

BEATA WÓJTOWICZ

ELEMENTY KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

1. WSTĘP

Metodyka nauczania języków obcych przez ostatnie pół wieku przeszła na całym świecie kilka transformacji. Kolejne metody wpływały na przebieg zajęć językowych i stosunek do treści kulturowych czy realioznawczych (por. Smith 2000). Niezależnie jednak od przyjętej metody nauczania języka, w mniejszym lub większym stopniu od dawna już zauważa się rolę znajomości kultury i realiów życia danej społeczności językowej w osiągnięciu efektywnej komunikacji (Kramsch 2014; Roby 1982). Wzrost tego zainteresowania można odnotować wraz z upowszechnieniem się podejścia komunikacyjnego do nauki języków obcych (Gębał 2010). Kolejnym etapem było przyjęcie podejścia między- a następnie interkulturowego (Kramsch 2014). W literaturze światowej powiązaniu praktyki nauczania języków obcych z wiedzą o kulturze poświęcono wiele uwagi. W ostatnich latach zajmowano się również miejscem kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego (por. np. Miodunka 2009; Gębał 2010), natomiast niewiele prac poświęcono glottodydaktyce języków egzotycznych, rzadziej nauczanych w Polsce. Wyjątek stanowi glottodydaktyka sinologiczna z opracowanymi standardami nauczania i certyfikacji znajomości języka chińskiego, zgodnymi z zaleceniami Rady Europy (Zajdler 2010).

Językami rzadko nauczonymi nazywam języki orientalne oraz afrykańskie, które są w głównym polu moich zainteresowań. Są to języki, których naucza się najczęściej jedynie w ośrodkach uniwersyteckich, w ramach programu studiów obszarowych lub lektoratów. Niniejszy artykuł ma na celu ocenę stopnia uwzględniania elementów kulturowych w istniejących podręcznikach do nauczania języków afrykańskich (szczególnie suahili) w Polsce oraz zainicjowanie dyskusji nad potrzebą opracowania nowych materiałów dla polskiego odbiorcy, ze szczególnym uwzględnieniem podej-

ścia interkulturowego oraz rozwoju kompetencji socjokulturowych. Odkąd językom afrykańskim, na równi z innymi, stawia się wymogi określone w europejskich wytycznych nauczania języków obcych (Council of Europe 2003), zasadne wydaje się poddanie weryfikacji programów nauczania w świetle tych standardów.

2. NAUCZANIE JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH W POLSCE I NA ŚWIECIE

Historia nauczania języków afrykańskich w Polsce wiąże się z założeniem Katedry Semistyki i Afrykanistyki na Uniwersytecie Warszawskim w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Obecnie, w ramach dydaktyki Katedry Języków i Kultur Afryki (KJiKA) naucza się wprowadzonych wtedy trzech języków afrykańskich, tj. amharskiego, hausa i suahili. Amharski z około 25 milionami użytkowników jest największym językiem Etiopii i pełni rolę języka oficjalnego państwa. Hausa jest językiem blisko 40 milionowej populacji Afryki Zachodniej. Funkcjonuje jako *lingua franca* głównie na obszarze południowego Nigru i północnej Nigerii, gdzie ma status języka narodowego. Suahili jest natomiast największym językiem Afryki Wschodniej, a liczbę jego użytkowników szacuje się nawet na 80-100 milionów. Obecnie pełni rolę języka narodowego oraz – razem z angielskim – urzędowego w Tanzanii, Kenii i Ugandzie. Jako *lingua franca* rozprzestrzeniony jest jednak na dużo większym obszarze. Suahili jest pierwszym językiem afrykańskim, który został wyniesiony do rangi oficjalnego języka Unii Afrykańskiej i roboczym językiem Wspólnoty Wschodnioafrykańskiej. Wszystkie języki nauczone w Katedrze są ponadto uznanymi językami mediów i szkolnictwa, również wyższego, w Afryce.

Uniwersytet Warszawski pozostaje głównym ośrodkiem nauczania języków afrykańskich w Polsce. Sporadycznie w innych ośrodkach nauczany bywa głównie język suahili, który jest najbardziej rozpoznawalnym i znanym językiem wśród Polaków. W szkole za sprawą lektury *W pustyni i w puszczy* H. Sienkiewicza poznajemy kilka suahilijskich słów, które następnie są wzbogacone o kolejne, jak *hakuna matata* ‘nie ma problemu’ z kreskówki *Król Lew*, czy reklamy piwa Lech.

W KJiKA naucza się wszystkich języków w ramach programu studiów afrykanistycznych w wymiarze 6 godz. tygodniowo przez maksymalnie 5 lat (co obejmuje program licencjacki i kontynuację nauki języka na poziomie magisterskim). 3-letni program licencjacki zakłada poznanie jednego z języków afrykańskich na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym, a magisterski na poziomie zaawansowanym. Studenci uczą się też drugiego języka afrykańskiego na poziomie podstawowym.

Języki afrykańskie są nauczone w większych ośrodkach uniwersyteckich całego świata, z kilkunastoma ośrodkami w samej Europie. Dużym zainteresowaniem cieszą się w krajach Dalekiego Wschodu, jak Japonia czy Korea, a największym

w Stanach Zjednoczonych, gdzie około 50 różnych języków afrykańskich naucza się w ponad 100 ośrodkach (Bokamba 2002). Sposób oferowania nauki języków afrykańskich różni się w poszczególnych instytucjach, najczęściej jednak nauczanie jest prowadzone w ramach krótkich jedno- lub dwuletnich kursów językowych niekoniecznie w ramach studiów afrykanistycznych.

