

Dr Ewa Kalinowska

Metody nauczania języków obcych a literatura

1. Rys historyczny – miejsce literatury w dydaktyce języków obcych

Idea wprowadzania tekstów literackich do nauczania i uczenia się języków obcych powstała wiele wieków temu. W ten lub inny sposób literatura jest obecna w tym procesie od bardzo dawna, właściwie od kiedy tylko zaczęto zajmować się nauką i nauczaniem różnych języków, począwszy od klasycznej greki i łaciny. Należy wyraźnie podkreślić, że koncepcje dotyczące roli i miejsca tekstów literackich w glottodydaktyce zmieniały się na przestrzeni dziesięcioleci i wieków w zdecydowany niekiedy sposób.

Tradycyjna metoda, nazywana gramatyczno-tłumaczeniową, obowiązywała powszechnie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych przez niezwykle długi okres: od czasów średniowiecza (dotyczyła wówczas właściwie tylko łaciny), i później, od XVI do XIX, a nawet do początków XX wieku. W obrębie tej metody literatura zajmowała poczesne, wręcz wyjątkowe miejsce: była traktowana niemal jak pomnik, a uczeń (lub student) nie miał innego wyjścia niż złożenie mu głębokiego uszanowania i hołdu. Dzieła literackie były traktowane jako swego rodzaju świętość, były źródłem modelowych struktur gramatycznych, doskonałych wzorców syntaktycznych i leksykalnych. Lektura tekstów literackich w oryginalnej wersji językowej stanowiła specjalną nagrodę dla uczących się, którzy dzięki wytrwałej i ciężkiej pracy potrafili opanować wszelkie trudności morfologiczno-syntaktyczne danego języka obcego. Teksty literackie stanowiły same w sobie cel i uzasadnienie procesu uczenia się, a swobodny dostęp do nich był jego ukoronowaniem.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jest uważana obecnie za przestarzałą i nie cieszy się dobrą opinią. Miała ona jednak tę niezaprzeczalną zaletę, że

uwalniała dydaktyków od dylematów związanych z wyborem rodzaju i rejestru języka, jakiego należy nauczać. Literatura dostarczała gotowych i niewątpliwie doskonałych wzorców, była sama w sobie normą językową, do której przestrzegania należało bezwzględnie dążyć. Ta zaleta była w sposób paradoksalny także wadą: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie brała pod uwagę oczywistej, wydawałoby się, różnicy pomiędzy językiem mówionym a pisany. Zwolennicy tej metody zdawali się sądzić, że powinno się mówić w taki sam sposób, w jaki się pisze; nie brali pod uwagę ryzyka śmieszności czy wręcz niezrozumienia, na jakie narażone były osoby uczące się w taki sposób¹. Ćwiczenia proponowane w ramach metody gramatyczno-tłumaczeniowej polegały, poza samym tłumaczeniem, na ustnym wyjaśnianiu i interpretacji tekstów, na pisaniu rozprawek i wypracowań. Szczególnie cenione było dążenie do odkrycia, w sposób jednoznaczny i precyzyjny, sensu dzieła literackiego oraz jego przesłania².

Metoda nieco późniejsza, opierająca się na czytaniu i tłumaczeniu, wprowadziła pewną różnicę w statusie tekstów literackich w procesie glottodydaktycznym: w jej ramach wykorzystywano różnego rodzaju – oryginalne lub adaptowane – dokumenty w języku obcym, w celu zaznajomienia uczących się z tekstami pisanymi i zawartymi w nich strukturami językowymi, które były dokładnie wyjaśniane. Posiłkowano się najczęściej wybranymi fragmentami tekstów literackich, lecz literatura nie była tu analizowana dla niej samej, ale traktowano ją jako swego rodzaju ilustrację zjawisk językowych – struktur czy słownictwa.

Nowsze metody nauczania i uczenia się języków obcych, oparte na wynikach badań językoznawczych, różnych koncepcjach filozofii nauczania, psychopedagogiki, pojawiały się stopniowo w ciągu XX wieku – począwszy już od lat 40., a szczególnie

¹ Wyobraźmy sobie użycie języka literackiego – kwiecistego, z wyszukany słownictwem – podczas zakupów w sklepie spożywczym lub gdy pytamy o drogę.

