

dr Maciej Paweł Jaskot

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Katedra Iberystyki
tel. 22 517 96 00
e-mail: mjaskot@swps.edu.pl

ODNIESIENIA KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO W GRUPIE WIELOKULTUROWEJ – PUŁAPKI I WYZWANIA

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest dokładniejsza analiza zachodzącej na zajęciach intensywnej komunikacji międzykulturowej, opierającej się zarówno na informacji językowej zawartej w systemie języka ojczystego każdego studenta (lub na interferencji z dominującego języka obcego), jak i z płaszczyzny kulturowej, tj. z przekładania wzorców kultury wyjściowej. Umiejętności posługiwania się nowym kodem językowym wiążą się z kompetencjami społeczno-językowymi, bez których nie można właściwie wykorzystać znajomości języka obcego w celu produkcji prawidłowych komunikatów i wyrażen w różnych kontekstach społeczno-językowych. Wyraźna świadomość własnej kultury i tożsamości kulturowej jest kluczem do rozwoju teorii komunikacji międzykulturowej. Osoba komunikująca się w języku innym niż swój ojczysty, zmienia nie tylko system lingwistyczny, ale ramy odniesień kulturowych (a także osobowość), co potwierdza konieczność rozumienia innej kultury w celu osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

W artykule przypomniano wybrane zagadnienia z zakresu interkulturowości (i ich realizację w języku: m.in. brak ekwiwalencji pragmatycznej) oraz praktyczne przykłady trudności pojawiających się na zajęciach dydaktycznych w grupie wielokulturowej. Zrozumienie zachodzących na zajęciach procesów jest możliwe przy pomocy narzędzi stosowanych w lingwokulturologii i konfrontacji językowej.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, interkulturowość, bezekwiwalencja, lingwokulturologia, konfrontacja językowa

SUMMARY

Cultural references in teaching foreign language in a multicultural group – traps and challenges

The aim of the article is a more detailed analysis of the intense intercultural communication during foreign language classes. This type of communication is based both on the information contained in the mother tongue language system of each student as well on the cultural level, ie. when cultural patterns are translated. The ability to use a new language code are associated with socio-linguistic competence, without which one cannot really use a foreign language in order to produce correct messages and expressions in different socio-linguistic contexts. A clear awareness of own culture and cultural identity is the key to develop the theory of intercultural communication. A person communicating in a language other than his/her mother tongue, changes not only the linguistic system, but a whole framework for cultural references (as well as the personality), which confirms the need to understand another culture in order to achieve full communicative competence in a foreign language.

In the article selected issues of interculturalism are reminded (and their implementation, eg. the lack of pragmatic equivalence) and practical examples of difficulties which may arise in the classroom while teaching in a multicultural group are given. Understanding the processes taking place in the classroom is possible with the help of the tools used in linguoculturology and during linguistic comparison.

Key words: multiculturalism, interculturalism, nonequivalence, linguoculturology, linguistic comparison

Язык обогащается вместе с развитием идей, и одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов. Когда затронут один член цепи, откликается и звучит целое.

В. В. Виноградов

1. Wstęp

Moja kilkuletnia praktyka dydaktyczna w nauczaniu języka hiszpańskiego w grupach polskojęzycznych w Uniwersytecie SWPS, wielonarodowościowych w Kolegium Europejskim, a także języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Granadzie zaowocowała obserwacją ciekawych zjawisk lingwokulturowych. Szczególnie prowadzone przeze mnie zajęcia z języka hiszpańskiego dla cudzoziemców przebywających czasowo w Polsce w ramach lektoratów oferowanych przez Kolegium Europejskie w Warszawie skłoniły mnie do dokładniejszej analizy zachodzącej na zajęciach intensywnej komunikacji międzykulturowej, opierającej się zarówno na informacji językowej zawartej w systemie języka ojczystego

każdego studenta (lub na interferencji z dominującego języka obcego – angielskiego bądź francuskiego), jak i na płaszczyźnie kulturowej, tj. przekładaniu wzorców kultury wyjściowej (własnej, rodzimej lub „ustandaryzowanej, zachodniej kultury akademickiej”). Zarejestrowane przykłady interferencji kulturowo-językowych oraz godziny spędzone na rozmowach z moimi kolegami dydaktykami i metodkami, analizującymi wspólnie ze mną poszczególne zachowania lingwokulturowe, są bezpośrednią przyczyną powstania tego artykułu.

2. Ramy teoretyczne

Związek między językiem i kulturą był przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. W dziedzinie tłumaczeń i nauczania języków obcych zastosowanie osiągnięć z dziedziny etnografii i antropologii lingwistycznej z początku XX wieku przyczyniło się do pierwszej teoretycznej próby naukowego rozwiązania zagadnienia trudności tłumaczenia odniesień kulturowych, o których wspomina m.in. A. Fedorow¹. W ostatnich dziesięcioleciach, które były świadkiem wielu zmian kulturowych, zarówno w dziedzinie teorii tłumaczenia, jak i w nauczaniu języków obcych, pojawiły się nowe podejścia do tego zagadnienia, tym bardziej że coraz częściej zajęcia z języka obcego są nie tylko przestrzenią przekazywania wiedzy czysto językowej, ale przede wszystkim platformą porozumienia kulturowego².

Wśród badaczy zajmujących się zagadnieniem kultury i jej przekazywania za pomocą języka obcego odnaleźć można różne podejścia teoretyczne, definicje i terminy. A. Hurtado Albir³ wymienia w swojej pracy co najmniej pięć klasyfikacji różnic kulturowych, które mogą powodować trudności podczas tłumaczenia. Mówiąc o terminach używanych do oznaczenia „problemów tłumaczeniowych” należy wymienić *realia*, użyte przez Vlachova i Florina⁴; *kulturem* zaproponowany

¹ A. В. Федоров, *Основы общей теории перевода*, Москва 2002, s. 160.

² Zob. M. Jaskot, Y. Ganoshenko, *Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries*, „Cognitive Studies/Études cognitives” 2015, 15, s. 115-124, <http://dx.doi.org/10.11649/cs.2015.009>: “(...) linguoculturology is one of the most dynamically developing fields of linguistics and linguocultural studies which develops both traditional (the relationship of culture and language, speech and language, comprehension of meaning-making rules) and new (conceptology and culture, linguistic and mental pictures of the world, non-equivalence and lexical gaps, semantics and pragmatics of language signs) issues. Indeed, the ability to speak and think in a certain language largely defines a cultural identity. Individual understanding of the world is connected with the linguistic group, which we belong to. Since the speakers of different languages perceive the world differently, it is impossible to learn a particular language without simultaneous examining its cultural context (Hall 2002)”.

