

Beata Kiersnowska

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Rzeszowie

Ewa Witczyńska

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Sandomierzu

Język mniej obcy niż kultura. Rola treści kulturowych w nauczaniu języków obcych

Obecność i rola treści kulturowych w nauczaniu języka obcego została uznana w ostatnim półwieczu za konieczną do opanowania języka w stopniu umożliwiającym prawidłową komunikację. Problem stanowi samo pojęcie kultury i sprecyzowanie, jakie treści uznajemy za treści kulturowe. Z punktu widzenia nauczania języka obcego, szerokie rozumienie kultury, proponowane przez Williama (1960) i Hoggarta (2009), jest najbardziej uzasadnione. W Polsce docenienie i zainteresowanie studiami kulturoznawczymi nastąpiło dopiero w ostatniej dekadzie dwudziestego wieku na skutek zmian ustrojowych. Nauczanie przedmiotów związanych z kulturą zajęło znaczące miejsce w planach nauczania uniwersyteckich filologii obcych oraz nauczycielskich kolegiów języków obcych. Pojawiły się też próby włączenia tych treści do programów nauczania języka obcego, zwłaszcza angielskiego, w szkołach średnich. Działania kulturoznawców zajął się wówczas z działaniami specjalistów dydaktyki języków obcych propagującymi ideę nauczania przez treść (CLIL). Ankieta przeprowadzona wśród słuchaczy NKJO w Rzeszowie i NKJO w Sandomierzu bada zależność między nauczaniem treści kulturowych a przyswajaniem języka obcego oraz ocenę roli treści kulturowych w nauce języka obcego przez uczących się. Analiza wykazuje, że słuchacze doceniają rolę treści kulturowych w nauczaniu języka obcego, gdyż przyczyniają się one do opanowania przez nich języka. Dlatego warto propagować ideę nauczania języka przez treść, zwłaszcza przez treści kulturowe na różnych etapach nauki języka obcego.

1. Nauczanie treści kulturowych a nauczanie języka obcego

Debata dotycząca roli kultury w nauczaniu języka obcego toczy się w środowiskach akademickich już od kilku dziesięcioleci, a na gruncie polskim od początku ostatniej dekady XX wieku. Konieczność włączania treści kulturowych do nauczania języka obcego była od dawna uznawana za ważną przez specjalistów wypowiadających się na temat dydaktyki języków obcych. I tak, na przykład, we wnioskach do sprawozdania z piątego dorocznego spotkania poświęconego lingwistyce i nauczaniu języków obcych, które odbyło się w 1959 roku na Uniwersytecie Georgetown (*Report on the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*) Robert Politzer wyraził następującą opinię: „Jako nauczyciele języków obcych musimy zgłębiać kulturę (...) nie dlatego, że chcemy nauczać o kulturze innego kraju, ale dlatego, że musimy o niej uczyć.

Jeśli uczymy języka nie ucząc równocześnie kultury, w której on funkcjonuje, to uczymy tylko pozbawionych znaczenia symboli lub symboli, którym uczący się przypisuje niewłaściwe znaczenia;” (Brooks, 1996: 123)¹. Podobny pogląd przedstawia Michael Byram (1994) w jednej ze swoich licznych książek, które w istotny sposób wpłynęły w ostatnich dekadach XX wieku na podejście do nauczania języka obcego jako ściśle zintegrowanego z nauczaniem treści kulturowych. Uczenie się języka obcego nie odbywa się w próżni. Język jako narzędzie komunikacji społecznej jest integralną częścią kultury, z której się wywodzi, którą kształtuje i przez którą jest sam kształtowany. Dopiero w pewnym kontekście społeczno-kulturowym treści, które wypowiadamy nabierają określonego znaczenia i wraz ze zmianą tego kontekstu same ulegają zmianie. Być może japoński turysta, z powszechnie znanej anegdoty, który nie zareagował na polecenie policjanta: *'Freeze'!* (czyt. *Stać, zatrzymać się!*) nie zostałby postrzelony, gdyby znał znaczenie tego słowa w tym konkretnym kontekście kulturowym.

Czy zatem jako nauczyciele języka obcego możemy nauczać danego języka w całkowitym oderwaniu od kultury, z której się wywodzi? Czy cały ten bagaż wiedzy o geografii danego obszaru językowego, jego historii, literaturze, instytucjach publicznych czy praktykach życia codziennego jest naszym studentom bądź uczniom rzeczywiście potrzebny do tego, aby się w sposób kompetentny porozumiewać w języku obcym? Claire Kramersch (2004) uważa, że wiedza kulturowa jest nieodzownym elementem procesu uczenia się języka obcego. Podziela ona pogląd Byrama (1994), że język i kultura są nierozdzielalne; bez podbudowy kulturowej nasza zdolność do komunikowania się w języku obcym będzie zawsze ograniczona, a zrozumienie otaczającej rzeczywistości niepełne. To treści kulturowe niejako wpisane w język i stanowiące jego podbudowę pozwalają nam nawiązać emocjonalną relację z rodzimymi użytkownikami tego języka. Być może w pewnej mierze właśnie z tego powodu Esperanto, które nigdy nie miało zaplecza kulturowego pozostało jedynie hobby garstki entuzjastów i nigdy nie posłużyło jako narzędzie komunikacji międzykulturowej. W opinii Kramersch, w nauczaniu języka jako narzędzia komunikacji społecznej, świadomość kulturowa powinna stanowić nie tylko środek do osiągnięcia pełnej płynności komunikacyjnej, ale zarazem być jej rezultatem wynikającym ze zrozumienia otaczającego nas świata.

