

Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego

Nauczyciel języka obcego w wielu rolach

KATARZYNA STANKIEWICZ
ANNA ŻUREK

Nauczanie języka obcego jest nierozłącznie związane z przekazem treści kulturowych, zarówno na poziomie jawnym, jak i ukrytym. Nauczyciel języka obcego w ramach kształcenia kulturowego może występować w wielu rolach. Jak pokazały wyniki naszych badań, uzupełniające się role moderatora, eksperta, tłumacza i analityka pozwalają na integrowanie kształcenia językowego z (między)kulturowym przy ograniczeniu wymiaru nauczania ukrytego¹.

Na temat relacji między kształceniem językowym i kulturowym oraz roli nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego, powstało już wiele opracowań ukierunkowanych teoretycznie lub praktycznie (Zawadzka 2004; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Pietrzykowska 2009). Związki między kształceniem językowym i kulturowym analizowano między innymi na płaszczyźnie językowej (np. śledząc kulturowe uwarunkowania gramatyki lub nauczanego słownictwa) i edukacyjnej, badając obecność kulturowych treści nauczania w materiałach dydaktycznych. Do ról przypisywanych nauczycielowi języków obcych zalicza się z kolei bycie ekspertem, wychowawcą, organizatorem procesu dydaktycznego, doradcą, jak również innowatorem, badaczem w działaniu, refleksyjnym praktykiem i pośrednikiem kulturowym (Zawadzka 2004:109-301).

Celem niniejszego artykułu jest omówienie roli nauczyciela języka obcego, która sprzyjałaby efektywnemu kształceniu kulturowemu i ograniczeniu ukrytego wymiaru nauczania oraz wpisawałaby się w aktualne zalecenia dydaktyki i idee edukacyjne, takie jak międzykulturowość, ustawiczność czy refleksyjność. Podstawą rozważań będą – poza literaturą przedmiotu – wnioski i rekomendacje

praktyczne wynikające z przeprowadzonych przez nas badań nad nauczaniem polskiego i niemieckiego jako języków obcych². Badania dotyczyły przede wszystkim ukrytych aspektów edukacji językowej, niezwykle istotnych w procesie kształcenia kulturowego, który towarzyszy nauczaniu języka obcego. Uzyskane wyniki warto odnieść do nauczania języka obcego w ogóle, zarówno w szkole, jak i na kursie językowym, mając na uwadze rolę nauczyciela oraz ukryty aspekt kształcenia.

Nasze rozważania rozpoczniemy od prezentacji modeli kształcenia kulturowego obecnych w nauczaniu języków obcych, następnie omówimy rolę nauczyciela języków obcych w przekazie treści kulturowych. Korzystamy przede wszystkim z dorobku dydaktyki języka niemieckiego i polskiego, natomiast przy opisie wielości ról nauczyciela nawiązujemy do najnowszych idei przyjętych w pedagogice oraz do modelu wypracowanego przez nas na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego. Model modyfikujemy w taki sposób, aby odpowiadał on specyfice kształcenia językowego w szkole oraz poza krajem nauczanego języka. W ostatniej części artykułu przenosimy nasze ustalenia na poziom praktyczny i przedstawiamy kartę pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka, którego

1 Praca naukowa finansowana ze środków na naukę MNiSW w latach 2008–2013 jako projekt badawczy nr N N106 331834.

2 Badania prowadzone w ramach projektu badawczego NCN dotyczyły ukrytego programu nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych na kursach uniwersyteckich organizowanych dla studentów zagranicznych. Na czynności badawcze złożyły się: analiza materiałów programowych, analiza podręczników na poziomie podstawowym, wywiady z kierownikami jednostek odpowiedzialnych za kursy oraz ankiety i wywiady z lektorami oraz studentami – uczestnikami kursów. Wyniki badań zostały wyczerpująco przedstawione w książce pt. *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (2014).