³ A. Hurtado Albir, *Traducción y Traductología*, Madrid 2001.

⁴ С. Влахов, С. Флорин, *Непереводимое в переводе*, Москва 1980.

w Kulturemtheorie Oksaara, o którym wspomina C. Nord⁵; *wyrazy obce kulturowo*, P. Newmarka⁶; *aluzje*, R. Leppihalme⁷; *wyrażenia-odniesienia kulturowe i wyrażenia oznaczone kulturowo* (*expresiones referencias culturales i segmentos textuales marcados culturalmente*), pojęcia powstałe z doświadczenia praktycznego i badań teoretycznych szkoły tłumaczy z Granady⁸.

Powyższe określenia słów czy wyrażeń sprawiających trudności podczas tłumaczenia są definicjami dość ogólnymi i nie zawsze wystarczająco jasnymi. Niemniej jednak ich autorzy zgodnie zaliczają do słów nacechowanych kulturowo nazwy geograficzne, nazwy flory i fauny lokalnej, istot mitologicznych, przedmiotów i obrzędów folkloru, przedmiotów codziennego użytku, nazwy instytucji politycznych i społecznych, zabarwionych historycznie⁹.

Wobec powyższego nie tracą na aktualności słowa E. Coşeriu¹⁰: „języki mówią o tych samych rzeczach, ale nie wyrażają tego samego”¹¹. Stwierdzenie to można prawidłowo rozumieć odwołując się do myśli rumuńskiego lingwisty, według której język, jako część kultury, jest odbiciem kultury pozajęzykowej (w ramach której znajduje się to, co sam Coşeriu nazywa kontekstem kulturowym), niezbędnej do osiągnięcia pełnej komunikacji. Języki zatem oznaczają (desygnują) tę samą rzeczywistość, ale za pomocą innych znaczeń, innymi słowy chodzi o ten sam desygnat ale różne znaczenia. Zrozumienie tych założeń teoretycznych pozwala

5 C. Nord, *It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts*, [w:] *Intercultural Communication*, H. Pürschel (red.), Duisburg 1994.

6 P. Newmark, *Manual de traducción*, Madrid 1992.

7 R. Leppihalme, *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*, Clevendon 1997.

8 Należy wspomnieć o innych źródłach, w których użyto pojęcie kulturemu, zob. M. Jaskot, Y. Ganoshenko, *Culturemes and non-equivalent...: „V. Gak considers cultureme “as a sign of culture that also has a linguistic expression” (Gak 1998). A. Vezhbitskaia regards cultureme as “an integrated interlevel unit, the form of which is the unity of a sign and language meaning, while the content – the unity of language meaning and cultural value” (Vezhbitskaia 1999). V. Vorob'ev singles out a linguistic cultureme along with a cultureme, given that “a cultureme” is considered to be an element of reality (an object or a situation), attributed to a particular culture, while “a linguistic cultureme” is the projection of the culture element into a language sign” (Vorob'ev 1997). However, this approach is linguistically restricted and ignores the immanent asymmetry of the meaning and the implementation, as semantic load of cultureme is much higher than that of realia, since it appeals to culturally significant information, it is extrapolated to other levels of the ethno-cultural picture of the world”.*

9 Cytowani już M. Jaskot i Y. Ganoshenko przedstawiają klasyfikację kulturemów za A. Bukhonkina: „A. Bukhonkina suggests the classification of culturemes (Bukhonkina 2002), based on the specific characteristics of their inner form and specificity of interlinguistic asymmetry; however, this approach is more applicable to the realia, since the cultural significance and immanent signification is often ignored”.

10 E. Coşeriu, *Gramática, semántica, universales*, Madrid 1978, s. 193.

11 W oryginale: “las lenguas hablan de las mismas cosas, pero no dicen lo mismo” [tłumaczenie własne].

na nieprzypisywanie samemu procesowi tłumaczenia¹² pojawiania się „sytuacji problematycznych” wynikających z różnic między kulturami i językami. Oczywiście, najczęściej problemy tego rodzaju pojawiają się w sytuacjach kontaktowych, takich jak tłumaczenia¹³ czy sytuacje nauczania i uczenia się języka obcego.

2.1. Teoria koncepcji interkulturowej

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej zostało zdefiniowane przez antropolog i socjolingwistę Della Hymesa jako krytyczna odpowiedź na dość abstrakcyjną koncepcję kompetencji językowej Noama Chomsky'ego¹⁴. Mówiąc o nauczaniu języka, D. Hymes¹⁵ twierdzi, że znaczenie wyrażenia językowego nie zależy wyłącznie od jego kształtu i właściwego stosowania reguł gramatycznych, ale od sytuacji komunikacyjnej. Ważne jest to, co jest wyrażane, przez kogo, do kogo owa wypowiedź jest kierowana, gdzie, dlaczego, w jaki sposób i z jakim skutkiem¹⁶. Umiejętności te wiążą się z pojęciem kompetencji społeczno-językowych, dzięki którym można właściwie wykorzystać znajomość języka obcego i wiedzę o spo-

¹² Wobec stanowiska Catforda (zob. J.C. Catford, *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965) dotyczącego nieprzekładalności kultury ze względu na pewną funkcję sytuacyjną języka oryginału, która nie występuje w języku przekładu, wg interpretacyjnej teorii przekładu, której hołduje Paryska Szkoła Tłumaczy (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, ESIT*) tłumaczenie jest możliwe, pod warunkiem wzięcia pod uwagę różnicy koncepcyjnej między tłumaczeniem a transpozycją znaczeń (zob. M. Pergnier, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille 1993). E. Coşeriu także odnosi się do tej różnicy, gdy analizuje relacje między znaczeniem (*signifié-signifiant*), desygnacją (znak-referent) i sensem (czyli znaczeniem zaktualizowanym w tekście) twierdząc, że w tłumaczeniu transpozycja trzech części znaczenia De Saussure'a jest często niemożliwa i że podczas przekładu tłumacz powinien faworyzować desygnację oraz sens.