² Sens i przesłanie były jedne jedyne, niebudzące wątpliwości, nikt wówczas nie uważał, że literatura może być wieloznaczna oraz interpretowana na różne sposoby.

intensywnie w latach 60. Poza wynikami badań naukowych ważną rolę w powstawaniu metod glottodydaktycznych i ich kształtowaniu odgrywały także inne czynniki – jak na przykład znaczne zróżnicowanie grup osób uczących się, m.in. duże zapotrzebowanie na naukę języka specjalistycznego ze strony uczniów dorosłych. Proponowano i realizowano kolejno następujące metody – bezpośrednia, audiooralna, audiowizualna. Każda z nich oznaczała postęp w rozwoju teorii i metod procesu glottodydaktycznego, każda na swój sposób dążyła do podniesienia jak najskuteczniej kompetencji językowych uczniów czy studentów. Mimo różnic dzielących te metody w koncepcjach i praktyce nauczania języków obcych, widoczne były również ich elementy wspólne: wykluczały prawie całkowicie użycie języka ojczystego uczniów na lekcjach/zajęciach z języka obcego (przyznawały natomiast znaczącą rolę obrazowi, mimice i gestykulacji oraz wszelkiej wizualizacji w trakcie procesu glottodydaktycznego). Ich autorzy i zwolennicy uważali, że naczelnym celem nauki języka obcego jest bezpośrednia komunikacja, należy zatem kłaść nacisk przede wszystkim na język mówiony – czyli mówienie oraz rozumienie wypowiedzi ustnych (język pisany nie był co prawda całkowicie zlekceważony, lecz jego rola w nauczaniu i uczeniu się języka obcego była zdecydowanie mniejsza. I wreszcie ostatnim punktem wspólnym omawianych metod było zupełne pomijanie roli literatury w glottodydaktyce. Wartość estetyczna i znaczenie kulturowe dzieł literackich były w jakiś sposób doceniane (przynajmniej na poziomie teoretycznym), lecz odmówiono im statusu jedyne „słusznego” i poprawnego użycia danego języka. Ze względu na swe słownictwo – różnorodne i nieczęsto używane – oraz złożoną składnię, język literacki jawił się jako zbyt oddalony od sytuacji życia codziennego i nie mógł zajmować miejsca w dydaktyce języków obcych. Nie znajdziemy zatem właściwie żadnych tekstów literackich w podręcznikach reprezentatywnych dla metod bezpośrednich, audiooralnych i audiowizualnych. Taka sytuacja dotyczyła na przykład Francji i powstających tam podręczników do nauki różnych języków oraz języka francuskiego jako obcego, podobnie było w krajach angielskojęzycznych. Wiązało się to w jakiś sposób z kryzysem kultury i literatury po II wojnie światowej, podczas którego podawano w wątpliwość tradycyjne koncepcje dotyczące twórczości artystycznej, jej sens i wartości³.

Metoda komunikacyjna, nazywana także funkcjonalną lub interakcyjną, została sformułowana pod koniec lat 60. XX wieku. Rozwinięto ją głównie

w latach 80. i 90. Metoda komunikacyjna jest pragmatyczna i niewątpliwie bardziej elastyczna od swoich poprzedniczek, a jej autorzy nigdy nie podkreślali konieczności bezwzględnego i ortodoksyjnego przestrzegania jej zaleceń w praktyce. W obrębie tej metody dopuszcza się zarówno odwołanie do języka ojczystego, jak też bezpośrednio wyjaśnianie gramatyki – o ile tylko jest to uzasadnione potrzebą chwili i zdaje się gwarantować większą skuteczność nauki języka. Szczególnie uprzywilejowane miejsce w koncepcjach metody komunikacyjnej zajmują materiały autentyczne, ponieważ dzięki swemu silnemu związkowi z sytuacjami życia codziennego stanowią najlepszą gwarancję reprezentowania języka żywego, stosowanego na co dzień przez rodzimych użytkowników. Niemniej jednak, mimo zmiany w ogólnym nastawieniu metodyków i akceptacji nowych materiałów używanych na lekcjach języka obcego, przez pierwszy okres stosowania metody komunikacyjnej trudno byłoby znaleźć w opracowaniach metodycznych odwołania do literatury. Materiałami autentycznymi były – prasa, różnorodne nagrania (audycje radiowe i programy telewizyjne, piosenki, filmy), materiały reklamowe oraz dokumenty życia codziennego (bilety, rachunki, formularze, ogłoszenia, zawiadomienia, broszury, foldery itp.). Literatura była nieobecna, tak jakby uważano, że nie należy do codzienności; jednak biorąc pod uwagę definicję materiału autentycznego, teksty literackie są materiałami autentycznymi tak samo jak wszystkie inne, o których była tu już mowa, a mimo to nie pojawiały się one niemal nigdy w podręcznikach czy innych zbiorach materiałów do nauki języka obcego; sporadycznie obecne były krótkie fragmenty i urywki, których rolą było ilustrowanie takiego czy innego elementu języka w ten sam sposób, w jaki czyniły to przepisy kulinarne czy też instrukcja obsługi miksera. Z jednej skrajności popadnięto w inną – metoda gramatyczno-tłumaczeniowa wynosiła literaturę na niedosiężny piedestał, a metoda komunikacyjna (w pierwszym okresie istnienia) banalizowała ją, umieszczając pomiędzy rozkładami jazdy a menu z restauracji.

