

MIĘDZYNARODOWA TURYSTYKA JĘZYKOWA Z PERSPEKTYWY GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Słowo glottodydaktyka pochodzi z języka greckiego i oznacza nauczanie języka: *glotta* = język, *didascein* = nauczać. Termin ten przyjął się nie tylko w Polsce, ale używany jest m.in. w Grecji, we Włoszech, w Niemczech. Na grunt polskiej nauki wprowadził go w 1966 Jan Wikarjak z ówczesnej Katedry Filologii Klasycznej UAM, na potrzeby wydawanego przez Ludwika Zabrockiego czasopisma naukowego *Glottodidactica* [Pfeiffer 2001, s. 13]. Wcześniej posługiwano się terminami opisowymi, takimi jak dydaktyka języków obcych, dydaktyka językowa, metodyka nauczania języków obcych, choć to ostatnie, w dzisiejszym powszechnie przyjętym rozumieniu jest glottodydaktyką sensu stricte, subdyscypliną glottodydaktyki sensu largo. Należy pamiętać, jak podkreśla Waldemar Pfeiffer [2001, s. 13], że w Polsce znaczenie tego terminu jest szersze niż na Zachodzie: oznacza nie tylko praktykę nauczania języka obcego, ale także naukę o procesach nauczania i uczenia się języków. W innych krajach istnieje raczej wyraźna tendencja do rozróżniania tych dwóch aspektów i uniknięcia skojarzeń czysto praktycznych, jakie niesie ze sobą termin „dydaktyka”. I tak na przykład w Niemczech, obok ogólnego terminu *Glottodidaktik*, stosowane są dwa odrębne terminy, jeden oznaczający badania nad nauczaniem języka (*Sprachlehrforschung*) a drugi badania nad uczeniem się języka (*Sprachlernforschung*).

Przedmiotem badań glottodydaktyki są procesy nauczania i uczenia się języka obcego. Celem badań jest poznanie tych procesów i opracowanie optymalnych systemów nauczania i uczenia się. Metody badawcze są analogiczne jak w innych naukach humanistycznych i są to przede wszystkim krytyczne studium literatury, eksperyment naukowy i naturalny, badania ankietowe, wywiad, badania statystyczne. Metody badawcze glottodydaktyki są różnego typu. Na szczególną uwagę zasługują dwa typy badań: kwalitatywne i kwantytatywne. Celem tych pierwszych, zorientowanych na opis i studium pojedynczych przypadków, jest stawianie hipotez i analiza opisywanego obiektu badawczego. Drugi typ badań, kwantytatywne, zorientowane są natomiast na weryfikację postawionych hipotez. Tak więc badania kwalitatywne generują idee a badania kwantytatywne weryfikują te idee. Na uwagę zasługuje jeszcze kilka spostrzeżeń dotyczących glottodydaktyki jako nauki. Jest ona dziedziną empiryczną o charakterze nomotetycznym, tzn. że jest ona dostępna bezpo-

średniej obserwacji, opiera się na obiektywnych i sprawdzalnych faktach i dąży do wykrywania prawidłowości i formułowania praw nauki. Dowodzenie praw naukowych w glottodydaktyce odbywa się w dwojaki sposób: na podstawie empirycznych weryfikacji hipotez i teoremów oraz na podstawie teoretycznej eksplanacji, tj. wyjaśnienia [Pfeiffer 2001, s. 17–19].

Teoretycy glottodydaktyki, m.in. Pfeiffer, proponują też podziały glottodydaktyki na różne subdyscypliny, w zależności od tego, który element układu glottodydaktycznego jest przedmiotem badań. Pod hasłem układ glottodydaktyczny rozumie się schemat uwzględniający wszystkie podstawowe elementy uczestniczące w procesie nauki języka obcego i zachodzące między nimi związki. Model układu glottodydaktycznego jest o tyle ważny, iż posłuży on w dalszej części artykułu do analizy międzynarodowego kursu językowego jako jednej z form zorganizowanego procesu nauki języka obcego. Zdecydowano przyjąć układ glottodydaktyczny Pfeiffera, który jest nieco rozbudowany w stosunku do klasycznego układu Franciszka Gruczy, twórcy samego terminu zresztą [Pfeiffer 2001, s. 21]. Układ Gruczy, bazujący na modelu każdej komunikacji interpersonalnej, zawierał tylko prymarne elementy: nadawcę, odbiorcę i kanał, odpowiednio nauczyciela, ucznia i język. Pfeiffer uzupełnił układ o dalsze elementy, występujące w każdym procesie nauczania i uczenia języka obcego: materiały, metodę i warunki nauczania. Przyjęty zatem, za Pfeifferem, układ glottodydaktyczny to: nauczyciel (będący obiektem badań pedeutologii), uczeń (będący obiektem badań subdyscypliny glottodydaktyki zwanej akwizycją języka), język (badany przez lingwistykę dydaktyczną), materiały glottodydaktyczne (będące przedmiotem badań preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych), metoda nauczania (którą zajmuje się glottometodyka, glottodydaktyka sensu stricto), warunki nauczania (które bada mediadydaktyka) [Pfeiffer 2001, s. 15–16].