¹³ Zob. E. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris 1998.

¹⁴ N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965.

¹⁵ D. Hymes, *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, J. Holmes (red.), Harmondsworth 1972, s. 269-293.

¹⁶ Na tym gruncie teoretycznym, M. Canale i M. Swain (*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980, 1, s. 1-47) i M. Canale (*From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] *Language and Communication*, J. C Richards i R. W. Schmidt (red.), New York 1983) określają składniki kompetencji komunikacyjnej: 1. kompetencję gramatyczną (zob. cytowany wyżej D. Hymes), czyli znajomość słownictwa i zasad gramatycznych, prawidłowe konstruowanie zdań, słowotwórstwo, ortografię i prawidłową wymowę; 2. kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do wiedzy, jaką rozmówcy przekazują i rozumieją za pomocą wyrażen językowych w różnych kontekstach sytuacyjnych i kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem czynników społecznych, takich jak status społeczny, społeczne role partnerów rozmowy, cel interakcji; 3. kompetencja dyskursywna to odniesienia form gramatycznych i znaczeń tak, by tworzyły one dyskurs; 4. kompetencja strategiczna to zdolność zastosowania komunikacyjnych strategii werbalnych i niewerbalnych strategii celem utrzymania lub przywrócenia komunikacji lub kompensowania braków w pozostałych trzech kategoriach.

sobach produkcji prawidłowych komunikatów i wyrażen w różnych kontekstach społeczno-językowych¹⁷.

Wyrażna świadomość własnej kultury i tożsamości kulturowej jest kluczem do rozwoju teorii komunikacji międzykulturowej. Osoba komunikująca się w języku innym niż ojczysty, zmienia nie tylko system lingwistyczny, ale również ramy odniesień kulturowych (a także osobowość¹⁸), co potwierdza konieczność rozumienia innej kultury w celu osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym¹⁹. Zrozumienie własnej kultury jest konieczne dla pełnego zrozumienia kultury obcej z perspektywy jej członków: takie międzykulturowe rozumowanie pozwala dostrzec zjawiska kulturowe przez pryzmat innej tożsamości kulturowej²⁰.

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna została zdefiniowana co najmniej na dwa sposoby. G.M. Chen²¹ wymienia jej cztery aspekty podstawowe: cechy osobowe, umiejętności komunikacyjne, adaptację psychiczną i świadomość kulturową. Myśl ta rozwinięta jest przez G.M. Chena i W. Starostę²², podczas gdy L. Arasaratnam i M. Doerfel²³ wskazują, że osoby, które mogą być nazwane międzykulturowo kompetentnymi wykazują się pięcioma cechami: empatią, doświadczeniem lub wykształceniem międzykulturowym, motywacją, globalną postawą (*global attitude*) i zdolnością uważnego słuchania rozmówcy podczas rozmowy.

Drugi model międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej został wypracowany w Europie przez Michaela Byrama i jego współpracowników w ramach przygotowań do opracowania „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie”²⁴. W jednym z kilku istniejących badań

¹⁷ Zob. M. Canale i M. Swain, *Theoretical bases of...*

¹⁸ Mam na myśli pojęcie „языковая личность” (osobowość językowa), o której pisze J. Karaulow (Ю.Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, Moskwa 2009): Языковая личность – «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью».

¹⁹ Zob. C Herbert, *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 1996, 1(3), s. 22; M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.

²⁰ Zob. M. Byram, *Teaching language and culture: towards and integrated model*, [w:] *Mediating Languages and Cultures*, D. Buttjes, M. Byram, Clevedon 1991, s. 17-32.

²¹ G. M. Chen, *Relationships of the dimensions of intercultural communication competence*, „Communication Quarterly” 1989, 37, s. 118-133.

²² G. M. Chen, W. Starosta, *Intercultural communication competence: A synthesis*, „Communication Yearbook” 1996, 19, s. 353-383.

²³ L. Arasaratnam, M. Doerfel, *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, 29, s. 137-163.

²⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003.

dotyczących strategii nabywania kompetencji międzykulturowych, I. Álvarez i in.²⁵ opierają się na definicji międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej M. Byrama²⁶, twierdząc, że nauka języka obcego i nowej kultury idą w parze, a strategie uczenia się, zarówno języka, jak i kultury, przenikają się. Według M. Byrama²⁷, możliwe jest wyróżnienie tych umiejętności (*savoirs*) składających się na kompetencję komunikacyjną, których można się uczyć i które mogą być nauczane: umiejętność bycia (*savoir être*), odnosząca się do postaw i wartości, tj. zainteresowanie innym i chęć porzucenia uprzedzeń dotyczących zarówno własnej, jak i nowej kultury. Pisząc o umiejętności rozumienia (*savoir comprendre*), M. Byram ma na myśli zdolność do interpretacji dokumentu lub zdarzenia z innym tłem kulturowym, wyjaśnienia i powiązania go z podobnym wydarzeniem z własnej kultury. Umiejętność uczenia się/działania (*savoir apprendre/faire*) związana jest ze zdolnością do zdobywania nowej wiedzy o kulturze i jej przejawach, a także ze zdolnością do działania i interakcji w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. M. Byram wyróżnia też umiejętność angażowania się (*savoir s'engager*) polegającą na zdolności do krytycznej oceny na podstawie wyraźnych kryteriów, przejawów i produktów kultury własnej i kultury innych społeczności.

2.2. Teoria krytycznego myślenia

Należy także wspomnieć o krytycznym myśleniu uczącego się. C. Ennis, przedstawicielka „klasycznych” teoretyków teorii myślenia krytycznego definiuje je jako rozsądne i refleksyjne myślenie „koncentrujące się na podejmowaniu decyzji w co wierzyć lub nie”²⁸. Krytyczne myślenie wymaga nie tylko skupienia się na posiadanej wiedzy, jej zrozumieniu i zastosowaniu, ale także skłania do analizy, syntezy i oceny możliwości rozwiązywania problemów²⁹. Ennis rozróżnia umiejętności (*skills*) oraz postawy twierdząc, że właśnie postawa osobista jest niezbędna do uaktywnienia krytycznego myślenia, które wiąże się z otwartością na innych ludzi i pozwala wznieść się ponad rozumowanie egocentryczne³⁰.