Zdecydowani zwolennicy pragmatyzmu w nauczaniu języka obcego zapominają nieraz o specjalnej właściwości każdego dzieła literackiego: jest ono uniwersalne, może je zrozumieć i na swój sposób zinterpretować każdy myślący człowiek, nawet taki, który z racji swego urodzenia, miejsca zamieszkania, języka ojczystego czy wiary należy do całkowicie odmiennego kręgu kulturowego niż autor czytanego tekstu i sam tekst. Literatura zachowuje zawsze swoją wagę i wartość; można czytać,

³ Świadczą o tym takie zjawiska, jak teatr absurdu, nowa powieść czy też kino Nowej Fali.

starać się zrozumieć i polubić (lub nie) tekst anonimowy, nieznany czy też taki, o którym nie wiemy nic albo wiemy bardzo niewiele. Nawet pojedynczy tekst literacki zawsze będzie aktualny, nawet fragmenty mają moc wywierania wrażenia, mimo że są jedynie wyjętymi z całości urywkami. Jest to cecha, której są całkowicie pozbawione inne materiały autentyczne: z racji mocnego związku z praktyką i codziennością dość szybko się dezaktualizują, a przeniesione z sytuacji rzeczywistych na lekcje szkolne tracą swój naturalny charakter i praktyczne znaczenie.

Należy jednak przyznać, że już pod koniec lat 70. podjęto badania mające na celu uwydatnienie związków literatury i języka, których wyniki pozwalały na zaproponowanie programów i projektów, które łączyły nauczanie języka i literatury (lub też – nauczania języka poprzez literaturę). Stopniowo, od lat 80. do dziś, miejsce literatury w dydaktyce języków obcych staje się bardziej znaczące, ale dzieło literackie nie jawi się już jako niedościgły przykład użycia języka, lecz jako przestrzeń do poszukiwań, którą można (i należy) badać, kierując się wskazówkami językowymi, formalnymi, tematycznymi, dostarczonymi przez podręczniki, nauczycieli, lub też według własnych potrzeb i zainteresowań. Tekst literacki jest traktowany jako cenny dokument autentyczny oraz skuteczny środek komunikacji interpersonalnej; dzięki swej różnorodności, wieloznaczności interpretacyjnej, pozwala na badanie wszystkich aspektów języka (wszystkich jego podsystemów) i doskonalenie kompetencji językowych, na zdobywanie wiedzy i podnoszenie tym samym kompetencji kulturowych. Aby literatura mogła spełniać tę rolę w najbardziej efektywny sposób, nie tracąc jednocześnie własnego specyficznego charakteru – swej literackości – należy dążyć do opracowania – poza teoretycznymi koncepcjami – pomocy możliwych do zastosowania w praktyce: antologii z komentarzami i pytaniami dla uczących się czytelników, zbiorów ćwiczeń, specjalistycznych podręczników... Jest to zadanie trudne, czego jasno dowodzi rozdział pomiędzy teorią a praktyką wykorzystania literatury w nauczaniu języków obcych: obok stosunkowo licznych opracowań teoretycznych (którym zresztą można by zarzucić zbyt dyskursywny charakter, uniemożliwiający niemal całkowicie praktyczne zastosowanie przedstawianych zasad⁴), brakuje materiałów możliwych do bezpośredniej realizacji. Mimo zmian, które są widoczne w dziedzinie włączania literatury do dydaktyki języków obcych,

należy stwierdzić, że możliwości, jakie dają pod tym względem dostępne podręczniki oraz inne wydawnictwa i materiały do nauki języka obcego są bardzo mocno ograniczone⁵. Dlatego też nauczyciel będący zwolennikiem wprowadzania literatury na swoje lekcje jest najczęściej zmuszony do samodzielnego przygotowania scenariuszy takich lekcji, co wymaga – rzecz jasna – dodatkowej pracy i czasu.

Mimo zalet włączania tekstów literackich do glottodydaktyki, nie wszyscy dydaktycy i praktycy są jego zwolennikami. Obecność literatury na lekcjach języka obcego ma wręcz swoich zagorzałych przeciwników. Twierdzą oni, że literatura nie jest interesująca dla uczących się języka, zwłaszcza młodych, że teksty literackie są nudne, abstrakcyjne i oderwane od życia codziennego. Są także zbyt trudne ze względu na gramatykę, zwłaszcza składnię, często złożoną, oraz bogate, rzadko stosowane słownictwo. Poza tym, ograniczona liczba godzin lekcyjnych oraz konieczność realizacji ministerialnych programów nauczania nie pozwalają na wprowadzanie dodatkowych ćwiczeń. Sami nauczyciele przyznają, mniej lub bardziej otwarcie, że nie czują się przygotowani do wprowadzania tekstów literackich do nauczania języka obcego, nie mają potrzebnych do tego narzędzi i wolą ograniczyć się do pracy z wybranym podręcznikiem, do którego dołączone są przeróżne materiały ułatwiające im pracę (zeszyty ćwiczeń, nagrania CD i DVD, poradniki metodyczne itp.).

