

Na rozdrożu kultur

O rozwijaniu kompetencji międzykulturowej na lekcji języka szwedzkiego

DOI: 10.47050/jows.2024.3.35-42

Porozumiewanie się w języku obcym to wymiana komunikatów między przedstawicielami różnych grup językowo-kulturowych.

Aby to robić sprawnie, potrzebujemy kompetencji międzykulturowej, dzięki której łatwiej nam opanować język i zrozumieć specyfikę wybranego kraju. Przyjrzymy się tematom proponowanym w podręczniku do nauki szwedzkiego *Språkporten* i sprawdzimy możliwości treningu komunikacji międzykulturowej – sposobu na poznanie kultury Szwecji, tak odmiennej od naszej, choć geograficznie tak bliskiej.

Skuteczna komunikacja międzykulturowa wymaga wykształcenia u komunikujących się osób takich umiejętności, postaw i zachowań, które pozwolą im czerpać maksymalne korzyści z doświadczenia kultury docelowej przy jednoczesnej gotowości do przemyśleń nad własnym tłem kulturowym. Do pobudzania uczniów do refleksji interkulturowej oraz do przemyślanego wyboru materiałów dydaktycznych wspomagających rozwój kompetencji międzykulturowej mogą zachęcić nauczycieli przedstawione w artykule wnioski z przeprowadzonej przeze mnie jakościowej analizy podręcznika *Språkporten. Svenska som andraspråk 1,2,3* autorstwa Moniki Åström¹. Zwracam uwagę na to, jakie treści kulturowe na gruncie dydaktyki języka szwedzkiego zostały wybrane do nauczania osób na poziomie zaawansowanym i średnio-zaawansowanym jako najważniejsze lub najbardziej reprezentatywne dla szwedzkiego kręgu kulturowego, a więc na to, jaki obraz szwedzkiego społeczeństwa został uchwycony w podręczniku. Uwzględniłem przy tym nie tylko treści zawężone do szwedzkich realiów, ale wszystkie tematy powiązane z przestrzenią międzykulturową i heterogenicznością kulturową. Może to pomóc nauczycielom języka szwedzkiego określić, w jaką wiedzę powinni wyposażyć swoich uczniów, zanim ci wejdą w bezpośredni kontakt z nieznaną kulturą, zwłaszcza z kulturą szwedzką.

W szkolnych warunkach przewodni podręcznik jest bazowym narzędziem do nauczania języka obcego. Dlatego, aby zaplanować interesujące i efektywne zajęcia, dobrze jest bliżej przyjrzeć się zawartym w nim treściom dotyczącym kultury pod kątem ich wpływu na doskonalenie kompetencji międzykulturowej uczniów (Piwowarczyk 2018: 69). Z niektórych badań wynika, że na przykład w podręcznikach do nauki języka niemieckiego nie przykłada się do tego należytej wagi, nie promuje pożądanых postaw wobec odmienności kulturowej (Mihułka 2012: 343; Adamczak-Krysztofowicz i Mihułka 2019: 288–292). Z kolei Tomasz Róg wskazuje, że w rozwoju sprawności międzykulturowej różne podręczniki pomagają w różnym stopniu, a najlepiej oceniane są pod tym względem te do języka angielskiego (2016: 146).

Zetknięcie się kultur centralnym tematem

Kulturę możemy rozumieć jako system znaczeń, który jest nieodzowny do orientowania się w otaczającej nas społecznej rzeczywistości, wnioskowania na jej temat i wartościowania jej (Alexander i Thompson 2008: 64–66). Kultura tworzy nam określone ramy znaczeniowe, które wpływają na sposoby myślenia i działania jednostki. Wraz z rozwojem optyki właściwej dla lingwistyki kulturowej, etnolingwistyki oraz pragmatyki

¹ Autor odnosi się do wydania podręcznika z 2013 r., które ukazało się nakładem wydawnictwa Studentlitteratur w Lund.

następuje i w dydaktyce języków obcych opuszczenie tradycyjnego modelu zawężającego kulturę do sztuki i literatury na rzecz perspektywy obejmującej „różne sposoby życia danej wspólnoty językowej w obrębie granic narodowych lub ponad nimi” (Nawracka 2016: 77). Celem nauki języków obcych staje się nie tyle pogoń za poziomem językowym zbliżonym do rodzimego użytkownika języka, ile raczej podejście zorientowane na skuteczną komunikację mimo błędów, połączone z otwartością na wariantywność kulturową (Andersen, Lund i Risager 2006 za: Nawracka 2016: 77). Kulturę postrzegam zatem jako szeroko zakrojone wzorce zachowania językowego i pozajęzykowego regulujące społeczne aspekty życia człowieka.