Wielu badaczy, na co zwraca uwagę Sell (1995), podkreśla fakt, że jako pedagodzy nie tylko przekazujemy uczniom treści nauczanego przedmiotu, ale też kształtujemy ich postawy wobec otaczającej rzeczywistości, toteż powinniśmy, a szczególnie my nauczyciele języków obcych, uczyć ich tolerancji i otwartości wobec przedstawicieli innych grup społecznych czy kulturowych, budowania własnej tożsamości kulturowej oraz przełamywania stereotypów. Takie wartości można wynieść z analizy materiałów kulturowych w trakcie nauki języka obcego. Niemniej, środowiska akademickie przez długi czas były niechętnie włączeniu studiów kulturoznawczych w struktury wydziałów filologicznych, a w samym nauczaniu języka treści kulturowe długo marginalizowano traktując je jako element dodatkowy do czterech sprawności językowych, tj. słuchania, mówienia, czytania i pisania, nie zaś jako istotny element komunikacji międzykulturowej (Kramersch, 2004). Według Go-

¹ Tłumaczenie B.K. z tekstu oryginalnego. As language teachers we must be interested in the study of culture (...) not because we necessarily *want* the culture of the other country but because we *have* to teach it. If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; (...)

nerko-Frej (2007: 5) takie podejście podyktowane było przede wszystkim interdyscyplinarnym charakterem studiów kulturoznawczych obejmujących takie dziedziny jak: antropologia, etnografia, socjologia, pedagogika, nauki polityczne, literatura, czy lingwistyka, a także brakiem ściśle określonej metodologii badań.

Ale nie tylko złożony charakter studiów kulturoznawczych powodował trudności we włączeniu ich w istniejące struktury organizacyjne uczelni wyższych, problemem było również samo pojęcie 'kultura'. Definicja tego terminu nigdy nie była jednoznaczna, lecz podlegała zmianom wynikającym z uwarunkowań historycznych, społecznych i geograficznych. Williams (1988:87) stwierdza, że „Kultura jest jednym z dwóch lub trzech najtrudniejszych słów w języku angielskim ze względu na skomplikowany rozwój historyczny tego terminu w wielu językach europejskich”.² Gonerko-Frej (2007: 2-3) przytacza kilka przykładów zmian jakim podlegało znaczenie tego terminu. W XVII i XVIII wieku, kiedy zaczęto interesować się problemem kultury, dominował pogląd, że termin ten odnosi się jedynie do umysłowej czy duchowej sfery działań człowieka. W 1871 w pracy „Kultura prymitywna” („Primitive Culture”) amerykańskiego antropologa Edwarda Tylera pojawia się znacznie szersza definicja kultury jako 'stylu życia', ale niemal równocześnie w Wielkiej Brytanii Matthew Arnold wydaje „Kulturę i anarchię” („Culture and Anarchy”), gdzie pojęcie kultury nabiera elitarnego charakteru jako dążenie do doskonałości. Arnold, krytyczny wobec niewrażliwego na piękno mieszczańskiego społeczeństwa wiktoriańskiej Anglii, postrzegał kulturę jako domenę wyższych klas społecznych, a więc terminem tym określał wszystko to, co dzisiaj często nazywamy 'kulturą wysoką': balet, operę, dramat, poezję itd.

Takie postrzeganie kultury dominowało w Wielkiej Brytanii do drugiej połowy XX wieku, kiedy to pionierskie prace Raymonda Williamsa (1960) i Richarda Hoggarta (2009)³ spowodowały redefinicję tego pojęcia. Na skutek zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych jakie nastąpiły w Wielkiej Brytanii w okresie Rewolucji Przemysłowej i w pierwszej połowie XX wieku arnoldowska definicja kultury okazała się zbyt wąska, gdyż wykluczała cały szereg działań i osiągnięć społeczeństwa, które określamy terminem kultury masowej. Williams i Hoggart spowodowali, że w obrębie badań nad kulturą znalazły się zwykłe, codzienne zachowania i nawyki danego społeczeństwa. Badacze ci uważali, że tylko poprzez poznanie zainteresowań i stylu życia przeciętnego obywatela można poznać cały naród i jego kulturę. Dzięki staraniom Richarda Hoggarta na Uniwersytecie w Birmingham w 1964 roku powstał Ośrodek Współczesnych Badań nad Kulturą (Centre for Contemporary Cultural Studies), który przez kilka dziesięcioleci był wiodącym centrum badań akademickich w tej dziedzinie.

