



Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość

Krystyna Miłułka

Na związki zachodzące pomiędzy językiem i kulturą zwracali uwagę filozofowie języka, językoznawcy, antropologowie już wiele wieków temu. Ich stwierdzenia i hipotezy, wyprowadzone najczęściej z badań empirycznych, są przywoływane do dzisiejszego dnia. Niektórzy współcześni badacze powtarzają je niczym mantrę, inni ostro polemizują ze spostrzeżeniami uczonych z poprzednich dekad. Jedna kwestia pozostaje bezsporna – przyswajanie języka zawsze jest silnie związane z nabywaniem kultury w nim odzwierciedlonej, bez względu na to, czy chodzi o język pierwszy (najczęściej ojczysty), czy o kolejne języki.

Związki pomiędzy językiem i kulturą „odkryte” zostały na nowo w podejściu interkulturowym, którego początki datują się na koniec lat 80. i początek lat 90. ubiegłego wieku. Propagatorzy tego podejścia, akcentując wagę kultury w procesie przyswajania języka obcego, obligowali wszystkie organa odpowiedzialne za edukację językową do obrania nowego kursu, a mianowicie do akcentowania komponentu interkulturowego podczas lekcji języka obcego. O tym elemencie niemal zupełnie zapomniano w podejściu komunikacyjnym, sprowadzając kulturę jedynie do trywialnych wycinków dnia codziennego. Mimo iż problem ważności komponentu interkulturowego w procesie nauczania i uczenia się języka obcego podejmowany jest w Polsce przez ekspertów z dziedziny glottodydaktyki od około 20 lat, to wiele pozostało jeszcze do zrobienia w zakresie badań rozwoju kompetencji

interkulturowej u osób uczących się języka obcego. W moim przekonaniu należy raczej wyrazić ubolewanie, iż mimo wielu inicjatyw, cennych uwag teoretycznych i praktycznych wskazówek, interkulturowość jest w dalszym ciągu kwestią niedocenianą czy wręcz ostentacyjnie ignorowaną w edukacji językowej w Polsce.

Celem niniejszego artykułu jest ponowne zwrócenie uwagi na rangę treści interkulturowych w edukacji językowej.

Perspektywy badań nad językiem i kulturą – zarys historyczny

Relacje język – kultura opisywane były przez badaczy w rozmaity sposób i aby ukazać je w miarę przejrzystość, konieczne jest pogrupowanie i usystematyzowanie koncepcji i definicji. Najogólniej rzecz ujmując, dają się wyróżnić dwie perspektywy postrzegania języka i kultury, a mianowicie

perspektywa generatywna, nawiązująca do szkoły Chomsky'ego (1965) i określająca język przede wszystkim jako fakt biologiczny, oraz perspektywa społeczna, zakładająca, iż przejmujemy język otoczenia, którego kształt wyznacza kultura¹.

Perspektywa generatywna

Noam Chomsky (1975, 1977) powiada, że mózgi ludzkie wyposażone są w pewien specyficzny organ mentalny zawierający z natury pewnego rodzaju gramatykę uniwersalną, pojmowaną jako system zasad i reguł będących elementami wszystkich ludzkich języków. Gramatyka uniwersalna zawiera więc istotę ludzkiego języka, a poszczególne języki różnią się od siebie cechami przypadkowymi. Wspomniana struktura konkretyzuje się jako struktura tego lub innego języka na skutek kontaktu z określonymi danymi językowymi, tj. sytuacjami komunikacyjnymi. Tym tokiem rozumowania podąża także Grucza (1989:26) i podkreśla, że język ludzki, a przynajmniej jego podstawowa warstwa, *jawi się jako pewien specyficzny element biologicznej natury ludzkiej, jako pewna wrodzona właściwość ludzkich mózgów*. Toteż stwierdza on, że języki ludzkie trudno w całości uznać za wytwory kulturowe. Zdaniem Gruczycy (1989:28), wytworem kulturowym danej wspólnoty językowej są przede wszystkim trzy systemy: system leksykalny, system morfologiczny i syntaktyczny oraz system fonematyczny i grafematyczny języka. W myśl tej koncepcji język definiowany jest jako *niezwykle skomplikowany zbiór (system) tych reguł operacyjnych, na podstawie których poszczególne osoby tworzą, nadają (...), odbierają (...) i rozumieją wypowiedzi jako określone sygnały fizyczne, a także posługują się nimi* (Grucza 1992:13, por. Grucza 1996, 2007). Grucza (1992:48,43) zwraca ponadto uwagę na antropologiczno-generatywny sposób rozumienia kultury, którą określa jako *pewien specyficzny generatywny system reguł działania, zachowania i oceniania* i odróżnia go, z jednej strony, od *jego opanowania i umiejętności posługiwania się nim*, a z drugiej – od aktów kulturowych (a więc działań, zachowań podejmowanych na podstawie tego systemu

¹ Koncepcje języka dają się przyporządkować do dwóch grup definicji, skupionych wokół teorii relatywizmu językowego oraz uniwersalizmu językowego. Ta druga teoria bywa nierzadko postrzegana jako antypoda pierwszej. A. Wierzbicka (1978:22) zaznacza jednak, że *relatywne i absolutne w języku to dwa bieguny, których nie da się od siebie oddzielić*. Dodaje jednocześnie, że teoria względności językowej byłaby *zupełnie pusta* bez teorii uniwersaliów. Jej zdaniem, analizy porównawcze języków mają sens tylko wówczas, gdy badacze posługują się jakąś wspólną miarą (w postaci uniwersaliów), która dopiero pozwala na uchwycenie różnic pomiędzy językami.

i zarazem tworzących go), od umiejętności ich realizowania i od uzyskiwanych w ich wyniku wytworów.

Perspektywa generatywna, uznająca język za fakt biologiczny i widząca korelat zjawisk językowych w umyśle, a nie w kulturze, jest koncepcją rzadziej pojawiającą się w literaturze przedmiotu. Na pierwszy plan wysuwa się w językoznawstwie, a za jego sprawą także w glottodydaktyce, perspektywa społeczna.

Perspektywa społeczna

Z tej perspektywy języki ludzkie, postrzegane jako twory kulturowe, zalicza się do klasy faktów społecznych. Dodać należy, że w tej koncepcji panuje pewnego rodzaju rozłam, gdyż jedni badacze uznają nadrzędność języka względem kultury, inni wyrażają przekonanie, że język jest integralną częścią kultury i w żaden sposób nie można go z niej wyabstrahować².