Precyzyjne zdefiniowanie kultury komplikuje się wtedy, gdy dwie kultury – lub więcej – zaczynają ze sobą interagować. Wokół takiego właśnie zjawiska snują tu refleksję, z której wnioski mogą zarówno nauczycielom, jak i uczniom pomóc w wielokierunkowym przekazywaniu i odbieraniu treści kulturowych. W procesie tym powinno się stosować pozytywne wzorce komunikacji społecznej, szanować odmienność oraz przyjmować postawę wyrażającą się w chęci zrozumienia i uczestnictwa zarówno w kulturze własnej, jak i innej. Świadome poruszanie się na styku kultur rozbudza w nas pewną niezgodę wobec zjawisk dyskryminacyjnych i stygmatyzujących oraz kształci empatię kulturową (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz 2021: 26). Odchodzi się od postrzegania kultury jako monolitycznego konstruktu na rzecz podkreślania przestrzeni międzykulturowej, w której dochodzi do negocjowania znaczeń. W centrum uwagi pojawiają się identyfikacje, które są plastyczne, zmienne i niejednokrotnie sprzeczne, a jednak zespalają to, co indywidualne, z tym, co zostaje wymuszone grupowo. Wytwarzająca się międzykulturowość wiąże się z kompetencją komunikacyjną, która rozwija się wokół subiektywnych odczuć osoby odkrywającej język obcy i która – stając się dwujęzyczna – doświadcza trudności wynikających z nieuchronnego przebudowywania własnej tożsamości (Kramersch 2006: 14–17). Nasuwa się więc konkluzja, że warto podejmować tę problematykę na zajęciach oraz pokazywać uczniom, że nie są osamotnieni w swoich staraniach, rozdarciu i frustracjach.

Społeczeństwa wielokulturowe, będące w stanie permanentnego rozwoju, wymagają od swoich członków umiejętności, które ułatwią im funkcjonowanie i uczenie się w takich warunkach. Odpowiedzią na ich potrzeby może być trening ukierunkowany na kształcenie kompetencji do komunikacji międzykulturowej, o której Korporowicz pisze, że: „wymaga wchodzenia w interakcje, które nie mogą odwołać się do ustalonego kodu, wiadomym wszystkim zasad i konwencji. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć reakcji naszych partnerów, ale i swoich własnych” (Korporowicz 2008: 224). Kompetencją międzykulturową jest zatem zestaw umiejętności, które służą multiperspektywicznemu rozważaniu sytuacji powiązanych z obcą kulturą przy zachowaniu empatii i krytycznej tolerancji wobec niej. Do sposobów na osiągnięcie celów prowadzących do kształtowania kompetencji międzykulturowej należą m.in. (Róg 2016: 139–140):

- a. ćwiczenie rozpoznawania symboli kulturowych,
- b. analiza codziennych zachowań,
- c. trening rozpoznawania stylów komunikowania się i rejestrów językowych w danej kulturze,
- d. wykorzystywanie materiałów humorystycznych,
- e. zachęcenie do obserwacji, spekulacji, dyskusji oraz odgrywania ról (technika dramy),
- f. analiza stereotypów, skojarzeń, przesądów, zapożyczeń językowych i przysłów,
- g. ćwiczenia tłumaczeniowe i mediacyjne,
- h. praca na podstawie filmu z referencjami kulturowymi,
- i. trening identyfikowania standardów kulturowych połączony z poszukiwaniem językowych markerów dla własnych i obcych standardów (językowy obraz świata i elementy aksjologiczne zdeponowane w języku, a więc sposoby językowego wyrażania oceny w odniesieniu do osób, rzeczy i zjawisk),
- j. wykorzystanie oryginalnych materiałów wizualnych, takich jak ilustracje, fragmenty programów telewizyjnych i reklam,

- k. debaty i rozmowy czerpiące z porównywania kultur, wskazywania na podobieństwa przy niestronieniu od tematów trudnych i kontrowersyjnych, odwoływanie się do emocji uczniów,
- l. wprowadzanie studiów przypadku i analizy tzw. sytuacji krytycznych.