2. Próby integrowania nauczania języka obcego i treści kulturowych na gruncie polskim

Prawdziwa eksplozja zainteresowania badaniami kulturoznawczymi nastąpiła jednak w ostatnich dekadach XX wieku. W Polsce i innych krajach dawnego bloku komunistycznego niewątpliwie wynikało to ze zmian ustrojowych, otwarcia granic, podróży zagranicznych

² Tłumaczenie B.K. z tekstu oryginalnego. *Culture* is one of the two or three most complicated words in the English language. (...) intricate historical development in several European languages.

³ Pierwsze wydanie „The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life” Richarda Hoggarta ukazało się w Wielkiej Brytanii w 1957 roku.

i nawiązywania stosunków gospodarczych z państwami Europy Zachodniej, a co za tym idzie szerszej komunikacji międzykulturowej. Polskie uczelnie zaczęły wprowadzać studia kulturoznawcze do swojej oferty studiów magisterskich. Na wielu kierunkach filologicznych obok dominujących do tej pory zakładów literatury czy językoznawstwa, zaczęły powstawać zakłady studiów kulturoznawczych, np. amerykańskich bądź brytyjskich. Również w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych, które zaczęto tworzyć w 1990 roku w celu kształcenia nauczycieli języków obcych (szczególnie zachodnioeuropejskich), których dramatyczny brak odczuwało polskie szkolnictwo, kulturoznawstwo stanowiło istotny i w początkowym okresie rozbudowany element programu nauczania. Jedną z ważniejszych inicjatyw podjętych w tym okresie było utworzenie przez Uniwersytet Warszawski Ośrodka Studiów Brytyjskich, który w 1992 roku z inicjatywy Instytutu Brytyjskiego (British Council) otworzył studia podyplomowe w zakresie historii i kultury brytyjskiej, początkowo we współpracy z Ruskin College w Oxfordzie, a następnie z Uniwersytetem Glasgow. Projekt ten miał na celu wykształcenie profesjonalnej kadry, która promowałaby ideę studiów bądź treści kulturowych jako istotnego elementu kształcenia językowego zarówno na poziomie szkolnym jak i uniwersyteckim. Profesor Emma Harris, ówczesny dyrektor Ośrodka Studiów Brytyjskich, oraz wykładowcy zaangażowani w ten projekt zdawali sobie sprawę z tego, że nauczyciele języka angielskiego nieraz świadomie unikali włączania treści kulturowych do zajęć językowych, gdyż nie posiadając odpowiedniego przygotowania merytorycznego, a często z braku osobistego bezpośredniego kontaktu z kulturą brytyjską bądź amerykańską, nie czuli się wystarczająco pewnie w tak szerokiej dziedzinie i obawiali się, że w opinii swoich uczniów czy studentów okażą się niekompetentni. Woleli więc treści kulturowe ograniczyć do niezbędnego minimum informacji z zakresu geografii, historii, tradycji świątecznych czy stereotypów narodowych przytaczanych w podręcznikach do nauki języka angielskiego. Problem ten dotyczył nie tylko nauczycieli ze szkół podstawowych czy średnich, ale również nauczycieli kolegów i niektórych wykładowców z uczelni wyższych, a więc instytucji zajmujących się kształceniem przyszłych pedagogów. Toteż pierwszych 12 kandydatów na studia w Ośrodku Studiów Brytyjskich dobrano bardzo starannie, tak aby reprezentowali zarówno środowisko akademickie, jak i nauczycieli z kolegów językowych, a ponadto, aby pochodzili z różnych regionów Polski.

Rozumiejąc jakie znaczenie w budowaniu motywacji do nauki, a także kompetencji językowych mają treści kulturowe, wielu absolwentów tego kierunku bardzo aktywnie zaangażowało się w propagowanie nauczania języka obcego poprzez treści kulturowe. Ich aktywność przybrała trzy różne formy działania, na które warto zwrócić uwagę.

1. Prowadzenie warsztatów metodycznych dla nauczycieli w ramach programu INSETT⁴ zainicjowanego przez MEN i Instytut Brytyjski.
2. Prowadzenie strony internetowej Instytutu Brytyjskiego (British Council), tzw. British Studies Webpages, na której prezentowano materiały dydaktyczne oparte o treści kulturowe opracowane odpowiednio dla różnych grup wiekowych. W tym projekcie istotną rolę odegrały dwie z pierwszych absolwentek Ośrodka Studiów Brytyjskich – Anna Tomczak z Uniwersytetu w Białymstoku i Małgorzata Zdybiewska z Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

⁴ INSETT – In-Service Teacher Training, program doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Brytyjski (British Council)

3. Opracowanie w latach 1999-2000 zestawu materiałów z zakresu kultury brytyjskiej dla nauczycieli języka angielskiego pt. *British Studies Materials for Polish Teachers of English – A Cross-cultural Approach* (Gonerko-Frej, 2007: 80-81). Celem podręcznika było dostarczenie nauczycielom zwłaszcza ze szkół średnich, a także z kolegów kompletu materiałów obejmujących wybrane zagadnienia z zakresu kultury brytyjskiej i polskiej wraz z opracowanymi ćwiczeniami i zadaniami, zarówno do rozwijania aspektów kompetencji językowych jak i świadomości kulturowej. Wśród dziewięciorga autorów znalazło się dwoje nauczycieli akademickich, pięciu nauczycieli z kolegów i dwoje nauczycieli ze szkół średnich. Choć pilotażowa seria tych materiałów rozesłana została do kolegów i zaprezentowana na ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej przez British Council w Puławach w 2000 roku, gdzie spotkała się z dużym zainteresowaniem i aprobatą, podręcznik ten nigdy nie został wydany.