²⁵ I. Álvarez, T. Beaven, C. Garrido, *Strategies for Acquiring Intercultural Competence*, [w:] *Language Learning Strategies in Independent Settings*, S. Hurd, T. Lewis (red.), Bristol 2008, s. 179-195.

²⁶ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.

²⁷ Ibidem; M. Byram, *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*, [w:] *Intercultural Competence. The Secondary School*, L. Sercu (red.), Aalborg 1995, s. 53-69.

²⁸ C. Ennis, *Discrete thinking skills in two teachers' physical education classes*, „The Elementary School Journal” 1991, 91, s. 473.

²⁹ Zob. D. Halpern, *Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*, „American Psychologist” 1998, 53, s. 449-455.

³⁰ Zob. R. Paul, *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa CA 1992.

3. Komunikacja międzykulturowa³¹ w sali dydaktycznej

Przedstawione powyżej założenia teoretyczne przekładają się na praktykę podczas procesu dydaktycznego, a najjaskrawiej manifestują się w grupach złożonych ze studentów pochodzących z różnych kręgów kulturowych i społeczności językowych. Kolegium Europejskie organizuje lektoraty języków obcych dla około stu trzydziestu studentów z ponad trzydziestu krajów, którzy przez dziewięć miesięcy realizują w Warszawie program studiów podyplomowych z dziedziny europeistyki. Przedmioty prowadzone są w dwóch językach: angielskim i francuskim. Centrum Językowe Kolegium Europejskiego oferuje studentom lektoraty zarówno z dwóch języków podstawowych Kolegium (francuski i angielski) jak i z rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego i niemieckiego. Lektoraty te odbywają się w grupach 6-12 osobowych dwa razy w tygodniu w wymiarze 2 x 60 minut. W roku akademickim 2014/2015, podobnie jak i w roku poprzednim, w przypadku języka rosyjskiego i hiszpańskiego zastosowano odgórne kryterium podziału studentów z grup początkowych: stworzono grupę słowiańską i niesłowiańską w przypadku języka rosyjskiego oraz grupę romańską i nieromańską dla rozpoczynających naukę języka hiszpańskiego. Doświadczenie lat poprzednich wskazało na potrzebę opracowania zupełnie innych materiałów dla studentów z obu grup już na poziomie podstawowym³². Trzeba zaznaczyć, że proces dydaktyczny charakteryzuje się pewnymi specyficznymi cechami: język obcy wykładany jest przez

³¹ Mówiąc o komunikacji międzykulturowej nie można nie odwołać się do pojęcia językowego obrazu świata, o którym – wśród wielu badaczy – pisała między innymi R. Grzegorzczukowa (*Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w:] eadem, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 162-169). Warto odwołać się także do słów Wojciecha Chlebdy (*Plaszczyzny oglądu językowego obrazu świata w opisie semantycznym języka*, [w:] *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, S. Gajda (red.), Opole 2000, s. 163-177), który zaznacza, że „językowy obraz świata ani nie rodzi się w sferze wyłącznie językowej, ani też nie funkcjonuje w sferze samego tylko języka; nie jest idealnym konstruktem zawieszonym w próżni pozaludzkiej”. Wszakże językowy obraz świata jest wynikiem działań i oddziaływań międzyludzkich, zmagają człowieka zarówno z samym sobą, jak i z naturą. Badacz twierdzi, że językowy obraz świata ma wpływ na wiele sfer naszego życia i, niezależnie od tego, czy jesteśmy tego świadomi, czy nie – programuje nasze reakcje, nastawienia, działania i oddziaływania. „Językowy z nazwy, jest językowy obraz świata fenomenem także «przyjętkowym», ponad-, około- czy wokółjęzykowym” – podsumowuje W. Chlebda.

³² Indywidualne podejście do uczących się oraz dostosowywanie materiałów dydaktycznych do potrzeb danej grupy odpowiada na wyzwania, które stawia przed nauczycielami nowoczesna dydaktyka nauczania języków obcych. Pojęcie to zostało sformułowane podczas konferencji „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?” (Uniwersytet Warszawski, 17.12.2010). Definicję tego pojęcia podaje W. Sosnowski (*Elementy nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej na przykładzie nauczania języków obcych*, [w:] *Tom pokonferencyjny „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?”*, Warszawa 2011, s. 61-68): „Nowoczesna dydaktyka (nauczania języków obcych) to zbiór narzędzi organizujących proces dydaktyczny, ogół technik, metod dydaktycznych gwarantujących realizację założonych efektów kształcenia”.

nauczyciela będącego rodzimym użytkownikiem języka polskiego, stosującego język pośredni (najczęściej angielski) w środowisku językowym obcym zarówno dla studentów, jak i dla nauczanego języka: studenci z różnych krajów przebywający w Polsce są uczeni języka hiszpańskiego lub rosyjskiego przez Polaka, przy pomocy języka angielskiego.

3.1. Czy Wy jesteście dla mnie Panem? – galimatias form honoryfikatywnych³³

Opisana wyżej formuła prowadzenia zajęć jest z założenia wyzwaniem dla dydaktyka, gdyż rodzi pewne trudności, wśród których należy wymienić przede wszystkim praktyczną realizację systemu form honoryfikatywnych³⁴, na którą zwraca uwagę W. Sosnowski³⁵:

W języku rosyjskim nie istnieje taka forma adresatywna (zwrot grzecznościowy), która byłaby adekwatna do sytuacji, gdy nauczyciel języka rosyjskiego jako obcego nie jest Rosjaninem a Polakiem, uczniowie są innej narodowości niż nauczyciel a językiem komunikacji i przedmiotem nauczania jest język rosyjski nauczany poza granicami Rosji. Jest to przykład na bezekwiwalencję językową, która ma miejsce na kilku płaszczyznach: na płaszczyźnie systemu języka komunikacji, systemu honoryfikatywnego użytkowników danego języka komunikacji, grzeczności i kultury przyjętej w języku komunikacji danej grupy, grzeczności językowej przyjętej w językach i kulturach autorów wypowiedzi.