W literaturze przedmiotu przeważają jednak koncepcje akcentujące nadrzędną rolę języka w stosunku do kultury. Na związki języka z kulturą narodową zwracał uwagę już w końcu XVII wieku angielski filozof John Locke, podkreślając, że w każdym języku istnieje ogromna różnorodność słów, którym nie odpowiadają żadne w innym języku. Zaznaczał on ponadto, że słowa charakterystyczne dla danego języka są odpowiednikami pewnych złożonych idei, u podstaw których leżą zwyczaj i sposób życia danego narodu (por. Tabakowska 2001:176). Podobnie tłumaczyli związki pomiędzy językiem i kulturą, odwołując się do języka narodowego i kultury narodowej, przedstawiciele romantyzmu niemieckiego, głównie Johann Gottfried Herder i Wilhelm von Humboldt.

Wilhelm von Humboldt wskazywał na więź języka z myśleniem i akcentował, że bez zespolenia się myśli z dźwiękiem świat wyobrażeń nie mógłby przekształcić się w świat pojęć. W jego przekonaniu forma wewnętrzna języka, pojmowana jako specyfika struktury psychologicznej danej społeczności językowej, jest bardziej istotna od formy zewnętrznej. Języka nie utożsamiał więc tylko ze zbiorem dźwięków, lecz pojmował go jako językowe odbicie świata. Humboldt postrzegał język jako emanację ducha danego

² Propagatorem tej ostatniej koncepcji był m.in. antropolog Bronisław Malinowski, dla którego język nie jest środkiem wyrażania myśli, lecz sposobem działania, ogniwem łączącym ludzi podczas wykonywania czynności kulturowych. Autor zwracał uwagę na aktywną, pragmatyczną rolę języka w ludzkich zachowaniach. W jego przekonaniu, poprawne zrozumienie danego wyrażenia wymaga znajomości nie tylko kontekstu całej wypowiedzi, lecz kontekstu sytuacji, którą tworzą gesty, mimika, wykonywane czynności, charakterystyka grupy, otoczenie (por. Paluch 1981:261-262).

narodu, jako zewnętrzny wyraz formy wewnętrznej, poprzez którą manifestuje się określony pogląd na świat (por. Helbig 1982:10). Jak zauważa Kowalska (2006:232), język stanowił dla Humboldta *niezbędną kategorię poznawczą, warunek sine qua non myślenia kognitywnego, które skądinąd symbolizuje*. Poprzez język, tj. poprzez kryteria semantyczne w nim występujące, człowiek poznaje rzeczywistość, orientuje się w niej, zachowując się adekwatnie do relacji ustanowionych przez ten język.

Koncepcja języka i kultury w badaniach Sapira i Whorfa

Rozpowszechniona przez Humboldta koncepcja języka jako sieci rozciągniętej nad przedmiotami istniejącymi w świecie, która powoduje, że każdy język to odmienny punkt widzenia tego świata, „powędrowała” w końcu XIX wieku do Stanów Zjednoczonych za sprawą Franza Boasa i jego następców: Sapira i Whorfa³. Boas zapoczątkował tam badania w dziedzinie antropologii kulturowej i językoznawstwa. Wyraźnie odrzucając teorie przypisujące językowi twórczą rolę w stosunku do kultury, opowiadał się za tymi, które właśnie akcentowały kształtującą rolę kultury w stosunku do języka, i konstatował, że decydujący wpływ na różne myślenie ludzi ma właśnie kontekst kultury, z jakiej się oni wywodzą (por. Schaff 1982:9).

Badania Boasa kontynuował jego uczeń, antropolog i językoznawca, Edward Sapir, który – analizując języki plemion tzw. Nowego Świata – zaproponował „nową” wizję języka i kultury. I chociaż Sapir (1978:94) nigdy nie negował faktu, że *regularność i formalny rozwój języka zależą od czynników natury biologicznej i psychologicznej*, to i tak w jego rozważaniach na pierwszy plan wysuwa się język jako twór kulturowy i społeczny. Sapir (1978:33,37) uważał język za najdoskonalszy aspekt kultury, za doskonały system symboliczny o idealnie jednorodnym materiale. Język był dla Sapira (1978:45,47) przede wszystkim *głosową realizacją tendencji do symbolicznego ujmowania rzeczywistości, ale ponadto sprawnym instrumentem komunikacji, tworem współdziałania społecznego oraz czynnikiem socjalizacji*.

³ W literaturze przedmiotu określa się niekiedy teorię pola i etnolingwistykę mianem „nehumboldtizmu”, co jest bezzasadne i nieoparte żadnymi dowodami. To pochopne wnioskowanie niektórych badaczy wynika, zdaniem Schaffa (1982:6-7,16), głównie stąd, że pierwsza część hipotezy Sapira-Whorfa bezpośrednio nawiązuje do poglądów Humboldta (myślimy tak, jak mówimy, a jednocześnie mówimy tak, jak myślimy). Schaff dodaje ponadto, że poglądy Humboldta, znane z pewnością Sapirowi, były najprawdopodobniej zupełnie obce Whorfowi.

Analizując języki plemion, Sapir (1978:62) zauważył, że różniczenia występujące w jednym języku i postrzegane przez jego użytkowników jako konieczne, wcale nie muszą występować w innym języku, będącym odzwierciedleniem całkiem odmiennej kultury, i odwrotnie. Podobnie jest w przypadku systemów gramatycznych języków, które mogą różnić się od siebie pod względem sposobów wyrażania policzalności czy niepoliczalności, przymiotników, czasów, przypadków oraz innych różniczeń (por. Sapir 1978:103-109).

W przekonaniu Sapira (1978:88-89), język, znacząco warunkujący nasz sposób myślenia, jest przewodnikiem po rzeczywistości społecznej – *widzimy, słyszymy i w ogóle doświadczamy tak, jak doświadczamy, w dużej mierze dlatego, że zwyczajne językowe naszej społeczności preferują pewne wybory interpretacyjne*. W języku, w jego specyficznych kategoriach, niejako tkwi myślowy konstrukcyjny schemat danej kultury, zawierający charakterystyczne dla niej klasy pojęciowe, za pomocą których użytkownicy tego języka porządkują rzeczywistość. Zrozumienie prostego wiersza nie ogranicza się, zdaniem Sapira (1978:88), do zrozumienia pojedynczych słów *w ich zwykłym znaczeniu, lecz zakłada zrozumienie życia danej społeczności, które odbite jest w słowach lub w związanych z nimi skojarzeniach*. Analizując wyżej przedstawione przekonania Sapira, można dojść do wniosku, że rzeczywistość fizyczna jest jedna⁴, lecz ilość rzeczywistości społecznych, kulturowych uzależniona jest od liczby języków.