Do działań mających na celu zachęcanie do nauczania języka obcego poprzez treści kulturowe zaliczyć też należy projekt modułu egzaminu licencjackiego z kultury brytyjskiej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie zaadresowany do absolwentów kolegów językowych objętych opieką naukowo-dydaktyczną tej uczelni. Grupa osób zaangażowanych w latach 1999-2000 w opracowanie nowej propozycji egzaminu licencjackiego wraz ze szczegółowym wykazem zagadnień, wymaganych materiałów i testowanych umiejętności składała się z trojga doświadczonych nauczycieli historii i wiedzy o Wielkiej Brytanii z kolegów językowych, tj. Beaty Kiersnowskiej (NKJO Rzeszów), Ewy Witczyńskiej (NKJO Sandomierz) i Tomasza Olszowego (NKJO Zamość), oraz dwójki wykładowców z Instytutu Filologii Angielskiej UMCS, zajmujących się problematyką kulturową – dr hab. Irminy Wawrzyczek i dr Zbigniewa Mazura. Ponadto, cenną pomoc w postaci sugestii dotyczących materiałów i zadań egzaminacyjnych wnieśli też wykładowcy literatury brytyjskiej i metodyki nauczania języka angielskiego jako obcego Instytutu Filologii Angielskiej UMCS. Jako, że moduł ten przeznaczony był dla absolwentów kolegów kształcących nauczycieli języka angielskiego, założeniem jego autorów było sprawdzenie nie tylko wiedzy i umiejętności analizy treści kulturowych osób zdających, ale także ich umiejętności pedagogicznych. Z tego też względu jedno z trzech zadań egzaminacyjnych obejmowało opracowanie planu lekcji w oparciu o podany materiał kulturowy, co zapewniało integrację nabytej wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego jak i kultury brytyjskiej. Autorzy modułu dążyli do uświadomienia przyszłym nauczycielom faktu, iż języka angielskiego można nauczać nie tylko w oparciu o komercyjne kursy podręcznikowe, ale także tworząc własne materiały z włączeniem elementów kulturowych, co pozwoli uczniowi zyskać znacznie więcej niż samą znajomość języka obcego. Moduł ten został również wprowadzony jako jedna z opcji dla zdających egzamin licencjacki na UMCS w roku akademickim 2000/2001 i cieszył się dużym zainteresowaniem wśród zdających; wielu z nich szczególnie doceniło fakt, że uwzględniono w nim przygotowanie metodyczne do zawodu, jakie absolwenci otrzymali w kolegiach i stworzono możliwość zaprezentowania w praktyczny sposób nabytej wiedzy kulturowej. Projekt ten wzbudził też spore zainteresowanie uczestników wspomnianej już konferencji w Puławach, gdzie uznano to rozwiązanie za nowatorskie i godne propagowania, co znalazło wyraz w pokonferencyjnej publikacji (Kiersnowska, 2001).

3. Nauczanie języka poprzez treści kulturowe w praktyce Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych

Standardy kształcenia nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 30. 06. 2006 roku zawierają obowiązkową liczbę godzin (480) przeznaczoną na przedmioty bloku filologicznego, w tym przedmioty powiązane z historią, literaturą i kulturą danego obszaru językowego (min. 300 godzin). W niektórych kolegiach realizowana liczba godzin przeznaczona na te przedmioty jest wyższa od wymaganego minimum. Tak więc słuchacze NKJO w ciągu trzyletniego cyklu nauczania mają możliwość poznania różnorodnych aspektów kultury krajów, których języki studiują. Ponieważ nauka przedmiotów filologicznych rozpoczyna się już na pierwszym roku, łączy się ona z procesem uczenia się języka przez słuchaczy kolegiów i wspomaga jego przyswajanie. Na przykład, ucząc się o systemie politycznym danego kraju, słuchacze przyswajają sobie nowe pojęcia np. monarchia konstytucyjna, jak też i słownictwo z danego zakresu (obcojęzyczne odpowiedniki słów: sejm, rząd, wybory, głosowanie itp.). W ten sposób samym słuchaczom trudno jest uchwycić moment, w którym uczenie się treści przechodzi w uczenie się języka i na odwrót.