- 33 Zgodnie z definicją Romualda Huszczy honoryfikatywność rozumiem jako „pewien szczególnie rodzaj znaczenia zawartego w treści wypowiedzi, a mianowicie jako informację o towarzysko-społecznej relacji między jej nadawcą i odbiorcą, relacji między nadawcą a słuchaczem niebędącym bezpośrednim odbiorcą (adresatem wypowiedzi), oraz relacji między nadawcą a bohaterem wypowiedzi” (R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006, s. 47).
- 34 „(...) błąd językowy popełniony w rezultacie złamania reguł grzeczności jest odczuwany przez odbiorcę wypowiedzi daleko silniej niż jakiegokolwiek inne naruszenie reguł poprawności językowej i może nawet doprowadzić do otwartego konfliktu między mówiącym a słuchaczem” (R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006, s. 7-8).
- 35 Z autoryzowanej wypowiedzi ustnej dra Wojciecha Sosnowskiego (IS PAN) podczas kongresu języków obcych PASE (10.05.2014). Na brak należytej uwagi przy tłumaczeniu form adresatywnych zwrócili też uwagę cytowani już Jaskot & Ganoshenko, odwołując się ponownie do obserwacji badaczy z Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk: “An obvious example of the absence of pragmatic equivalence is the translation of the forms of address. The choice of an appropriate form of address has not ceased to be one of the main difficulties in learning a foreign language at the level of its pragmatics. Therefore, we believe that an important task of modern dictionaries is to include pragmatic information in a dictionary entry. This aspect of lexicographic work is referred to by Koseska-Toszewa, Sałoła-Staškowiak, Sosnowski: «The analysis of monolingual and bilingual dictionaries of Polish, Russian, and Bulgarian yielded the following conclusions. Firstly, monolingual dictionaries often describe the meaning of forms of address including their scope of use in a given culture. Nevertheless, the descriptions are insufficient to use given lexemes in real speech in accordance with the usage patterns sanctioned by a given culture (...). Secondly, in traditional bilingual dictionaries forms of address are usually disregarded and the user does not receive the information about the correct patterns of use of a given lexical unit, which would conform to the norms currently accepted by the society (Koseska-Toszewa, Sałoła-Staškowiak, Sosnowski, 2013)»”.

Na gruncie języka hiszpańskiego sytuacja jest podobna³⁶. Na początkowym etapie, studenci z grupy romańskiej (rodzimi użytkownicy języka francuskiego, włoskiego, portugalskiego i rumuńskiego) automatycznie przekładają formę grzecznościową ze swojego języka ojczystego (fr. *Vous*+2 os. l. mn.; wł. *Lei*+3. os. l. p.; port. *O Senhor*+3. os. l. p.; rum. *Dumneavoastră*+2 os. l. mn.), co w przypadku języka włoskiego i portugalskiego pokrywa się z gramatycznym użyciem formy grzecznościowej *usted*+3. os. l. p. Problem polega jednak na zastosowaniu odpowiedniej hiszpańskiej formy adresatywnej (w języku polskim: *Proszę Pana!*, *Panie Doktorze!*) w kontekście zajęć językowych. Hiszpańska norma komunikacyjna przewiduje w takiej sytuacji użycie imienia wykładowcy oraz drugiej osoby liczby pojedynczej (np. *Maciek*, *¿puedes decirme qué significa...?*). Sztuczne będzie zastosowanie form takich jak: *profesor*, *doctor*, **señor profesor*, **señor doctor* czy użycie któregoś z wymienionych form wraz z nazwiskiem: **señor Jaskot*, *doctor Jaskot*, etc. Przewyciężenie interferencji z własnego języka jest bardzo trudne i bardzo często motywowane jest niemożnością przestawienia się na formę *tú* (używaną z drugą osobą liczby pojedynczej), która w poczuciu uczącego się nie uwzględnienia należytego szacunku wobec współrozmówcy.

Paradoksalnie, mimo większej różnicy między językami, studenci, których językiem rodzimym jest rosyjski lub ukraiński, o wiele szybciej zaczynają poprawnie używać hiszpańskiej formy grzecznościowej *usted* (w przypadku języka ukraińskiego pozytywnie interferuje forma adresatywna *Пане/Пані*) na poziomie gramatycznym, ale o wiele rzadziej decydują się na odważne stosowanie formy *tú* (łączącej się – jak już wspomniano – z drugą osobą liczby pojedynczej). Trudność w stosowaniu tej formy wynika z silnej interferencji z języka rosyjskiego i ukraińskiego, gdzie forma *мы/му* nie może być stosowana, gdy komunikacja odbywa się z zachowaniem asymetrii wertykalnej (przełożony/podwładny). Szybko zaczyna dominować „interlingwistyczna” forma *profesor*+3 os. l. p., w której zaznaczony jest leksykalnie dystans społeczny z uwzględnieniem poprawnej dla hiszpańskiego formy gramatycznej.

³⁶ Omawiane tutaj zagadnienie jest związane z bezekwiwalencją pragmatyczną, o której pisze M. Jaskot w artykule *¿Intraducible o sin equivalencia? Algunas consideraciones sobre la falta de equivalencia pragmática* [w druku, tekst w posiadaniu autora]: „(...) znaczenie wewnątrz językowe i pragmatyczne stanowią o tym, co należy przełożyć podczas procesu tłumaczenia. (...) Rozbieżności znaczeń pragmatycznych tradycyjnie nie wiązano z brakiem ekwiwalencji. W pewnym stopniu można to wyjaśnić faktem, że brak jednostek leksykalnych w języku przekładu wiąże się z nieistnieniem w rzeczywistości języka docelowego pewnych pojęć czy przedmiotów. Ponadto, należy wspomnieć o nadmiernej sile przekonania, że podczas tłumaczenia można praktycznie skompensować każde znaczenie za pomocą różnych metod. W rzeczywistości, można poświęcić pragmatyczną ekwiwalencję lub wyszukane struktury rekompensując ich brak za pomocą innych środków. Sam tłumacz, jednak, powinien być zainteresowany utrzymaniem prawidłowego wymiaru pragmatycznego znaczenia w danym języku”.