2.1. DYDAKTYKA JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

Glottodydaktyka języków afrykańskich rozwijana jest głównie w Stanach Zjednoczonych w ramach działań *National African Language Resource Center*¹ (NALRC). Założona w 1999 roku organizacja ma na celu promocję i wspieranie działań na rzecz nauczania języków afrykańskich w Stanach Zjednoczonych. Poza opracowywaniem podręczników i innych materiałów dydaktycznych, NALRC wspiera inicjatywy badawcze członków stowarzyszenia *African Language Teachers Association*² (ALTA), które znajdują wyraz na organizowanej od 2001 roku konferencji oraz na łamach czasopisma *Journal of African Language Learning and Teaching*³ (JALLT). NALRC koordynuje również prace nad programami nauczania języków afrykańskich i organizuje kursy dla nauczycieli, wpływając w ten sposób na rozwój i jakość tej gałęzi dydaktyki w USA (Bokamba 2002). Nauczyciele języków afrykańskich to głównie Afrykanie, którzy albo właśnie odbywają studia doktoranckie, albo otrzymali tytuł doktorski już w USA. Są to studenci przede wszystkim studiów humanistycznych, którzy podnoszą swoje kwalifikacje jako nauczyciele języków afrykańskich w ramach kursów NALRC, dedykowanych konkretnym językom i z tym zajęciem wiążą swoją przyszłość.

W Europie nie istnieje żadna organizacja zrzeszająca nauczycieli czy zajmująca się dydaktyką języków afrykańskich, a języki nauczane są w różnych ośrodkach niezależnie. Nie ma też działań mających na celu skoordynowanie wspólnego programu czy zakresu i poziomów ich nauczania.

Do tej pory nie była też prowadzona dyskusja na temat nauczania języków afrykańskich w Polsce. Osoby prowadzące kursy językowe to głównie językoznawcy bez przygotowania metodycznego, stąd główny nacisk kładziony jest na poznanie struktur językowych a nauczanie najchętniej realizowane jest w myśl metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Podejście komunikacyjne bywa wymuszone przez wykorzystywane podręczniki, które są w większości anglojęzyczne i pochodzą głównie z lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Wzbogacanie ich treści

¹ Narodowe Centrum Badań nad Językami Afrykańskimi <http://nalrc.indiana.edu/> [dostęp 18.06.2016]

² Stowarzyszenie Nauczycieli Języków Afrykańskich <http://altaonweb.org/> [dostęp 18.06.2016]

³ Czasopismo na temat nauczania języków afrykańskich.

o nowe tematy, głównie kulturo- i realioznawcze, wynika z doświadczenia i intuicji prowadzących oraz zainteresowania nimi samych studentów. Rzeczywistość, która stawia nas obecnie przed wyzwaniem życia w społeczeństwach wielojęzycznych i wielokulturowych oraz nowe perspektywy współpracy z krajami afrykańskimi skłaniają do refleksji nad rolą i celami kursów nauczania języków afrykańskich.

3. KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Analiza starych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego pokazała, że kultura od dawna była w nich obecna (Burzyńska 2002). Największy wzrost zainteresowania zagadnieniami kulturo- i realioznawczymi w teorii nauczania języków obcych odnotowano wraz z podejściem komunikacyjnym, które upowszechniło się na całym świecie w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku (Gębał 2010). J. Maw (1982: XVI) dała temu wyraz we wstępie do podręcznika języka suahili: „A language is more than grammar and vocabulary. It is also an expression of the way of life of the people who speak it, and a reflection of how they see the world”⁴.

Spojrzenie na język jako element i przejaw kultury skłoniło do przekonania, że kompetencja kulturowa jest tak samo ważna w komunikacji międzyludzkiej, jak kompetencja językowa. Naukę języków zaczęto zatem kojarzyć z nauką kultury osób ich używających (Grucza 1989). Obecnie uważa się, że dopiero nabycie kompetencji kulturowej pozwala na poprawne komunikowanie się, gdyż chodzi nie tylko o umiejętność tworzenia poprawnych gramatycznie, płynnych i spójnych wypowiedzi, ale wypowiedzi dostosowanych do sytuacji oraz zgodnych z konwencjami społeczno-kulturowymi. Seelye (1984) twierdzi nawet, że słowa bez kontekstu kulturowego nie mają znaczenia. Wiedza kulturowa i realioznawcza, wykorzystywana w komunikacji, nazywana jest kompetencją socjokulturową. Będzie to umiejętność odpowiedniego zachowania się wśród rodzimych użytkowników języka, zarówno językowego, jak i pozajęzykowego.

Problem (nie)znajomości innych kultur wydaje się nabierać nowego wymiaru w obliczu dzisiejszych zmagania z problemem migracji i w dobie globalizacji. Wyraźnie widać, że mamy trudność w akceptowaniu tego, co odmienne i nieznanne. Zarówno my Polacy, jak i inni mieszkańcy Europy, mamy skłonność do patrzenia na świat i oceniania go poprzez pryzmat własnych wartości. Często nie przyjmujemy do wiadomości, że inny nie znaczy gorszy oraz że istnieją na świecie kultury, często starsze od naszej, które wyznaczają wzorce zachowań i wartości innym narodom. W dzisiejszym świecie o zgodnym współistnieniu może stanowić nie tylko możli-

⁴ „Język to coś więcej niż tylko gramatyka i słownictwo. To również manifestacja sposobu życia użytkowników języka, oraz przejaw ich postrzegania świata”. (Wszystkie tłumaczenia w tekście moje – B.W.).

wość porozumienia się, ale także szacunek, tolerancja i empatia dla innych wartości i zachowań oraz znajomość podobieństw i różnic, które nas identyfikują. Wrażliwość na inne kultury zapewnia nam kompetencja interkulturowa. Jest to umiejętność porozumiewania się w języku obcym oraz znajomość dwóch kultur – własnej i kraju języka docelowego, a także zdolność ich porównania i znalezienia pomiędzy nimi podobieństw i różnic w celu uniknięcia konfliktów (Rapacka 2009). Idea nauczania interkulturowego zakłada „mediation between cultures”, „personal engagement with diversity” oraz „interpersonal exchanges of meaning”⁵ (Liddicoat i Scarino 2013: 8).

Komunikacja interkulturowa opiera się na znajomości zwyczajów, wartości czy przekonań innych społeczności. Sama znajomość języka nie pozwoli na zrozumienie motywacji ich zachowań czy postaw. Poznanie języka musi zatem łączyć się z poznaniem modelu kulturowego jego użytkowników. Komorowska (1996) definiuje cztery elementy kompetencji interkulturowej:

- savoir-etre, czyli umiejętność pozbycia się postaw etnocentrycznych,
- savoir-apprendre, czyli umiejętność poznawcza analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji, zachowań i przekonań innych grup etnicznych,
- savoir, czyli wiedza o tych zjawiskach i zachowaniach oraz elementarna kulturoznawcza, obejmująca informacje z zakresu geografii, historii, gospodarki, sztuki kraju, którego język jest przedmiotem nauki,
- savoir-faire, czyli umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach kontaktu z przedstawicielami innych kultur i grup etnicznych.