Problematyka turystyki językowej jest jeszcze stosunkowo mało zbadanym zagadnieniem. Sama turystyka lingwistyczna dopiero powoli wychodzi spod skrzydeł turystyki kulturalnej lub edukacyjnej, jak zwykli klasyfikować ją teoretycy turystyki, odpowiednio Władysław Gaworecki oraz Grzegorz Bieńczyk i Tadeusz Łobożewicz. Gaworecki [2007, s. 69] podkreśla, że rozwój turystyki kulturalnej odbywa się w różnych formach i jako jeden z przykładów podaje podróże językowe. Ich perspektywy rozwoju związane są z rosnącym znaczeniem kompetencji językowych. Język jest ponadto jednym z najważniejszych dóbr kulturalnych ludzkości. Nabyta kompetencja językowa jest podstawą ludzkiego myślenia i dalszego uczenia się. Według Gaworeckiego wyjazdy językowe powinno zaliczać się do kategorii podróży poznawczych. Bieńczyk i Łobożewicz [2001, s. 190–191] opisują natomiast turystykę lingwistyczną w kontekście turystyki edukacyjnej. Podróże stwarzają turyście możliwość używania języka w różnych naturalnych sytuacjach życiowych, dzięki czemu uczący się nabiera śmiałości językowej. Nie do końca można się zgodzić ze

stwierdzeniem, że „lektorzy zgodnie twierdzą, że po miesiącu spędzonym w szkole za granicą bariery komunikacji językowej przestają istnieć” [Bieńczyk, Łobożewicz 2001, s. 190], gdyż kwestia przełamania bariery językowej wynika raczej z indywidualnych predyspozycji psychicznych i uwarunkowań psychoneurologicznych i w niektórych przypadkach bariera psychiczna może pozostać poważną blokadą utrudniającą naukę języka, niezależnie od przebywania w naturalnym milieu języka. Nie ulega natomiast wątpliwości, że w większości przypadków z wakacyjnego wyjazdu płyną liczne korzyści dla procesu nauki języka obcego. Jak podkreślają Bieńczyk i Łobożewicz, polski rynek podróży językowych ma kilka cech charakterystycznych. Typowa jest sezonowość ruchu, skupiona w okresie wakacyjnym lipiec–sierpień oraz zdecydowana przewaga doskonalenia znajomości języków europejskich (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego).

Można wyróżnić wiele form uprawiania turystyki językowej. Za „najczystsza” formę należałoby uważać wyjazd na kurs językowy organizowany przez zagraniczną placówkę oświatową. Może to być kurs adresowany do uczestników dorosłych lub młodzieży. W przypadku młodzieży turystyka językowa ma charakter bardziej zorganizowany – potrzebny jest polski opiekun (rezydent, pilot) i najczęściej pośrednictwo polskiego biura podróży. Najczęściej występującą formą zakwaterowania jest mieszkanie u rodzin goszczących (rzadziej w akademiku), podczas gdy w turystyce językowej dorosłych najczęstszą formą jest mieszkanie we wspólnie wynajmowanych apartamentach (ang. *share appartements*), z rezerwacją za pośrednictwem szkoły językowej. Dorosli mogą też zazwyczaj zarezerwować opcję mieszkania u rodziny goszczącej, w akademiku lub we własnym zakresie, jeśli mają choćby na przykład znajomych lub kontakt na jakieś mieszkanie w miejscu odbywania się kursu.

Zupełnie inną formą turystyki językowej są wyjazdy w połączeniu z pracą, co umożliwia opłacenie przynajmniej części kosztów takiej podróży. Bierze się tutaj pod uwagę te wyjazdy zagraniczne, które są także ukierunkowane na naukę języka, mimo iż podejmowane są w zasadzie w celach zarobkowych. Chodzi m.in. o wyjazdy w formule „pracuj i podróżuj” (ang. *work and travel*) czy wyjazdy typu *au pair* (opiekowanie się dziećmi i domem, w zamian za mieszkanie i utrzymanie). Od indywidualnych ustaleń z pracodawcą zależy tutaj możliwość uczęszczania na kurs językowy, długość pobytu i wysokość opłat lub wynagrodzenia.