Diagram Hofstedeego w funkcji ramy metodologicznej

Analizę podręcznika *Språkporten* przeprowadziłem, wykorzystując model kultury Geerta Hofstedeego (2007: 20). To tak zwany diagram cebuli, który pokazuje kluczowe warstwy kulturowe, obrazując również ich hierarchię – pokłady leżące głębiej warunkują specyfikę tych, które narastają wokół nich. Różnice pomiędzy kulturami ujawniają się na różnych poziomach, do których należą, poczynając od najbardziej wewnętrznego:

- A. wartości (często nieuświadomione skłonności do podejmowania danego wyboru);
- B. rytuały (działania zbiorowe, którym powszechnie przypisuje się duże znaczenie);
- C. bohaterowie (postaci historyczne lub współczesne; fikcyjne lub rzeczywiste);
- D. symbole (słowa, gesty, obrazy, artefakty materialne).

Wynikające z wartości rytuały, bohaterowie oraz symbole znajdują swoje odbicie w praktykach, które – postrzegane przez obserwatora z zewnątrz – bez znajomości innych poziomów danej kultury mogą zostać niepoprawnie zinterpretowane. Zastanówmy się zatem, jak w praktyce można zastosować ten model w nauczaniu języka obcego i jakie treści zostały wybrane jako reprezentatywne dla każdej z kategorii dla kultury szwedzkiej w analizowanym podręczniku. Jeśli w obrębie którejś warstwy stwierdzimy braki, podręcznik można uznać za niewłaściwy do rozwoju kompetencji międzykulturowej – w konsekwencji można wymienić go na inny lub uzupełnić braki materiałami pomocniczymi.

Poszczególne tematy w podręczniku *Språkporten* zawierają łączące się ze sobą różne poziomy diagramu Hofstedeego. Nawet jeśli więc dany temat zostaje zaklasyfikowany do kategorii Bohaterowie, to za nimi kryje się m.in. system wartości realizowany odpowiednimi praktykami. Podobnie symbole mogą być wyrazicielami konkretnych wartości i promowanych postaw, a rytuały praktycznie nie istnieją bez zakorzenienia w wartościach, bez obecności przedstawień symbolicznych oraz ustalonych kulturowo sekwencji zachowań werbalnych i pozajęzykowych. Kategoria Praktyki ma dość specyficzny status, praktyki bowiem występują *de facto* na każdym poziomie opisanym w diagramie i są nierozdzielnie związane przynajmniej z jedną z kolejnych warstw. Niektóre zjawiska znalezione w podręczniku zostały jednak wyodrębnione i zgrupowane w obrębie kategorii Praktyki ze względu na ich wewnętrzną złożoność oraz charakter, który należy rozumieć jako dynamiczną sieć działań o naturze jednak mniej zrytualizowanej.

Ze względu na ograniczenia formalne artykuł nie uwzględnia typów i specyfiki zadań towarzyszących tekstom. Przyjrzenie się im może być przedmiotem dalszych pogłębionych analiz, które umożliwią zrozumienie, w jaki sposób uczniom pomaga się przetwarzać wyselekcjonowane dla nich treści, na czym się koncentrują i jak pobudzana jest u nich refleksyjność, ciekawość, umiejętności porównawcze i interpretacyjne.

Tematy podręcznikowe i ich użyteczność dla treningu międzykulturowego

Podczas analizy *Språkporten* wyróżniłem tematy i wątki, na których bazują poszczególne jednostki podręcznika, uporządkowane według modelu Hofstedeego.

1. Symbole

str. 69–70 – *Talande gester* (mówiące gesty) – tekst kieruje naszą uwagę na niewerbalny aspekt komunikacji, a dokładniej na ten realizowany za pomocą gestów. Przedstawiane są ogólne informacje dotyczące wagi i powszechności komunikacji niewerbalnej, która często – ze względu na nieznaną znaczeń danych gestów lub ich sekwencji prowadzi do nieporozumień i sytuacji konfliktowych;

str. 76 – leksyka wchodząca w skład socjolektu wykorzystywanego przez młodszych przedstawicieli środowisk emigranckich w Szwecji;