Kontynuatorem myśli Sapira był amerykański językoznawca i etnolog Benjamin Lee Whorf, który w swoich pracach skonkretyzował tezy swojego mistrza oraz dość mocno je zradycalizował, „odkrywając” zasadę względności językowej⁵ stanowiącej epicentrum hipotezy Sapira-Whorfa. Swoją wizję języka i kultury Whorf sformułował na bazie wyników

⁴ Podczas gdy Sapir nie miał wątpliwości co do tego, że istnieje rzeczywistość obiektywna, która odzwierciedlana jest przez język, tak Whorf (1982:284-285) postrzegał świat jako *kalejdoskopowy strumień wrażeń*, którym strukturę nadaje umysł, a dokładniej system językowy. Herskovits (1984, w: Burszta 1998:85), wskazując na kulturę, a nie na język, jako na siłę kategoryzującą rzeczywistość, twierdził, podobnie jak Whorf, że nie ma rzeczywistości jako takiej, obiektywnej. W jego przekonaniu istnieje tylko rzeczywistość widziana przez pryzmat naszej własnej kultury, tzw. rzeczywistość enkulturowana (rzeczywistość, którą „nabywamy” w procesie enkultuacji, tj. wrastania we własną kulturę).

⁵ Schaff (1982:20) podkreśla, że zasada względności językowej tkwi *implicitie* już w tezach Sapira – *Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są odrębnymi światami, nie zaś tym samym światem, tylko opatrzonymi odmiennymi etykietami* (Sapir 1978:88). Whorf (1982:285) ujmuje ten problem już nie tak umiarkowanie i ostrożnie jak Sapir, akcentując, że *nikt nie potrafi opisać rzeczywistości całkowicie bezstronnie*.

badan porównawczych języka Indian Hopi i języków indoeuropejskich, które to badania wykazały wiele różnic, że wspomnę tylko o odmiennym pojmowaniu wielkości, zasadach stosowania liczebników, pojmowaniu długości czasu oraz faz i cyklów (por. Whorf 1982:187-189,288-290). Struktura języka ukierunkowuje zatem ludzkie myślenie, narzuca siatkę interpretacyjną na wrażenia płynące ze świata zewnętrznego, posiada więc zdolność kategoryzowania rzeczywistości. Whorf (1982:284-285) zaznacza, że *dokonujemy segmentacji natury tropami wyznaczonymi przez nasze języki ojczyste. (...) Dzielimy świat na części, porządkujemy go za pomocą pojęć, przypisujemy mu sens w określony sposób, ponieważ jesteśmy sygnatariuszami umowy, by czynić to tak właśnie, a nie inaczej; umowy, która obowiązuje w naszej społeczności językowej i którą skodyfikowano we wzorcach naszego języka. Umowę tę zawarliśmy implícite i nigdy nie została ona spisana, ale jej warunki obowiązują bezwzględnie – nie jesteśmy w stanie mówić bez zaakceptowania ustanowionych przez nią klasyfikacji danych i ich uporządkowania*⁶.

W swoich rozważaniach Whorf (1982:285), o czym była już mowa wyżej, jest bardziej radykalny niż jego nauczyciel Sapir, gdy powiada, że *postrzegający nie utworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne*, formułując automatycznie nową zasadę relatywizmu, określaną jako stanowisko skrajnie deterministyczne. Twierdzenie nieprzetłumaczalności języków zakłada bowiem brak porozumienia pomiędzy osobami posługującymi się w trakcie interakcji językami znacznie różniącymi się od siebie. To twierdzenie wydaje się absurdalne, gdy widzimy, że my, Polacy, jesteśmy w stanie skutecznie komunikować się np. z Japończykami, posługując się przy tym np. językiem niemieckim.

Na zakończenie tej części rozważań warto zwrócić uwagę na fakt, że metalingwistyka Whorfa spokrewniona jest z gramatyką treści, której przedstawicielem był m.in. Leo Weisgerber, kontynuator nauki Humboldta⁷. Podobnie jak Whorf, był on zdania, że język jest czymś więcej niż

tylko narzędziem komunikacji, gdyż język kształtuje myśli i determinuje sposób postrzegania rzeczywistości (por. Helbig 1982:131-133, 162).

Hipoteza Sapira-Whorfa we współczesnych badaniach empirycznych

Poglądy Sapira i Whorfa, określane w literaturze przedmiotu jako *hipoteza Sapira-Whorfa*⁸, dają się, ogólnie rzecz ujmując, sprowadzić do dwóch głównych myśli:

1. Język jako twór społeczny, jako system, w którym się wychowujemy i w którym myślimy, kształtuje od najmłodszych lat nasze widzenie otaczającego świata.
2. Różnice pomiędzy systemami językowymi będącymi odzwierciedleniem tworzących je odmiennych środowisk powodują, że ludzie myślący w tych językach różnie percypują rzeczywistość (por. Schaff 1982:16).

Mimo iż hipoteza Sapira-Whorfa była wielokrotnie krytykowana, m.in. z powodu wieloznaczności, zbyt mętnych przesłanek, zbyt pospiesznych uogólnień oraz zbyt słabych podstaw empirycznych, to nikomu nie udało się obalić twierdzenia, że system języka, w którym myślimy, determinuje nasz sposób postrzegania rzeczywistości oraz zachowania (Schaff 1982:24,27).

Krytycy tej hipotezy są zgodni co do tego, że brak jest dotychczas dostatecznych badań empirycznych pozwalających na potwierdzenie lub całkowite jej obalenie. Za jej przyjęciem przemawiają m.in. wyniki badań Choi i Bowermann (1991) oraz Gordona (2004).

Choi i Bowerman (1991:91,95-96) przeprowadziły badanie wśród 14-21-miesięcznych dzieci koreańsko- i anglojęzycznych, którego zadaniem było porównanie i pogrupowanie m.in. następujących czynności: układanie klocków Lego, wkładanie mniejszych przedmiotów do luki w większej całości (np. układanie elementów układanki), wkładanie przedmiotów do pojemnika, zakładanie ubrań na siebie. Okazało się, że dzieci anglojęzyczne podczas grupowania czynności kierowały się różnicą pomiędzy znaczeniami przyimków *in* i *on*, podczas gdy u podstaw działań dzieci koreańskojęzycznych leżały inne

⁶ Z zaprezentowanym poglądem Whorfa słusznie polemizuje Tabakowska (2001:178-179), wskazując na sformułowania nader radykalne. Szczególnie odnosi się do stwierdzenia, że owa umowa obowiązuje bezwzględnie. Zdaniem autorki, kanoniczne warunki umowy można przecież ominąć, stosując choćby różne parafrazy i opis, jednak należy liczyć się z tym, że wyrażenia te będą dłuższe i bardziej złożone niż sformułowania, które podpowiada nam język rodzimy.