Trudno odmówić słuszności tym argumentom, natomiast należałoby postawić sobie pytanie, czy są one wystarczające, aby zaniechać wprowadzania literatury w oryginalnej wersji językowej do nauki języka obcego. Sądzimy, że mimo wszelkich trudności, które się z tym wiążą, mimo że wymaga to często dodatkowego czasu i nakładu pracy, zalety przeważają, a korzyści, jakie można osiągnąć dzięki obecności literatury w procesie glottodydaktycznym są na tyle istotne, że nie powinno się z niej absolutnie rezygnować.

2. Kryteria doboru tekstów literackich

Jeżeli teksty literackie mają spełnić wielorakie zadania, jakie chce przed nimi postawić nauczyciel języka obcego, przy ich wyborze należy wziąć pod uwagę wiele czynników. Dotyczą one zarówno samych dzieł z ich elementami składowymi, grup uczących się, jak i warunków zewnętrznych.

⁴ Nie jest absolutnie moim zamiarem podawanie w wątpliwość potrzeby istnienia takich opracowań – podejście teoretyczne jest konieczne – pozwala na sformułowanie naukowych podstaw glottodydaktyki. Jednak przydatność ich w praktyce szkolnej jest niemal żadna – nauczyciele potrzebują opracowań praktycznych, możliwych do zastosowania bezpośrednio, podczas lekcji (kursu).

⁵ Autorka dysponuje wynikami bardzo drobiazgowej analizy 23 podręczników do języka francuskiego przeznaczonych dla liceów; świadczą one jasno, że praca z podręcznikiem nie daje absolutnie możliwości skutecznego doskonalenia u uczniów kompetencji literacko-kulturowo-językowej.

Kryteria językowe i literackie

- **gatunek literacki**

Z wielu względów bardziej korzystna i efektywna jest praca z utworami literackimi w pełnej wersji, a nie we fragmentach. Każdy tekst literacki stanowi całość znaczeniowo-estetyczną i nie powinno się go w jakikolwiek sposób okaleczać, tym bardziej że całkiem poprawna analiza fragmentu może się okazać zupełnie chybiona w stosunku do całości utworu. Istotną rolę odgrywa także wymiar psychologiczny – oto czytelnik, nawet niedoświadczony – ma przed sobą dzieło oryginalne, takie jak napisał je autor, a nie wybrane przez kogoś urywki. Z tych powodów, a również ze względu na ograniczony czas trwania lekcji szkolnych, wydaje się, że gatunkami najlepiej nadającymi się do wykorzystania w nauce i nauczaniu języka obcego są krótkie teksty narracyjne – nowele, opowiadania, bajki, baśnie, eseje. Można również zaproponować uczniom takie zwarte formy, jak aforyzmy, maksymy, przysłowia i wycieczki⁶. Poezja liryczna, w obrębie której większość gatunków charakteryzuje się niewielką długością (sonet, ballada, epigramat, hymn, elegia...) także umożliwia zainteresowanie uczniów i zaproponowanie im ciekawych ćwiczeń językowych. Niemniej jednak praca z poezją nie zawsze daje dobre rezultaty – uczniowie (i sami nauczyciele) obawiają się poezji, twierdząc z góry, że jest zbyt trudna językowo i niełatwa do zrozumienia. Dramat umożliwia dwójaki sposób pracy – czytanie, analizę i interpretację tekstu oraz zorganizowanie warsztatów teatralnych. Jednak zwłaszcza to ostatnie wymaga bardzo specyficznych umiejętności (pozajęzykowych) i odpowiedniego nastawienia i nie wszyscy czują się do takiej pracy przygotowani (bo też i faktycznie nie są – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele).

- **specyficzny styl i słownictwo**

Najkorzystniejsze wydaje się wybieranie tekstów literackich, których język nie jest zbyt wyszukany, nie zawiera ani specjalnego słownictwa, ani też nie jest mocno nacechowany stylistycznie. Jest to szczególnie istotne dla uczniów o jeszcze niezbyt dobrej znajomości języka obcego. Na kolejnych etapach nauki można (a nawet trzeba) proponować uczniom teksty literackie o rosnącym stopniu złożoności i bogactwa słownictwa, składni, rejestrów językowych. Poza oczywistą korzyścią, jaką będzie zachęcenie uczniów do lektury tekstów w oryginalnej wersji językowej poprzez umiejętne stopniowa-

nie trudności, wskazuje się w ten sposób na niezwykłe zróżnicowanie literatury – która bywa łatwa, prosta i przystępna, jak też trudna, złożona i nieuchwytna.