Także różnego rodzaju pobyty na wymianach szkolnych czy uniwersyteckich (najpopularniejsza to Sokrates Erasmus), należy uważać za formy turystyki językowej. Są to wyjazdy edukacyjne, podczas których maksymalny nacisk położony jest przecieź na naukę języka. Do miana turystyki językowej, chyba niesłusznie, pretendują także wyjazdy krajowe w połączeniu z bardziej lub mniej intensywnym kursem językowym. Są to zazwyczaj obozy czy ko-

lonie dla młodzieży, organizowane w kraju i w zasadzie wyłącznie dla krajowych uczestników, podczas których jedną z „atrakcji” przewidzianych przez organizatorów są lekcje języka obcego. Brakuje tutaj jednak tego najbardziej charakterystycznego elementu dla „czystej” formy turystyki językowej, a mianowicie atmosfery obcojęzycznej, tworzonej przez środowisko obcojęzyczne, zarówno w sensie przestrzennym jak i osobowym.

Zagraniczny kurs językowy, jako specyficzna, komercyjna, forma nauki języka obcego, wprowadza pewne implikacje glottodydaktyczne. Do analizy specyfiki zagranicznego kursu językowego postanowiono wykorzystać schemat układu glottodydaktycznego w modyfikacji Pfeiffera i kolejno omówić wszystkie podstawowe elementy składające się na pełny model. Przypomnijmy zatem, że rozbudowany model Pfeiffera [2001, s. 21] składał się z sześciu elementów: a) nauczyciela, b) ucznia, c) język, d) materiały glottodydaktyczne, e) metodę nauczania i wreszcie, f) warunki nauczania.

Nauczyciel na zagranicznym kursie językowym

Możliwe jest wprawdzie wyobrażenie sobie nauki języka bez nauczyciela, jeśli pomyśli się o formach autodydaktycznych lub coraz bardziej popularnej nauki z multimedialnym kursem językowym (komputer, zestaw słuchawkowy i CD). W tradycyjnym nauczaniu językowym postać nauczyciela ma jednak bardzo duże znaczenie dla procesu glottodydaktycznego. W czasie zagranicznego kursu językowego istnieje natomiast więcej niż jedna osoba spełniająca funkcję nauczyciela, czyli nadawcy komunikatu językowego. Można tu wyróżnić lektorów, animatorów, przewodników oraz każdego poznanego native speakera.

W wyniku przeprowadzenia testu kwalifikacyjnego, uczestnicy kursu są przydzielani do różnych grup dydaktycznych – o różnym stopniu trudności – od podstawowego A1 do zaawansowanego C2. Lektorzy podczas zagranicznego kursu językowego, organizowanego przez Uniwersytet, szkołę językową lub inną jednostkę oświatową, są rodzimymi użytkownikami języka wyszkolonymi w zakresie nauki obcokrajowców. Renomowane szkoły angażują tylko i wyłącznie wykwalifikowanych nauczycieli. Powszechnie bowiem wiadomo, że znajomość własnego języka ojczystego nie jest jeszcze równoznaczna z umiejętnością nauczania i dlatego nie każdy, przykładowo, Anglik, może uczyć angielskiego. Powinni to robić *EFL teachers*, czyli wykwalifikowani nauczyciele języka angielskiego jako obcego (*English as a Foreign Language*). Zazwyczaj nie jest tak, że jedna grupa ma zajęcia cały czas z jednym nauczycielem – często nawet, ze względu na dobro adresatów procesu glottodydaktycznego – nauczyciele prowadzą tylko jeden konkretny blok dydaktyczny, np. naukę gramatyki, pisania lub konwersacje. Lektorzy zmieniają się też, aby kursanci nie przyzwyczajali się tylko do jednego głosu,

do jednego rodzaju wymowy oraz do jednego sposobu nauczania. W czasie kursu językowego, podczas którego uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych jest generalnie dobrowolne, rola lektora jest o tyle ważna, iż to właśnie on jest w stanie zachęcić kursantów do regularnego uczęszczania na lekcje i skłonić ich do samodzielnej pracy. Lektor spełnia też wszystkie przypisywane mu role w tradycyjnym nauczaniu: nauczyciela sensu stricto, organizatora pracy, doradcy, pedagoga, eksperta językowego, modelu językowego, osoby oceniającej, słuchacza i obserwatora [Komorowska 2005, s.105-106].