⁷ Ze względu na bliskość poglądów, Whorfa uważano niekiedy w Niemczech za „amerykańskiego Weisgerbera” (por. Helbig 1982:164).

⁸ Na uwagę zasługuje fakt, że wspomniana hipoteza Sapira-Whorfa nigdy nie została sformułowana przez samych naukowców, lecz jest wypadkową poglądów przypisywanych tym badaczom przez ich kontynuatorów i uczniów. Biorąc pod uwagę to, że tezy zawarte w jej obrębie noszą znamiona umiarkowanych poglądów Sapira i bardziej radykalnych Whorfa, trudno hipotezę tę określić mianem jednolitej, co sugeruje nazwa. Schaff (1982:20) słusznie zauważa, że każdy z autorów tezę hipotezy reprezentuje w ważnych zagadnieniach poglądy odmienne, a przez to specyficzne.

kategorie, a mianowicie rozróżnienie pomiędzy tym, czy coś luźno (*nehta*, *ipta*), czy ściśle/mocno (*kkita*) do siebie przylega. Grupy czynności wyszczególnione przez objęte badaniem dzieci różniły się, w zależności od ich języka bazowego, co przedstawione zostało w Tabeli 1.

Kontekst	Język angielski	Język koreański
układanie klocków Lego	on	<i>kkita</i> (ściśle przyleganie)
zakładanie ubrań na siebie	on	<i>ipta</i> (luźne przyleganie)
wkładanie mniejszych przedmiotów do luki w większej całości	in	<i>nehta</i> (luźne przyleganie)
wkładanie przedmiotów do pojemnika	in	<i>kkita</i> (ściśle przyleganie)

Tabela 1. Słowa użyte w podobnym kontekście przez dzieci angielsko- i koreańskojęzyczne w przedziale wiekowym 14-21 miesięcy wg Choi i Bowerman (1991:95-96)

Zebrane wyniki pokazują, że dzieci dokonują kategoryzacji rzeczywistości na podstawie tych, których dostarcza im ich język ojczysty.

Na częściowe potwierdzenie hipotezy Sapira-Whorfa pozwalają wyniki badania przeprowadzonego przez Gordona (2004), który podczas trzech pobytów w Amazonii (Brazylia) dokonał analizy porównawczej języka plemienia Pirahá. Na podstawie danych, zebranych przy pomocy przygotowanych przez siebie zadań odnoszących się do używania liczebników, stwierdził, iż w języku tym jest o wiele mniej elementów służących do wyrażania ilości niż w języku angielskim. Członkowie plemienia Pirahá posługują się podczas liczenia systemem *jeden-dwa-wiele*. Z tego powodu badani nie byli w stanie zauważyć różnicy pomiędzy trzema, czterema czy pięcioma obiektami ułożonymi w rzędzie. Członkowie plemienia Pirahá nie mogą, zdaniem Gordona (2004), inaczej wyrazić swoich myśli na temat ilości niż tak, jak dyktuje im to system ich języka. System języka determinuje zatem sposób myślenia jego użytkowników.

Wyżej zaprezentowane wyniki badań wydają się częściowo potwierdzać prymat języka nad rzeczywistością oraz jego dominującą rolę w procesie orientacji w świecie, jednak aby można było w sposób jednoznaczny zaakceptować lub odrzucić hipotezę Sapira-Whorfa, konieczne jest przeprowadzenie badań zakrojonych na szerszą skalę, które prowadzone byłyby wieloetapowo przez ekspertów z różnych dyscyplin i obejmowałyby swym zasięgiem większą liczbę języków nie przypadkowych, lecz starannie dobranych na podstawie jednolitych kryteriów.

Kompetencja kulturowa – kompetencja interkulturowa

Scharakteryzowane powyżej koncepcje ukazujące relacje pomiędzy językiem i kulturą nie pozostawiają wątpliwości, że wzajemne przenikanie się języka i kultury jest mocno osadzone w kontekście grupy i społeczeństwa. Dakowska (2008:65-66) rozpatruje relacje między grupą a kulturą z dwóch perspektyw, mówiąc o związku synergicznym (nie ma społeczeństwa bez kultury i kultury bez społeczeństwa) i interakcyjnym (człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek), oraz dodaje, że grupa/społeczeństwo może istnieć i przetrwać tylko wówczas, gdy istnieje pewien system komunikacji pomiędzy jej/jego członkami, który z kolei determinowany jest przez kulturę.

W drugiej dekadzie XXI wieku, w obliczu globalizacji na wszystkich płaszczyznach życia, pojęcia *dwujęzyczność* i *dwukulturowość* (por. Grucza 1989), propagowane w latach 80. ubiegłego wieku, wydają się już niewystarczające, aby opisać skomplikowany proces nabywania *międzynarodowego języka pomocniczego*⁹ (Sapir 1978:111) i odbitej w nim kultury, jak i proces posługiwania się tym językiem podczas komunikacji przebiegającej na styku kilku kultur. Status języka międzynarodowego, dodajmy – bez żadnych specjalnych świadomych starań, a jedynie za sprawą rozwoju nowych technologii i biznesu – uzyskał język angielski. Jako *lingua franca* używane są współcześnie, obok angielskiego, także języki niemiecki i francuski. Używanie wymienionych języków nie tylko jako obcych (tj. podczas komunikacji

⁹ Sapir (1978:67-68,111-127) polemizuje ze słowem *pomocniczy*, podkreślając, że żaden język narodowy nie jest dostatecznie regularny i prosty, aby móc spełniać wszystkie wymogi praktyczne. Ponadto każdy język, wychodząc poza swoje rodzime granice, stosunkowo szybko traci wiele ze swojego pierwotnego bogactwa znaczeniowego i wówczas niewiele różni się od języka sztucznego, np. esperanto, tak mocno krytykowanego właśnie za swoją sztuczność i za brak kulturowych fundamentów.

z ich natywnymi użytkownikami), lecz także jako języków międzynarodowych, wiąże się z koniecznością uwzględnienia nowej perspektywy w procesie nauczania i uczenia się tych języków w warunkach zinstytucjonalizowanych. Zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, iż nauka języka obcego nie może ograniczyć się tylko do nabycia kompetencji kulturowej, a więc zdobycia wiedzy o materialnych i mentalnych wytworach dwu różnych wspólnot, jak i praktycznego opanowania typowych dla nich sposobów myślenia, percepcji, a przede wszystkim wartościowania rzeczywistości fizycznej i duchowej (Grucza 1989:36-37). Nie chodzi zatem już tylko o wiedzę o kulturze np. Niemiec, a raczej świadomość swej własnej kultury, lecz także o wiedzę dotyczącą funkcjonowania kultur w ogóle. Nie chodzi już tylko o stosunek uczących się wobec Niemców, ale także o ich postawy względem przedstawicieli innych grup etnicznych. I wreszcie nie chodzi już tylko o sięganie po stosowne w relacjach z Niemcami wzorce komunikacyjne, lecz o adekwatne do sytuacji komunikacyjnej używanie tychże wzorców w języku niemieckim podczas komunikacji przebiegającej na styku np. kultury polskiej i japońskiej.