Nauczanie przedmiotów filologicznych odbywa się w języku obcym, który nie jest, szczególnie w pierwszym roku nauki, opanowany w stopniu zbliżonym do opanowania języka rodzimego, dlatego ze strony metodycznej pojawia się pytanie, na ile model ten odpowiada założeniom nauczania przez treść (CBI), koncepcji ukształtowanej w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych, lub jego europejskiemu odpowiednikowi określanemu terminem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Pojęcie to doczekało się bardzo wielu definicji, jako że pojawiło się w ogromnej ilości zróżnicowanych kontekstów edukacyjnych. Komisja Europejska definiuje CLIL jako sytuację, w której uczniowie uczą się wybranego przedmiotu w języku obcym, jednak nie określa ona w sposób precyzyjny w jakim zakresie uczniowie uczą się tego przedmiotu, ani też przy jakim poziomie zaawansowania języka ma to miejsce. D. Marsh (2002) zawężyła tę definicję do sytuacji, gdzie uczniowie uczą się przedmiotu lub wybranych jego aspektów w języku obcym, lecz cel nauczania jest podwójny: poznanie treści i jednocześnie uczenie się języka. Istnieją również inne definicje nauczania przez treść, jak i próby kategoryzowania nauczania przez treść, np. różnicowanie na 'twarde', 'średnie' i 'miękkie' nauczanie przez treść różniące się proporcjami nauczania treści do nauczania języka (Colabianchi, 2010). Aby zbadać powyższe zależności w praktyce dydaktycznej NKJO w Rzeszowie i Sandomierzu autorki skonstruowały i przeprowadziły ankietę wśród słuchaczy tych szkół.

4. Badanie ankietowe

Przedstawiona poniżej analiza i interpretacja ankiety przeprowadzonej w NKJO w Rzeszowie i NKJO w Sandomierzu dotyczy nauczania treści kulturowych w kształceniu neofilologicznym i jest próbą oceny na ile nauczanie przedmiotowo-językowe w tym zakresie jest spójne z założeniami nauczania przez treść.

4.1. Cele badania

Przeprowadzona ankieta miała na celu ustalenie, w jakim stopniu nauczanie treści kulturowych jest obecne w nauczaniu języków obcych w praktyce polskich szkół oraz zbadanie, jak słuchacze nauczycielskich kolegiów językowych postrzegają zależność pomiędzy nauką języka, a nauką przedmiotów bloku filologicznego tj. literaturą, historią i kulturoznawstwem wykładanymi w języku obcym.

4.2. Uczestnicy badania

W ankiecie wzięło udział 218 słuchaczy nauczycielskich kolegiów językowych, 109 osób w Rzeszowie i 109 osób w Sandomierzu. W Rzeszowie ankietowani byli słuchacze specjalności język angielski (109), w Sandomierzu zaś słuchacze specjalności język angielski (65), język niemiecki (32) i język hiszpański (12).

4.3. Narzędzie badawcze

Ankieta składała się z 12 pytań zamkniętych, przy czym w pytaniu 8 ankietowani dodatkowo proszeni zostali o uzasadnienie swojego zdania. Pytania 1-6 badały subiektywne odczucie słuchaczy co do tego, na ile nauka przedmiotów filologicznych w języku obcym przyczyniła się do opanowania przez nich języka obcego. Z kolei pytania 7-12 dotyczyły miejsca i motywującej roli treści kulturowych w nauczaniu języka obcego na wszystkich poziomach nauczania.

4.4. Przebieg badania

Badanie przeprowadzone było w ostatnim tygodniu maja 2012 roku w obu Kolegiach. Wypełnione ankiety zostały zebrane i opracowane przez autorki.

4.5. Analiza ilościowa

Pytanie 1: Czy przedmioty filologiczne (historia, realioznawstwo, kulturoznawstwo, literatura itp.) przyczyniają się do lepszego opanowania języka obcego?

Tabela 1.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
tak	9	26	46	81	70	116	151
nie	3	6	19	28	39	58	67

Na pierwsze pytanie ankiety, przeszło dwukrotnie więcej słuchaczy odpowiedziało, że przedmioty filologiczne przyczyniają się do lepszego opanowania języka obcego (151), sześćdziesiąt siedem osób było odmiennego zdania.

Pytanie 2: W jakim stopniu przedmioty filologiczne przyczyniają się do opanowania języka obcego?

Tabela 2.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
znaczny	6	7	20	33	25	45	58
średni	4	21	34	59	58	92	117
niewielki	2	4	2	8	26	28	34

W odpowiedzi na to pytanie, większość słuchaczy (117) stwierdziła, że przedmioty filologiczne w średnim stopniu przyczyniły się do opanowania przez nich języka obcego, 58 słuchaczy określiło ten stopień jako znaczny, a tylko 34 osoby określiły go jako niewielki.

Pytanie 3: Które sprawności językowe poprawiły się najbardziej w wyniku nauki przedmiotów filologicznych? (można zakreślić więcej niż jedną odpowiedź).

Tabela 3.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Rozumienie tekstu	7	21	39	67	65	104	132
Rozumienie ze słuchu	5	4	19	28	28	47	56
Pisanie	4	10	9	23	35	44	58
Mówienie	4	14	30	48	27	57	75
Gramatyka	4	12	12	28	20	32	48
Słownictwo	12	25	45	82	79	124	161
Wymowa	3	6	23	32	41	64	73
Inne	0	0	0	0	0	0	0

Wśród podanych sprawności i podsystemów językowych, które w opinii słuchaczy uległy największej poprawie pod wpływem nauki przedmiotów filologicznych, słuchacze wskazali przede wszystkim słownictwo (161) oraz rozumienie tekstu pisanego (132). Wiele osób wskazało też na mówienie i wymowę (odpowiednio 75 i 73). W dalszej kolejności pojawiły się rozumienie ze słuchu (56) i pisanie (58). Najmniej wskazań dotyczyło gramatyki (48).

