

Werona Król

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,
Kraków*

**JĘZYK A KULTURA –
ROZWIJANIE ŚWIADOMOŚCI
INTERKULTUROWEJ U
UCZNIÓW DOROSŁYCH:
OPTYMALNE TECHNIKI
DYDAKTYCZNE**

*„Inny język to inna wizja życia”
Federico Fellini*

Abstract

Since language is an integral part of culture, we may say that language is its carrier. Consequently, in order to fully participate in the social life it is not enough to be a proficient language speaker. What we need is the knowledge of particular customs which, to certain extent, can be acquired during intercultural communication classes. Therefore, FL teachers should try to develop intercultural awareness in their students, so that they could avoid stressful situations and misunderstandings in communication. It is particularly important in the case of adult learners who have already developed routine models of behaviour expected in their motherland.

1. Wprowadzenie

Język jest składnikiem kultury, a jednocześnie ona sama jest zawarta w języku. Świat inaczej widziany będzie oczyma Polaka, Japończyka, Anglika, Włocha czy Hindusa. Każdy bowiem posiada inny punkt widzenia i odbiera rzeczywistość przez pryzmat swojego języka. Innymi słowy, język, którym się posługujemy, determinuje sposób naszego postrzegania. Jest on jak gdyby symbolicznym przewodnikiem po danej kulturze. Szczególna rola języka w kulturze wiąże się również z faktem, że jest on tym aspektem kultury, który przenika i jest obecny we wszystkich jej dziedzinach. W tym miejscu można przytoczyć słowa Claude'a

Levi-Straussa (1908-2009), twórcy strukturalizmu w antropologii kulturowej: „Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy. Po pierwsze język jest częścią kultury (...). Po drugie, język jest zasadniczym instrumentem, uprzywilejowanym środkiem, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy (...). W końcu, i przede wszystkim, język jest najdoskonalszym ze wszystkich przejawów porządku kulturowego, tworzących system na tej czy na innej zasadzie. I jeśli chcemy zrozumieć, czym jest sztuka, religia, prawo, a może nawet i kuchnia lub zasady uprzejmości, należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się.” (Charbonnier, 1968: 141).

Jednym z pierwszych uczonych, który dostrzegł relację pomiędzy językiem a kulturą był niemiecki filozof i językoznawca Wilhelm von Humboldt (1767-1835), twórca systemu lingwistyczno-filozoficznego, w którym język pojmowany był jako czynnik kształtujący percepcję świata i pogląd na świat danej społeczności językowej. Według Humboldta zachodzi wzajemna zależność między językiem a kulturą, gdyż każda kultura jest związana z narodem, a naród z kolei kształtuje język i vice versa – język odzwierciedla ducha naszego narodu (Banach, 2003). Twierdził on, że język jest przejawem tzw. „formy wewnętrznej”, w której odbija się światopogląd danego narodu oraz właściwy mu sposób percypowania świata. Pomimo, iż źródeł poglądów Humboldta można się doszukać już u jego poprzedników, szczególnie u Johanna Gottfrieda von Herdera (1744-1803), to właśnie Humboldta uważa się za myśliciela, w którego dziełach wiele pokoleń językoznawców znajdowało i znajduje inspiracje do badań nad językiem. Tezy Humboldta, jak to w świecie nauki bywa, miały swoich zwolenników i przeciwników. Ci drudzy dopatrywali się w jego teoriach irracjonalnego według nich założenia, mówiącego iż z cech samego języka można wydobyc cechy danego narodu (Obara, 1991).

Także Alfred Louis Kroeber (1876-1960), badacz kultury i etnosocjolog, twierdził, że jeśli dwa ludy dzielą między sobą taką samą (lub podobną) kulturę i mówią przy tym zupełnie różnymi językami, mogą uważać się za dwa oddzielne narody. Dla Kroebera nie istnieje kultura bez języka, ani język bez kultury: „Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek abstrakcyjne myślenie przebiegające bez udziału słów lub symboli wywodzących się ze słów. Wierzenia, religie i pewne formy organizacji społecznej również wydają się zależne od mowy: podziały kastowe, zasady zawierania małżeństw, stopnie pokrewieństwa, prawo i tak dalej.” (Siemiński, 1991: 79).