W celu zilustrowania, jak duży wpływ na poprawną interpretację przekazu werbalnego, niewerbalnego i całej sytuacji komunikacyjnej ma znajomość kultury naszego partnera komunikacyjnego, przedstawię dwie wybrane krytyczne sytuacje interakcyjne.

Wspomnienia pewnego japońskiego wykładowcy:

Po swoich pierwszych zajęciach chciałem opuścić aulę, gdy nagle podeszła do mnie wysoka i korpulentna studentka. Patrzyła na mnie tak, jak gdyby chciała o coś zapytać. Podchodziła do mnie coraz bliżej i bliżej. Już prawie chciałem ją odepchnąć obydwoma rękami. Zadawałem sobie pytanie – czy ona chce mi coś zrobić? Ale nie wyglądała strasznie, wręcz przeciwnie: patrzyła na mnie z pewną dozą otwartości. Zrobiłem krok do tyłu, a ona podeszła bliżej. Czuję się prześladowany. Znowu cofnąłem się i, stałem oparty plecami o tablicę. Uśmiechnąłem się do niej przyjaźnie, ale to nic nie pomogło. W końcu zadała mi swoje pytanie: jak my w Japonii chcemy dalej rozwijać naszą gospodarkę (Heringer 2012:76).

Ukazana sytuacja dotyczy proksemiki, tj. dystansu przestrzennego panującego pomiędzy uczestnikami interakcji. Nieprzyjemne odczucia wykładowcy wynikają ze stosowania przez niego większej odległości podczas komunikacji. Nadmierne przybliżanie się studentki, preferującej mniejszy dystans przestrzenny, postrzegane było zatem przez niego

jako nieprzyjemne i natarczywe. Wykładowca-Japończyk jest przedstawicielem tzw. kultur opuszków palców (także Niemcy, USA, Kanada, kraje skandynawskie) ceniących sobie stosunkowo dużą przestrzeń podczas rozmowy. Studentka zaś należy do „kultur łokci” (kraje Ameryki Łacińskiej, kraje arabskie, Hiszpania, Włochy), których członkowie także w sytuacjach formalnych znajdują się tak blisko siebie, że mogą dotykać się łokciami (por. Eismann 2007:63). Każdy z rozmówców dąży zatem podczas komunikacji do ustalenia optymalnej dla siebie odległości od partnera komunikacyjnego, przy czym *optymalna odległość* może oznaczać dla obydwu rozmówców coś skrajnie innego.

Gościnnie pobyt niemieckiej pani docent w pewnej chińskiej szkole wyższej:

Pani docent z Niemiec, przebywająca gościnnie na jednej z chińskich uczelni, przechodziła przez kampus. Nagle minęła ją pewna Chinka i zapytała, czy nie jest jej zimno. Niemka zaprzeczyła. Po krótkiej chwili spotkała ją znajoma chińskiego pochodzenia, która także, mijając ją, zadała pytanie – czy nie jest pani zimno? Pani docent znowu zaprzeczyła. Ale gdy pewien Chińczyk, przechodząc obok niej, znowu zapytał o to samo, poczuła się bardzo nieswojo, niepewnie i kompletnie nie wiedziata, co myśleć o tej sytuacji (Heringer 2012:77).

Pytanie sytuacyjne – *czy nie jest pani zimno?* – które usłyszała Niemka wielokrotnie z ust Chińczyków, nie powinno być postrzegane jako pytanie, nie należy go również bezpośrednio interpretować, ani tym bardziej na nie odpowiadać¹⁰. Pytania zadawane stosownie do sytuacji (możemy przypuszczać, że tego dnia było zimno) są w Chinach nieodłącznym elementem etykiety dnia codziennego i należy interpretować je jako pozdrowienie. „Odpowiadamy” na nie dość nietypowo – *ah, hm* – sygnalizując tym samym, że pozdrowienie właściwie zrozumieliśmy oraz wyrażamy chęć na ewentualną rozmowę (Liang 1992:70). Ten sposób pozdrawiania się jest charakterystyczny dla kultur preferujących pośredni styl komunikowania się.

Powyższe przykłady pokazują, że brak koniecznej wiedzy i umiejętności praktycznego zastosowania jej może prowadzić do nieporozumień interkulturowych o różnej sile – poczynając od tych błahych, wywołujących jedynie uśmiech na twarzy

¹⁰ Podobną funkcję pełni anglojęzyczne pozdrowienie: *How do you do?*, na które właściwie też nikt nie oczekuje precyzyjnej odpowiedzi. Zasadnicza różnica pomiędzy chińskimi pytaniami sytuacyjnymi a anglojęzycznym *How do you do?* polega na tym, że formułka anglojęzyczna bez względu na sytuację brzmi tak samo. W języku chińskim zaś kontekst sytuacyjny decyduje o treści pytania (sytuacyjnego) stawianego rozmówcy.

rozmówcy, a kończąc na nieporozumieniach mogących prowadzić do całkowitego zerwania kontaktów z partnerem komunikacyjnym. Bagatelizują czy wręcz wyśmiewają trudności natury interkulturowej najczęściej te osoby, które nigdy w sposób świadomy nie doświadczyły wpływu nieporozumień interkulturowych na przebieg komunikacji. Piszę celowo o świadomym doświadczeniu, gdyż zaryzykuję stwierdzenie, że każda osoba, posługująca się językiem dla niej obcym, w kontekście interkulturowym doświadczyła nieporozumień wynikających z odmienności kulturowej, jednak nie była ich świadoma, a winę za całe zajście przypisała rozmówcy, jego niskiej kulturze osobistej oraz jego negatywnym cechom osobowościowym, jak np. gburowatość, ordynarność, prymitywizm.