W pewnym sensie także animatorów (fr. *animateur*, niem. *Betreuer*) można by uznać za „nauczycieli”. Rolą tych osób jest organizacja i czuwanie nad przebiegiem zajęć fakultatywnych, o charakterze kulturalnym, turystycznym i rekreacyjnym. Oprócz roli animatorów są jednak również modelami i ekspertami językowymi. Nawet jeśli nie uczą języka w klasyczny sposób, mogą być „wycieczką językową”, osobą decydującą, czy wypowiedź nie-rodzimego uczestnika jest poprawna, czy nie. Potrafią służyć radą. Powinni ponadto zapamiętywać (zapisywać) często powtarzane błędy, by przekazać je lektorom lub przy okazji samemu zwrócić uwagę kursantom.

W czasie wycieczek krajoznawczych organizowanych w czasie kursu (zakładając, że takie istnieją) funkcję nauczycielską przejmuje natomiast w pewnym sensie przewodnik. Na wycieczkach nie ma zazwyczaj obowiązującego podziału na grupy dydaktyczne. Tym trudniejsze jest zadanie przewodnika – musi w taki sposób opowiedzieć o zwiedzonym obiekcie (o zabytku, domu słynnej postaci, muzeum, pałacu, zamku, itp.), aby przekaz był zrozumiały dla wszystkich. W dzisiejszych czasach istnieje naturalnie wiele pomocy audio-wizualnych i wiele obiektów wyposażonych jest w urządzenia multimedialne i interaktywne. Stanowi to istotną pomoc w procesie edukacji, także języka obcego. Poza tym, już sam fakt połączenia bodźców wizualnych z akustycznymi, to znaczy słuchanie informacji o czymś na bieżąco oglądanym, znacznie ułatwia zrozumienie. Dlatego też ciekawe i przydatne dla nauki języka są wycieczki do miejsc takich, jak fabryka słynnego sera lub popularnej czekolady, drukarni jakiejś znanej gazety, winiarni, browaru, gdzie zwiedzającym oferowane jest prześledzenie, np. cyklu produkcyjnego oraz wysłuchanie komentarza osoby oprowadzającej. Obiekty typu użytkowego są coraz częściej wyposażone w multimedialne pomoce, przygotowywane właśnie z myślą o turystach, także o tych zagranicznych.

Każdy pobyt w kraju, którego języka dana osoba się uczy, jest także okazją do komunikacji w tym języku z mieszkańcami tego kraju. Każda rozmowa, zapytanie o drogę, zamówienie posiłku w restauracji jest nauką języka. W takim rozumieniu, każdego przygodnego native speakera, z którym wchodzi się w interakcję, można uznać za nauczyciela, gdyż jest on nadawcą oryginalnego komunikatu językowego.

Uczeń na zagranicznym kursie językowym

Grupa uczestników kursu językowego to najbardziej heterogeniczna grupa uczących się, jaką można sobie wyobrazić. Uczestnicy są w różnym wieku. Czasami może istnieć wymóg posiadania 17 lub 18 lat, ale górne granice wiekowe nigdy nie są narzucane. Różnice wieku mogą być zatem nawet bardzo duże. W praktyce, najwięcej osób mieści się w grupie wiekowej 20–30 lat. Uczestnicy są różnych narodowości, różnych kultur. Przyjeżdżają dokładnie z całego świata. Obok dominujących Europejczyków, coraz więcej obserwuje się uczestników z kontynentu azjatyckiego. W tym kontekście należy zauważyć, że kursanci władają różnymi językami ojczystymi, bliższymi lub dalszymi językowi docelowemu. Uczestnicy w różnym stopniu znają także język docelowy, znają często inne języki, hamujące, utrudniające bądź wspomagające proces uczenia się. Ich umiejętności mogą się wahać od umiejętności podstawowej komunikacji po kompetencję translatorską lub nauczycielską. Różne jest też wykształcenie i pochodzenie społeczne kursantów. Mogą być to osoby po studiach, w trakcie studiów (także neofilologicznych), osoby przed podjęciem studiów, osoby pracujące z lub bez wykształcenia wyższego. Kursanci dysponują także różnymi możliwościami intelektualnymi, związanymi z wiekiem, wykształceniem, predyspozycjami i posiadaną wiedzą.