Kultura jako nieodzowny element nauki języka została na stałe wpisana do standardów nauczania w Stanach Zjednoczonych już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku (Folarin-Schleicher i Moshi 2000). Cele nauczania języków obcych ujęte w nowych wytycznych (*National Standards in Foreign Language Education Project 2006*⁶) opierają się na tzw. 5 C „(5 C’s) – Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities”⁷ i tak definiują poprawny akt komunikacyjny: „culturally appropriate interaction occurs when two individuals engage in a reciprocal conversation based on mutual understanding and an attitude of openness”⁸.

W Europie cele kształcenia językowego zostały zawarte na kartach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* – ESOKJ (Council of Europe 2003). W opracowanym przez Radę Europy systemie przyjęto podejście zadaniowe, w którym zarówno użytkownicy, jak i uczący się

⁵ „Mediację między kulturami”, „własne zaangażowanie w różnorodność” i „wymianę myśli pomiędzy ludźmi”.

⁶ Projekt Narodowych Standardów Nauczania Języków Obcych.

⁷ „Komunikacja, kultury, kontakty, porównania i społeczności”.

⁸ „Interakcja poprawna kulturowo ma miejsce, kiedy dwie osoby prowadzą konwersację opartą na wzajemnym zrozumieniu i w atmosferze otwartości”.

danego języka są postrzegani jako jednostki społeczne, które mają do wypełnienia pewien cel komunikacyjny, niekoniecznie związany bezpośrednio z aktem mowy. Zaistniały akt mowy jest zaś elementem szerszego kontekstu społecznego i tylko w nim może poprawnie funkcjonować.

Wprowadzanie elementów kulturowych do programu nauczania języków obcych wydaje się zatem być obecnie powszechne, a nauczyciele są świadomi, że nie da się nauczać języka w oderwaniu od kultury jej użytkowników i że dopiero kompetencja interkulturowa gwarantuje poprawną komunikację.

Skoro w nauczaniu języków obcych dominuje obecnie podejście komunikacyjne, którego pierwszorzędym celem jest osiągnięcie przez ucznia umiejętności skutecznego porozumiewania się, to trudno zaprzeczyć, że efektywność komunikowania się w języku obcym może być zagrożona poprzez brak kompetencji (inter)kulturowej (Mackiewicz 2005: 10).

W praktyce jednak nauczyciele często stają w obliczu pytań o to ‘czego dokładnie nauczać’, ‘jak’ i ‘z czego’. Crawford-Lange i Lange (1984) zwrócili uwagę, że mimo powszechnego zrozumienia dla konieczności włączania elementów kulturowych w nauczanie języków obcych, pozostają one na marginesie nauczanych treści zarówno na zajęciach, jak i w podręcznikach. Dzieje się tak dlatego, że nauczyciele często nie czują się kompetentni do przekazywania wiedzy o danej kulturze. Po pierwsze nie mają odpowiedniego przygotowania, a po drugie, nie mają poczucia posiadania wystarczającej wiedzy i jeśli nie są rodzimymi użytkownikami języka, obycia z daną kulturą, którą często poznawali jedynie z literatury czy podczas krótkich wyjazdów. Zwraca na to uwagę również Kramersch (2013):

In the field of language education, whether they are native or non-native speakers of the language they teach, language teachers are typically worried that they are not qualified to teach ‘culture’. Their persisting question: ‘We don’t know what culture is nor do we know how to teach it’⁹.

Przed tym problemem z pewnością stają nauczyciele języków afrykańskich w Polsce.

3.1 ELEMENTY KULTUROWE W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

Ważną rolę w procesie nauczania spełniają materiały dydaktyczne. Podręcznik kursowy jest uznawany za podstawowy materiał glottodydaktyczny i ma kluczo-

⁹ „Na polu edukacji językowej, niezależnie czy są rodowitymi użytkownikami języka, którego uczą, czy też nie, nauczyciele zwykle martwią się, czy mają wystarczające kompetencje, żeby nauczać ‘kultury’. Ich nieustające zmartwienie to: nie wiemy, czym jest kultura ani, jak jej nauczać”.

we znaczenie w procesie przyswajania języka obcego (Burzyńska 1998:125). Najczęściej to on stanowi o kształcie kursu językowego i zakresie nauczanych treści. Oczywiście nauczyciel ma za zadanie dobranie materiałów dydaktycznych zgodnie z założeniami i celem procesu dydaktycznego. W przypadku języków rzadko nauczanych najczęściej taki wybór jest jednak bardzo ograniczony, o ile w ogóle możliwy. Niestety wzrost zainteresowania w Polsce kontynentem afrykańskim nie idzie w parze z dostępnością materiałów dydaktycznych, opracowanych z myślą o polskim odbiorcy.

Na brak wystarczających odniesień do treści kulturowych w nauczaniu języków afrykańskich jako pierwsi zwrócili uwagę Folarin-Schleicher i Moshi (2000). Stwierdzili, że „the teaching of culture in our African language classrooms, especially at the elementary level, is sporadic and peripheral”¹⁰, a większy nacisk w materiałach dydaktycznych kładziony jest na analizę gramatyczną języka. Zauważyli, że wynika to poniekąd z przekonania, że wiedzę kulturową studenci studiów afrykanistycznych nabywają na innych zajęciach oraz w bezpośrednich kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka, czy to w kraju czy podczas wyjazdów stypendialnych. Wyjazdy do Afryki, które są normą w Stanach Zjednoczonych czy innych krajach Europy Zachodniej, niekoniecznie mają miejsce w polskich realiach. Prawdą jest, że poszczególne elementy kultury nauczane są na innych zajęciach, ale polscy studenci praktycznie nie mają kontaktu z kulturą ani językiem danego obszaru językowego poza salą wykładową. Poza tym istnieją aspekty kulturowe, które przejawiają się głównie w języku, jak np. formy grzecznościowe czy komunikacja pozawerbalna i nie mówi się o nich np. na wykładzie z historii.