str. 85 – przekleństwa będące konkretnymi jednostkami leksykalnymi, dla których wskazano konotacje i osadzenie kulturowe. Najpopularniejsze przekleństwa zostają skategoryzowane jako motywowane religijnie, ze wskazaniem zarówno na stronę diabelską (m.in. *helvete, jävlar*), jak i niebiańską (np. *herregud*). Autorzy nie ograniczają się tylko do wskazania konkretnych słów i ich motywacji semantycznych, ale uzupełniają informacje o wskazówki syntaktyczne, zaznaczając, że słowa powiązane z grzesznością i wyobrażeniem szatana wprowadzane są przy użyciu wykrzyknienia *fy!* W skład związków frazeologicznych opartych na odniesieniach niebiańskich pojawia się natomiast *å* (*å herregud va kallt!*). Stylistyka przekleństw zostaje zniuansowana przez podanie eufemizmów (np. *fy katten!*). Tematyka zostaje przybliżona przez zamieszczony w podrozdziale krótki tekst przesycony przekleństwami (*den perfekte vännen*);

str. 108–109 – *Lagom i landet Jante* – słowo *lagom* oznaczające ‘w sam raz, akurat’ i jest przykładem kulturowemu, a więc słowa o znaczeniu rozumianym w pełni tylko w kontekście kultury danego obszaru językowego. Nastęrcza trudności przy chęci precyzyjnego tłumaczenia na inne języki;

str. 110 – słowo *Nja* stanowiące hybrydę słów *nej* oraz *ja*;

str. 164–169 – słownictwo związane z polem leksykalnym Rodzina, w skład którego wchodzi pojęcia takie jak m.in.: *kärnfamilj* (rodzina nuklearna), *bonusfamilj/ombildad familj* (dosł. rodzina bonusowa/przebudowana), *plastpappa* (przyszywany tata), *sambo* (partner, z którym mieszkamy), *iblandbo* (partner, z którym mieszkamy okazjonalnie), *pingpongbarn* (dzieci naprzemiennie mieszkające u rodziców). Symbole, do których zalicza się słownictwo, deponują w sobie normy i wartości ważne dla analizowanej grupy kulturowej. Zastanowienie się nad nimi wspólnie z uczniami pokazuje, jakie zjawiska mają miejsce w danej grupie, słownictwo bowiem pozwala nam etykietować rzeczywistość, nazywać i oswajać kognitywnie to, z czym się spotykamy oraz przeprowadzać wartościowanie tych zjawisk. Przytoczone słownictwo jest zatem punktem wejścia do przestrzeni praktyk i zrozumienia, jakie są dominujące cechy oraz porządek życia rodzinnego w Szwecji, co pozwala zmniejszyć poczucie wyobcowania czy szoku kulturowego;

str. 209–210 – *Hej, var är du?* (Cześć, gdzie jesteś?) – tekst stanowiący część segmentu poświęconego komunikacji, skupia się na komunikacji SMS-owej w języku szwedzkim, na stylu pisania wiadomości, charakterystycznych skrótach i innych niż słowa powszechnie używanych symbolach graficznych;

str. 299 – *Svenska språket idag* (Język szwedzki dzisiaj) – podrozdział przybliży informacje dotyczące rozpowszechnienia, zastosowania i kondycji współczesnego języka szwedzkiego. Wspomniane zostają instytucje i działania mające na celu ochronę oraz kontrolowanie rozwoju języka szwedzkiego. Wskazuje się na ograniczenie wpływu języka szwedzkiego w przestrzeni medialnej, wielu obszarach specjalistycznych oraz w badaniach naukowych;

str. 314 – *Region, klass, ålder – märks det i språket?* (Region, klasa społeczna, wiek – czy to widać w języku?) – ta jednostka lekcyjna kieruje uwagę na niejednorodność języka wynikającą z różnorodności posługującego się nim społeczeństwa. Komunikacja w obrębie kultury docelowej zakłada otwartość na kontakt z różnymi wariantami języka, a więc funkcjonującymi w jego obrębie dialektami (różnica w miejscu pochodzenia), socjolektami (grupa społeczna) czy chronolektami (różnice pokoleniowe).