Różnie przedstawia się także kwestia motywacji. Jest ona bezpośrednio związana z motywem wyjazdu. Kurs językowy może być samodzielnie finansowanym wyjazdem wakacyjnym, „podróżą nagrodą” finansowaną przez firmę, wyjazdem stypendialnym (dla studentów, w szczególności dla studentów filologii), przymusem rodzicielskim lub zawodowym. Na tej podstawie można wyróżnić różne nastawienie do nauki języka: „chcę podszkolić język”, „muszę podszkolić język”, „zmuszono mnie do podszkolenia języka”, co oczywiście przekłada się na motywację wewnętrzną.

Wiemy zatem, że uczestnicy kursu stanowią niejednorodną grupę pod względem wiekowym, kulturowym, zdobytego doświadczenia, wiedzy i umiejętności a także o innej inteligencji i motywacji. Teoretycznie jednoczącą cechą jest cel podróży: chęć nauki języka. Jest to jednak bardzo ogólne stwierdzenie i przy bliższej analizie, może się okazać, że i ten łądząco jednoczący wskaźnik okaże się czynnikiem dalszych podziałów. „Nauczyć się języka” to bowiem stwierdzenie nie znaczące nic konkretnego. Jedni chcą umieć „dogadać się” w języku obcym, inni chcą osiąść płynną i poprawną znajomość języka obcego (czyli naukowo: bezrefleksyjne użycie języka obcego, zbliżone do poziomu języka ojczystego), stawiając sobie za wzór język native speakerów, innym znowu zależy na nauce języka fachowego a jeszcze inni stawiają sobie za cel umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych. Przekłada się to bezpośrednio na zainteresowanie różnymi blokami dydaktycz-

nymi. Jeden chce się uczyć gramatyki, inny chodziłby tylko na konwersacje, jeszcze inny na wykłady z literatury lub języka specjalistycznego. Niektórzy uczestnicy są po prostu pasjonatami, inni osobami inwestującymi we własne wykształcenie, inne – osobami potrzebującymi języka w pracy. Wszystkie te czynniki przekładają się na implikacje glottodydaktyczne.

Język na zagranicznym kursie językowym

Pomijając pozajęzykowe formy komunikacji, kontakty interpersonalne odbywają się w języku. Czym jest jednak język? Jest „to system arbitralnych symboli głosowych, przy pomocy których członkowie jakiejś grupy społecznej współdziałają i wpływają na siebie wzajemnie” [Rusiecki 1964, s. 27]. W glottodydaktyce mówi się o języku dydaktyki i w jego ramach wyróżnia się trzy podgrupy: język materiałów glottodydaktycznych, język nauczyciela i język ucznia. Język materiałów glottodydaktycznych: to ten, który występuje w różnego rodzaju tekstach podręcznikowych i szkoleniowych, objaśnieniach gramatycznych, ćwiczeniach językowych. Język nauczyciela ma charakter objaśniający – rolą nauczyciela jest przekazać język materiałów glottodydaktycznych uczniom, w sposób zgodny z założeniami metodyki, atrakcyjny i efektywny [Pfeiffer 2001, s. 23-24].

Język nie jest jednak przedmiotem dającym się zamknąć w ramach nawet najbardziej obszernych materiałów glottodydaktycznych, w postaci jakiegokolwiek podręcznika czy książki [Wójcik 1982, s. 44]. Nie można uważać języka za zbiór wyrazów i zwrotów, których można się mechanicznie wyuczyć. Język występuje w stałym związku ze sposobem widzenia świata. Język jest pryzmatem, w którym rzeczywistość załamuje się w pewien określony sposób, a w różnych językach sposoby te różnią się między sobą. Stąd wynikają odpowiednie wnioski: języka obcego należy uczyć się w sytuacjach (naturalnych bądź sztucznie stwarzanych w czasie lekcji), na które w języku można w sposób naturalny zareagować. I ta reakcja musi być właściwa danemu językowi [Rusiecki 1964, s.71]. W praktyce oznacza to, że języka uczymy się poprzez stałe obserwowanie jego właściwego użycia, poprzez obcowanie z nim w różnych sytuacjach oraz poprzez naśladowanie naturalnych reakcji językowych społeczności, która tego języka używa. Zagraniczny kurs językowy daje szansę na taką właśnie naukę języka, naturalnego języka.