Folarin-Schleicher i Moshi (2000) przeanalizowali 34 podręczniki do nauki 18 języków afrykańskich dla początkujących, w tym hausa i suahili, wydane w latach 1904-1998. Badanie to jest o tyle dla nas istotne, że jak dotąd nie powstał żaden autorski podręcznik do nauki języka suahili w Polsce¹¹. Podręczniki do nauki pozostałych języków są natomiast ukierunkowane na nauczanie gramatyki¹². Dla języka suahili ukazało się tłumaczenie podręcznika włoskiego *Kiswahili kwa furaha*

¹⁰ „Nauczanie kultury na lekcjach języków afrykańskich, szczególnie na poziomie podstawowym, jest sporadyczne i drugoplanowe”.

¹¹ Wydano dotychczas dwie gramatyki języka suahili (Ohly 1964; Ohly et al. 1998). Pierwsza zawiera obszerny wybór tekstów suahili.

¹² Zarówno dla języka amharskiego, jak i hausa zostały wiele lat temu opracowane skrypty językowe i gramatyki w ćwiczeniach (Mantel-Niećko i Berhane 1969; Łykowska 1998; Pawlak 1978; Piłaszewicz 1970). Już same tytuły podręczników wskazują na ich zawartość: *Gramatyka języka amharskiego*, *Gramatyka języka hausa w ćwiczeniach*. Prowadzący naukę podkreślają ich przydatność dla ćwiczeń gramatycznych, zauważają jednak niewielką ich rolę w nauczaniu elementów kulturowych. W gramatyce języka amharskiego bohaterowie dialogów mają polskie imiona i jedzą jajecznicę. Wyjątek stanowi najstarszy podręcznik języka amharskiego, który zawiera wiele informacji kulturowych, ale z kolei w mało przystępny sposób oddaje gramatykę.

(Bertoncini i Toscano 1998), który jest przeznaczony do nauki języka na poziomie średnio zaawansowanym. Obecnie w przygotowaniu jest też antologia tekstów kulturowych dla języka hausa (Pawlak, w druku). Na większości zajęć językowych korzystamy zatem z podręczników obcych, głównie anglojęzycznych wydanych w Stanach Zjednoczonych lub w Wielkiej Brytanii.

Analiza Folarin-Schleicher i Moshi (2000) uwzględniła 14 aspektów prezentacji treści kulturowych w podręcznikach. Pod uwagę wzięto sposób prezentacji i uwzględnienie następujących treści: 1. rodzina i wydarzenia z życia (narodziny, nadawanie imienia, inicjacja, ślub, pochówek), 2. organizacja życia społecznego, 3. system polityczny i instytucje społeczne (w tym tradycyjna władza, religia, sądownictwo), 4. zasady działania instytucji publicznych (służba zdrowia, edukacja, transport), 5. sztuka i estetyka (w tym literatura ustna, muzyka, taniec, ubiory), 6. wzorce kulturowe codziennego zachowania, 7. sposób prezentacji materiału kulturowego, 8. prezentacja treści kulturowych wpleciona w treść podręcznika, 9. uwzględnienie pochodzenia uczących się, 10. autentyczność tekstów i dialogów, 11. prezentacja życia codziennego, 12. grzeczność i etykieta językowa, 13. przedstawienie tradycyjnych kultur afrykańskich i wpływu na nie kultury zachodniej, 14. występowanie ćwiczeń i zadań rozwijających treści kulturowe.

Tylko trzy z analizowanych podręczników uwzględniają treści zawarte w punktach 1-3, tj. rodzinę, organizację życia społecznego oraz system polityczny i instytucje. Autorzy analizy podkreślają, że wiele dialogów nie identyfikuje swoich rozmówców jako Afrykanów, oznaczając ich jako *A* i *B*, lub *nauczyciel* i *uczeń*. Większość dialogów ma na celu pokazanie struktur gramatycznych, które następnie stanowią podstawę licznych ćwiczeń. W podręcznikach brakuje podstawowych informacji o codziennym życiu użytkowników języka. Nie ma nazw zawodów, informacji o religii, edukacji, zasobach naturalnych, transporcie, literaturze, muzyce, geografii, ubiorach czy kuchni. Jedynie kilka pozycji podaje podstawowe informacje o kulturze tradycyjnej, często pomijając aspekt grzeczności językowej. Zwykle też nie ma żadnych ćwiczeń związanych ze znajomością kultury. Zaledwie dwa podręczniki okazały się zadowalające a tylko jeden został przez autorów uznany za godny polecenia.

Analizując pod tym samym kątem trzy podręczniki wykorzystywane do początkowej nauki języka suahili na Uniwersytecie Warszawskim (Maw 1985; Zawawi 1988; McGrath i Marten 2003) dojdziemy do podobnych wniosków. Wszystkie podręczniki, co prawda, wplatają treści kulturowe w tok nauki języka, ale kolejne, ułożone tematycznie lekcje wprowadzają w formie dialogów głównie nowe struktury gramatyczne i to właśnie progres gramatyczny stanowi szkielet wszystkich podręczników. Bardzo mało w nich odniesienia do frazeologii języka czy komunikacji pozawerbalnej. Większość ćwiczeń odnosi się do zagadnień gramatycznych. Sporadycznie uczący się proszeni są o samodzielne przygotowanie dialogu czy scenki rodzajowej, ma to jednak na celu aktywowanie poznanej leksyki. Zgodnie

z podejściem komunikacyjnym autorzy postawili na autentyczne dialogi. Bohaterowie większości z nich to Anglicy lub Amerykanie, którzy przyjechali do Tanzanii uczyć się języka i podróżować. Ich kolejne przygody odbywają się w autentycznych miastach i miejscach. Tematyka poruszana jest z punktu widzenia obcokrajowca odwiedzającego kraj afrykański. Jest on przygotowywany do możliwych sytuacji, w których może się znaleźć, dowiaduje się jednak bardzo mało o realiach kraju.

