

Wstęp

Dydaktyka języka rodzimego jako obcego, będąca przedmiotem poniższych rozważań, dotyczy charakterystycznego uwarunkowania w nauczaniu języków obcych, które polega na definiowaniu języka własnego, a nie wcześniej wyuczonego – zatem ojczystego, macierzystego, pierwszego, odziedziczonego (używając większości określeń) w odniesieniu do nauczycieli oraz autorów podręczników i opracowań przedmiotowych. Nasze „bycie w takim języku”, używając Heideggerowskiego określenia, jest zależnością wyjątkową i nieporównywalną z kompetencjami nabywanymi w obrębie kolejnych języków. To sytuacja, w której nauczany język i dookreślana za jego pośrednictwem przestrzeń kulturowa są rodzime dla nauczyciela, bo przyswajane od samych początków świadomości, a nie wyuczone i rozpoznane w wyniku sztucznego procesu edukacyjnego. Tu nauczyciel sam w sobie – przez własne zachowania, gestykulację, sposób wyrażania myśli, skojarzenia, a nawet wygląd, jest swoistym tekstem kultury. Istotą takiej sytuacji pozostaje również to, że ucząc języka rodzimego jako obcego, nie mamy do niego dystansu, jaki towarzyszy nam w stosunku do języków wyuczonych. Wyrażamy w ten sposób siebie (w rozumieniu indywidualnym, ale i zbiorowym), czyniąc to jednocześnie w zamierzony i niezamierzony sposób. Ten wyjątkowy, wpisany w proces dydaktyczny typ relacji znacznie pomniejsza dominantę języka na rzecz kultury, której on sam jest nośnikiem i jednocześnie elementem. Uświadomienie sobie powyższych faktów wydaje się dostatecznym powodem do podjęcia próby sformułowania podejścia kulturowego w dydaktyce nauczania języka ojczystego, rozumianego jako obcy. Nie traktując przy tym którejkolwiek metodyki jako wiążącej koncepcji nabywania i nauczania języków. „Współczesna glottodydaktyka – jak wyjaśnia Maria Dakowska (2014) – podąża bowiem drogą, na której metody nie wywodzą się już z aksjomatycznych podejść, wśród których znakomita większość posiada językoznawczy rodowód”.

Nie powinno nam umykać, że glottodydaktyka zajmuje się nauką języka, a nie nauką o języku. Zawsze jednak pozostanie potrzeba jakiejś jego

praktycznej definicji – innej niż przeświadczenie, że nabywanie go stanowi cel sam w sobie. Uczenie się i nauczanie języka obcego w rzeczywistości szkolnej jest procesem sztucznym. Co zatem dzieje się, kiedy nauczanie (z perspektywy nauczyciela) dotyczy języka rodzimego jako obcego? Tęgo, który przyswoiliśmy sobie w dzieciństwie w sposób naturalny? Języka, który do momentu edukacji szkolnej pozostawał dla nas w fazie gramatycznego, a więc systemowego nieuświadomienia? Posługiwanie się nim ma charakter naturalny, spontaniczny i kulturowy. Mówić we własnym (pierwszym) języku, to tyle, co aktualizować narodowy, etniczny, zbiorowy sposób postrzegania świata i wspólnej, ewoluującej przez pokolenia zbiorowej wyobraźni. W tym przypadku język nie pozostaje jedynie posiadającym spójną strukturę systemem komunikowania się. Nie daje się rozpoznać i wyrazić wyłącznie na podstawie opisu gramatycznego. Klasyczna ścieżka dydaktyczna, jaką moglibyśmy podążać w sytuacji przyswajania każdego innego języka, nie wiedzie nas do celu, jaki jesteśmy w stanie osiągnąć, nauczając własnego. W dotarciu do niego przeszkadza prosty fakt „bycia w języku”. Nic tutaj nie zakłóca metodycznego i gramatycznego ładu pojęć i opisu. Obok nich pozostają jednak pokusa i okazja. Dlaczego nie pokazać cudzoziemcom świata naszych własnych pojęć, mitów, metafor i wieloznaczności? Jest przecież tak, że opowiadając o własnym języku i we własnym języku, opowiadamy o nas samych. To nasza narodowa czy choćby etniczna specyfika, z którą tak naprawdę nie trzeba i nie można nic począć. Nie chodzi przy tym o emocjonalny stosunek do ojczystej mowy. To zagadnienie o wiele bardziej złożone, wymagające perspektywy innej niż tylko językoznawcza. Nie trzeba budować alternatywnych rozwiązań i teorii. Należy ją jednak wzbogacić i dookreślić poprzez różne spojrzenia na język, nie dając się zwieść mniemaniu, że jest on bytem głównie systemowym, sztucznie oderwanym od świata swoich użytkowników. Jak próbowała dowieść Kirsten Hastrup,