Na kursie językowym mamy ponadto do czynienia (teoretycznie) z jednojęzycznością. Komunikacja odbywa się w języku docelowym, tym, którego uczestnicy kursu przyjechali się uczyć. Komunikacja ta, w zależności od początkowego stopnia opanowania języka przez uczestników kursu, zachodzi bardziej lub mniej swobodnie. Język uczestników ma jednak bardziej lub mniej obserwowalne znamiona języka ojczystego uczestników. Angielski Polaka będzie zawsze trochę inny niż angielski Niemca, Francuza, Włocha

czy uczestników innych narodowości. U każdego z nich występują bowiem mniejsze lub większe negatywne interferencje z językiem ojczystym. Każdy z tych nie-rodzimych użytkowników języka może robić błędy językowe, które mogą być z kolei powielane przez kolejnych rozmówców. Z punktu widzenia glottodydaktyki jest to oczywiście poważne zagrożenie dla nauki poprawnego kodu językowego, ale na pewno pozytywny jest fakt, że komunikacja w języku obcym w ogóle zachodzi. Chęć dalszej rozmowy i wzajemne rozumienie się są wyznacznikami udanej komunikacji, a więc podstawą do odczucia sukcesu. Także chwilowy brak zrozumienia nie jest złym objawem – jest to okazja do rozwijania kompetencji strategicznej, polegającej na wyrażeniu tego, co się chciało powiedzieć, mimo pewnych braków leksykalnych lub wy tłumaczeniu komuś innemu czegoś, czego nie zrozumiał w naszej wypowiedzi [Komorowska 2005, s. 12].

W luźnych konwersacjach na bieżące tematy rozmówcy chcą często powiedzieć więcej niż pozwalają im na to ich możliwości w języku obcym i muszą często uciekać się do omówienia, parafrazy, zastąpienia nieznanego słowa, itp. Zresztą nawet przy bardzo dobrym poziomie znajomości języka obcego mogą wystąpić podobne trudności (jeśli chce się opisać coś bardzo skomplikowanego) i dlatego rozwijanie tej sprawności jest szczególnie ważne i przydatne dla procesu glottodydaktycznego.

Warto wspomnieć jeszcze o roli „niepożądanych” języków w trakcie zagranicznego kursu językowego. Po pierwsze język ojczysty powinien być jak najmniej używany – trzeba próbować wtopić się w środowisko obcojęzyczne i nawet w towarzystwie rodaków, co jest niezaprzeczalnie bardzo trudne do wykonania w praktyce, rozmawiać w języku obcym. Wtedy pobyt na kursie ma szansę przynieść oczekiwane rezultaty – nabranie pewności językowej i zdobycie płynności w mówieniu. Jeżeli nie jest się na kursie angielskiego, niepożądany jest też język angielski, dzisiejsza lingua franca młodego pokolenia. Nierzadko zdarza się bowiem, że angielszczyzna wypiera język docelowy kursu (np. francuski, niemiecki, włoski, itp.), gdyż większość ludzi umie się nią posługiwać lepiej niż innym językiem obcym.

Materiały glottodydaktyczne na zagranicznym kursie językowym

Materiały glottodydaktyczne stanowią bazę językową dla procesu glottodydaktycznego. W trakcie kursu językowego wskazana jest modyfikacja i adaptacja materiałów do istniejących potrzeb – mamy przecież do czynienia z nauczaniem nomolingwalnym, czyli prowadzeniem zajęć w jednym języku, w języku docelowym, bez uciekania się do języka ojczystego, przy zróżnicowanej grupie uczących się. Materiały dydaktyczne, zapewnianie przez organizatorów kursu, spełniają zatem przede wszystkim kryterium różnorodnych zasad i technik nauczania a także kryterium indywidualizacji, aktywizacji

i motywacji uczących się. Podkreślić należy jeszcze raz: uczestnictwo w takim kursie i uczęszczanie na zajęcia dydaktyczne jest dobrowolne, a zatem tylko interesujące i praktycznie przydatne treści będą motywowały kursantów do regularnego i aktywnego udziału w lekcjach. Ze względu na opisane już wyżej zróżnicowanie grupy odbiorców, przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych dla uczestników zagranicznego kursu językowego jest dużym wyzwaniem, ale stanowi jednocześnie kluczowe zadanie dla metodyków nauczania języka obcego.

Materiały glottodydaktyczne powinny obejmować tematykę realioznawczą, krajoznawczą, socjoznawczą i kulturoznawczą [Pfeiffer 2001, s. 157] odwiedzanego kraju lub obszaru. Szczególnie w czasie kursu językowego uwzględnienie tych treści nabiera szczególnego znaczenia. Dostarczanie wiadomości o kulturze, sztuce i atrakcjach turystycznych danego kraju, podczas gdy uczący się przebywają aktualnie w tym właśnie kraju, jest zaproszeniem do podjęcia aktywności turystycznej. Sama szkoła powinna organizować możliwie dużo różnego rodzaju wycieczek krajoznawczych, wizyt w muzeach, galeriach, domach słynnych postaci i innych obiektach. Na zajęciach dydaktycznych kursanci powinni być merytorycznie przygotowywani do zwiedzania. Istnieje też konieczność integracji materiału dydaktycznego z zajęć lekcyjnych z treściami programu pozalekcyjnego.