TAB. 1. Modele kształcenia kulturowego w glottodydaktyce

MODELE KSZTAŁCENIA KULTUROWEGO	STOSUNEK DO KULTURY	CELE
MONOKULTUROWY	nauczanie kultury danego kraju w ramach kształcenia językowego (rozwijanie wiedzy o kraju i kompetencji komunikacyjnej)	pogłębianie wiedzy o danym kraju i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się
WIELOKULTUROWY	poznawanie kultury kraju pochodzenia i kultury kraju osiedlenia na lekcjach języka drugiego	nauczanie języka i kultury w obrębie grup etnicznych wewnątrz jednej kultury narodowej
MIĘDZYKULTUROWY	porównywanie kultury własnej i obcej w ramach kształcenia językowego, próba wzajemnego zrozumienia	rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej
TRANSKULTUROWY	przekazywanie treści uniwersalnych, rezygnacja z nauczania kultury danego społeczeństwa	rozwijanie kompetencji transkulturowej, odnoszącej się do fundamentalnych wartości ludzkich

Źródło: opracowanie własne.

zadaniem jest świadome planowanie procesu nauczania oraz integrowanie kształcenia językowego z kulturowym.

Kształcenie kulturowe w dydaktyce języków obcych

We współczesnej dydaktyce języków obcych wyróżnia się trzy zasadnicze podejścia do nauczania kultury: faktograficzne (zwane też kognitywnym), komunikacyjne i międzykulturowe. Podejście faktograficzne skupia się na przekazie wiedzy na temat danego kraju, a mianowicie jego historii, polityki, gospodarki i szeroko pojętej kultury, natomiast komunikacyjne – na poznawaniu języka i kultury życia codziennego oraz rozwijaniu umiejętności zachowania się adekwatnie do sytuacji. W podejściu międzykulturowym kładzie się z kolei nacisk na rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczących się, która pomaga im w rozumieniu nie tylko obcej kultury, lecz także własnej (Weimann i Hosch 1993).

Wspomniane podejścia do nauczania treści kulturowych funkcjonują w ramach różnych **modeli kształcenia kulturowego** wykorzystywanych na lekcjach języków obcych³. Pierwszy z nich – tzw. model monokulturowy – szczególną rangę nadaje prezentowaniu kultury danego narodu. Model wielokulturowy – obecny przede wszystkim w nauczaniu języka drugiego dzieci i młodzieży o różnym pochodzeniu – podkreśla odmienność kulturową uczących się i wspiera nauczanie języka innego niż powszechnie obowiązujący. W modelu międzykulturowym kładzie się nacisk na kształtowanie postaw, emocji

i zachowań uczących się w toku międzykulturowego uczenia się. Ostatni model, określany jako transkulturowy, rezygnuje z nauczania kultury narodowej kosztem przekazywania treści uniwersalnych, charakterystycznych dla ogółu (por. Tab. 1.)

Większość modeli (z wyjątkiem transkulturowego) realizuje podstawową ideę europejskiej polityki językowej, według której język jest przejawem szeroko pojętej kultury i jednocześnie stanowi drogę do jej poznania. Jak podkreślają autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), głównym celem nauczania języków obcych jest doświadczanie bogactwa innych języków i kultur przez uczącego się, a tym samym wspieranie rozwoju jego osobowości i poczucia tożsamości; samo uczenie się języków obcych stwarza zaś korzystne warunki do otwarcia na inne kultury (ESOKJ 2003:13).

Wielość ról nauczyciela języka obcego

U podstaw zmiany tradycyjnego postrzegania nauczyciela jako niepodważalnego autorytetu i źródła wiedzy leżą określone koncepcje i idee pedagogiczne, takie jak kształcenie ustawiczne, pedagogika międzykulturowa czy refleksyjna praktyka dydaktyczna, które wpływają na podejście do edukacji i rozumienie jej funkcji. Jak pisze Józef Półturzycki, *edukacja ustawiczna staje się nie tylko ideą, ale także nowym rozwiązaniem praktyki oświatowej. Jej cele to wszechstronna i stała aktywność poznawcza, trwająca przez całe życie i służąca rozwojowi człowieka* (Półturzycki 1999:11). Celem tak ujmowanej edukacji staje

3 Więcej na temat modeli kształcenia kulturowego zob. Stankiewicz i Żurek 2014:71-73.

się kształcenie człowieka, który będzie potrafił planować swoją ścieżkę edukacyjną i samorozwój, korzystając przy tym z edukacji nieformalnej, aby odnaleźć się w nowych warunkach i do nich dostosować, ale także po to, by te warunki zmieniać. **Kształcenie ustawiczne** w nauczaniu języka staje się zatem uczeniem tego, jak uczyć się języka w szkole i poza nią (w naturalnym kontakcie z użytkownikiem innego języka) oraz jak planować nabywanie kompetencji językowych i oceniać postępy dydaktyczne. Takie podejście znacząco zmienia rolę i zadania nauczyciela (Stankiewicz i Żurek 2011:187-194).