- **trudność tekstu**

Nie zawsze jest jasne, jakie elementy decydują o tym, że dany utwór literacki wydaje się (jest?) niełatwy. Najprostszą i „policzalną” kwestią wydaje się być trudność językowa – obecność wyszukanego i rzadko używanego słownictwa, złożona składnia, skomplikowany styl. Natomiast określenie stopnia zawiłania w przypadku tematyki, sposobu przedstawienia akcji i postaci itd. jest bardzo problematyczne. Wydaje się, że krótkie teksty narracyjne o prostej i wartkiej akcji, która rozwija się chronologicznie, będą uważane za najbardziej przystępne. Zdarza się jednak, że śledzenie jakiegokolwiek akcji jako ciągu zaszębiających się wydarzeń może być niemożliwe, a lektura poezji – bez akcji i opisów – nie sprawia trudności i jest interesująca.

Kryteria tematyczne i edukacyjne

- **tematy i motywy**

Tematyka tekstów literackich powinna odpowiadać zainteresowaniom uczniów – należy zatem wybierać takie utwory, które dają możliwie największą gwarancję trwałego zaciekawienia (można wybrać kilka utworów – z króciutkimi opisami – i prosić samych uczniów o wybór). Tematyka literatury jest tak różnorodna, że można znaleźć w niej wszystko – realizm (zarówno pisarstwo obyczajowe, jak i kryminalne czy sentymentalne), fantastykę (w jej różnorodnych wydaniach – *science-fiction*, *fantasy*...), humor i wiele innych sposobów przedstawienia świata. Pobudzona ciekawość, samodzielny wybór utworu i chęć doskonalenia swoich kompetencji pomogą z pewnością uczniom w pokonaniu trudności językowych.

- **problematyka utworów**

Nie należy proponować uczniom tekstów abstrakcyjnych, gdzie przeważa spekulatywny czy dywagacyjny sposób podejścia do świata. Utwory dwuznaczne (lub niejednoznaczne) mogą – przynajmniej na wcześniejszych etapach nauki języka obcego – zniechęcić uczniów do lektury oryginalnych utworów literackich. Nie wykluczając z góry określonych problemów, nauczyciel musi wziąć także pod uwagę kontrowersyjny i delikatny charakter wielu zagadnień, takich jak np. religia, śmierć, agresja.

⁶ Dłuższe formy narracyjne – powieści – mają małe szanse: są zbyt długie, aby można je było wspólnie z uczniami czytać na lekcjach języka obcego, zajęłoby to zbyt wiele czasu. Można jednak zaproponować kilka fragmentów, wraz z pytaniami i ćwiczeniami, które na tyle zainteresują uczniów, że będą oni chcieli takie utwory przeczytać samodzielnie. Można także spróbować zorganizować zajęcia fakultatywne poświęcone lekturze literatury w oryginalnej wersji językowej.

Trzeba także pamiętać, że te same utwory mogą być różnie odczytane np. w Europie i Ameryce Łacińskiej czy przez uczniów młodszych i starszych (w zależności od ich własnych doświadczeń).

- **sposób przedstawienia tematu**

W zależności od zainteresowań i preferencji uczniów można zaproponować pracę z utworami przedstawiającymi dany temat poważnie lub też humorystycznie. Należy jednak zachować szczególną ostrożność w przypadku dzieł ironicznych i satyrycznych – nie dlatego, że istnieją jakiegokolwiek przeciwwskazania – ale dlatego, że ironia i satyra mogą być trudne do wychwycenia lub pozostaną w ogóle niezauważone z powodu słabszej znajomości języka obcego⁷.

- **reprezentatywny charakter utworu**
(dla całego dzieła autora i/lub dla epoki)

Uwzględnienie tego kryterium zależy od celów nauki i nauczania języka obcego i nie zawsze jest uważane za istotne. Wielu metodyków sądzi, że konieczne jest wybieranie tekstów literackich ważnych dla literatury danego kraju, takich, które odegrały jakąś rolę na określonym etapie historii czy rozwoju kultury lub też, upraszczając, które należą do tzw. kanonu narodowego. Inni zaś uważają, że ważniejsze jest dopasowanie tekstu literackiego do danego etapu procesu dydaktycznego i taki jego wybór, który daje możliwie największą gwarancję doskonalenia językowego – bez względu na to, czy jest to utwór znany i reprezentatywny. Nie ma tutaj jednoznacznej recepty – należy jednak zauważyć, że większość dzieł literackich należących do kanonu jest jednocześnie dość trudna (a więc z góry wiadomo, że można by je zaproponować jedynie uczniom z zaawansowaną znajomością języka obcego). Z drugiej strony – czy jest w ogóle uzasadnione mówienie o „przynależności narodowej” utworów literackich? Czy literatura ma zawsze swoją widoczną „narodowość” i „obywatelstwo”?