2. Bohaterowie

str. 31–34 – „*Kung*” *Kristina – mystisk och modig* („Król” Krystyna – mityczna i odważna) – krótka biografia królowej Krystyny, córki Gustawa II Adolfa, który poległ w obronie protestantyzmu. Jego córka natomiast konwertowała na katolicyzm, wyróżniała się też

zachowaniem i wyglądem odbiegającymi od tradycyjnego kobiecego sposobu bycia, co zostaje wyraźnie zaznaczone w tekście;

str. 41–44 – *Alfred Nobel – uppfinnare, idealist och vagabond* (Alfred Nobel – wynalazca, idealista, obieżyświat) – opis życia zawodowego oraz prywatnego Alfreda Nobla;

str. 50 – *Här kommer Astrid och Pippi* (Nadchodzi Astrid i Pippi) – losy autorki i informacje o najbardziej znanej ze stworzonych przez nią postaci;

str. 58–59 – *Att bli en Annan* (By zostać kimś innym) – wykorzystany zostaje fragment autobiograficznej książki Theodora Kallifatidesa zatytułowanej *Den dubbla längtan* (Podwójna tęsknota), dotyczący decyzji greckiego pisarza o rezygnacji z języka ojczystego na rzecz szwedzkiego. Nie przekazując greckiego dzieciom, naraził się na zarzuty zaniedbania czy nawet ich etnicznego wykorzenia. Rozterki pisarza przekazane w narracji pierwszoosobowej mogą służyć za punkt odniesienia dla imigrantów, w szczególności pracujących w obszarze językowym; mogą być przyczynkiem do dyskusji o zakresie adaptacji językowej do otaczającej obcojęzycznej rzeczywistości oraz o roli języka ojczystego postrzeganego jako instrument do odczuwania i wyrażania emocji, budowania relacji oraz jako spuścizna kulturowa, której ciągłość międzypokoleniowa może wskutek emigracji zostać zaburzona;

str. 130–131 – *IKEA Svenskhet på export* (IKEA szwedzkość na eksport) – tekst nawiązuje do znanej sieci sklepów meblowych;

str. 268 – August Strindberg – jeden z najbardziej znaczących szwedzkich pisarzy, autor licznych powieści, nowel i sztuk teatralnych;

str. 273–275 – *Samuel August från Sevedstorp och Hanna i Hult* – praca odbywa się na fragmencie książki Astrid Lindgren, która opisała historię miłości swoich rodziców.

3. Rytuały

str. 71–72 – *Språk är också beteendemönster* (Język to też wzorce zachowania) – tematem przewodnim tej jednostki lekcyjnej jest uświadomienie uczniom, że posługiwanie się językiem nie ogranicza się do opanowania zasobów leksykalno-gramatycznych, ale wymaga przyswojenia wzorców zachowania językowego i stosowania ich adekwatnie do kontekstu społecznego. Przytaczane są przykłady oczekiwanych w danych społeczeństwach scenariuszy reagowania i postępowania, realizowanych w określonych formach mowy (*kulturens normer styr vårt språk och uppförande* – normy kultury regulują nasz język i zachowanie). Tekst wskazuje też na różnicowanie w przekazywaniu i odczuwaniu emocji podczas używania różnych języków oraz na kontekstowe różnice w stopniu ich opanowania i w sposobie wykorzystania. Znajomość niepisanych reguł i kodów kulturowych jest warunkiem koniecznym do udanej integracji w nowym społeczeństwie (...och vill man integreras i det svenska samhället gäller det bara att lära sig alla dessa outtalade regler – ...aby dobrze zintegrować się ze szwedzkim społeczeństwem, należy nauczyć się tych niewypowiedzianych reguł);

str. 143–145 – *Tvättstugan, en konflikthärd* (Pralnia, punkt zapalny) – z tej części dowiadujemy się o zasadach składających się na zrytualizowanie wizyty w pralni, która, jak opisuje autor tekstu, *har ersatt det heliga templet* (zastąpiła świątynię). W oczach piszącego, który jest tureckim imigrantem, przebywanie w pralni *har ju sin egen ceremonier² och sina egna ritualer och sitt mycket inrutade schema* (ma przecież własny ceremoniał, rytuały i schematy zachowania). Na *savoir-vivre* korzystania z pralni składa się m.in. nieprzekraczanie czasu korzystania z dostępnych urządzeń przy jednoczesnym pielęgnowaniu relacji z sąsiadami i znajomymi;

str. 117 – *Dua eller nia* – czasowniki nazywające działania komunikacyjne w ramach specyfiki adresatywności w języku szwedzkim, które należy rozumieć w kontekście lingwistyczno-społecznym. Podrozdział jest refleksją odnośnie do grzeczności językowej realizowanej przez właściwe używanie zaimków osobowych *du* oraz *ni*, co diagnozowane jest jako obszar problematyczny dla obcokrajowców. Zaimki osobowe pozwalają na określenie charakteru