Na rolę nauczyciela ma wpływ również **pedagogika międzykulturowa**, której założenia określają jednocześnie podejście do edukacji w ogóle (Grzybowski 2008:60; Lewowicki 2000:31). Jak pisze Przemysław Grzybowski:

Współcześnie zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad problemami edukacyjnymi związanymi ze zróżnicowaniem kulturowym, ale również ich wykorzystanie, nadanie im rangi w programach i praktyce edukacyjnej przez zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotkania i poznawania Innych/Obcych oraz następstw tych faktów (2011:20).

Założenia pedagogiki międzykulturowej wydają się szczególnie istotne dla planowania procesu nauczania/uczenia się języków obcych, co odzwierciedlają ESOKJ oraz współczesna myśl glottodydaktyczna, traktujące kurs językowy jako przestrzeń spotkania nie tylko z obcym językiem, ale też z inną kulturą (Byram 1989, Kramersch 1993). Nauczyciel zanurzony w dyskurs edukacji międzykulturowej staje się w klasie moderatorem, mediatorem, badaczem i innowatorem, porzucając rolę nieomylnego eksperta i organizatora pracy uczniów (Bandura 2007).

Dla rozumienia roli nauczyciela istotna jest również idea **refleksyjnej praktyki dydaktycznej**, zgodnie z którą nauczyciel na drodze refleksji i analizy swoich działań oraz ich efektów może tworzyć wiedzę, wykorzystywaną następnie w toku swojej pracy z uczniami (Kwiatkowska 2008:67). Krytyczna refleksja pomaga wybrać, a nawet tworzyć efektywne techniki i metody dydaktyczne oraz wypracowywać skuteczne procedury działania i ciągle je modyfikować w celu optymalizacji (Zawadzka 2004:283).

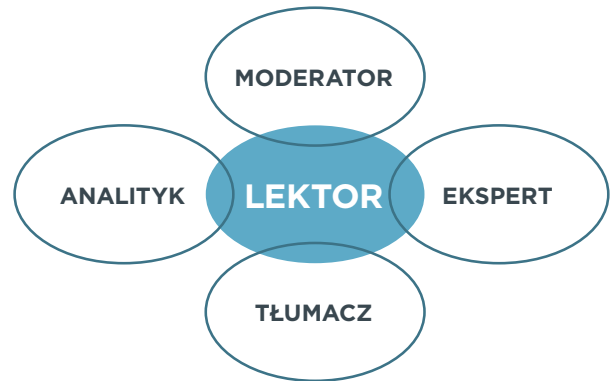
Odwołujemy się tutaj do powszechnie znanej koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), w której działaniom rutynowym przeciwstawia się działania refleksyjne. W przypadku tych ostatnich prowadzone czynności i ich skutki poddawane są analizie, co pozwala na unikanie jednoznacznych ocen, a w razie takiej potrzeby – zmianę opinii i postaw (Kwiatkowska 2008:64-65). Proces glottodydaktyczny ze względu na swoją specyfikę jest szczególnie narażony na ryzyko popadnięcia

w schemat działań rutynowych i bezrefleksyjność, dlatego też tym istotniejsze wydaje się rozwijanie roli refleksyjnego nauczyciela. Refleksja ma umożliwić ograniczenie wymiaru kształcenia ukrytego, co wydaje się szczególnie istotne w perspektywie przekazywanych na lekcji języka treści oraz kształtowanych postaw uczniów wobec obcej kultury i jej przedstawicieli.

Na potrzeby dydaktyki języka polskiego jako obcego w oparciu o wyniki i wnioski z badań stworzyliśmy **model META**, który ma opisywać cztery – naszym zdaniem nadrzędne – role nauczyciela języka obcego. Przyjmowanie uzupełniających się wzajemnie ról, wpisanych w model META, pozwala na powiązanie kształcenia językowego z kulturowym, ograniczając tym samym ukryty wymiar edukacji. Model można z powodzeniem wykorzystać w edukacji szkolnej na lekcjach języków obcych. Niektóre jego elementy lepiej sprawdzą się w kształceniu uczniów w wieku nastoletnim oraz osób dorosłych, ponieważ położono tutaj nacisk na autonomię uczącego się, co wymaga od niego dużej samodzielności.