Pytanie 4: W jakim stopniu osobisty postęp w opanowaniu języka obcego w NKJO zawdzięcza Pan/ Pani przedmiotom PZJO (praktycznej znajomości języka obcego) a w jakim przedmiotom filologicznym?

Tabela 4.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Znacznie bardziej PZJO	6	16	22	44	42	64	82
Bardziej PZJO	3	13	31	47	60	91	107
Bardziej filologiczne	3	3	11	17	5	16	22
Znacznie bardziej filologiczne	0	0	1	1	2	3	3

Większość słuchaczy uznała, że ich indywidualny postęp w opanowaniu języka zależał bardziej od przedmiotów z praktycznej znajomości języka obcego niż od przedmiotów filologicznych. Odpowiedź ‘znacznie bardziej PZJO’ wybrały 82 osoby, a ‘bardziej PZJO’ wybrało 107 osób. Zaledwie trzech słuchaczy wybrało odpowiedź ‘znacznie bardziej filologiczne’, a 22 wybrało ‘bardziej filologiczne’.

Pytanie 5: Czy łatwiejsza jest nauka języka na zajęciach PZJO, czy na zajęciach przedmiotów filologicznych?

Tabela 5.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
PZJO	10	24	42	76	74	116	150
filologiczne	2	8	23	33	35	58	68

Także na pytanie piąte, czy nauka języka obcego jest łatwiejsza na zajęciach PZJO czy filologicznych, większość słuchaczy wskazała na PZJO (150).

Pytanie 6: Czy skuteczniejsza (trwalsza) jest nauka języka na zajęciach PZJO, czy na zajęciach przedmiotów filologicznych?

Tabela 6.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
PZJO	11	30	52	93	91	143	184
filologiczne	1	2	13	16	18	31	34

Śluchacze, którzy wzięli udział w badaniu wyrazili także przekonanie, że przedmioty PZJO zapewniają trwalsze opanowanie języka (184) niż przedmioty filologiczne (34).

Pytanie 7: Czy nauczyciele uczący przedmiotów filologicznych w NKJO świadomie i celowo wzmocniali sprawności językowe słuchaczy?

Tabela 7.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
tak	12	24	30	66	82	112	148
nie	0	8	35	43	27	62	70

Wielu słuchaczy potwierdziło, że nauczyciele przedmiotów filologicznych świadomie i celowo wzmocniali sprawności językowe słuchaczy na swoich zajęciach (148). Opinię tę dzielili wszyscy słuchacze z wyjątkiem grupy słuchaczy specjalności język angielski w NKJO w Sandomierzu, gdzie przeszło więcej niż połowa z nich (35) odpowiedziała przecząco.

Pytanie 8: Czy zdaniem Pana/Pani warto łączyć naukę języka obcego z nauką innych przedmiotów np. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych?

Tabela 8.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
tak	12	25	51	88	84	135	172
nie	0	7	14	21	25	39	46

Śluchacze w zdecydowanej większości (172) udzielili twierdzącej odpowiedzi na to pytanie, niewielka grupa (46) odpowiedziała przecząco.

Pytanie 9: Czy w przed rozpoczęciem nauki w kolegium na zajęciach z języka obcego w szkole (ponadgimnazjalnej / gimnazjum) zetknęła/zetknął się Pani / Pan z treściami z zakresu szeroko rozumianej kultury danego obszaru językowego?

Tabela 9.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Tak	5	16	29	50	54	83	104
Nie	6	12	27	45	35	62	80
Nie pamiętam	1	4	9	14	20	29	34

Podczas gdy prawie połowa ankietowanych słuchaczy (104) potwierdziła, że w trakcie nauki w szkole treści kulturowe były włączane do nauki języka obcego, prawie jedna trzecia z nich (80) stwierdziła, iż nie zetknęła się z treściami kulturowymi, a 34 osoby po prostu nie pamiętały.

Pytanie 10: Czy treści te były wprowadzane przez nauczyciela jako część realizowanego programu nauczania (informacje te były zawarte w podręczniku, z którego uczniowie korzystali na zajęciach z języka obcego), jako materiał dodatkowy, nie objęty realizowanym programem (np. w formie dodatkowych kserokopii czy materiałów audio-wizualnych), nie były wprowadzane?

Tabela 10.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Część programu	1	12	17	30	24	41	54
Materiały dodatkowe	3	5	21	29	40	61	69
Nie wprowadzone	7	10	20	37	28	48	65
Nie pamiętam	1	5	7	13	17	24	3

Spośród tych, którzy zetknęli się z treściami kulturowymi w trakcie nauki języka w szkole, większość (69) zapoznała się z tymi treściami z materiałów dodatkowych wprowadzonych przez nauczyciela lub wynikało to z treści programowych objętych podręcznikiem (54).

Pytanie 11: Czego dotyczyły informacje o charakterze kulturowym (słuchacze mogli zakreślić więcej niż jedną odpowiedź)?