Aby uniknąć tego typu niepowodzeń komunikacyjnych, potrzebujemy dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej postrzeganej jako efekt bardziej skomplikowanego, dynamicznego i trwającego całe życie procesu: nauczania interkulturowego. Zanim jednak scharakteryzowana zostanie pokrótce kompetencja interkulturowa, należałoby zdefiniować kompetencję w ogóle. Każda osoba ucząca się języka obcego zetknęła się ze słowem *kompetencja*, które najczęściej rozumiane jest dość prosto, tzn. tylko jako umiejętność wykonania czegoś. Natomiast nie wszyscy użytkownicy języka zdają sobie sprawę z tego, jak skomplikowane i w związku z tym niejednoznaczne w interpretacji jest to słowo. *Kompetencja* nie składa się tylko z umiejętności, lecz także z wiedzy leżącej u jej podstaw. To rozróżnienie pomiędzy komponentem wiedzy o przedmiocie i komponentem umiejętności posługiwania się tą wiedzą w konkretnych sytuacjach ma w dydaktyce języków obcych długą tradycję (por. Duszak 1998:25, Surkamp 2010:141). Autorzy ESOKJ (Rada Europy 2003:20) akcentują ponadto, że *kompetencja* to nie tylko całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności danej osoby, lecz także jej cechy charakteru, które warunkują sposób podejmowanych przez nią działań. Wagę czynników osobowościowych w swojej definicji kompetencji podkreśla również Wilczyńska (2002:74). *Kompetencja* jest dla niej *zespolem umiejętności osobistych*, które każdy człowiek dopasowuje do podejmowanych przez siebie działań, uwzględniając przy tym preferowane przez siebie postawy ogólne. Ostateczny kształt tych postaw uzależniony jest od systemu wartości i doświadczeń każdej jednostki.

Ten osobisty aspekt kompetencji, który uwypuklony został przez autorów ESOKJ i przez Wilczyńską, jest niezwykle istotny w przypadku kompetencji interkulturowej, ujmowanej przez

Lüsebrinka (2005:9) jako możliwość współdziałania i komunikowania się z przedstawicielami innych kultur w sposób zgodny z ich systemem wartości i stylem komunikacyjnym. W obrębie kompetencji interkulturowej wyróżniamy, obok komponentu kognitywnego¹¹, komponentu zorientowanego na działanie, tj. umiejętności¹², jeszcze jeden, tylko z pozoru nieistotny aspekt – komponent afektywny¹³, a więc nasze nastawienie, postawy wobec przedstawicieli innych grup etnicznych. To właśnie od tego dość subtelno, ale jakże ważnego aspektu uzależniony jest przebieg komunikacji interlingwalnej i interkulturowej, na co zwracał uwagę już ćwierć wieku temu Grucza (1989:63) – *powodzenie zarówno interlingwalnej, jak i interkulturowej komunikacji zależy w sposób całkiem zasadniczy nie tylko od stopnia znajomości mediów komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, lecz także od wzajemnego nastawienia partnerów komunikacyjnych do siebie (...).*

Postawy

Postawy wobec przedstawicieli innych grup etnicznych wydają się w porównaniu z wiedzą i umiejętnościami czymś ulotnym, nienamacalnym, trudno testowalnym, i być może dlatego, w przekonaniu niektórych nauczycieli, czymś mało znaczącym w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Nastawienie wobec przedstawicieli danej grupy narodowej przekłada się na stosunek wobec języka, którym się oni posługują. Tę kwestię chciałabym omówić na przykładzie języka niemieckiego. Chociaż język niemiecki awansował w ostatnich latach do miana języka międzynarodowego, przy pomocy którego możemy wchodzić w interakcje z interlokutorami z innych obszarów językowych niż

¹¹ Komponent kognitywny kompetencji interkulturowej, określanej w literaturze przedmiotu również jako kompetencja kognitywna lub po prostu wiedza o, obejmuje wiedzę o specyfice kulturowej innych krajów, ogólną, teoretyczną wiedzę o kulturze, a więc wiedzę dotyczącą sposobu funkcjonowania kultur, wiedzę o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na komunikację przebiegającą w kontekstach międzykulturowych oraz autorefleksję, to jest głównie analizę własnych obrazów rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań oraz wzorców komunikacyjnych (Erl i Gymnich 2007:12).

¹² Komponent zorientowany na działanie, nazywany także kompetencją pragmatyczno-komunikatywną lub po prostu wiedzą *jak*, obejmuje używanie odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych, używanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów (Erl i Gymnich 2007:14).

¹³ Komponent afektywny, określanej także jako kompetencja afektywna lub po prostu postawy/nastawienie, obejmuje zainteresowanie innymi kulturami oraz otwartość na nie, empatię (umiejętność wczucia się w inne od naszych zachowania i postawy), umiejętność rozumienia tego, co obce/inne od naszego, oraz umiejętność radzenia sobie z różnicami pomiędzy własnym systemem wartości i norm a systemem charakterystycznym dla kultury naszego partnera komunikacyjnego (Erl i Gymnich 2007:13).

niemiecki, to i tak podczas nauki tego języka na plan pierwszy wysuwa się stosunek uczących się do Niemców i Niemiec, jako czynnik motywujący lub demotywujący ich do nauki języka naszych zachodnich sąsiadów.

W obrazie Niemiec i Niemców, stworzonym na bazie wyników uzyskanych przeze mnie w badaniu podłużnym przeprowadzonym w latach 2008–2010 wśród licealistów wybranych podkarpackich liceów ogólnokształcących¹⁴, na pierwszym miejscu znajdują się pozytywne cechy socjoekonomiczne Niemców, takie jak zorganizowanie, gospodarność, pracowitość, dokładność, solidność, wskazujące na dość duży podziw respondentów wobec niemieckiego porządku widocznego na różnych płaszczyznach życia. Jednak już na następnym miejscu znalazły się skojarzenia negatywne, związane z II wojną światową. Ten brzemienisty okres w stosunkach polsko-niemieckich wpływa, niestety, do dzisiejszego dnia na wizerunek Niemców w Polsce, którzy postrzegani są wciąż przez jego pryzmat, pomimo wielu inicjatyw służących wzajemnemu zrozumieniu i pojednaniu, podejmowanych po obydwu stronach Odry. Olbrzymi wpływ przeszłości znajduje odzwierciedlenie w cechach przypisywanych tej nacji przez uczniów. Niemcy w oczach ankietowanych to osoby egoistyczne, aroganckie, wyrafinowane, chamskie, mściwe i uprzedzone do Polaków. I właśnie m.in. z powodu tych negatywnych cech, które, zdaniem respondentów, Niemcy mają, wielu uczniów nie jest sobie w stanie wyobrazić ani pracy, ani mieszkania w Niemczech, a więc w kraju, w którym zarobki i standard życia są o wiele wyższe niż w Polsce, co podkreślano wielokrotnie w ankietach – *Jako informatycy Niemcy dobrze zarabiają, jednak i tak wolalbym Polskę; wolalbym zarobić dwa razy mniej niż czuć się dyskryminowana w pracy w Niemczech; wolalabym być bezrobotna niż czuć się dyskryminowana w Niemczech* (Mihułka 2012:239, 258). Negatywne postawy względem naszych zachodnich sąsiadów dają się zauważyć również w odpowiedziach na pytania skonstruowane na podstawie skali Bogardusa¹⁵. Okazuje się mianowicie, że znaczna część licealistów mogłaby zaakceptować

Niemca w Polsce tylko w jednej roli społecznej, a mianowicie jako sąsiada.