W czasach kolonialnych zaczęto badać języki „ludów niecywilizowanych”. Ówczesni naukowcy szybko doszli do wniosku, że zarówno języki jak i kultura tych ludów są prymitywne. Z poglądem tym nie zgadzał się Edward Sapir (1884-1939), stwierdzając, iż nasze myślenie jest zdeterminowane przez język. Jego zdaniem ludy mówiące innymi językami mają po prostu inną od naszej wizję świata – ani gorszą, ani lepszą (Woźniak, 2002).

Uzasadnieniem tezy Sapira zajął się Benjamin Lee Whorf (1897-1941), jego uczeń, który stwierdził, że „język narzuca człowiekowi pewną siatkę pojęć, która z kolei określa sposób pojmowania rzeczywistości”. Spostrzeżenie to przeszło do historii językoznawstwa pod nazwą „hipotezy Sapira-Whorfa” (Woźniak, 2002).

Hipoteza Sapira-Whorfa, zwana inaczej zasadą relatywizmu językowego, postuluje, że język wpływa na sposób myślenia. Język stanowi uwarunkowane kulturowo narzędzie komunikacji, za pomocą którego powstają symbole, a ich znaczenia pozwalają stworzyć myślowy obraz rzeczywistości. Język zatem odzwierciedla społeczną rzeczywistość oraz wartości kulturowe (Fleischer, 2000). W skład hipotezy wchodzi zasada determinizmu językowego – język określa nasz sposób myślenia – oraz względności językowej, wedle której rozróżnienia zakodowane w jednym języku nie występują w jakimś innym języku. A więc, język nie jest wyłącznie narzędziem przekazywania myśli, lecz również te myśli kształtuje (Woźniak, 2002). Dwa różne języki, to dwa różne obrazy świata. Najłatwiej zauważyć to zjawisko w słownictwie poszczególnych języków. Okazuje się bowiem, że coś, co w jakimś języku nazwane zostało jednym wyrazem, w innym może ulec rozkładowi na kilka słów (Siemiński, 1991). Przyglądając się leksyce, doskonałym i powszechnie znanym przykładem ilustrującym to, o czym mówi teoria Sapira-Whorfa jest przypadek Eskimosów. Dla nich śnieg stanowi najważniejszy element natury, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w rozbudowanym słownictwie: istnieją oddzielne słowa na określenie śniegu niesionego przez wiatr, leżącego na ziemi, zbitego w twarde bryły lodu, zacinającego ... (Burszta, 1998). Analogicznie, okazuje się na przykład, że Zulusi z Południowej Afryki znający przecież krowy, nie mają w swoim języku wyrazu odpowiadającego naszemu słowu „krowa”. Pamiętajmy, że dla plemion Zulu posiadanie i hodowla krów jest wyznacznikiem statusu majątkowego, np. za odpowiednią ilość krów można kupić żonę. Owszem, Zulusi mają wyraz oznaczający białą krowę i inny, oznaczający czerwoną krowę, ale nie mają jednego określenia na „krowę” w ogóle. Podobne przykłady różnic możemy odnaleźć również w gramatyce. Nie szukając daleko, wystarczy przyjrzeć się językowi naszych zachodnich sąsiadów. W języku niemieckim rzeczownik posiada kategorię określoności i nieokreśloności, która wyrażana jest za pomocą rodzajników (odpowiednio: der, die, das lub ein, eine, einen). Załóżmy, że chcemy powiedzieć po niemiecku „Chłopiec przyszedł do szkoły”. W zdaniu polskim nie wiadomo, czy jest to chłopiec określony, znany mi, o którym wcześniej była mowa, czy też nieokreślony, o którym słyszę po raz pierwszy. Dla Niemca jest to natomiast informacja tak ważna, że musi on dokonać wyboru między „der” a „ein” (Morciniak, 2004).