Kryteria pozajęzykowe i pozaliterackie, niezwiązane bezpośrednio z samymi tekstami, dotyczą grup uczących się, czynników psychologicznych i zewnętrznych.

- **grupa uczniów**

Istotnym czynnikiem jest niewątpliwie wiek uczniów – inne potrzeby i zainteresowanie mają dzieci, inne młodzież, a inne dorośli, więc nauczanie w różnych grupach wiekowych wymaga zróżnicowanego podejścia metodycznego: inne zatem powinny być utwory, które nauczyciel proponuje uczniom

młodszy, inne – starszy. Stosunkowo małe są szanse zainteresowania młodzieży literaturą filozoficzną czy psychologiczną w porównaniu z sensacją, fantastyką, czy kryminałem – choć i tu zdarzają się czasami niespodzianki. Dodatkowy problem może się pojawić w przypadku grup uczniów młodych o wysokim stopniu znajomości języka obcego lub też grup dorosłych początkujących – taka sytuacja wymaga od nauczyciela szczególnie starannego doboru tekstów literackich.

- **profil grupy**

Ważne jest również uwzględnienie specyficznych potrzeb danej grupy – jeśli nauczyciel ma do czynienia z uczniami dorosłymi, przygotowującymi się do wyjazdu służbowego lub podjęcia pracy za granicą, prawdopodobieństwo zainteresowania ich lekturą tekstów literackich będzie dużo mniejsze niż uczniów klasy o profilu humanistycznym.

3. Wymiar kulturowy wprowadzania literatury do nauczania i uczenia się języków obcych

Szczególną wagę należy przypisać wymiarowi kulturowemu nauczania i uczenia się języków obcych, który staje się łatwiejszy do realizacji dzięki tekstom literackim – dotyczy to każdego procesu glottodydaktycznego oraz wszystkich języków i kultur – umożliwia poszerzenie wiedzy, wzbogacenie intelektualne, otwarcie na inne kultury oraz wyrobienie szacunku dla inności.

Niezwykle wiele elementów przyczynia się do wykształcenia poczucia tożsamości indywidualnej i zbiorowej; jest to proces złożony i długotrwały. Składa się nań stopniowe przyswajanie wiadomości i doświadczeń w wielu dziedzinach – historii, kulturze, obyczajach społecznych i całym mnóstwie innych sfer życia i wiedzy, a także opanowanie swoistych kodów, jakie pozwalają każdemu członkowi danej grupy społecznej na odczytanie znaczeń pewnych gestów, zachowań i zdarzeń oraz na identyfikację właśnie jako członka danej społeczności. Lektura i znajomość utworów literackich języka ojczystego stanowi dla każdej osoby pewien element poczucia tożsamości narodowej, grupowej, indywidualnej. Podobnie jest z nauką języków obcych – poza sytuacjami prywatnych wyborów – warunki zewnętrzne, położenie geograficzne, sąsiedztwo, historia stosunków z krajami granicznymi wpływają na wybór nauki tego czy innego języka.

Każdy zdaje sobie sprawę z własnej przynależności kulturowo-językowej, a ucząc się języka obce-

⁷ Pojawia się tu ważna okazja, z której warto skorzystać: wskazać na różnice w pojmowaniu tego co śmieszne, komiczne przez przedstawicieli różnych narodów.

go, poznaje nowe zjawiska, poszerza horyzonty, zyskuje pewien dystans do swego języka ojczystego i do rodzimej kultury. Uczymy się w ten sposób dokonywać mądrych porównań – nie po to, aby wskazywać, co jest lepsze lub gorsze, chwalić lub potępiać, nie po to, aby ulegać etnocentrycznym stereotypom, lecz po to, aby zdać sobie sprawę z bogactwa i różnorodności świata i nauczyć się szanować inność, czerpiąc z niej to co najciekawsze i najbardziej wzbogacające.

Każdy proces glottodydaktyczny ma wymiar kulturowy oraz interkulturowy (nie zawsze wykorzystywany). Wprowadzanie elementów interkulturowych na lekcje języka obcego dzięki obecności na nich literatury w oryginalnej wersji językowej – poprzez przemyślany dobór tekstów literackich oraz innych materiałów, jak też racjonalne ćwiczenia i zadania do wykonania przez uczniów – ma kapitalne znaczenie, jako że obok doskonalenia językowego, przyczynia się do podnoszenia kompetencji kulturowej i komunikacyjnej.