Wśród analizowanych podręczników wyróżnia się kurs Maw (1985), która zwraca uwagę na rolę kontekstu kulturowego w nauczaniu języka:

This course is intended for the person who wants to learn Swahili in a social context. [...] We need to know not merely 'how to say it in Swahili' but what to say in Swahili, when to say it, what the Swahili speaker means by what he says, and what impression we are giving by what we say¹³.

Autorka duży nacisk postawiła na tło kulturowe. Podręcznik ten w największym stopniu wprowadza zagadnienia kulturowe, wykorzystując podejście faktograficzne. Każda lekcja opatrzona jest komentarzem kulturowym, który rozwija tematykę wprowadzoną w dialogach, wyjaśnia poruszane w nich zagadnienia i sytuuje je w szerszym kontekście społecznym. Poruszane tematy dotyczą takich zagadnień: jak: formy grzeczności, nadawanie imion, dobre maniery, stosunki międzyludzkie, życie w społeczności, czas, pory roku, waluta, zakupy, transport, kultura posiadania, święta, muzyka, system prawny, przestępczość czy literatura. Podręcznik realizuje 13 z 14 aspektów analizowanych przez Folarin-Schleicher i Moshi (2000). Jest to też jedyny podręcznik, który odnosi się do komunikacji pozawerbalnej, prezentując kilka podstawowych gestów używanych przez ludność Suahili.

3.2. ELEMENTY KULTUROWE W DYDAKTYCE JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

Wybór odpowiedniego podręcznika może być kluczowy dla powodzenia założonych celów dydaktycznych. Komorowska (2005) uważa, że podstawowe zadanie, jakie powinien spełniać podręcznik, to umożliwienie skutecznej nauki konkretnej grupie uczniów. Gdy do tego dołożymy refleksję, że w nauczaniu języka i kultury innej nacji ważna jest samoświadomość uczących się, dotycząca własnego języka i kultury, która umożliwi dokonywanie porównań i znajdowanie różnic czy podobieństw w obu językach i kulturach (Garncarek 2006), to dojdziemy do

¹³ „Ten kurs jest przeznaczony dla osoby chcącej uczyć się suahili w kontekście społecznym. [...] Musimy nie tylko wiedzieć 'jak to powiedzieć w suahili', ale również co powiedzieć i kiedy, a także, co ma na myśli rozmówca Suahili mówiąc to, co mówi, oraz jakie wrażenie robimy my, gdy coś mówimy”.

wniosku, że dobrze by było, żeby podręcznik przyjmował konkretną perspektywę kulturową. Zasadny zatem wydaje się postulat konieczności opracowania nowych podręczników do nauki języków afrykańskich dla polskiego odbiorcy z uwzględnieniem najnowszych podejść z zakresu glottodydaktyki, przede wszystkim zagadnienia kompetencji (inter)kulturowej. Nowy program nauczania powinien również uwzględniać propozycje i poziomy nauki języków, opisane w ESOKJ. Brak polskich materiałów dydaktycznych odczuwają zarówno studenci, jak i wykładowcy. Lukę tę ma wypełnić przygotowywany obecnie skrypt tekstów hausa (Pawlak, w druku), którego autorka tak definiuje swoje cele:

Te oryginalne materiały dydaktyczne, z których korzystają nauczyciele i uczniowie nigeryjskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, mają na celu krzewienie wiedzy o kulturze, tradycji ustnej, historii ludu Hausa.

Zakres niniejszej pracy nie obejmuje tak dalekiej kwestii, jak opracowanie propozycji nowego podręcznika. Nawet, jeśli stoimy przed wyborem podręcznika spośród już istniejących, warto się zastanowić, czego powinniśmy/chcemy nauczać polskiego odbiorcę. Punktem wyjścia powinna być analiza potrzeb komunikacyjnych uczących się (Komorowska 2005). Określenie ról społecznych, w jakich nasi uczniowie będą używać języka, sytuacji oraz tematów, na które rozmawiać będą najczęściej, i sprawności, które mogą być dla nich najbardziej przydatne, pomoże nam w opracowaniu celów procesu nauczania.

Biorąc pod uwagę motywację naszych słuchaczy oraz ich losy po opuszczeniu bram Uniwersytetu, dostrzegamy, że ważniejsza może być dla nich w przyszłości nabyta kompetencja socjokulturowa niż sama znajomość języków afrykańskich.

Przeciętny Afrykanin zna przynajmniej trzy języki. Przedstawiciele różnych grup etnicznych, tożsamy z różnymi kulturami i językami żyją w granicach danego państwa, tworząc jeden naród. Wielokulturowość i wielojęzyczność są wpisane na stałe w krajobraz afrykański. Ucząc się na przykład języka suahili, języka komunikacji ponadetnicznej na dużym obszarze Afryki Wschodniej, musimy zdawać sobie sprawę z tej wielokulturowości. Tak jak w Europie istnieją treści wspólne wielu narodom, gdzie dominujący model cywilizacji zachodniej wpłynął na przeobrażenia poszczególnych kultur narodowych, tak i w Afryce istnieją wartości i wzorce zachowań wspólne wielu grupom, które łączy wspólna historia. Musimy jednak mieć świadomość tego, że każda kultura może traktować wspólne uwarunkowania w sobie właściwy sposób. Jak zauważa Garncarek (2006), jest to widoczne na przykład w obszarze praktyk religijnych, gdzie jedna religia poddawana bywa różnej obrzędowości.

Bardzo często na szczeblu, na którym współpracujemy z partnerami afrykańskimi, powszechna, a wręcz wymagana jest komunikacja w językach europejskich. Nie zwalnia to nas jednak od znajomości wzorców zachowań kulturowych rządzą-

cych komunikacją w danej społeczności. Powinniśmy wiedzieć o czym i w jaki sposób wypada mówić, co stanowi tabu; znać wpływ statusu rozmówców na przebieg konwersacji, umieć zinterpretować ton głosu, wyraz twarzy czy inne zachowania pozawerbalne. Absolwenta afrykanistyki powinna cechować kompetencja określona w ESOKJ jako różnojęzyczna i różnokulturowa, która pozwalałaby mu na zmianę kodu językowego w zależności od sytuacji.