A zatem tylko to znajduje odzwierciedlenie w języku, co dla danej wspólnoty językowej jest w jakiś sposób ważne. Rzeczywistość językowa wyrażająca się w słownictwie i gramatyce jest więc swoistą interpretacją zjawisk świata i stanowi odzwierciedlenie tylko tego, co dla tej wspólnoty istotne. Na taką a nie inną interpretację i klasyfikację zjawisk pracowały pokolenia, pozostawiając w

przekazywanym języku ślady swojego obrazu świata, swoich wartości, swojej wiedzy, wiary i przesądów.

Jeżeli założyć, że różne języki interpretują i klasyfikują zjawiska świata w różny sposób, co znajduje wyraz w ich słownictwie i strukturach gramatycznych, to opanowanie danego języka powinno opierać się na przyswojeniu sobie interpretacji i klasyfikacji zjawisk, która zawarta jest w tym języku, innymi słowy: na przyswojeniu sobie językowego obrazu świata, w którym żyją, czują i myślą rodowici użytkownicy tego języka (Morciniec, 2004).

Fakt, iż język jest pośrednikiem kultury, nie powinien być marginalizowany na lekcjach języka obcego. Nauka języka nie jest przecież celem samym w sobie, służy ona przede wszystkim wykształceniu zdolności komunikacji, posługiwania się językiem obcym w różnorodnych kontekstach z osobami, które nie dzielą z nami języka rodzimego. Stąd tak ważne jest organizowanie zajęć praktycznych mających na celu polepszenie komunikacji interkulturowej, by uświadomić uczniom, w jaki sposób zapobiegać niepewności i nieporozumieniom, obfitującym niejednokrotnie w fatalne skutki, a rodzącym się nie tyle z nieznamości danego języka, co z różnic kulturowych.

Rozwijanie świadomości interkulturowej i otwartości na świat jest szczególnie ważne w nauczaniu osób dorosłych. O ile młodzież łatwiej dostrzega różnice i szybciej asymiluje się z nowym otoczeniem, o tyle dorośli mogą mieć z tym problem. Zważywszy uwagę na fakt, że człowiek dorosły ma już wykształcone pewne utarte modele zachowania oraz zakodowane zwroty, których używa się w określonych warunkach, może on przyjąć założenie, że w większości przypadków jego strategię sprawdzą się. Jest to założenie błędne i prowadzące do wszelkiego rodzaju nieporozumień i kłopotliwych sytuacji w zderzeniu z obcą mu kulturą.

2. Implikacje dydaktyczne

Treści interkulturowe powinny być przekazywane głównie w formie ćwiczeń i zadań dotyczących różnych sytuacji typowych dla kraju, którego język jest właśnie przekazywany. Wygodny w oczach człowieka dorosłego wykład może okazać się niewystarczający. Wiedza teoretyczna nie jest gwarantem efektywnego zastosowania jej w praktyce.

Na dobry początek warto zachęcić uczniów do przełamania pierwszych lodów, stosując odpowiednio dobrane ćwiczenie, które jednocześnie w prosty i szybki sposób uzmysłowi, jak kultura wpływa na zachowania ludzkie. „Analiza sali” (Kohls i Knight, 1994: 13) jest jednym z uniwersalnych ćwiczeń wartych polecenia, do przeprowadzenia którego nie potrzeba żadnych dodatkowych materiałów. Jedynym warunkiem koniecznym jest zapewnienie większej ilości krzeseł niż jest uczniów w klasie. Procedura jest następująca: Nauczyciel prosi uczniów o zaobserwowanie, w jaki sposób siedzą poszczególni członkowie grupy. Jakie zachowują między sobą odstępstwa? W jaki sposób osoby siedzące obok siebie organizują przestrzeń ławki? Jakie przedmioty, materiały uczniowie przy-

