

Agnieszka Dryjańska

Uniwersytet Warszawski

a.dryjanska@uw.edu.pl

SŁOWA-WARTOŚCI: INTERKULTUROWOŚĆ UKRYTA W JĘZYKACH

Value words: interculturality hidden in languages

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

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

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

1. Wprowadzenie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Składowa etyczna kompetencji interkulturowej

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

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

⁴ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen.*

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

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

4. Konfrontacja z innością na lekcji języka obcego

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

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

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

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

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

5. Rola reprezentacji w kształtowaniu kompetencji interkulturowej

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

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

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

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

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

6. Konstruowanie znaczenia zawartego w słowach

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

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

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

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

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

7. Język nośnikiem wartości

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Przyjaciel – *friend* – *друз*

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

– *Who was it?*

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

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

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

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

10. Kulturowa bezpośredniość

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

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

11. Podsumowanie

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

Netografia

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