3.2. *Dlaczego jemy kanapkę w barze? – ofiary fałszywych przyjaciół tłumacza*

Wiele słów języka hiszpańskiego, jako że jest on jednym z języków romańskich, jest albo identycznych, albo bardzo podobnych pod względem formy graficznej i/lub wymowy do słów włoskich, francuskich czy rumuńskich. Podczas uczenia się języka obcego o dużym stopniu podobieństwa do naszego języka rodzimego bardzo często jesteśmy narażeni na popełnianie pomyłek leksykalnych spowodowanych rzeczonym podobieństwem, czyli stajemy się ofiarami fałszywych przyjaciół tłumacza³⁷. Każdy nauczyciel-praktyk języka obcego z pewnością może wymienić kilkanaście jeśli nie kilkadziesiąt słów często mylonych przez uczących się. Na uwagę zasługuje jednak nie tylko podobieństwo formalne, ale też przełożenie semantyczne (wynikające z innych konotacji kulturowych) prowadzące do tego rodzaju błędów leksykalnych. Zwracają na nie uwagę N. Cartagena i H. M. Gauger³⁸:

(...) des mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui, ayant évolué au sein de deux langues et partant de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents.

oraz W. Wilczyńska³⁹, która podkreśla aspekt psycholingwistyczny, będący jednym ze źródeł tego zjawiska:

Bref, l'apprenant recevra la langue étrangère surtout comme une alternative structurale et sémantique à son système linguistique. Parler d'une langue comme d'une vision du monde ne sera pour lui qu'une belle métaphore. (...) le système sémantique de sa langue maternelle, solide de la mémoire sémantique de l'apprenant et de sa structure cognitive en général, constituera un filtre inconscient qui protégera son ego linguistique en tant que partie de sa personnalité.

Tytuł tego podrozdziału (*Dlaczego jemy kanapkę w barze?*) ilustruje omawiane zjawisko. Jest to pytanie zadane przez ucznia języka hiszpańskiego z Mołdawii, którego językiem rodzimym jest rumuński a pierwszym językiem obcym język

37 Termin ten został po raz pierwszy użyty i objaśniony w książce Koesslera i Julesa Derocquigny pt. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* w 1928: "Sont des faux amis du traducteur ces mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué au sein de deux langues et, partant de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents". O teorii fałszywych przyjaciół tłumacza pisał M. Jaskot (2013) w rozprawie doktorskiej pt. "Los así llamados falsos amigos del traductor entre el español y el esperanto".

38 N. Cartagena, H. M. Gauger, *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer 1986.

39 W. Wilczyńska, *Un dictionnaire de faux-amis: pour quoi faire?*, [w:] „Lexiques” (numéro spécial du Français dans le monde), s. 179-186.

rosyjski. Interferencja leksykalna z języka rosyjskiego (бар⁴⁰), w którym bar jest miejscem, gdzie zazwyczaj spożywa się napoje alkoholowe wywołała zdumienie studenta podczas zajęć poświęconych gastronomii hiszpańskiej. „Niedopasowanie pojęciowe”⁴¹ rosyjskiego бар i hiszpańskiego bar rozszerzyło się na pojęcie kanapki (ros. бумерброд⁴² i hiszp. bocadillo⁴³), być może z powodu braku w kanapce hiszpańskiej masła oraz innego kształtu kanapki (kanapka hiszpańska składa się z przeciętej wzdłuż bułki, w którą wkłada się dodatki). Powyższy przykład w sposób bezpośredni odwołuje się do realiów, a w pośredni – do zagadnienia bezekwiwalencji.

3.3. Czy w Hiszpanii kichają tylko chrześcijanie i o której godzinie pić kawę? – zagadnienie braku ekwiwalencji na zajęciach z języka obcego

Ekwiwalencja (lub jej brak) jest zjawiskiem, które uwidacznia się jedynie podczas konfrontacji językowej, dla której zajęcia z języka obcego są niewątpliwie szerokim polem badawczym. Najczęściej podczas procesu nauczania mamy do czynienia z synonimią językową odnoszącą się do tego samego denotatu (zob. Jaskot & Ganoshenko, op. cit.), np. помара́нча, naranja i апельсин. Podane przykłady są ekstensjonalnie ekwiwalentne, co oznacza, że mają taką samą liczbę znaczeń. Pojęcie ekwiwalencji jest jednak bardziej rozbudowane w leksykologii

⁴⁰ БАР, -а; м. [англ. bar]. 1. Небольшой ресторан; его зал или стойка со спиртными напитками и холодными закусками [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

⁴¹ Należy tutaj przywołać pojęcie konotacyjnego znaczenia słowa, o którym pisze B. Piecychna (*Odpowiednie dać rzeczy słowo, czyli rozważania na temat ekwiwalencji konotacyjnej w świetle teorii językowego obrazu świata*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011, 11, s. 168): „Podkreślali oni [Nida i Tabor], że na słowa ludzie reagują emocjonalnie. Wyróżnili oprócz tego tak zwane konotacje indywidualne (z których większość szybko ulega dezaktualizacji) oraz uwarunkowane społecznie (które niejednokrotnie okazują się czysto konwencjonalne i nabywane wraz z przyswajaniem języka). Leontiew z kolei mówił o „psychologicznym znaczeniu słów”, czyli o tak zwanej siatce skojarzeniowej. W skojarzeniach zaś – podobnych w przypadku wielu przedstawicieli tej samej grupy społecznej – widział strukturę znaczeniową słów. Twierdził, iż w asocjacjach znajduje odzwierciedlenie zarówno znaczenie denotacyjne, jak i konotacyjne. Według Leontiewa, psychologiczną strukturę znaczenia wyznacza „system odniesień i opozycji słów w procesie używania ich w ludzkiej działalności”, czyli system skojarzeniowych związków występujących między poszczególnymi słowami. Zgodzić należy się również z definicją podaną przez A. Wierzbicką. Według niej znaczenie słowa – ogólnie rzecz ujmując – jest tym, co ludzie „myślą”, bądź tym, co ludzie „mają na myśli”, gdy używają danego znaku językowego. Jak widać, myśl łączy się ściśle z językiem, zaś język – z myślą człowieka, a wszystko to ma niebagatelny wpływ na jakość komunikacji pomiędzy autorem tekstu źródłowego a tłumaczem”.