nieśli na lekcję i w jaki sposób je ułożyli? Jak można zinterpretować powyższe zachowania? Co można powiedzieć o danej osobie na podstawie tych obserwacji? Czy można przewidzieć interakcje zachodzące pomiędzy poszczególnymi osobami? Te z pozoru banalne pytania mają na celu uświadomienie uczniom, że nasze zachowania są uwarunkowane kulturowo i wiele informacji można z nich wyczytać, a to, w jaki sposób je interpretujemy również w dużej mierze zależy od środowiska, w którym wyrosliśmy.

Inny „łamacz lodu” można zastosować na pierwszej lekcji, podczas której uczestnicy kursu językowego mają za zadanie w 25-30 słowach przedstawić się – najpierw w formie pisemnej, następnie odczytując tekst na głos. Kolejnym krokiem jest porównanie wypowiedzi uczniów i dostrzeżenie różnic/podobieństw między nimi. Dyskusja powinna zwrócić uwagę na to, jak przyjęty przez nas system wartości odzwierciedla się w tym, jakie informacje przekazujemy na swój temat. Analogicznie, mieszkańcy różnych krajów mogą przedstawiać się w nieco odmienny sposób. Na przykład, w Hiszpanii bardziej podkreśla się rolę rodziny, natomiast w Stanach Zjednoczonych własne osiągnięcia. I tak, jedna osoba może powiedzieć: „My father is Jeremiah Doe. He is a country lawyer who specializes in family law. My mother is Judith Alexander Doe. Her parents were the well-known Mr. and Mrs. Edsel Doe of the car business”, podczas gdy inna: „I have a sister who is a housewife and a mother of four.” (Kohls i Knight, 1994: 23).

W trakcie kursu językowego, którego jednym z celów jest rozwinięcie świadomości interkulturowej uczniów ciekawa może okazać się obserwacja *native speakerów* w ich codziennym życiu (Andrzejewska-Kwiatkowska i Stöckmann, 2009). Nie jest to jednak możliwe, gdy nauka języka nie odbywa się w kraju języka docelowego. Dlatego niejednokrotnie wykorzystuje się autentyczne nagrania audio i wideo lub filmy ukazujące bohaterów w typowych sytuacjach dnia codziennego. Są to tak zwane „scenki” dobrze nam znane z tradycyjnych podręczników. Sposobów, w jaki można nagrania wykorzystać na lekcji jest wiele. Niebanalnym ćwiczeniem może okazać się sekwencyjne odtwarzanie danej sceny. Wyobraźmy sobie scenkę rodzajową na targu warzywnym osadzoną w kulturze języka docelowego. Widzimy bohaterkę udającą się na zakupy, zatrzymujemy nagranie i prosimy uczniów o opis jej wyglądu fizycznego: Jak kobieta jest ubrana? Czy jest umalowana? Czy ma ze sobą torbę/wózek na zakupy? Następnie odtwarzamy kolejny fragment, na którym kobieta podchodzi do stoiska. Zatrzymujemy film i prosimy uczniów o przewidzenie dialogu pomiędzy klientką a sprzedawczynią oraz interakcji, jakie między nimi zajdą. W kolejnym kroku uczniowie porównują zgodność swoich przewidywań z oryginałem. Opisowi poszczególnych scen wideo za każdym razem powinien towarzyszyć komentarz konfrontujący obserwowaną sytuację z realiami kraju, w którym uczniowie żyją na co dzień. Celem tak zaprojektowanego ćwiczenia jest z jednej strony uświadomienie uczniom, że nawet rytuały najprostszych codziennych czynności, używane formy grzecznościowe oraz zwroty mogą się różnić, a z drugiej rozwinięcie w nich nawyku obserwowania i naśladowania sposobu zachowania ludzi w kul-

turze języka docelowego, co z pewnością w przyszłości pomoże im w radzeniu sobie z potencjalnymi trudnościami komunikacyjnymi.