Poza tym, że wiedza o kulturze innych nacji pozwala nam lepiej je zrozumieć i przełamać stereotypy, zwraca się również uwagę na to, że znajomość zwyczajów i tradycji użytkowników danego języka zwykle wpływa pozytywnie na motywację do jego poznania, a sama nauka robi się łatwiejsza. Podkreśla się też, że sam proces nauczania odbywa się nie tylko poprzez nabywanie nowej wiedzy, ale czerpie również z wiedzy własnej ucznia (Garncarek 2006), a ta w wypadku kontynentu afrykańskiego bywa najczęściej niewielka, bardzo wyrwykowa i obciążona wieloma stereotypami przekazywanymi przez media.

Ze względu na ogromną przepaść pomiędzy kulturą i realiami polskimi a krajami afrykańskimi niemożliwe wydaje się uwzględnienie całego repertuaru zagadnień proponowanych w różnych opracowaniach na podstawowym poziomie nauki języka (propozycja zakresu wiedzy socjokulturowej została też sformułowana w ESOKJ). Z tego powodu, oraz mając na uwadze cele programu afrykanistycznego, zasadne wydaje się skoncentrowanie przede wszystkim na kulturze niskiej. Pisze o tym Grucza (1992): „glottodydaktyka powinna się zainteresować przede wszystkim codzienną, czyli powszechną, a nie wielką czy niedzielno-święteczną kulturą”. W pewnym stopniu kultura wysoka, przez wielkie K, prezentowana jest na zajęciach z lektury tekstów czy tekstów źródłowych poszczególnych języków, na których czytane są teksty literackie. Ćwiczenia te są ponadto uzupełnione wykładami z literatur w językach rodzimych oraz literatury w językach europejskich. Doskonale by było, gdyby wszystkie te zajęcia, wraz z zajęciami językowymi, stanowiły jedną całość programową. Jak trafnie ujmuje to Valdes (1986: 137), literatura jest istotnym komponentem programów nauczania drugiego języka na odpowiednim poziomie zaawansowania. Jedną z jej głównych funkcji jest służenie jako medium w celu przekazywania treści kulturowych. Znajomość literatury nie tylko podnosi kompetencję kulturową studentów, ale w równie wysokim stopniu zwykle ich kompetencję językową. Wiedza o religiach, sztuce czy historii Afryki jest przekazywana na oddzielnych wykładach. Jest to wiedza ogólna, encyklopedyczna, która nie wartościuje poszczególnych zjawisk z punktu widzenia danych społeczności i ich znaczenia dla codziennej komunikacji. Wiedza ta powinna być wykorzystywana i wkomponowana w zajęcia językowe.

Program nauczania musi definiować miejsce kultury i realiów na zajęciach z języków afrykańskich. Specyfika grupy i zainteresowania poszczególnych studentów mogą wpływać na ostateczny kształt realizowanego programu. Jego nadrzędnym celem powinno być oczywiście kształcenie umiejętności posługiwania się języ-

kiem obcym w sytuacjach komunikacyjnych, ale zarazem kształcenie pozostałych kompetencji gwarantujących rozwój świadomości interkulturowej i rozwijających potrzebę rozumienia przedstawicieli innych kultur.

Jako punkt wyjścia do opracowania zakresu materiału kulturowego w nauczaniu języków afrykańskich proponuję przyjmując cele sformułowane przez Folarin-Schleicher i Moshi (2000). Zgodnie z nimi student powinien:

1. mieć podstawową wiedzę o geografii regionu (np. znać kraje, gdzie używa się języka suahili/hausa/amharskiego, ważne miasta, liczbę użytkowników języka, klimat danego obszaru)
2. znać ważne wydarzenia historyczne związane z danym obszarem językowym (np. etapy rozwoju cywilizacji Suahili, wpływ kolonializmu na rozwój różnych grup etnicznych i języków Afryki, wpływ niewolnictwa, wpływ różnych wydarzeń historycznych na rozwój lub zanik języków)
3. znać instytucje administracyjne, polityczne, religijne czy edukacyjne (np. tradycyjne i współczesne systemy władzy, wzajemny wpływ miejscowych religii, islamu i chrześcijaństwa, konflikt wartości pomiędzy kulturą tradycyjną a kulturą Zachodu)
4. znać najważniejsze dzieła i ich twórców z dziedziny architektury, sztuki, literatury, tradycji ustnej, muzyki
5. znać wzory kulturowe codziennych zachowań związane z pozdrowieniami, jedzeniem, zakupami, rozrywką, sportem itd. (np. umieć się przywitać z dorosłym i kimś młodym, wiedzieć, jak młodzież spędza wolny czas w kulturze Suahili)
6. znać instytucje społeczne, strukturę klasową społeczeństwa (np. tradycyjne ceremonie towarzyszące różnym wydarzeniom z życia, tradycyjne zawody)
7. znać wzorce zachowań w codziennych sytuacjach (np. wartość powitania i użycia odpowiednich form honoryfikatywnych, wiedzieć, że nie wypada odmawiać, gdy jesteśmy zaproszeni na posiłek, kto pierwszy komu podaje rękę na powitanie, że mężczyźni Hausa nie podają ręki kobiecie i nie należy się o to obrażać, czy wypada patrzeć rozmówcy w oczy)
8. znać podstawowe gesty i formy zachowań (np. dziewczyna Joruba kłęka przy powitaniu ze starszą osobą a chłopak powinien oddać jej cześć pokładając się na ziemi, mężczyźni Hausa kłękają lub w mniej formalnych kontaktach, kucają przy powitaniu, gest przypominający nasze machanie często służy przywoływaniu)
9. szanować i doceniać inne kultury (rozumieć, że inny nie znaczy gorszy, być empatycznym w stosunku do odmiennego stylu życia, nawet jeśli różni się od naszego, próbować znaleźć podobieństwa między kulturami zamiast koncentrować się na różnicach)
10. umieć oceniać i obalać stereotypy (np. dotyczące nieszanowania czasu przez Afrykanów, niższej pozycji kobiety we wszystkich społecznościach afry-

kańskich, występowania jednego wspólnego języka i kultury na kontynencie afrykańskim).

