



O edukacji interkulturowej w nauce języków obcych

Mateusz Wit Jeżowski

Znajomość języka obcego na niewiele się zda, jeśli nie poznamy kultury, w której język ten jest zanurzony. To bagaż kulturowy, kryjący się w słowach i wyrażeniach, wpływa na zrozumienie danego zdania wypowiedzianego w określonym kontekście. Jedną z okazji, podczas których można nabywać takie umiejętności, są działania młodzieżowe realizowane w ramach edukacji pozaformalnej.



Wśród tłumaczy krąży anegdota, że kiedy przystępowano do przekładania Biblii na język Eskimosów, aby jak najtrafniej oddać sens zawartych w niej myśli, zaproponowano szereg dość kontrowersyjnych adaptacji dostosowanych do realiów ludzi Północy. I tak *chleb nasz powszedni* miał zostać przełożony jako *ryba nasza powszednia*, a *Baranek Boży* w wyniku translatorycznej ewolucji, która nie śniłaby się nawet Darwinowi, miał stać się *foką bożą*. Argumentowano, że przekład musiał odnosić się do ich codziennego pokarmu (ryby) oraz popularnego zwierzęcia i cennego źródła pożywienia (foki)¹. Zwolennicy tego rozwiązania twierdzili ponadto, że dla

Eskimosów baranek jest tak samo abstrakcyjny jak dla nas foka, a podstawowym pokarmem jest ryba, a nie chleb. Takie próby adaptacji, jakkolwiek dyskusyjne w odniesieniu do wyjątkowego tekstu, jakim jest Biblia, miały na celu dostosowanie tekstu tłumaczenia do realiów obszaru kulturowego i językowego odbiorcy przekładu. Starano się, aby tekst tłumaczenia wywoływał podobne emocje i odczucia co tekst wyjściowy, co byłoby utrudnione, gdyby przełożyć jego treść bardzo wiernie. Zdarza się bowiem, że tak jak wierny przekład nie zawsze jest przekładem dobrym, tak dobra znajomość języka bez znajomości kultury danego obszaru obcego może nie przekładać się na skuteczną komunikację. W tym konkretnym przypadku wierność oryginalnej treści i zachowanie zarówno chleba, jak i baranka mogłoby powodować, że tekst byłby mniej zrozumiały dla odbiorców z Północy (i nie budziłby takich samych skojarzeń).

¹ Zatracona w tym przekładzie zostałaby warstwa ofiarncza Starego Testamentu, która była obca Eskimosom. Zabijali oni tylko taką liczbę zwierząt, która była im niezbędna do przetrwania, wierząc, że w każdej żywej istocie mieszka duch, któremu należy się szacunek (Kleivan, Sonne 1985:19).

Język jest zanurzony w kulturze, dlatego oprócz słów, zasad ich użycia i łączenia w wypowiedzi, musimy także poznać i zrozumieć kulturę, zwyczaje i realia miejsca, gdzie mówi się tym językiem. Warto zatem w odniesieniu do nauki języków obcych mówić także o edukacji interkulturowej, przybliżającej realia danego obszaru językowego, gdyż dzięki niej uczący się poznaje nie tylko język obcy, ale także uczy się rozumienia innej kultury (a więc także języka), komunikowania się z jej reprezentantami, odczytywania gestów i mimiki, odniesień i aluzji kulturowych i historycznych czy odczytywania emocji wyrażanych na przykład w żartach.