Zgodnie z modelem META, nauczyciel języka obcego odgrywa role: moderatora, eksperta, tłumacza i analityka, których harmonijne połączenie ma pozwolić na ograniczenie ukrytego wymiaru kształcenia (patrz Rys. 1.).

rys. 1. Model META



Źródło: Stankiewicz, Żurek 2014:132.

W naszym modelu nauczyciel (lektor – w przypadku pozaszkolnych kursów językowych) jest, po pierwsze, **moderatorem**, który kieruje pracą uczących się, zarówno tą indywidualną, jak i zespołową. Młodszym uczniom odpowiednio organizuje proces dydaktyczny, starszym zaś pozostawia większą swobodę w doborze celów, treści i metod uczenia się, zwłaszcza w obszarze kształcenia kulturowego, rozbudzając uczniowską motywację

i wspierając proces autonomicznego uczenia się (por. Knowles, Holton i Swanson 2005:64-68).

Rola **eksperta** wydaje się nie budzić wątpliwości. Nawiązuje ona do idei nauczycielskiego profesjonalizmu i obejmuje zarówno wiedzę specjalistyczną i kompetencje zawodowe nauczyciela, jak również jego postawy wobec nauczanego języka i kultury, ucznia i samego siebie, wyznawane wartości i posiadane umiejętności niezbędne w procesie nauczania (por. Grzybowski 2006:132-133). Nauczyciel staje się zatem specjalistą językowym i kulturowym⁴.

Rola kulturowego **tłumacza** wiąże się w przypadku wielokulturowej grupy uczniów nieodłącznie z rolą mediatora lub rozjemcy, który w sytuacji konfliktowej pomaga w rozwiązywaniu nieporozumień o podłożu kulturowym (Mackiewicz 2009:81). Co więcej, nauczyciel tłumaczy nie tylko zjawiska *stricte* lingwistyczne (z racji znajomości nauczanego języka i języka swoich uczniów), lecz także „przekłada” treści jednej kultury na drugą, stając się swego rodzaju interpretatorem obcych norm i standardów kulturowych, innej mentalności i przekonań. Dzięki swoim kompetencjom translatorskim dociera on do

ukrytego poziomu kultury oznaczającego (...) zbiór milczących, domyślnych reguł zachowania i myślenia, które kontrolują wszystko, co robimy (Hall 1999:12).

Ostatnia przywołana w modelu rola to bycie **analitykiem**. Nawiązuje ona do omówionej już koncepcji refleksyjnej praktyki dydaktycznej i wprowadza do nauczania języka również wymiar naukowy. Refleksyjny nauczyciel staje się swego rodzaju badaczem w działaniu, analizując swoje czynności, tworząc subiektywne teorie na ich użytek, które następnie poddaje weryfikacji w celu optymalizacji swoich działań (Zawadzka 2004:298). Jak pokazały nasze badania, rola analityka jest szczególnie istotna w pracy lektora języka polskiego jako obcego, co wynika między innymi z ograniczonej liczby materiałów dydaktycznych. W przypadku lekcji języków obcych w szkole rolę analityka i badacza warto odnieść przede wszystkim do refleksyjnego kształcenia kulturowego.

W stronę refleksyjnej praktyki

Nauczyciel po ukończeniu studiów nie zawsze jest przygotowany do kształcenia kulturowego oraz do pracy według

Karta pracy nauczyciela - refleksyjnej praktyka

MOJA OJCZYZNA

- Skąd pochodzę? Jakie są moje korzenie? Gdzie jest „moje miejsce”? Czy mam takie w ogóle?
- Czy czuję się związana/-y z krajem? W jaki sposób się to przejawia?
- Czy czuję się związana/-y z moją małą ojczyzną? W jaki sposób się to przejawia?

MOJE SPOTKANIA

- Czy przebywałam/-em kiedyś dłużej (powyżej trzech miesięcy) w innym kraju? Gdzie? Kiedy? Czego mnie to nauczyło?
- Czy przeżyłam/-em kiedyś szok kulturowy (ewentualnie: czy miałam/-em problem wynikający z obcego kontekstu kulturowego)? Kiedy? Jak to wyglądało? Czego mnie to nauczyło?
- Czy utrzymuję kontakty z przedstawicielami innych krajów/kultur? Z kim? W jakim charakterze? Czego uczą mnie te kontakty?