Nasza kompetencja socjokulturowa wpływa na powodzenie aktu komunikacji. Folarin-Schleicher (1997) zwraca szczególną uwagę na rolę powitań i pozdrowień w kulturach afrykańskich i osiągnięcie kompetencji socjokulturowej przez uczących się języków afrykańskich. Tym bardziej razi pomijanie tych zagadnień w podręcznikach. Na przykładzie kultury Joruba autorka pokazuje, że powitania nie tylko nadają ton całej konwersacji, ale również mają silny komponent kulturowy.

Issues of afterlife, reincarnation, religious beliefs, strong desire for children, communal style of living, concern for other people, and deities associated with different traditional occupations are revealed in the language of greetings. Yoruba greetings carry culture-specific messages that must be understood if the language learner is to interact positively with members of Yoruba society¹⁴ (Folarin-Schleicher 1997: 342).

Już po sposobie powitania miejscowi rozmówcy są w stanie ocenić zaznajomienie przybysza z kulturą, jej wartościami, a także sam stopień jego znajomości języka.

3.3. METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

Po przedstawieniu celów nauczania możemy przystąpić do określenia zakresu materiału, wyboru materiałów dydaktycznych oraz metody nauczania. Allen (1985) postuluje nauczanie języka przez kulturę (*teaching language through culture*) w opozycji do nauczania kultury przez język (*teaching culture through language*). Polega to na wprowadzaniu elementów kulturowych od pierwszych lekcji nauczania języka obcego, które od początku powinny odbywać się w języku, którego uczymy. Drugie podejście, nauczanie kultury poprzez język jest realizowane, gdy treści kulturowe wprowadzamy na wyższym poziomie nauki języka, kiedy to uczący się są w stanie czytać materiały kulturowe w obcym języku. Najefektywniejszy proces przekazu kulturowego zachodzi w języku danej kultury. Jeśli wprowadzanie elementów kulturowych zachodzi w języku pośrednim, możemy nie ustrzec się od przekazu na poziomie informacji ogólnej, czy też komercyjnej (Garncarek 2006). Pożądane jest zatem, aby o kulturze Suahili mówić w języku suahili, a nie po polsku. Znany nam aparat pojęciowy jest najczęściej niewystarczający, żeby wiele zjawisk prawidłowo opisać i osadzić we właściwym kontekście. Co więcej, jak zauważa Garncarek (2006: 17), sytuacja bycia na zewnątrz, czyli sytuacja bycia cudzoziemcem zwiększa dystans do poznawanego języka i kultury.

¹⁴ „Zagadnienia związane z życiem po życiu, reinkarnacją, wiarą, silną potrzebą posiadania potomstwa, wspólnotowym sposobem życia, troską o innych, czy też bóstwa związane z zawodami są odzwierciedlone w pozdrowieniach. Pozdrowienia joruba niosą kulturowe przesłanie, które musi być zrozumiane, jeśli uczący się ma odnieść sukces w procesie komunikacji”.

Nadrzędny cel powyżej zarysowanego programu to wprowadzenie polskich studentów w afrykańską rzeczywistość kulturową i rozwijanie ich kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej. W osiągnięciu założonego celu przydatnych będzie kilka podejść do nauczania języków, które wzajemnie się uzupełniają. Łączenie technik pochodzących z różnych metod czy podejść do nauczania w celu uzyskania najlepszego efektu nazywane jest ujęciem eklektycznym (Gębał 2010; Zajdler 2010).

Wiedza ogólna o krajach nauczanego języka może być przekazywana w podejściu faktograficznym. Umiejętność prowadzenia konwersacji, a więc kompetencja socjolingwistyczna i wiedza o realiach życia użytkowników języka zapewni podejście komunikacyjne. Podejście interkulturowe uwrażliwi studentów na obcą kulturę, pozwoli ją lepiej zrozumieć, docenić i zaakceptować jej inność bez charakterystycznego dla kultury Zachodu wywyższania się. Studenci poprzez nabytą wiedzę powinni działać na rzecz likwidacji istniejących stereotypów i uprzedzeń wobec kultur afrykańskich, czuć się na siłach do budowania relacji pomiędzy kulturami Polski/Europą a Afryki oraz działać na rzecz dialogu międzykulturowego, szczególnie w obliczu obecnych konfliktów i narastającego strachu przed obcością i nieznanym. Ze względu na charakter studiów metoda gramatyczno-tłumaczeniowa może przyczynić się do lepszego poznania zawiloci języka oraz do poszerzenia leksyki. Stopień jej znajomości okazuje się jednym z istotniejszych czynników wpływających na poprawną komunikację, a jej braki mogą w o wiele większym stopniu zaburzyć zrozumienie wypowiedzi niż braki w gramatyce (Seretny 2011). Folarin-Schleicher i Moshi (2000) wskazują natomiast na korzyści z zaadaptowania metody projektu kulturo- i realizowawczego do nauczania języków afrykańskich (por. też Gębał 2010).

4. PODSUMOWANIE

Kompetencja interkulturowa stanowi nowy element nauczania języków obcych. Obecnie dostosowanie swojego zachowania do kontekstu kulturowego, zdolność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, nawiązywanie i budowanie pozytywnych kontaktów międzykulturowych, to umiejętności równie ważne w procesie komunikacji, jak sama kompetencja komunikacyjna, na którą składają się trzy elementy: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny (Rada Europy 2003). Dopiero rozwój ich wszystkich gwarantuje sukces komunikacyjny.