Pojęcie edukacji interkulturowej obejmuje dwa obszary tematyczne: edukację (rozumianą jako uczenie się) i interkulturowość. Proces uczenia się – formalnego, pozaformalnego i nieformalnego – przebiega w trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris 2006:67). Uczenie się w wymiarze poznawczym dotyczy przyswajania ogólnie przyjętej wiedzy i przekonań przez uczącego się, na przykład tego, że $2+2=4$, Ziemia krąży wokół Słońca, a kot po angielsku to *cat*, i obejmuje zarówno wiedzę, jak i uczenie motoryczne. Uczenie się w wymiarze emocjonalnym dotyczy wyrażania i odczuwania emocji i ich zmiany pod wpływem czasu. Dobrym przykładem uczenia się emocjonalnego jest fakt, że niewielu dorosłych boi się duchów czy potworów spod łóżka, podczas gdy lęki te są udziałem prawie każdego dziecka. Innym przykładem może być zmiana nastawienia do poszczególnych osób – zdarza się przecieć, że ci, których kiedyś nie darzyliśmy sympatią, stają się naszymi przyjaciółmi. Przykładem uczenia się emocjonalnego w nauce języków obcych jest zmieniająca się motywacja do nauki (która może rosnać/maleć pod wpływem różnych czynników). Trzeci wymiar – uczenie się społeczne – dotyczy nacisku na kontekst i ludzkie, środowiskowe osadzenie procesu uczenia się. Nie zachodzi on w próżni, lecz w interakcji z innymi ludźmi, których zachowania także mogą być źródłem nauki czy wręcz wzorem do naśladowania (Illeris 2006:69). W procesie uczenia się te trzy wymiary przenikają się wzajemnie i są współzależne (Marinelli, Taylor 2000:17). Gdy chcemy nauczyć się jeździć na rowerze, musimy nauczyć się przybierania właściwej pozycji, wykonywania odpowiednich ruchów czy zachowania równowagi. Nauka będzie jednak prawdziwie efektywna tylko wtedy, gdy nauczymy się lubić jazdę na rowerze i dostrzeżemy zalety, jakie ona przynosi, czy gdy znajdziemy motywację zewnętrzną do nauki – rówieśnicy

Kultura często określana jest jako oprogramowanie, którego ludzie używają w codziennym życiu, a analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur.

jeżdżą, więc ja także chcę. Podobna analogia dotyczy uczenia się języków obcych: przyswajamy ogólnie przyjętą wiedzę, a odpowiednia motywacja ma wpływ na tempo uczenia się. Tajniki konkretnego języka obcego zgłębimy tylko wówczas, gdy zaczniemy poznawać kulturę jego obszaru, jego rodzimych użytkowników i ich zwyczaje.

Kultura to drugi składnik terminu *edukacja interkulturowa*. Kultura często określana jest jako oprogramowanie, którego ludzie używają w codziennym życiu, a analizowanie kultury implikuje analizę wzajemnego oddziaływania kultur (Marinelli, Taylor 2000:18). Ciekawy model kultury przedstawił Weaver (1986). Pokazał on kulturę jako górę lodową, której część znajduje się nad wodą i jest widoczna, jednak jej znakomita większość schowana jest pod powierzchnią i jest niedostępna na pierwszy rzut oka. W wyższej, widocznej warstwie znajdują się na przykład: język, literatura, muzyka, kuchnia czy moda – obszary, według których łatwo można zidentyfikować daną kulturę lub jej przedstawicieli. Pod powierzchnią zaś znajduje się cały szereg zjawisk i mechanizmów mających wpływ na kulturę danego obszaru (a których znajomość może być określona mianem świadomości kulturowej), które jednak nie są tak oczywiste, jak na przykład: pojęcie piękna i brzydoty (kolczyki rozciągające wargi kobiet z afrykańskich plemion Muri w naszym kręgu kulturowym wyglądają na okaleczanie, lecz w Afryce są synonimem piękna i świadczą o atrakcyjności), wychowanie dzieci (model japoński diametralnie różni się od północnoamerykańskiego), tempo pracy (ciężko pracujący Francuz, który spędza w pracy średnio osiem godzin dziennie, w większości krajów azjatyckich uznany zostałby za obiboka),

pojęcie sprawiedliwości (podejście do kar cielesnych i kary śmierci w krajach arabskich), postrzeganie czasu (co innego oznacza „zaraz” w Hiszpanii, a co innego w Japonii) czy cały szereg znaków komunikacji niewerbalnej, na które zwracać trzeba szczególną uwagę (na przykład podniesiony w górę kciuk, który w Stanach Zjednoczonych i w Europie oznacza, że wszystko jest w porządku, a w krajach islamskich i niektórych azjatyckich jest uważany za niezwykle obraźliwy). Nie należy także zapominać o mimice, którą można wyrazić równie wiele co słowami. Mimo że według teorii wyrażania uczuć istnieje stały zestaw emocji, którym towarzyszy podobna mimika (Mesquita, Frijda, Scherer 1997:259), to z całą pewnością pewne wyrazy twarzy spotyka się w jednej kulturze częściej niż w innej. I tak, Francuzi na przykład bardzo często w charakterystyczny sposób wydymają usta, by wyrazić zniecierpliwienie czy irytację, a mimika mieszkańców Dalekiego Wschodu (zwłaszcza przy wyrażaniu strachu i zaskoczenia) jest często trudna do odczytania dla mieszkańców Europy czy Ameryki Północnej (Wang i Markham 1999:401).