MOJE NAUCZANIE

- Gdzie uczyłam/-em się języka obcego, którego nauczam? W jaki sposób? Jakie to ma konsekwencje dla mojego podejścia do nauczania?
- Czy spędziłam/-em więcej czasu w kraju, gdzie używany jest język, którego nauczam? Kiedy? Ile czasu? Jak się tam czułam/-em?
- Co chciał(a)bym przekazać uczniom na temat kraju, w którym używany jest nauczany przeze mnie język?
- Co pomoże odnaleźć się uczniom w sytuacji spotkania z rodzimym użytkownikiem nauczanego języka?

4 Warto zauważyć, że rolę eksperta językowego w klasie szkolnej może przejmować dziecko dwujęzyczne, reemigrant przyjeżdżający do Polski z kraju nauczanego języka.

podejścia międzykulturowego. Role nauczyciela badacza, analityka i refleksyjnego praktyka, zgodne z założeniami edukacji ustawicznej, wymuszają na nauczycielu konieczność ciągłego doskonalenia swojego warsztatu i dokształcania się, zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Wprowadzając model META, zachęcamy nauczycieli do samodzielnej pracy, która ma sprzyjać refleksyjnej praktyce dydaktycznej i integrowaniu kształcenia językowego z kulturowym i międzykulturowym, przy ograniczeniu ukrytego programu nauczania. Jako przykładową pomoc zamieszczamy powyżej kartę pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka⁵ (zob. również Stankiewicz i Żurek 2014:138-139)⁶. Refleksja nad zamieszczonymi w karcie pytaniami ma sprzyjać rozwijaniu poczucia tożsamości kulturowej nauczycieli i refleksyjnej jej analizie, kształtowaniu ich kompetencji kulturowej i międzykulturowej oraz planowaniu procesu kształcenia kulturowego, uwzględniającego przekaz wartości, norm i zasad obcej kultury w odniesieniu do rodzimego kontekstu kulturowego. Karta służyć ma lepszemu wchodzeniu w rolę wyszczególnione w modelu META, zwłaszcza w rolę tłumacza i analityka, ale też moderatora w zespole wielokulturowym – w przypadku pracy z grupami różnojęzycznymi – oraz eksperta „od kultury”.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Grzybowski, P. P. (2006) Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego? (głos w dyskusji). W: *Rocznik Pedagogiczny* 29, 131-137.
- Grzybowski, P. P. (2008) *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Impuls.
- Grzybowski, P. P. (2011) *Edukacja międzykulturowa – konteksty: od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Hall, E. T. (1999) *Taniec życia*. Warszawa: Muza.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005) *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam – Boston: Butterworth-Heinemann Elsevier.

- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kwiatkowska, H. (2008) *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2000) W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruty (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 21-35.
- Mackiewicz, M. (2009) Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM, 71-82.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.) (2009) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pólturzycki, J. (1999) *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2011) Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego. W: I. Koutny i P. Nowak (red.) *Język, komunikacja, informacja*, t. 6, Poznań: Sorus, 187-194.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014) *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Weimann, G., Hosch, W. (1993) Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. W: *Info Daf*, 5, 514-523.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

DR KATARZYNA STANKIEWICZ Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego; z wykształcenia pedagog (edukacja ustawiczna) i polonistka; lektorka języka polskiego jako drugiego/obcego oraz trener międzykulturowy; naukowo zainteresowana pedagogiką międzykulturową oraz (między)kulturowymi aspektami nauczania języków obcych.

DR ANNA ŻUREK Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego. Jej obecne zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki, bilingwizmu i komunikacji międzykulturowej. Bierze udział w międzynarodowych projektach badawczych i dydaktycznych.

5 W przypadku nauczyciela, który jest rodzimym użytkownikiem języka nauczanego, należy pominąć dwa pierwsze pytania z części „Moje nauczanie”.

6 Zamieszczoną kartę pracy można wykorzystać również podczas warsztatów, traktując ją jako punkt wyjścia do dyskusji w większej grupie osób uczących języków obcych.