Tabela 11.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Geografia	4	15	25	44	42	67	86
Symbole narodowe	1	14	15	30	46	61	76
Stereotypy narodowe	5	6	17	28	32	49	60
Święta	5	21	39	65	75	114	140
Potrawy	4	11	23	38	34	57	72
Zabytki	6	22	28	56	58	86	114
Historia	3	3	10	16	18	28	34
Literatura	3	2	5	10	12	17	22
Słynni ludzie	2	9	24	25	31	55	66
Inne	1	0	5	6	2	7	8

Znaczna większość słuchaczy, którzy zetknęli się z treściami kulturowymi w trakcie nauki języka obcego, zdobyła wiedzę na temat obchodzenia świąt w krajach danego obszaru językowego (140), znanych zabytkach (114), geografii danego obszaru (86), symbolach narodowych (76), potrawach (72), słynnych ludziach (66) i stereotypach narodowych (60). Najmniej osób wskazało na treści dotyczące historii danego obszaru (34) i literatury (22).

Pytanie 12: Czy treści kulturowe zachęciły mnie do uczenia się języka obcego?

Tabela 12.

Odp.	Sandomierz				Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów	Sandomierz + Rzeszów
	Język hiszp.	Język niem.	Język ang.	Razem	Język angielski	Razem język angielski	Razem
	12	32	65	109	109	174	218
Tak	2	8	12	22	38	50	60
Do pewnego stopnia	6	17	38	61	45	83	106
Nie	4	7	15	26	26	41	52

Zdecydowana większość słuchaczy uznała, że treści kulturowe zachęciły ich do nauki języka obcego – 106 osób wybrało odpowiedź ‘do pewnego stopnia’, 60 osób zaznaczyło odpowiedź ‘tak’. W przypadku 52 osób treści te nie wpłynęły na ich motywację do nauki języka.

4.6. Analiza jakościowa

Chociaż większość słuchaczy NKJO uważa, że intensywna, praktyczna nauka języka obcego, niepowiązana bezpośrednio z nauką innych przedmiotów determinuje ich postępy w opanowaniu języka, jest trwalsza i łatwiejsza niż poznawanie języka w powiązaniu z innymi treściami (pytania 4,5,6), to również większość słuchaczy potwierdza korzystny wpływ przedmiotów filologicznych na opanowanie języka, szczególnie, jeśli chodzi o rozwój słownictwa i sprawność rozumienia tekstu. Opinia taka spowodowana jest prawdopodobnie tym, że przedmioty filologiczne w kolegiach wykładane są w języku obcym i choć nauczyciele tych przedmiotów świadomie i celowo wzmacniają sprawności językowe, co potwierdzają wyniki ankiety, to w większej mierze punkt ciężkości w nauce przedmiotów filologicznych spoczywa na przekazywaniu treści niż na rozwijaniu języka.

Kiedy przy pytaniu 8 uczestnicy mieli za zadanie wyrazić swoją opinię co do wartości łączenia nauki języka obcego z nauką innych przedmiotów np. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wraz z uzasadnieniem swojej odpowiedzi, badani słuchacze popierający zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe jako zalety takiego rozwiązania wymieniali głównie: łatwość zapamiętywania słownictwa w konkretnym kontekście; sytuację zbliżoną do naturalnej oraz większą chłonność językową młodszych uczniów. Przeciwnicy stosowania tego podejścia wskazywali najczęściej na zbyt niski poziom opanowania języka w stosunku do wymagań co do treści przedmiotowych oraz na fakt, że w języku obcym uczniowie nie byłoby w stanie w pełni opanować treści przedmiotowych.

4.7. Wnioski

Wyniki ankiety wykazały duże podobieństwo w odpowiedziach uzyskanych w obu kolegiach w Rzeszowie i w Sandomierzu, które realizują zbliżone do siebie programy nauczania, lecz różnią się organizacyjnie i kadrowo. Porównanie jest tym łatwiejsze, że ankietą objęto identyczną liczbę słuchaczy – 109 osób w każdym kolegium. Liczba udzielonych odpowiedzi na poszczególne pytania w obu kolegiach różniła się nieznacznie i występowały w nich te same prawidłowości.

Słuchacze nauczycielskich kolegiów językowych doceniają wpływ przedmiotów filologicznych na pewne sprawności językowe i precyzyjnie określają, które sprawności wzmacniane są najbardziej. Przede wszystkim słownictwo jest postrzegane jako łatwiej przyswajane w konkretnych kontekstach i zapamiętywane w efekcie uczenia się niezamierzonego, tj. niejako ‘przy okazji’ uczenia się zagadnień programowych. Rozumienie tekstu jest niezbędne do pracy z materiałami dydaktycznymi i źródłowymi, które najczęściej występują w formie pisanej (podręcznik, artykuły prasowe, strony internetowe, teksty literackie). Słuchacze wskazują też na korzystny wpływ przedmiotów filologicznych na sprawności mówienia i pisania, ponieważ wymaga się od nich przygotowania ustnych prezentacji i prac pisemnych związanych z przedmiotami filologicznymi. Wielu słuchaczy wskazuje też na poprawę wymowy – przyswajanie nowego słownictwa wiąże