Świadomość kulturowa to także wrażliwość na tematy tabu czy na pewne aspekty historyczne różnie interpretowane przez kultury czy narody. Polacy i Ukraińcy do dziś przecież prezentują diametralnie różną ocenę osoby Bohdana Chmielnickiego: jedni uważają go za zdrajcę, a drudzy za bohatera.

Z badań prowadzonych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i Uniwersytet w Innsbrucku wynika, że świadomość kulturowa i nauka języków obcych są w dużym stopniu rozwijane na przykład w projektach młodzieżowych, wykorzystujących metody edukacji pozaformalnej². To w działaniach związanych z międzynarodowymi projektami młodzieżowymi (np. w wymianach czy wolontariacie europejskim) młodzi ludzie mają okazję poznać obyczaje i tradycje innych narodów, odnaleźć podobieństwa i różnice między nimi oraz wyrobić sobie własne zdanie na ich temat. Projekty międzynarodowe w szczególny sposób uczą doświadczenia innej kultury. Ich uczestnicy bardzo często odwiedzają rodziny i domy partnerów projektu, muszą odnaleźć się w nowym środowisku i komunikować się, zazwyczaj używając języka obcego. O ile uczestnictwo w jednym projekcie międzynarodowym może wiązać się z początkowym szokiem kulturowym, o tyle osoby, które brały udział w kilku takich przedsięwzięciach, zaczynają

bardzo pewnie czuć się w środowisku międzynarodowym, swobodnie posługiwać się językiem obcym i rośnie ich zrozumienie dla obyczajów innych. Takie efekty uczenia się można osiągnąć właśnie dzięki połączeniu edukacji językowej z edukacją interkulturową.

Zatem, o ile język znajduje się niejako w górnej warstwie góry lodowej – o czym mówiliśmy wcześniej, o tyle to właśnie w dolnej jej części, między słowami, usytuowane są elementy niezbędne do skutecznego posługiwania się nim w zetknięciu z przedstawicielami innych kultur. To dzięki znajomości niuansów kulturowych jesteśmy w stanie stwierdzić, czy ktoś nas obraża, czy chwali, czy jest sarkastyczny, czy mówi poważnie. Dzięki rozwiniętej świadomości kulturowej potrafimy wychwycić rozmaite emocje: radość, smutek, złość, irytację, ironię. Dlatego tak ważna jest nauka języków obcych z uwzględnieniem edukacji interkulturowej, która pozwala zrozumieć, co przedstawiciele innych kultur naprawdę chcą nam powiedzieć.

Edukacja interkulturowa wyposaża w narzędzia do odczytania komunikatu językowego i do prawidłowej interpretacji intencji interlokutora. Z drugiej strony, pomaga wysłać właściwe komunikaty, pozwala na przewidzenie reakcji rozmówcy oraz unikanie sytuacji kłopotliwych czy wręcz niebezpiecznych.

Bibliografia

- Illeris K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe SWE TWP.
- Kleivan, I., Sonne, B. (1985) *Eskimos: Greenland and Canada*. Iconography of religions, The Netherlands: Institute of Religious Iconography State University Groningen.
- Martinelli, S., Taylor, M. (2000) *T-Kit Intercultural education*. Council of Europe and European Commission.
- Mesquita, B., Frijda, N. H., Scherer, K. R. (1997) Culture and Emotion. W: J. W. Berry, P. R. Dasen, T. S. Saraswathi (red.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 2, 255-297. Allyn & Bacon.
- Wang, L., Markham, R. (1999) The Development of a Series of Photographs of Chinese Facial Expressions of Emotion. W: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 30, 397-410.

Mateusz Wit Jezowski

Starszy specjalista ds. badań i analiz w programie Erasmus+. Odpowiedzialny za szereg projektów badawczych i analitycznych w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Absolwent Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Interdyscyplinarnych Studiów Europejskich w College of Europe.

² Badania prowadzone w ramach międzynarodowej sieci badawczej RAY, która opisuje i ocenia efekty programu „Młodzież w działaniu” (2007-2013) i Erasmus-Młodzież (2014-2020).