Należy zachować ostrożność i unikać pewnych pułapek przy doborze utworów literackich, które uniemożliwiłyby wprowadzenie elementów edukacji interkulturowej na lekcje języka obcego. Nie wolno zapominać, że nadrzędnym celem jest podnoszenie stopnia znajomości języka przez uczniów i uzyskiwanie przez nich w tym coraz większej biegłości i swobody. Nie należy zatem czynić z lekcji języka obcego zajęć historii literatury ani też kłaść zbyt wielkiego nacisku na analizy i teoretyczne refleksje poświęcone interkulturowości. Wiele utworów literackich nie zawiera wyraźnych oznak przynależności do określonego kręgu kulturowego (nie bez powodu literatura jest uważana za zjawisko przede wszystkim uniwersalne), dlatego też reprezentatywny charakter danego utworu powinien być uwidaczniony tylko tam, gdzie jest faktycznie widoczny (samo użycie takiego czy innego języka przez autora nie jest wystarczające). Nie należy również wybierać niejako „na siłę” tekstów literackich, w których zauważalne są przede wszystkim elementy „osobliwe”, odmienne w stosunku do codzienności uczniów, świadczące o „egzotycznym” pochodzeniu. Często jest to zjawisko powierzchowne, ograniczające się do kilku nieznanych nazw własnych, dziwnych nazw roślin lub zwierząt. Powstaje wówczas realne ryzyko ograniczenia postaw uczniów do naiwnego zachwyty, bez chęci prawdziwego zrozumienia dla odmienności.

W wielu krajach (takich jak Francja, Belgia, Włochy, Szwajcaria, Kanada i inne) z dużą liczbą imigrantów konieczne staje się uwzględnienie różnorodności języków, kultur, religii i zwyczajów wśród samych uczniów; ma ona niewątpliwie wpływ na odbiór literatury oraz sposób jej interpretacji. Jest to dodatkowy czynnik, który może niekiedy utrudniać przyjęcie jednolitego sposobu włączania literatury do nauki i nauczania języka obcego, a przede wszystkim wyzwanie, zmuszające do szczególnie starannego przygotowania lekcji i okazja do wykorzystania bogactwa kulturowego, jakie niesie ze sobą kontakt z innością.

4. Specyficzna sytuacja niektórych języków obcych (na przykładzie języka francuskiego i literatur francuskojęzycznych)

Pozycja francuskiego na świecie wynika z jego własnej historii, jak też historii Francji – i jest wyjątkowa. Obok angielskiego jedynie francuski jest językiem obecnym na wszystkich kontynentach globu ziemskiego⁸: w Europie – we Francji, Belgii (francuskojęzyczna Walonia), w Szwajcarii (np. kantony Vaud, Valais, Genève), w Luksemburgu, Monaco, Dolinie Aosty (północno-zachodnie Włochy); w Azji – w państwach Półwyspu Indochińskiego (Wietnam, Kambodża, Laos) oraz kilku niewielkich terytoriach na wybrzeżach Indii (dawne porty handlowe, zakładane w czasach kolonizacji – m.in. Chandernagor, Pondichéry, Mahé), jak również na wielu wyspach Oceanu Indyjskiego (La Réunion, Madagaskar, Seszele, Komory, Mauritius). W około dwudziestu krajach Czarnej Afryki francuski jest językiem urzędowym i głównym językiem w szkolnictwie; są to m.in. Senegal, Gwinea, Togo, Burkina Faso, Mali, Czad, Rwanda. Na północy kontynentu afrykańskiego francuski jest obecny w krajach Maghrebu – Algierii, Maroku, Tunezji i Mauretanii oraz – w drugą stronę, na Bliskim Wschodzie – w Libanie, Syrii i Egipcie. Ameryka Północna to przede wszystkim Quebec, ale także Nowy Brunswik i Ontario w Kanadzie, Luizjana w Stanach Zjednoczonych, Antyle w Ameryce Środkowej; pozostaje jeszcze Oceania – z Polinezją Francuską, Nową Kaledonią, Vanuatą... Każdy z tych krajów, regionów (oraz jeszcze wiele innych, na których wymienienie nie ma tu miejsca) ma swoją specyfikę – w tym także językową, najczęściej związaną ze współistnieniem wielu języków, w tym francuskiego. Bardziej uzasa-

⁸ Podjęcie tego tematu pozwala jednocześnie na poruszenie innego – różnorodnego statusu języków. Francuski może być językiem ojczystym, tzw. językiem drugim, dominującym w szkolnictwie, administracji lub dyplomacji, urzędowym... W przypadku francuskiego ta kwestia jest niezwykle skomplikowana, o wiele bardziej niż dla innych języków europejskich, nawet angielskiego czy hiszpańskiego, które także muszą udźwignąć niezwykle ciężkie dziedzictwo okresu kolonialnego.

dnione byłoby mówienie o różnych językach francuskich, a nie tylko o „wersji” europejskiej – świadczy o tym zjawisko frankofonii, które staje się coraz bardziej znane poprzez swój uniwersalny wymiar – językowy, kulturowy, geograficzny, polityczny, ekonomiczny i społeczny.