Kolejną z technik, które ułatwiają nauczanie komunikacji interkulturowej, jest stosowanie gier i zabaw symulacyjnych. Przykładem może być gra „Powitanie”, w której odgrywa się scenkę z lotniska – turyści przybywają do obcego kraju i doświadczają przeróżnych ceremonii powitalnych, jak np. milczenie lub oddawanie odzieży. Po zabawie następuje dyskusja grupowa umożliwiająca uczniom wyciągnięcie wniosku, że istnieją przeróżne sposoby zachowania oraz zwroty językowe stosowne do okoliczności (Andrzejewska-Kwiatkowska, 2008). Niekoniecznie przecież rytuały, które uznajemy za naturalne, gdyż nabyliśmy je w procesie wychowania, są tymi właściwymi w kontaktach interkulturowych. Należy w tym miejscu również zwrócić uwagę, że niejednokrotnie duże międzynarodowe korporacje stosują wieloetapowy proces rekrutacyjny, podczas którego aplikant poddawany jest różnego rodzaju testom, w tym symulacjom podobnego typu jak ta w grze „Powitanie”. Dzięki podobnym zabawom na lekcji języka obcego nauczyciele nie tylko rozwijają interkulturowe zdolności komunikacyjne uczniów, lecz również przygotowują ich do pracy zawodowej w środowiskach międzynarodowych.

3. Uwagi końcowe

Podsumowując, umiejętność posługiwania się językiem obcym w realiach kraju języka docelowego, lecz również – a może i przede wszystkim – w sytuacjach, gdy musimy znaleźć wspólny język komunikacji z osobami z zagranicy, stanowi priorytet w procesie kształcenia jednoczącej się Europy. Nie dziwi fakt, iż w dobie globalizacji i zacierania granic, świadomość interkulturowa staje się jednym z podstawowych celów kształcenia. Dlatego nauczycielom języków obcych nie wolno zapomnieć o tym, że dzięki ich pracy, uczniowie powinni mieć możliwość poznawania kultury kraju języka docelowego oraz rozwijania kompetencji interkulturowej, aby z sukcesem funkcjonować w dzisiejszym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska-Kwiatkowska, J. 2008. „Stymulacja nauczania komunikacji interkulturowej za pomocą gier interkulturowych” (w:) *Homo Communicativus* 3: 81-87.
- Andrzejewska-Kwiatkowska, J. i Stóckmann, B. 2009. „Czy jesteś kompetentny interkulturowo? Projekt gry sytuacyjnej” (w:) *Homo Ludens* 1: 25-31.
- Banach, B. 2003. „Język a kultura” (w:) *Języki obce w szkole* 2: 3-5.
- Burszta, W. 1998. *Antropologia kultury*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Charbonnier, R. 1968. *Rozmowy z C. Levi Straussem*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Fleischer, M. 2000. „Obraz świata” (w:) *Język a kultura*, tom 13. Wrocław: 45-71.

- Kohls, L. R. i Knight, J. M. 1994. *Developing Intercultural Awareness. A Cross-Cultural Training Handbook*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Morciniec, N. 2004. „O językowym obrazie świata, czyli czym różnią się języki”. Wykład wygłoszony na inauguracji roku akad. 2004 w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. Źródło: www.morciniec.eu. DW: 02.09.2010.
- Obara, J. 1991. „Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku” (w:) *Język a kultura*, tom 1. Wrocław: 83-105.
- Rutkowski, P. 2001. „Jak wiele można przetłumaczyć” (w:) *Wiedza i Życie* 2: 42-44.
- Siemieński, T. 1991. „Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich” (w:) *Język a kultura*, tom 1. Wrocław: 73-82.
- Whorf, B. L. 2002. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: wyd. KR.
- Woźniak, O. 2002. „Postrzeganie rzeczywistości zależy od naszego języka” (w:) *Przekrój* 9 grudnia 2002.