⁴² БУТЕРБРОД [тэ], -а; м. [нем. Butterbrot – хлеб с маслом]. Ломтик хлеба или булки с маслом, сыром, колбасой и т.п. [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

⁴³ M. Panecillo partido longitudinalmente en dos mitades entre las cuales se colocan alimentos variados [słownik online Królewskiej Akademii Hiszpańskiej – RAE, www.rae.es].

konfrontatywnej, której założenia teoretyczne odzwierciedlają się w praktyce dydaktycznej, zwłaszcza w przypadkach, gdy w języku nauczanym brak bezpośrednich odpowiedników słów lub pojęć bądź gdy tych odpowiedników jest wiele⁴⁴. Jednak realia pozajęzykowe⁴⁵ nie są jedyną przyczyną występowania zjawiska bezekwiwalencji. Nie należy zapominać o wspomnianym już wcześniej językowym obrazie świata⁴⁶ i o konotacjach językowych, które uczący się dziedziczy ze swojego rodzimego systemu językowego.

Wspomniany brak realiów oraz odmienna konotacja są częstymi przyczynami błędów językowych wynikających z braku ekwiwalencji. Są one jeszcze częstsze na zajęciach z języka obcego, których uczestnicy wywodzą się z różnych środowisk językowo-kulturowych, np.:

- (1) Nauczyciel hiszpańskiego do ucznia, który właśnie kichnął: *Jesús* (dosł. 'Jezus' – tradycyjna forma używana w Hiszpanii, gdy ktoś kichnie). Uczeń odpowiada: *Soy musulmán* ('Jestem muzułmaninem').

44 „(...) the notion of equivalence in lexicology is concentrated on the language system, but, in general, is relatively vague. The basis of the designator lexis is polysemic understanding of the language signs. Therefore, the elements of the lexis can be several times polysemantic. While correlating one element of language A with another element of language B, their denotative relationship is generally accepted as a basis for the comparison. Thus, there appears equivalence, commonly referred to as semantic equivalence, under the conditions that, firstly, the number of sememes in language A equals the number of sememes in language B (and they have the same meaning) and, secondly, their denotation (in pairs of sememes) is the same.” (Jaskot & Ganoshenko, op. cit.).

45 „(...) in every culture there exist concepts or phenomena not to be found elsewhere in the world. Such discrepancies between cultures, or cultural gaps, give rise to lexical gaps in the vocabularies of the concerned languages, manifesting themselves most vividly in the process of establishing interlingual equivalence. This, in turn, makes life difficult for both bilingual lexicographers and translators. Vocabulary items denoting concepts characteristic of a particular culture are referred to by a number of names in the literature on the topic. Kalédaité and Asijavičiūtė enumerate such labels as cultural or culture-bound words, culture-specific concepts, realia, culture-bound phenomena and terms and culture-specific items. However, the proposed labels call for a certain disambiguation. As has been remarked, culture-specificity is not as easy to pinpoint as it may seem. There are those who argue that in fact very few – if any – vocabulary items are culture independent: “As language is created and used in context, it is inevitable to be tinted with the color of cultural idiosyncrasies” (M. Podolej, *Culture in bilingual dictionaries: Analysis of cultural content and culture-specific vocabulary in E-P-E dictionaries*, [online], <http://wa.amu.edu.pl/wa/files/Podolej.pdf>).

46 Używając sformułowania „językowy obraz świata” mam na myśli przekazywaną przez język pewną interpretację rzeczywistości: są to sądy o świecie i ich argumentacja. (O)sądy te utrwalone są na różnych płaszczyznach języka – począwszy od form gramatycznych (por. formę У меня есть w języku rosyjskim i brak użycia w niej czasownika mieć [Dziękuję Panu doktorowi Wojciechowi Sosnowskiemu z IS PAN za długą, owocną rozmowę dotyczącą odzwierciedlenia rosyjskiego i bułgarskiego językowego obrazu świata w formach gramatycznych wspomnianych języków]) aż po jednostki frazeologiczne (zob. np. art. „El aspecto linguoculturológico de los nombres de los colores en las unidades fraseológicas españolas” M. Jaskota, w druku).

- (2) *Vamos a tomar un café*. ('Chodźmy na kawę.'). Bezekwiwalencja całego wyrażenia polega na tym, że w języku hiszpańskim propozycja ta oznacza przede wszystkim wypicie kawy. Oczywiście rozmowa podczas spożywania napoju odbędzie się, ale będzie ona krótka, często nie wykraczająca poza ogólności. Samo picie kawy może się odbywać na stojąco, przy barze, w otoczeniu przekrzykujących się ludzi. Studenci z Polski oraz obszarów rosyjskojęzycznych (*Давайте пить кофе*) najczęściej tłumaczą sobie to wyrażenie na polski system kulturowy, przez co będą oczekiwać nie tylko spożycia kawy, ale też dłuższego spotkania towarzyskiego (raczej nie na stojąco), podczas którego będą mieli możliwość spokojnie porozmawiać z osobami, które zaprosiły ich na kawę, do której można zamówić też ciastko.
- (3) *Mediodía* (por. pol. *południe* oraz ros. *полдень*⁴⁷) nie oznacza po hiszpańsku tylko południa, ale też ma znaczenie bardziej ekstensjonalne, gdyż oznacza „połowę dnia”. Uczący się, których języki rodzime odzwierciedlają inny podział czasu, często wpadają w pułapkę „zbyt dokładnego” rozumienia tego pojęcia. Podobnie też, powszechne zdziwienie wywołuje brak podziału w języku hiszpańskim na *popołudnie* i *wieczór*, gdyż oba te słowa tłumaczy się jako *tarde*.

4. „Wielokulturowo” czyli jak?

Przedstawione powyżej przykłady świadczą o tym, że w procesie nauczania języka obcego w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym nauczyciel musi się zmierzyć z serią trudności, które można rozpatrywać przez pryzmat szeroko pojętej lingwokulturologii. Nie należy jednak zapominać, że czujność nauczyciela odnośnie do „językowych przejawów kultury” i ich przekładania na nauczany język musi iść w parze, według W. Sosnowskiego, ze zdolnością oszacowania strategii przyjętych przez ucznia:

Nauczyciel języka obcego powinien wiedzieć, w jaki sposób uczeń przyswaja wiedzę. Podczas jednostki lekcyjnej nauczyciel może przekazać wiedzę uczniom, wykorzystując preferowane przez uczących się różne modalności sensoryczne: wzrokową, słuchową i kinestetyczną. Dzięki temu każdy z uczniów ma szansę przyswoić więcej wiedzy⁴⁸.

47 Середина дня, время, соответствующее двенадцати часам [konsultacja słownikowa na portalu gramota.ru].