Literatura powstająca w języku francuskim na całym niemal świecie stanowi jeden z najpiękniejszych dowodów istnienia i rozwijania się frankofonii. Teksty literackie pisane po francusku w Afryce, Ameryce, krajach arabskich czy też na wyspach Oceanu Indyjskiego są zjawiskiem niezwykłym, świadczącym o żywotności, różnorodności języka, jego sile i umiejętności nieustannego wzbogacania się i adaptacji do lokalnych warunków. Jednocześnie są one niewyczerpanym źródłem, z którego mogą czerpać wszyscy, którzy zechcieliby włączyć na stałe literaturę do procesu glottodydaktycznego, byłoby to tym bardziej słuszne, że francuskojęzyczne dzieła literackie spoza Francji nie były w ogóle znane (również w samej Francji), a ten smutny stan rzeczy nadal się utrzymuje. Tymczasem jest to twórczość bardzo bogata, interesująca ze wszech względów, niewątpliwie zasługuje na docenienie i świadczy o wszechobecności i uniwersalnym charakterze tego języka. Fenomen literatury frankofońskich, jak żaden inny, może stać się elementem edukacji interkulturowej – jako że mamy tu do czynienia z niesłyszana wręcz różnorodnością wyrażającą się w jednym i tym samym języku. Możliwe jest także, w zależności od potrzeb, zainteresowań, etapu nauki języka i stopnia zaawansowania, wprowadzenie elementów wiedzy o wariantach języka francuskiego, ze specyficznym słownictwem, wyrażeniami, wymową...⁹

Wszystkie wskazane elementy przemawiają za stałym włączeniem francuskojęzycznych tekstów literackich oraz innych materiałów związanych z literaturą do nauki i nauczania języka, jako że możliwe jest w ten sposób zarówno doskonalenie samego języka, jak też poznawanie jego kultury.

Metodycy – angliści – prezentują bardzo podobne poglądy i są zwolennikami stałej obecności dzieł literackich w procesie glottodydaktycznym. Podkreślają również wagę i zasadność wprowadzania do

tego procesu literatury angielskojęzycznych spoza Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych¹⁰.

Trzeba koniecznie podkreślić, że nauczyciel nie musi (a wręcz nie powinien) odgrywać roli bezwzględnego autorytetu w sposobie odczytania oraz interpretacji literatury. Dobry nauczyciel nie będzie nigdy narzucał swojego zdania uczniom jako jedynie słusznego, będzie natomiast starał się wpoić im poczucie zaufania do własnych umiejętności, będzie zachęcał do samodzielnej lektury tekstów, wyrażania własnego zdania – które ma prawo być nieortodoksyjne, obrazoburcze, pod warunkiem że będzie uzasadnione i przemyślane. Należy zdecydowanie zerwać z tradycyjną wizją literatury, która ma jedno znaczenie, jeden sens, która wyraża jedno przesłanie – a zadanie uczniów polega na tym, aby te jedynie słuszne myśli odnaleźć. Każdy czytelnik ma prawo do indywidualnego zdania, popartego uważną lekturą, podejściem pełnym dobrej woli i wolnym od uprzedzeń. Odwieczny problem uczniów – jak odnaleźć właściwe znaczenie utworu literackiego? – należy zmienić na zupełnie odmienne pytanie – jakie znaczenie mogą nadać utworowi, który czytam i poznaję?

Proponując różnorodne teksty literackie oraz inne materiały związane z literaturą, nauczyciel wskazuje uczniom rozmaite możliwości analizy, interpretacji, wyrażania swoich opinii – co jest ważne zarówno w obrębie lektury języka ojczystego, jak też obcego. Należy za wszelką cenę dążyć do przekonania uczniów, że literatura to nie coś teoretycznego i oddalonego od życia codziennego czy też ekskluzywnego i dostępnego jedynie dla nielicznych. Znajomość literatury może być, i niezwykle często jest, bardzo przydatna w praktyce – stanowi element kompetencji komunikacyjnej, przyczynia się do poszerzania słownictwa i sposobów wypowiedzi; zawsze pozwala na zdobycie jakiejś wiedzy, a bywa też po prostu ciekawa czy zabawna...

Autorka jest kierownikiem Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego, na Uniwersytecie Warszawskim, Wiceprezesem PROF-EUROPE, Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce

⁹ Może to mieć także charakter ludyczny – bardzo liczne wyrażenia belgijskie, quebeckie i inne są bardzo zabawne. Należy tu szczególnie podkreślić obrazowość afrykańskiego francuskiego.

¹⁰ Nie wolno zapominać o Australii, poza tym najczęściej cytuje się literaturę afrykańską i azjatycką tworzoną po angielsku. Można jeszcze dodać utwory autorów z Malezji czy Filipin.