² Rzeczownik ceremonier jest rodzaju nijakiego, co wprawdzie zostało poprawnie odnotowane w znajdującym się na brzegu strony słowniczku, ale w oryginalnym tekście wkradł się błąd i rzeczownikowi przypisano rodzaj wspólny utrum.

relacji tj. zwiększenie dystansu i formalizowanie kontaktu lub większą familiarność. Wartością dodaną tych objaśnień jest pokazanie zmiany aspektu wartościującego tych zaimków na przestrzeni lat – oficjalna tendencja prowadząca do promowania *du* nawet w kontaktach oficjalnych (kontakty urzędowe, biznesowe, publiczne wystąpienia) uprościła skrypt kulturowy, likwidując konieczność nawigowania przez proces prowadzący od stosowania formy *ni* do formy *du*. Może to być powiązane z zaznaczaną przez Szwedów oficjalną narracją podkreślającą równość obywateli i wartość każdego członka społeczeństwa. Zaznaczona zostaje jednak okazjonalna chęć do zintensyfikowanego użycia zaimka *ni* przez młodszych natywnych użytkowników szwedzkiego, wynikająca z chęci wyrażenia szacunku wobec rozmówcy. Dla młodszego pokolenia zaimek ten stracił wydźwięk negatywny, zatracając lekceważący, klasystowski komponent znaczeniowy.

4. Wartości

str. 108–109 – *Lagom i landet Jante* – podrozdział przynosi wyjaśnienia odnośnie do sfery wartości obecnych w społeczeństwie szwedzkim wyrażających się w zachowaniu skromności, unikaniu zwracania na siebie nadmiernej uwagi i wywyższania się ponad innych (np. *du skall inte tro att du är klokare än vi* – nie wierz w to, że jesteś mądrzejszy od nas). Do promowanych wzorców myślenia i postępowania należy postawa wszechstronnej pokory, unikania sytuacji rywalizująco-konfrontacyjnych, a nawet wręcz ukorzenia się oraz uległości (*du skall inte tro att du duger till något* – nie wierz w to, że się do czegoś nadajesz). Poruszony zostaje wartościujący charakter wyrażenia *osvensk* – nieszwedzki, oznaczający kogoś spontanicznego i ekscytującego w kontakcie. Z jednej strony widoczne jest rzekome dążenie Szwedów do zrzucenia gorsetu skromności (*Vi fick lära oss att framhålla oss själva, att sälla oss i vår CV* – nauczyliśmy się zaznaczać naszą obecność i sprzedawać się w CV) i odżegnywania się od kultury *lagom* zalecającej ostrożny kolektywizm, z drugiej strony być może tak chętnie dystansowanie się od tego, co szwedzkie, może być przejawem szwedzkiej skromności... Tekst jest krytycznym spojrzeniem na istotne kody kulturowe, których nieznamość może prowadzić do naruszenia dyplomatycznego spokoju w kontaktach ze Szwedami;

str. 188 – *40 procent av papporna tar ut ledighet* (40 procent ojców wybiera tacierzyński) – rosnąca popularność urlopu tacierzyńskiego w Szwecji jest również jednym z symptomów dążenia do równości pomiędzy płciami, jak i w relacjach rodzinnych;

str. 191 – *Singelamma* – tekst podejmuje temat inseminacji przeprowadzanej na życzenie dla kobiet niepozostających w związkach. Inseminacja, nazywana też *assisterad befruktning* (prokreacja wspomagana medycznie), obecna w dyskusjach politycznych może być uznana za wątek dość kontrowersyjny, który zachęci kursantów do wymiany poglądów i argumentów;