48 W. Sosnowski, *Wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy na lekcji języka rosyjskiego. Przykład lekcji z wykorzystaniem różnych technik nauczania*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2007, s. 143-149.

Sposób odbioru, przetwarzania informacji i odpowiedź na nią są bowiem ściśle powiązane z tłem kulturowym. Przyzwyczajenie do różnych strategii uczenia się języka obcego⁴⁹ (od *слушайте и повторяйте* do *¿te gusta la corrida?*⁵⁰) istotnie wpływa na przyswajanie materiału i dynamikę zajęć, a zatem także na „uaktywnianie się” elementu kulturowego.

Jestem jednak przekonany, że wielojęzyczne (a przez to wielokulturowe) grupy uczących się są zarówno wielkim (większym?) wyzwaniem dla nauczyciela, jak i zarazem środowiskiem, które poprzez wzajemne oddziaływanie wielu języków (a zatem tworzenie bardziej rozbudowanych siatek konotacji, powiązań, odniesień interkulturowych i międzyjęzykowych) czyni zajęcia języka obcego ciekawszymi i bogatszymi w wymiarze epistemologicznym. Ponadto – *last but not least* – zajęcia takie są możliwością realizacji celu wychowawczego zajęć, którym jest przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie, które szanuje kulturę, język i obyczaje innych narodów.

Bibliografia

- Álvarez I., Beaven T., Garrido C., *Strategies for Acquiring Intercultural Competence*, [w:] *Language Learning Strategies in Independent Settings*, S. Hurd, T. Lewis (red.), Bristol 2008.
- Arasaratnam L., Doerfel M., *Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, 29.
- Byram M., *Acquiring intercultural competence. A review of learning theories*, [w:] *Intercultural Competence. The Secondary School*, L. Sercu (red.), Aalborg 1995.
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.
- Byram M., *Teaching language and culture: towards an integrated model*, [w:] *Mediating Languages and Cultures*, D. Buttjes, M. Byram (red.), Clevedon 1991.
- Canale M., Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980.

⁴⁹ „Strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003, s. 61), albo: „Kroki podejmowane przez ucznia wspomagające go w procesie przyswajania języka obcego” (K. Drożdżał-Szelest, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, Poznań 1997).

⁵⁰ Oba pojęcia są zastosowane umownie. Pierwsze z nich, w języku rosyjskim, odwołuje się do „klasycznej” metody wielokrotnego, zautomatyzowanego powtarzania wprowadzanego materiału, podczas gdy drugie – jest użytym przeze mnie w sposób ironiczny pojęciem określającym metodę polegającą na motywowaniu uczącego się do produkowania wypowiedzi ustnych bez uprzedniego przygotowania gramatyczno-leksykalnego.

- Canale M., *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] *Language and Communication*, J. C Richards, R. W. Schmidt (red.), New York 1983.
- Cartagena N., Gauger H. M., *Vergleichende Grammatiken Deutsch-Spanisch*, Speyer 1986.
- Catford J.C., *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965.
- Chen G. M., Starosta W., *Intercultural communication competence: A synthesis*, „Communication Yearbook” 1996, 19.
- Chen G. M., *Relationships of the dimensions of intercultural communication competence*, „Communication Quarterly” 1989, 37.
- Chlebda W., *Plaszczyzny oglądu językowego obrazu świata w opisie semantycznym języka*, [w:] *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, S. Gajda (red.), Opole 2000.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge 1965.
- Coşeriu E., *Gramática, semántica, universales*, Madrid 1978.
- Drożdżał-Szelest K., *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, Poznań 1997.
- Ennis C., *Discrete thinking skills in two teachers' physical education classes*, „The Elementary School Journal” 1991, 91.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, M. Byram (red.), Warszawa 2003.
- Grzegorzczkova R., *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w:] eadem, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001.
- Halpern D., *Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*, „American Psychologist” 1998, 53.
- Herbert C., *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 1996, 1(3), s. 22.
- Hurtado Albir A., *Traducción y Traductología*, Madrid 2001.
- Huszcza R., *Honoryfikatywość. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 2006.
- Hymes D., *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, J. Holmes (red.), Harmondsworth 1972.
- Jaskot M., *¿Intraducible o sin equivalencia? Algunas consideraciones sobre la falta de equivalencia pragmática* [w druku, tekst w posiadaniu autora].
- Jaskot M., Ganoshenko Y., *Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries*, „Cognitive Studies/Études cognitives” 2015, 15, s. 115-124, <http://dx.doi.org/10.11649/cs.2015.009>.
- Koseska-Toszewa V., Satoła-Staškowiak J., Sosnowski W., *From the problems of dictionaries and multi-lingual corpora*, [w:] „Cognitive Studies/Études cognitives” 2013, 13.
- Lavault E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris 1998.
- Leppihalme R., *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*, Clevöendon 1997.
- Newmark P., *Manual de traducción*, Madrid 1992.
- Nord C., *It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts*, [w:] *Intercultural Communication*, H. Pürschel (red.), Duisburg 1994.
- Pergnier M., *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille 1993.

- Piecychna B., *Odpowiednie dać rzeczy słowo, czyli rozważania na temat ekwiwalencji konotacyjnej w świetle teorii językowego obrazu świata*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011.
- Podolej M., *Culture in bilingual dictionaries: Analysis of cultural content and culture-specific vocabulary in E-P-E dictionaries*, [online], <http://wa.amu.edu.pl/wa/files/Podolej.pdf>, [dostęp: 9.08.2015].
- Richard P., *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa CA 1992.
- Sosnowski W., *Elementy nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej na przykładzie nauczania języków obcych*, [w:] *Tom pokonferencyjny „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej?”*, Warszawa 2011.
- Sosnowski W., *Wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy na lekcji języka rosyjskiego. Przykład lekcji z wykorzystaniem różnych technik nauczania*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2007.
- Wilczyńska W., *Un dictionnaire de faux-amis : pour quoi faire ?*, [w:] „Lexiques” (numéro spécial du Français dans le monde).
- Влахов С., Флорин С., *Непереводимое в переводе*, Москва 1980.
- Караулов Ю.Н., *Русский язык и языковая личность*, Москва 2009.
- Федоров А.В., *Основы общей теории перевода*, Москва 2002.