Metoda nauczania na zagranicznym kursie językowym

Specyfika grupy uczącej się i sytuacja, w jakiej przebiega proces nauczania, wywierają wpływ na stosowaną metodę nauczania. Praktyka nauczania języków obcych już dawno wykazała, że nie ma jednej, idealnej metody nauczania, która nadawałaby się do stosowania w każdych warunkach i szybko przynosiła oczekiwane pozytywne rezultaty. W nauczaniu języków obcych ważne jest równoczesne wykorzystywanie elementów wielu metod, biorąc pod uwagę dobro adresatów procesu glottodydaktycznego. W czasie nauki języka na zagranicznym kursie językowym mamy najczęściej do czynienia z metodą pośredniczącą, którą można by określić jako integrację metody gramatyczno-tłumaczeniowej (w zakresie systematyzacji progresji gramatycznej i leksykalnej) i audiolingwalnej (układ lekcyjny, konstrukcja ćwiczeń). Założenia i zasady tej metody, stworzone przez niemieckich metodyków Dorę Schulz i Heinza Griesbacha, są zorientowane na dorosłych różnojęzycznych odbiorców przebywających w kraju, którego języka się uczą.

Jako że z założenia, grupa, ucząca się w środowisku naturalnym, miała być grupą mieszaną, należało wyłączyć jakąkolwiek ingerencję języka ojczystego. Przejęto zatem z metody audiolingwalnej zasadę jednojęzyczności na zajęciach języka obcego. Uczący się byli nadto zmuszeni do porozumiewania się w języku docelowym także w sytuacjach pozalekcyjnych. Należało więc

włączyć do kursu tematy i przedstawić takie formy komunikacji, które byłyby bliskie sytuacjom rzeczywistym i umożliwiałyby normalną komunikację [Pfeiffer 2001, s. 83].

Jednojęzyczna metoda nauczania, obok swoich wielu zalet, implikuje jednak pewne trudności: na kursie, gdzie grupa posługuje się jednym językiem ojczystym, można używać dwóch języków (ojczystego i docelowego), i dzięki temu stosować pewne porównania i stwierdzić, jakie elementy fonetyki, morfologii, składni, słowotwórstwa, leksyki są w obu językach takie same lub podobne, a jakie są językowi ojczystemu uczących się zupełnie inne. Elementy analogiczne nie nastręczają trudności i mogą być potraktowane marginesowo [Rusiecki 1964, s. 39]. W grupie różnojęzycznych kursantów nauczanie może odbywać się tylko w języku docelowym.

Warunki nauczania na zagranicznym kursie językowym

Warunki nauczania obejmują przede wszystkim globalny czas nauczania, intensywność i infrastrukturę glottodydaktyczną. Globalny czas nauki języka na kursach to albo opcjonalnie wybrana długość pobytu, albo z góry narzucony okres trwania kursu, np. 2,3,4 tygodnie. Warunki nauczania to także intensywność nauki. Na kursie istnieje zazwyczaj możliwość wyboru ilości zajęć dydaktycznych – kurs standardowy lub intensywny (albo wręcz super-intensywny). Proces nauki może być ponadto przedłużony poprzez udział w pozalekcyjnych zajęciach fakultatywnych – wycieczkach, warsztatach, dodatkowych wykładach, itp.

Na infrastrukturę glottodydaktyczną składają się pomieszczenia, urządzenia i środki dydaktyczne umożliwiające, wspomagające, efektywizujące przeprowadzenie procesu nauki. Wyposażenie w laboratoria językowe, w sprzęt umożliwiający wielkoekranową projekcję filmów i odtwarzanie nagrań dźwiękowych, w komputery podłączone do sieci jest już właściwie na porządku dziennym, szczególnie jeśli kurs odbywa się w krajach Europy Zachodniej. Ważnym czynnikiem warunków nauczania jest też liczebność grup. Obowiązują tutaj różne ustalenia, przy czym w czasie konwersacji liczebność grup jest z reguły mocno zredukowana.