To dość negatywne nastawienie ankietowanych do Niemców ma, moim zdaniem, wielki wpływ na stosunek uczniów do języka niemieckiego. Mimo iż język niemiecki był w czasie przeprowadzania badania najczęściej wybieranym drugim językiem obcym w podkarpackich szkołach ponadgimnazjalnych, to zaryzykuję stwierdzenie, że w większości przypadków uczniowie nie kierowali się, dokonując tego wyboru, chęcią poznania języka niemieckiego i kultury w nim odbitej, lecz raczej chęcią *pójścia na łatwiznę* w postaci ponownego „uczenia się” tego języka od poziomu A1. O tym, że wielu respondentów ani nie lubi języka niemieckiego, ani – mimo wielu lat nauki¹⁶ – nie zna go w stopniu nawet komunikatywnym i nie widzi szans na nauczenie się go, świadczą poniższe wypowiedzi – *nie lubię niemieckiego, nie potrafię się nim posługiwać i nie mogłabym się z nikim porozumieć; nie znam języka niemieckiego i prawdopodobnie się go nie nauczę* (Mihułka 2012:258, 238).

Niechęć do języka niemieckiego wynika, w moim przekonaniu, w dużej mierze z ogólnej niechęci wobec Niemców. W celu podniesienia motywacji uczniów do nauki języka niemieckiego należałoby w pierwszej kolejności podjąć starania zmierzające do zburzenia muru wznoszącego się pomiędzy Polakami i Niemcami, którego fundament stanowią wprawdzie zaszczości historyczne, ale przy którego budowie wykorzystano takie materiały, jak: stereotypy narodowe, etnocentryzm, nacjonalizm oraz ksenofobię, w tym germanofobię. I chociaż określenie *zburzyć mur* brzmi w tym kontekście niczym utopia, to jednak my, nauczyciele, nie tylko języka niemieckiego, powinniśmy podjąć skuteczne kroki, aby przezwyciężyć niechęć uczniów wobec języka niemieckiego i Niemców¹⁷.

¹⁴ Wyniki uzyskane w badaniu postrzegane są w niniejszej publikacji w sposób holistyczny, tj. nie odnoszą się przy ich prezentacji do poszczególnych części ankiety, czasu jej przeprowadzania oraz grup respondentów. Szczegółowy opis badania znajduje się w: Mihułka (2012).

¹⁵ Skala Bogardusa to skala dystansu społecznego, która służy do pomiaru skłonności ludzi do uczestniczenia w – zróżnicowanych co do stopnia bliskości – stosunkach społecznych z innymi grupami ludzi (por. Oppenheim 2004).

¹⁶ Języka niemieckiego uczyli się ankietowani już na wcześniejszych szczeblach edukacji – gr. I: 52,17 proc. uczniów w szkole podstawowej i 69,56 proc. w gimnazjum; gr. II: 65,96 proc. uczniów w szkole podstawowej i 87,23 proc. w gimnazjum; gr. III: 45,46 proc. w szkole podstawowej i 86,36 proc. w gimnazjum (Mihułka 2012:162).

¹⁷ Kształtowanie postaw wobec przedstawicieli innych grup kulturowych, w tym wypadku Niemców, powinno rozpocząć się od poznania wzajemnej historii, rzeczywistego rozprawienia się z nią i przeanalizowania pewnych wydarzeń w sposób obiektywny, a nie subiektywno-stereotypowy. Taka dogłębna lekcja historii stosunków polsko-niemieckich, które nie kończą się na II wojnie światowej, jest potrzebna polskim uczniom, gdyż pozwoli spojrzeć na Niemca jako na człowieka, na naszego zachodniego sąsiada o bardzo ciekawej kulturze, władającego językiem wybitnych filozofów, językoznawców, odkrywców, pisarzy i poetów. Zrozumienie przeszłości jest krokiem ku wspólnej przyszłości.

Implikacje glottodydaktyczne

Analizując przedstawione wybrane koncepcje charakteryzujące relacje pomiędzy językiem i kulturą, należałoby zastanowić się nad tym, co wnoszą one do współczesnej myśli glottodydaktycznej. Rozważania rozpocznę od przywołania tego fragmentu hipotezy Sapira-Whorfa, której dotychczas nie udało się obalić, a mianowicie, że system języka, w którym myślimy, determinuje nasz sposób percepcji rzeczywistości oraz kształtuje nasze zachowanie. Zatem im więcej znamy języków, tym bardziej dogłębnie możemy poznać i zrozumieć rzeczywistość. O tym pisał już w XIX wieku Humboldt (cyt. za Kowalską 2006:234) – *dzięki różnorodności języków powiększa się nam bezpośrednio bogactwo świata i różnorodność tego, co w nim poznajemy. (...) Studiowanie języków kuli ziemskiej jest więc światową historią myśli i wrażeń ludzkości*. Poznanie języków obcych umożliwia, na skutek ciągłego ścierania się tego, co własne, z tym, co obce, poznanie/„odkrycie” samego siebie i swojego języka ojczystego. Najtrafniej ujął to Johann Wolfgang von Goethe, pisząc, *iz kto nie zna języków obcych, ten nie wie nic o własnym*.

Dzięki znajomości nowego języka poszerzamy swoje horyzonty myślowe, rozwijamy wrażliwość względem tego, co inne od naszego, stajemy się ambasadorami innych kultur, a nasze działania językowe i niejęzykowe zaczynają nosić nowe, bo dyktowane przez tę nową dla nas kulturę, znamiona. Zaczynamy zachowywać się podobnie do rodzimych użytkowników tego języka i podobnie jak oni reagować w danych sytuacjach komunikacyjnych.