się też z ćwiczeniami prawidłowej wymowy. Pozytywny wpływ przedmiotów filologicznych na sprawność rozumienia ze słuchu łączy się z elementami wykładu obecnymi w nauczaniu tych przedmiotów. Niektórzy słuchacze zauważyli pozytywny wpływ tych przedmiotów nawet na ich znajomość gramatyki, co może świadczyć o ich świadomym podejściu do nauki języka obcego lub o zamierzonych działaniach nauczycieli, którzy przy okazji wprowadzania treści filologicznych wyjaśniają także problemy gramatyczne.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że ankieta nie uwzględniła pytania, czy i na ile przedmioty PZJO obejmują treści kulturowe. Wydaje się to bardzo prawdopodobne, że nauczyciele PZJO starają się używać autentycznych materiałów dydaktycznych (teksty prasowe, literackie, nagrania, filmy), a więc takich, które nie są kulturowo neutralne. Tak więc granica pomiędzy nabywaniem sprawności językowych a nabywaniem wiedzy o kulturze jest w kształceniu w NKJO trudna do uchwycenia. Dlatego też wielu słuchaczy NKJO uważa treści kulturowe za oczywisty i motywujący element nauki języka obcego na każdym poziomie nauczania języka. Połowa z nich zetknęła się z treściami kulturowymi na wcześniejszych etapach nauki języka obcego, w większości był to kontakt poprzez dodatkowe działania i materiały wprowadzone przez nauczyciela języka obcego. Świadczy to o tym, że nauczyciele języków obcych doceniają wagę treści kulturowych w nauczaniu języka obcego i czują potrzebę wprowadzania tych treści na swoich zajęciach, nawet, jeśli nie są one objęte programem i podręcznikiem. Jednak treści te ograniczają się zwykle w praktyce szkolnej do podstawowych informacji o danym kraju, takich jak niektóre dane geograficzne, zabytki, symbole narodowe, święta, potrawy lub do informacji o charakterze ciekawostek: słynni ludzie, niezwykle wydarzenia, stereotypy narodowe. Przekazywanie tych treści rzadko bywa systematyczne i realizowane według z góry założonego planu. Jest też zazwyczaj powierzchowne i w zasadzie utrwała istniejące stereotypy. Mimo to, dla dwóch trzecich ankietowanych słuchaczy informacje o charakterze kulturowym były zachętą do nauki wybranego języka obcego i studiowania go w NKJO.

Wielu słuchaczy – przyszłych nauczycieli ma też pozytywny stosunek do nauczania języka przez treść, czyli nauczania różnych przedmiotów na poziomie ponadgimnazjalnym i gimnazjalnym w języku obcym, chociaż zauważa się pewną nieufność co do tego typu rozwiązania. Niektórzy obawiają się, że kompetencja językowa uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest niewystarczająca do opanowania treści przedmiotów na odpowiednio wysokim poziomie.

5. Podsumowanie

Zważywszy na to że, po pierwsze, nikt dziś nie kwestionuje wartości treści kulturowych w skutecznej komunikacji międzykulturowej, po drugie, że nauczyciele wykształceni w NKJO, a jest ich w szkołach bardzo wielu, mają odpowiednią wiedzę merytoryczną i metodyczną do nauczania języka przez treści kulturowe i po trzecie, że istnieją tradycje i załączek bazy materiałów dydaktycznych (opisane w pierwszej części artykułu), wydaje się wielką szkodą, że treści kulturowe pozostają mniej lub bardziej atrakcyjnym dodatkiem do obowiązującego programu nauczania, nie zaś treścią nauczania samą w sobie.

Literatura

- Brooks, N., 1996, Culture in the Classroom. w: J.M. Valdes (ed.), *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 123-129.
- Byram, M., Morgan, Carol, et al., 1994, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- Colabianchi, C., 2010, *Clil Principles*, Verona, <http://www.teachenglish.org.uk> (8 września 2012).
- Gonerko-Frej, A., 2007, *Culture in the EFL Classroom; A Comparative analysis of Approaches and Materials in Central and Eastern Europe (1998 – 2001)*, PPH ZAPOL Dmochowski, Sobczyk Spółka Jawna, Szczecin.
- Hoggart, R., 2009, *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life*, Penguin Books, London.
- Kiersnowska, B., 2001, Incorporating Literature into the British Studies Module of the *Licencjat* Examination at Maria Curie-Skłodowska University, Lublin. w: M. Houten, A. Pulverness (red.), *New Directions New Opportunities*, The British Council, s. 157-159.
- Kramsch, C., 2004, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Marsh, D., 2002, Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. w: P. Ball *What is CLIL?*, <http://www.onestopenglish.com> (11 września 2012).
- Sell, R., 1995, Culture, Foreign Language Education and Literature. *British Studies 1 – 5*, The British Council.
- Williams, R., 1960, *Culture and Society 1780-1950*, Doubleday, New York.
- Williams, R., 1988, *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, Fontana Press, London.

(liczba znaków ze spacjami: 37794)