str. 366–368 – *Konsten att resa utan fördomar* (Sztuka podróżowania bez uprzedzeń) – jako sposób na rozwiązanie problemów interkulturowych podaje się często regularne podróżowanie. Tymczasem w tekście wyraźnie adresuje się zagadnienie komunikacji międzykulturowej i nieporozumień na tle kulturowym – brak odpowiedniego przygotowania powoduje, że podróże paradoksalnie mogą prowadzić do przekonania o słuszności stereotypów, szybciej bowiem zauważamy to, co zdaje się popierać nasze poglądy. Jest to przykład materiału, który nie zajmuje się konkretnymi przykładami różnic kulturowych (pojawiają się jako zobrazowanie tematu przewodniego), ale ma na celu promowanie ogólnej świadomości dla rozbieżności motywowanych kulturowo. *Förståelsen av andra kulturer börjar med att man skaffar sig insikt om hur formad man är av sin egen svenska kultur* (zrozumienie innych kultur zaczyna się w momencie, kiedy lepiej się pojmuje, jak jesteśmy ukształtowani przez rodzimą szwedzką kulturę) – pożyteczne dla uczącego się jest zachęcenie do odwrócenia perspektywy polegającej na rozpoczynaniu odkrywania nowej kultury od zrozumienia, w jak wysokim stopniu rodzimy bagaż kulturowy wpływa na naszą optykę. Pozwala to przeciwdziałać poczuciu wyższości w stosunku do innych, czyli kulturowemu egocentryzmowi.

5. Praktyki

str. 22 – *Mytomspunna* (Owiane mitem) – mit, jak piszą autorzy podręcznika, jest na pograniczu prawdy i kłamstwa, stając się pożywką dla naszej wyobraźni i symboli, do których interpretacyjnie przykładamy naszą rzeczywistość. Podobnie jak stereotypy są one wzorcami postrzegania i oceniania zauważonych elementów otoczenia;

str. 74–76 – *Ungdomsspråket* (Język młodzieży) podręcznik nie pozostaje obojętny wobec socjolektów i rozwija wcześniej zarysowany wątek zaznaczania przynależności do danej grupy społecznej. Dzieje się to w tekście przekazującym informacje o języku młodzieży. Wprowadzone zostaje też pojęcie *rinkebysvenska* (*förortsvenska*), a więc określenie na dialekt języka szwedzkiego stosowany przez młodsze osoby zamieszkujące przedmieścia dużych szwedzkich miast. Jest on przejawem transkulturowości, czyli przenikania się kultur i tworzenia nowych jakości. Trzon stanowi język szwedzki poddany silnym wpływom języków używanych przez społeczność imigrancką, a konkretnie młodszych wiekowo jej przedstawicieli. Rozdział zamyka słowniczek konkretnych słów i zwrotów charakterystycznych dla tego socjolektu;

str. 118–119 – *Vi är så in i Norden typiska* (Tacy typowi jesteśmy na Północy) – tekst przywołuje temat stereotypów, czyli zagadnienie, od którego nie sposób uciec podczas kontaktów międzykulturowych. Wyrażenia stereotypowe możemy traktować jako klisze mentalne, ustalone kulturowo schematy rozumowania, które przykładamy wartościująco do rzeczywistości międzykulturowej. Zachowania Szwedów zostają opisane w zestawieniu z ich sąsiadami – Norwegami i Finami. I tak wszystkie narody nordyckie zostają przedstawione jako pozytywnie zapatrujące się na małomówność, ale Szwedzi w porównaniu z Finami mają być prawdziwymi gadułami, które jednak nie są w stanie znieść bycia odmiennym, a opinie inne i krytyczne wyrażają w nadmiernie zawoalowany sposób;

str. 120 – *Kliché eller sanning?* (Stereotyp czy prawda?) – podrozdział ten jest z jednej strony kompilacją stereotypowych wyobrażeń o mieszkańcach Szwecji (m.in. *långä, blondä, effektivä, tystlätnä, kyligä; undviker spontana möten med andra; verkar snälla på ytan; är sexuellt frigjorda; står ut med höga skatter och ett dystert klimat* – wysocy, blondyni, wydajni, cisi, chłodni; unikają spontanicznych spotkań z innymi; wydają się mili; nieskrępowani seksualnie, wytrzymują wysokie podatki i brak światła słonecznego), z drugiej strony prowokuje do dyskusji na temat autostereotypów i heterostereotypów – uznania ich przydatności, próby zrozumienia ich źródeł oraz krytycznego się z nimi obchodzenia. Tekst jest zatem jedną z wielu zawartych w podręczniku okazji do podnoszenia świadomości kulturowo-językowej;