O tym, jak mocno nowy język wpływa na nasz sposób wyrażania myśli, można się przekonać, analizując wyniki badania przeprowadzonego przez Ervin-Tripp (1967) wśród Amerykanek japońskiego pochodzenia (*Issei* – pierwsze pokolenie Amerykanek japońskiego pochodzenia oraz *Nisei* – drugie pokolenie Amerykanek japońskiego pochodzenia), posługujących się językiem japońskim i angielskim. Zaproponowane przez badaczkę zadania (kojarzenie słów, uzupełnianie zdań, dokończanie historii) miały na celu pokazanie, jak zmienia się myślenie respondentek w zależności od używanego języka. Poniżej przedstawione zostały wyniki jednego z zadań dotyczącego uzupełniania odpowiedzi na pytania (patrz Tabela 2.); te same zdania sformułowane zostały w dwóch różnych kodach językowych – w języku angielskim i w języku japońskim – i w tych językach należało dokończyć rozpoczętą wypowiedź.

Język japoński	Zdanie	Język angielski
Pokoju na świecie.	Czego najbardziej pragnę w życiu?	Szczęścia.
czuję się nieswojo, niekomfortowo.	Kiedy jestem z mężczyznami...	jestem zadowolona.

Tabela 2. Uzupełnianie zdań przez bilingwalne Amerykanki japońskiego pochodzenia (Ervin-Tripp 1967: 84).

Wyniki ujęte w Tabeli 2. pokazują, że w zależności od używanego języka respondentki uzupełniły zdania w odmienny sposób. Odpowiedzi w języku japońskim odzwierciedlały „japoński sposób myślenia”, natomiast odpowiedzi w języku angielskim były bardziej dopasowane do reguł panujących w kulturze amerykańskiej. W przypadku skojarzeń badanych sytuacja wyglądała podobnie, tzn. treść asocjacji zmieniała się w zależności od używanego języka. Na bazie uzyskanych danych badaczka doszła do wniosku, że język aktualnie używany przez nas wpływa na nasz sposób odbierania, kategoryzowania i odczuwania rzeczywistości.

I chociaż bezsporny pozostaje fakt, że nabywanie języka w oderwaniu od kultury nie jest możliwe, to jednak marginalizowanie wpływu kultury na język, głównie na umiejętność posługiwania się nim, daje się zauważyć zarówno u osób nauczających, jak i uczących się języków obcych w oparciu o założenia podejścia komunikacyjnego. Niewątpliwym mankamentem tego podejścia jest bagatelizowanie zagadnień interkulturowych w procesie nauczania i uczenia się języka obcego oraz niedocenywanie roli kompetencji interkulturowej, tak w procesie nabywania języka, jak i posługiwania się nim. Ten problem naświetlany jest od wielu lat: Grucza (1989, 1992, 1996), Żylińska (2003), Komorowska (2004), Aleksandrowicz-Pędich (2005, 2007), Miłułka (2010, 2012), jednak do dziś nie widać satysfakcjonujących rozwiązań.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są stale te same, a mianowicie brak wiedzy na temat istoty interkulturowości w kształceniu językowym (bez względu na typ szkoły) oraz brak chęci zdobycia jej. Ta druga przyczyna jest, w moim przekonaniu, poważniejsza od pierwszej, ponieważ stawia osoby obojętne na zdobycie nowej wiedzy i poszerzenie swoich horyzontów w gronie ignorantów. Zadajmy sobie zatem wspólnie pytanie,

czy edukacja językowa w Polsce, biorąc pod uwagę kwestie interkulturowości, musi mieć perspektywę tak pesymistyczną, jak to, niestety, obserwujemy? (por. Miłułka 2014). Myślę, że nie, gdyż bardzo wiele w tej materii zależy właśnie od nas, nauczycieli języków obcych, od naszych chęci i naszego zaangażowania.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2007) Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich. W: H. Komorowska (red.). *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 39-56.
- Burszta, W.-J. (1998) *Antropologia kultury*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.
- Chomsky, N., (1975) *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York
- Chomsky, N. (1977) *Formal Aspects of Language*. Cambridge: Mass.
- Choi, S. i Bowerman M. (1991) Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-specific Lexicalization Patterns. W: *Cognition*, nr 41, 83-121.
- Dakowska, M. (2008) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak, A. (1988) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Eismann, V. (2007) *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Erll, A. i Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Ervin-Tripp, S. (1967) An Issei Learns English. W: *Journal of social issues*, t. XXIII, nr 2, 78-90.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Gordon, P. (2004) Numerical Cognition Without Words: Evidence from Amazonia. W: *Science*, t. 306, issue 5695, 496-499, [online] [dostęp 15.06.2014] <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=14831762&site=ehost-live>>.
- Gruzca, F. (1989) Język a kultura, bilingwizm a biculturalizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności W: F. Gruzca (red.) *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-49.
- Gruzca, F. (1992) Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. W: F. Gruzca (red.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-70.
- Gruzca, F. (1996) O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych. W: F. Gruzca, K. Chmoicz-Jung (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i kultur. Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Warszawa-Bemowo, 17-19 lutego 1994 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 11-31.
- Gruzca F. (2007) Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyczne. W: H. Kardela, T. Zygmunt (red.) *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm: Wydawnictwo PWSZ w Chełmie, 12-24.
- Helbig, G. (1982) *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Heringer, H.-J. (2012) *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Komorowska, H. (2004) Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie. W: P.-P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskusów*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium (*Język a kultura* 5, t. 1), 137-148.
- Kowalska, E.-M. (2006) *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Liang, Y. (1992) Höflichkeit als interkulturelles Verständigungsproblem. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Chinesisch zum kommunikativen Verhalten in Alltag und Wissenschaftsbetrieb. W: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, r. 18, 65-86.
- Lüsebrink, H.-J. (2005) *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- Malinowski, B. (1981) Problem znaczenia w językach pierwotnych. W: A.-K. Paluch (1981) *Malinowski*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 258-278.
- Miłułka, K. (2010) Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania. W: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.) *Słowo w dialogu międzykulturowym*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. (*Język a komunikacja* 25), 355-363.
- Miłułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka, K. (2014) 20 Jahre des interkulturellen Ansatzes in Polen – Licht – und Schattenseiten. [w druku].
- Sapir, E. (1978) *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schaff, A. (1982) Słowo wstępne. W: B.-L. Whorf (1982) *Język, myśl, rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 5-29.
- Surkamp, C. (2010) *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- Tabakowska, E. (2001) *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Whorf, B.-L. (1982) *Język, myśl, rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wierzbicka, A. (1978) Słowo wstępne. W: A. Sapir. (1978) *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 5-31.
- Wilczyńska, W. (2002) Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. W: W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 69-83.
- Żylińska, M. (2003) Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych. W: „*Języki Obce w Szkole*”, nr 6, 49-62.

dr Krystyna Miłułka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, autorka trzech monografii naukowych i ponad 40 rozpraw i artykułów naukowych. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, edukacja interkulturowa, komunikacja interkulturowa, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989 (płaszczyna społeczna).