalna forma sztuki zrodzona z połączenia słów i nut, tego co werbalne z muzyką, tekstu i melodii. Roztopione w tygłu piosenki, połączenie słów i muzyki, jeśli jest dobrej jakości, może pokonać czas.

(Vernillat, Charpentreau, 1968: 5)

Édith Piaf pozostaje duszą narodu francuskiego, w swoich piosenkach uosabia Paryż. To idealne połączenie tekstu i muzyki, o którym mowa w cytacie, odnajdujemy w utworach Piaf. Jeśli do tego dodamy doskonałą, oryginalną, poruszającą moc głosu pieśniarki i jej wyjątkową interpretację, to śmiało możemy powiedzieć, że zarówno Piaf, jak i jej piosenki pokonały czas. Paryż z utworów Piaf też nic nie stracił na swej atrakcyjności, pozostaje miastem zakochanych, miastem z wieloma zabytkami i atrakcjami, które przyciągają całe rzesze turystów. Paryż to miasto, do którego chcieliby pojechać wszyscy, którzy uczą się języka Édith Piaf. Doskonałym przygotowaniem do takiej podróży mogą być wybrane piosenki z repertuaru Paryskiego Wróbelka, które pozwolą poznać stolicę Francji w aspekcie topograficznym: dzielnice, aleje, ulice, bulwary, skwery itp.

Piosenki Piaf wzbogacają wiedzę kulturową, przybliżając charakterystyczne miejsca stolicy Francji. Pozwalają wreszcie na rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowych. W warstwie leksykalnej, gramatycznej, fonetycznej i ortograficznej teksty śpiewane przez Édith Piaf ciągle bowiem pozostają aktualne i stanowią doskonałą ilustrację funkcjonowania języka francuskiego. Najlepszym dowodem na ten stan rzeczy jest nagrywanie i wykonywanie piosenek Piaf przez najmłodsze pokolenie piosenkarzy, którzy niczego nie zmieniają w warstwie tekstowej, proponując jedynie nowe, bardziej współczesne aranżacje muzyczne. Te nowe wersje utworów z repertuaru Édith Piaf mogą być również przedmiotem opracowania dydaktycznego. Na pewno porównanie różnych wykonań tej samej piosenki może sprzyjać rozwijaniu umiejętności dyskusji, wyrażania swojej opinii oraz prezentacji argumentów.

BIBLIOGRAFIA

- Bensoussan A. (2013), *Édith Piaf – biographie*. Paris: Éditions Gallimard.
- Boiron M. (2001), *Chanson en classe, mode d'emploi*. „Le français dans le monde”, nr 318, s. 55–57.
- Deczewska, J. (2020), *Tekst, muzyka, kultura. Piosenki na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 39–45.
- Gajos M. (2003), *Plaisirs d'amour. Méthode de français par la chanson*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Gajos M. (2022), *P jak Piaf, P jak Paryż. O kształceniu kompetencji językowej i kulturowej na lekcjach języka francuskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 79–88.
- Kondrat D. (2022), *Kreatywne wykorzystanie piosenki z młodzieżą w klasie języka angielskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 63–69.
- Piaf E. (2004), *Na balu szczęścia. Autobiografia*. Warszawa: Wydawnictwo Jeden Świat [tłum. Magdalena Pluta].
- Saka P. (red.) (1994), *L'Hymne à l'amour*. Paris: Librairie Générale Française.

Vernillat F., Charpentreau J. (1968), *Dictionnaire de la chanson française*. Paris : Librairie Larousse.

Teksty utworów muzycznych wykorzystanych w artykule:

- Asso R., *Elle fréquentait la rue Pigalle* © Beuscher, 1939.
Asso R., *Paris-Méditerranée* © S.E.M.I., 1938.
Bernheim A., *Paris* © Breton, 1949.
Bouquet J., *Je suis à toi* © Warner-Chappell, 1960.
Contet H., *Les neiges de Finlande* © Céline, 1958.
Contet H., *Mariage* © Beuscher, 1945.
Contet H., *Monsieur Saint-Pierre* © Beuscher, 1943.
Datin J., *Dans ma rue* © Control, 1946.
Decaye A., *Les mêmes de la cloche* © Fortin, 1936.
Delanoë P., *Le diable de la Bastille* © Warner-Chappell, 1962.
Delanoë P., *Les grognards* © S.E.M.I., 1957.
Dréjac J., *Sous le ciel de Paris* © Choudens, 1954.
Emer M., *J'm'en fous pas mal* © Beuscher, 1946.
Emer M., *Monsieur Ernest a réussi* © Breton, 1945.
Emer M., *Télégramme* © Beuscher, 1951.
Ferré L., *Les amants de Paris* © S.E.M.I., Chant du Monde, 1948.
Groffe P., *La java de Cézigue* © S.E.M.I., 1936.
Larue J., *Au bal de la chance* © Salabert, 1952.
Larue J., *Marie la Française* © Beuscher, 1956.
Marnay E., *Notre-Dame-de-Paris* © Beuscher, 1952.
Moustaki G., *Les orgues de Barbarie* © Beuscher, 1959.
Piaf E., *Dans tes yeux* © Beuscher, 1951.
Piaf E., *Où sont-ils tous mes copains* © Beuscher, 1941.
Plante J., *Emporte-moi* © M.C.A., 1962.
Plante J., *Les amants de Venise* © Les Auteurs, 1953.
Plante J., *Une valse* © M.C.A., 1962.
Poterat J., *Qu'il était triste cet Anglais* © M.C.A., 1961.
Rivgauche M., *Boulevard du Crime* © Salabert, 1960.
Rivgauche M., *Le métro de Paris* © E.M.I. Publishing France, 1960.
Tabet A., *La valse de Paris* © Salabert, 1943.
Vannier A., *Le chevalier de Paris* © Enoch, 1950.
Vendôme M., *L'homme de Berlin* © Inédit, 1963.

Filmy:

- Dahan O. (reż.), Goldman A. (prod.), *La Môme* [pol. *Niczego nie załuję*], Best Film, 2007.
Duvivier J. (reż.), de Measure L. (prod.), *Sous le ciel de Paris*, Regina Filmsonor, 1951.
Mathot L. (reż.), Dolbert Cl. (prod.), *L'homme aux mains d'argile*, Codo-Cinéma, 1949.

Received: 15.09.2022

Revised: 23.12.2022

Interculturality In Language Learning And Teaching.

A Volume Dedicated To Professor Mieczysław Gajos On The Occasion
Of His Jubilee

TABLE OF CONTENTS

Artur Gałkowski, Magdalena Szeplińska-Baran, Joanna Ciesielka Broadening the study of interculturality in glottodidactics	7
Mieczysław Gajos <i>Non, je ne regrette rien...</i> Answers to questions posed to myself	18
ARTICLES	
François Schmitt Intercultural and co-cultural approaches in French as a foreign language in the multilingual foreign language teaching context.....	31
Irmina Kotlarska Cultural content in old Polish textbooks for teaching English as a foreign lan- guage (1788–1950)	45
Joanna Ozimska Intercultural language education in selected textbooks for teaching the lan- guage of business and economics in Italian and English. A comparative study..	60
Ewa Badyda A foreigner in the Polish world. The creation of a textbook protagonist in the context of developing intercultural awareness. A close look at the <i>Start</i> series	74
Monika Sułkowska On phraseology and pragmatemes from the perspective of didactics and trans- lation	88
Marek Baran <i>Hola, guapo, ¿qué pasa?</i> Address forms as a problem of intercultural socio- pragmatics and didactics of foreign languages.....	101
Joanna Woch Intercultural communication competence in the acquisition of word stress in Russian	116

Table of Contents

Sebastian Piotrowski, Katarzyna Sadowska-Dobrowolska Language and Culture in the Translation of Specialist Texts.....	130
Cecylia Tatoj, R. Sergio Balches Arenas Teachers as intercultural mediators and their role in the teaching of sociocultural aspects through linguistic and pragmatic resources	146
Magdalena Sowa Didactic discourse in bilingual education: French as an example	158
Marta Wojakowska, Wojciech Sosnowski “Language space bridge” as a new way to train intercultural competence and improve the foreign language teacher’s skills	174
Katarzyna Kowalik, Agnieszka Woch Developing cultural awareness and sensitivity during Italian translation workshops, based on the example of the university textbook <i>Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano</i>	187
Agnieszka Kruk Difficulties in translation of cultural elements. On an intercultural approach in teaching a foreign language through translation.....	201
Emilia Kubicka, Filip Olkiewicz The target recipient in the intercultural training of mediation skills (based on examples of the translations of Chinese students of Polish language and culture).....	213
Anna Kucharska The image of the family in the Italian Civil Code: a contrastive analysis of terms and expressions from the 1942 C.C. and the 2022 updated C.C.....	229
Anna Godzich, Szymon Machowski A cultural component in teaching vocabulary within an academic course of Italian – Vatican culinary terms as culturemes and sociolect-based elements...	244
Mieczysław Gajos Paris in Édith Piaf’s songs in French classes	258

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 2023 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 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>



ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971
Nakład 40 egz.