Nauczając języków tak odległych kulturowo od polskiego, jak języki afrykańskie, nie możemy w procesie dydaktycznym pomijać kwestii kulturowych, szczególnie, że potrzebę rozwijania wrażliwości na kultury afrykańskie zgłaszają nam sami uczniowie. Ważne jest, aby w procesie nauczania pomagały materiały dydaktyczne, realizujące założenia przyjętych celów zajęć. Aby to było możliwe, potrzebna jest dyskusja nad nowym programem nauczania języków afrykańskich

w Polsce. Program taki powinien, w większym niż dotychczas stopniu, uwzględniać treści kulturowe i rozwijać kompetencje socjo- i interkulturowe uczących się. W dalszej perspektywie mógłby stanowić podstawę do opracowania nowych podręczników nauczania, przeznaczonych dla polskiego odbiorcy.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN W., *Toward cultural proficiency*, [w:] *Proficiency, articulation, curriculum: The ties that bind. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, red. A. Omaggio, Middlebury: Northeast Conference 1985, s. 137-166.
- BERTONCINI E.Z., TOSCANO M., *Kiswahili kwa furaha. Podręcznik języka suahili*, Warszawa: Instytut Orientalistyczny Uniwersytetu Warszawskiego 1998.
- BOKAMBA E.G., *African language program development and administration. A history and guidelines for future programs*, Madison–Wisconsin: NALRC Press 2002.
- BURZYŃSKA A., *Kategoria ilości jako problem glottodydaktyczny*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, t. X, red. M. Dudzik, K. Bakula, Wrocław 1998, s. 121-129.
- BURZYŃSKA A., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: WUW 2002.
- Council of Europe: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN 2003.
- CRAWFORD-LANGE L., LANGE D., *Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for the integration of language and culture*, [w:] *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle*, The ACTFL Foreign Language Education Series, red. T.V. Higgs, Lincolnwood IL: National Textbook 1984, s. 139-177.
- FOLARIN-SCHLEICHER A., *Using greetings to teach cultural understanding*, *The Modern Language Journal*, vol. 81, no. 3, 1987, s. 334-343.
- FOLARIN-SCHLEICHER A., MOSHI L., *The Pedagogy of African Languages: An Emerging Field*, Ohio State University 2000.
- GARNCAREK P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW 2006.
- GĘBAL P., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas 2010.
- GRUCZA F., *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, [w:] *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r.*, red. F. Grucza, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1989.
- GRUCZA F., *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, [w:] *Modele komunikacji międzyludzkiej*, red. W. Woźniakowski, Warszawa 1992, s. 9-30.
- KOMOROWSKA H., *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 1996, z. 2.

- KOMOROWSKA H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka edukacyjna 2005.
- KRAMSCH C., *Language and Culture*, [w:] *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, red. J. Simpson, London: Routledge 2013.
- KRAMSCH C., „Language and Culture”, „AILA Review” 27(2014), s. 30-55.
- LIDDICOAT A., SCARINO A., *Intercultural Language Teaching and Learning*, Oxford: Wiley-Blackwell 2013.
- ŁYKOWSKA L., *Gramatyka języka amharskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog 1998.
- MACKIEWICZ M., *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej 2005.
- MANTEL-NIEĆKO J., BERHANE G.P., *Praktyczna nauka języka amharskiego*, Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1969.
- MAW J., *Twende! A Practical Swahili Course*, New York: Oxford University Press 1985.
- MCGRATH D., MARTEN L., *Colloquial Swahili: The Complete Course for Beginners*, Routledge 2003.
- MIODUNKA W. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas 2009.
- National Standards in Foreign Language Education Project: *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, KS: Allen Press 2006.
- OHLY R., *Język suahili*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1964.
- OHLY R., KRASKA-SZLENK I., PODOBIŃSKA Z., *Język suahili*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog 1998.
- PAWLAK N., *Gramatyka języka hausa w ćwiczeniach*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1978.
- PAWLAK N., *Labarai na al'adun Hausawa (Teksty kulturowe hausa)*, (w druku).
- PIŁASZEWICZ S., *Język hausa*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1970.
- RAPACKA S., *Kształcenie kompetencji interkulturowej uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, Referat wygłoszony na V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej 2009. Dostępny online <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/rapacka.pdf> [25.06.2016]
- ROBY W.B., *Intercultural Communication Education and Foreign Language Education: Shared Precedents, Procedures, and Prospects*, „Intercultural Communication Studies” II:1:1992, s. 43-56.
- SEELYE N.H., *Teaching Culture*, Chicago IL: National Textbook Co. 1984.
- SERETNY A., *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: WUJ 2011.
- SMITH A.N., *Four decades of 'Bonjour': The story of one teacher's practice*, [w:] *Reflecting on the past to shape the future*, red. D. Birckbichler, R. M. Terry, J. Davis, Lincolnwood: National Textbook Co. 2000, s.19-50.
- VALDES J.M., *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press 1986.
- ZAJDLER E., *Glottodydaktyka sinologiczna*, Warszawa: Dialog 2010.
- ZAWAWI S., *Kiswahili Kwa Kitendo*, Africa World Press, Inc. 1988.

ELEMENTY KULTUROWE W NAUCZANIU JĘZYKÓW AFRYKAŃSKICH

Streszczenie

Nauczanie języków obcych od lat wiąże się z nauczaniem kultury rodzimych użytkowników języka. Kompetencja interkulturowa wyposaża uczących się w umiejętność rozumienia i empatii dla innych kultur. W dobie powszechnej globalizacji, wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach umiejętność ta wydaje się niezbędna do zapewnienia zgodnej egzystencji. Szczególnie, jeśli chodzi o kultury tak odległe i nieznane w Polsce, jak afrykańskie. Nauczanie języków afrykańskich powinno zatem stawiać sobie za cel nie tylko rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ale może nade wszystko właśnie interkulturowej. Artykuł ma na celu ocenę dostępnych podręczników do nauki języków afrykańskich, szczególnie języka suahili, pod kątem uwzględniania w nich treści kulturowych. Autorka chce także zainicjować dyskusję nad rolą i celami, które powinny być stawiane kursom języków afrykańskich w Polsce.

Słowa kluczowe: nauczanie języków afrykańskich; elementy kulturowe w nauczaniu języków obcych; podręczniki kursowe; kompetencja socjokulturowa; kompetencja interkulturowa.

CULTURAL CONTENT IN TEACHING AFRICAN LANGUAGES

Summary

A great awareness of interest in cultural content of the foreign language curriculum has grown in recent years. Intercultural competence increases students' understanding and empathy for different cultures. In today's multilingual and multicultural societies it may guarantee a peaceful coexistence. It may be especially vital for such distant cultures as Polish and African. Teaching of African languages should not only concentrate on communicative competence of the students but on developing their intercultural learning as well. This article examines some African language textbooks and their cultural content. It is also hoped that it will stimulate a discussion on the role of intercultural communicative competence in the African language teaching in Poland.

Key words: teaching of African languages; cultural content in teaching of foreign languages; textbooks; sociocultural competence; intercultural competence.