str. 132 – *När vi ses långt hemifrån* (Jak się odnajdujemy daleko od domu) – w tym rozdziale zostaje zauważone, że chociaż *svenskhet* (szwedzkość) rzadko przez Szwedów uznawana jest w samej Szwecji za powód do dumy i zadowolenia, to podczas przebywania za granicą staje się dla nich godnym uwagi punktem odniesienia (*får vi chansen berättar vi gärna för andra om svenska företeelser som surströmming, Lucia, midsommarfirande, Systembolaget och kungafamiljen* – kiedy mamy okazję, opowiadamy sobie wzajemnie o kiszonym śledziu, świętej Łucji, zabawach podczas przesilenia letniego, rodzimych sklepach z alkoholami i rodzinie królewskiej). Otoczeni odmiennością łgniemy do członków kultury rodzimej, a ona sama jest dla nas przestrzenią oferującą bezpieczeństwo. Warto przy tej okazji porozmawiać z uczniami np. o obrazie rodaków za granicą.

Wnioski

Tematyka podręcznika *Språkporten* oferuje wszechstronną bazę do wzbogacania wiedzy uczniów na temat historii i kultury Szwecji, w tym przede wszystkim z niepisanymi regułami codziennego odnajdywania się w szwedzkim społeczeństwie. Prezentowane są konkretne wartości i sposoby zachowania, które spotykają się z aprobatą lub odrzuceniem lokalnej społeczności. Społeczeństwo szwedzkie zostaje jednak przedstawione jako mocno niemonolityczne, co przejawia się m.in. w wewnętrznej różnorodności języka szwedzkiego – w jego licznych dialektach

oraz socjolektach. Ukazane zostaje też dość liberalne oblicze Szwecji, przede wszystkim w rozdziałach poświęconych mnogości form życia rodzinnego i prokreacji. Z drugiej strony Szwedzi jawią się w zebranych tekstach jako naród ceniący sobie spokój i prywatność oraz dążący do równości, co może jednak prowadzić do tłamszenia indywidualności i poczucia własnej odrębności.

Co jednak ważniejsze, odnajdujemy w publikacji jednostki lekcyjne bezpośrednio podnoszące kwestie poruszania się w obszarze międzykulturowym, promujące cierpliwość i wyrozumiałość ciekawość wobec innego oraz pokazujące wybrane obszary kultury, w których mogą występować znaczące różnice (np. kwestie skromności, równości, podejścia do wykonywania pracy zawodowej, wychowania dzieci itd.). Spora część tematu poświęcona jest komunikacji w kontekście szwedzkojęzycznym, w tym tej niewerbalnej i prowadzonej przy wykorzystaniu najnowszych mediów. Stosunkowo nieduża część lekcji tematyzuje konkretne rytuały pielęgnowane przez Szwedów, ale możemy się spodziewać, że zagadnienia te (np. sposoby celebrowania różnych świąt) nie są już w takim stopniu omawiane w podręczniku przeznaczonym dla uczniów o wysokim poziomie zaawansowania, którzy z takimi informacjami prawdopodobnie zapoznali się już wcześniej. Pokazany w części analitycznej wybór tematów poruszanych w tekstach umożliwia dwutorowy rozwój najważniejszych części składowych kompetencji międzykulturowej – przyczynia się do poszerzenia wiedzy uczniów na temat kultury docelowej, jak i wskazuje na potencjalne problemy i newralgiczne punkty w obszarze kontaktów międzykulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz, S., Miłułka, K. (2019), *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*, „Neofilolog”, nr 52/2, s. 281–297.
- Alexander, J., Thompson, K. (2008), *A Contemporary Introduction to: Sociology, Culture, and Society in Transition*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021), *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 2(15), s. 23–36.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2007), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa: PWE.
- Korporowicz, L. (2008), *Zarządzanie międzykulturowe: od przystosowania do rozwoju*, [w:] W. Kowalczewski (red.), *Współczesne paradygmaty nauk o zarządzaniu*, Warszawa: Difin, s. 213–229.
- Kramsch, C. (2006), *Culture in Language Teaching*, [w:] H.L. Andersen, K. Lund, K. Risager (red.), *Culture in Language Learning*, Aarhus: Aarhus University Press, s. 11–27.
- Miłułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nawracka, M. (2016), *Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków na przykładzie polskiego jako obcego. Perspektywa antropologiczna*, „Lingwistyka stosowana”, nr 16, s. 73–86.
- Piwowarczyk, A.J. (2018), *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog”, nr 47/1, s. 67–80.
- Róg, T. (2018), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog” nr 47/2, s. 133–152.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego. Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a temat jego rozprawy doktorskiej stanowi kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.