Podsumowanie i wnioski

Należy zauważyć, za Pfeifferem, że nauczanie języka w kraju docelowym różni się zasadniczo od nauczania języka w środowisku rodzimym [Pfeiffer 2001, s. 82]. Chodzi tutaj o ogólną atmosferę obcojęzyczną towarzyszącą procesowi glottodydaktycznemu. Wyraźnie jest też zwiększone oddziaływanie języka obcego na osobę uczącą się, często kosztem możliwości utrwalenia zdobytej wiedzy. Język nie jest wprowadzany stopniowo, tak jak w przypad-

ku zajęć dydaktycznych – sztuczne jest przecież robienie ćwiczeń, powtarzanie, pytanie o rzeczy wiadome – są to czynności obce naturalnej komunikacji ludzkiej. Kompetencje językowe zdobywane w czasie konwersacji w środowisku obcojęzycznym wychodzą poza ramy wiadomości i struktur omawianych w czasie zajęć dydaktycznych i lokują się w autentycznej naturalnej komunikacji ludzkiej.

Warunki nauczania to także moment czasowo-przestrzenny, w jakim odbywa się nauka języka. W tym miejscu warto też pokazać pewną „wyższość” warunków nauczania językowego na kursie językowym w stosunku do udziału w tradycyjnym kursie językowym w miejscu stałego zamieszkania. Na optymalizację nauki języka, przynajmniej teoretycznie rzecz ujmując, wpływają między innymi takie czynniki jak wyłączenie się z prozy życia codziennego. Już sama decyzja o wyjeździe jest pierwszym krokiem ku zapewnieniu optymalnych warunków do nauki. Turysta wyjeżdża i zostawia problemy związane z życiem rodzinnym i zawodowym. Jest zorientowany na naukę języka. Skupia swoją uwagę i poświęca się celowi, dla którego wybrał tę formę wyjazdu. Może sobie na to pozwolić, gdyż jest z dala od codziennych problemów. Następnym czynnikiem stwarzającym dobre warunki do nauki jest tak zwane „pełne zanurzenie” (ang. *full immersion*) w naturalnym milieu języka. Gdziekolwiek się nie pójdzie, napisy są w języku obcym, istnieje ciągła potrzeba komunikowania się w języku docelowym. Stała komunikacja interpersonalna w języku docelowym i duża częstotliwość kontaktów z językiem wpływa na automatyzację języka obcego w trakcie posługiwania się nim.

W kraju, w którym używa się języka docelowego, łatwiejszy jest też kontakt z kulturą i sztuką danego regionu i dzięki temu rozwijana jest, czasami nawet bezwiednie, kompetencja socjokulturowa, składająca się na pełną znajomość języka obcego. Obejmuje ona podstawowe wiadomości z zakresu historii, geografii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego [Komorowska 2005, s. 12]. Wydaje się, że wiele z tych wiadomości może być także zdobywanych, utrwalanych lub uświadamianych poprzez uprawianie aktywnej turystyki w danym kraju lub regionie. Kontakty z native speakerami wspierają ponadto rozwijanie kompetencji strategicznej. W czasie kursu językowego, możemy także mówić o realnym istnieniu „luki informacyjnej”, która jest ważnym motorem konwersacji. Rozmowy wynikają z naturalnej potrzeby, i nie muszą być, w przeciwieństwie do realiów tradycyjnego kursu językowego, sztucznie wywoływane. W czasie kursu językowego realizowany jest zatem nadrzędny cel opanowywania pewnego kodu językowego – język występuje tu w swojej funkcji komunikatywnej. „Uczymy się języka po to, aby móc wykorzystać jego znajomość w odpowiednich sytuacjach życiowych” [Wójcik 1982, s. 119].

Zagraniczny kurs językowy, będący „najczystszą” formą turystyki językowej oraz specyficzną formą nauki języka obcego, powinien doczekać się

większego zainteresowania ze strony zarówno teoretyków turystyki jak i glottodydaktyków. Nie zbadano bowiem jeszcze wielu aspektów dotyczących jego specyfiki. A ciekawych obszarów do badań jest bardzo wiele, m.in. badanie wpływu skumulowania dydaktycznych zajęć językowych na proces uczenia się języka obcego, poznanie roli środowiska międzykulturowego w procesie nauki języka obcego, poznanie wpływu uczestnictwa w przedsięwzięciach kulturalno-rekreacyjnych w czasie kursu, poznanie możliwości zwiększenia efektywności nauczania języków obcych podczas wyjazdu.

Bibliografia

Bieńczyk T., Łobożewicz T. (2001), *Podstawy turystyki*, Warszawa, WSE.

Gaworecki W. (2007), *Turystyka*, Warszawa, PWE.

Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań, WAGROS.

Rusiecki J. (1964), *O nauczaniu języków obcych. Zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego*, Warszawa, PZWS.

Wójcik T. (1982), *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa, PWN.