We współczesnej glottodydaktyce starzeje się pogląd, w myśl którego język daje się postrzegać jako izolowany, dobrze zdefiniowany i obiektywny system, a więc pogląd, za którym stoją autorytety takie jak de Saussure, Chomsky i ich następcy. Nie istnieją *langue* ani *compétence* niezależne od praktyki; nie ma zwartego systemu gramatyki i składni, który byłby poprawny, podczas gdy reszta jest jedynie jednostkowym i przypadkowym odstępstwem od reguły. Odstępstwo i nieład nie są wyjątkiem od systemu, lecz jego częścią. Rzeczy są takie, jakimi się wydają: chaotyczne, paradoksalne, niewyczerpujące (2008: 46).

Do takiego postrzegania języka wiedzie jego kulturowa tożsamość. Blisko stąd do antropologicznej w swoim rodowodzie koncepcji relatywizmu językowo-kulturowego, ale bliżej jeszcze do stwierdzenia, że język i kultura są ze sobą tożsame, wzajemne i jednorodne. Nauczanie obcego języka jest więc jednoczesną prezentacją wyrażanej w nim kultury. On sam w takim procesie

jawi się również jako zagadnienie społeczne. Warto powtórzyć za Edwinem Ardenerem, że „język ma się tak do tego, co społeczne, jak miarka do tego, co się nią mierzy; samo językoznawstwo nie potrafi znaleźć klucza do złożoności życia społecznego. Język – czy to pisany, czy mówiony – mierzy, lecz nie przedstawia” (1989: 180). Nie wystarczy więc wyjść z wnętrza samego języka, by zrozumieć procesy społeczne opisywane za jego pomocą. Nie wystarczy z tego powodu, że już od dawna nie zakładamy zgodności między językiem a światem. By świat ten opisać i wyrazić za pośrednictwem języka, uciekamy się do wymyślonych przez siebie kategorii lub sięgamy po użycia metaforyczne. Przekładanie rzeczywistości na język nie jest bezpośrednie, a relatywne. Jak zauważa Maria Delaperrière,

Metody filologiczne nauczania języków obcych usankcjonowane wielowieczną tradycją klasyczną zaczęły się rozmywać w ogromie przemian, w których samo pojęcie kultury stało się podejrzone. Tekst literacki, który był do niedawna jej najwyższym wyrazem i jako taki stanowił cel sam w sobie, dla którego warto było mozolnie rozsupływać zawiłości obcego języka, zaczął ustępować miejsca celom pragmatycznym i utylitarnym (2016: 46).

Trudno nie zgodzić się ze zdaniem autorki twierdzącej, że

beneficjentem tych przemian stał się sam język jako przedmiot najważniejszych odkryć związanych ściśle z poznaniem świata i człowieka. Wyjście poza zamknięty system form gramatycznych w stronę lingwistyki, w której język zyskał rangę najistotniejszego elementu organizacji myśli ludzkiej, wpłynęło zasadniczo na zmianę relacji między językiem a kulturą (...). Od pierwszej Humboldtowskiej teorii języka jako wizji świata po współczesny kognitywizm rozwinęły się kierunki badawcze, w których język stał się punktem wyjścia w dochodzeniu do prawdy o świecie. Twierdzenie, że myśl ludzka dąży do sklasyfikowania rzeczy tak, by były one przekazywane wewnątrz kultury, w której te klasyfikacje figurują, stworzyła nową perspektywę badawczą odnoszącą się zarówno do lingwistyki, jak i do antropologii (Delaperrière 2016: 46–47).

Praktyka glottodydaktyczna jest pochodną zmieniających się sposobów definiowania języka. Zarówno teoria podejść, jak i praktyka metod nauczania języków obcych były zazwyczaj skutkami takich definicji. Ten „językoznawczy rodowód” sprawiał, że strategie nauczania bazowały głównie na opisach gramatycznych i zasobach leksykalnych oraz ćwiczeniu kompetentnych użyć przyswajanego języka. Treści kulturowe dość długo – przynajmniej w glottodydaktyce polonistycznej – stanowiły jedynie aktywne tło samego nauczania. Rozpoznawanie i dobór tych treści zostały dość jednostronnie sprowadzone do kompletowania inwentarzy pojęć, obszarów czy zakresów tematycznych. Sytuacji tej nie zmieniło nowe relatywnie spojrzenie, lokujące język w kontekstowej przestrzeni społecznej i eksponujące jego komponent kulturowy. Pojawiło się pojęcie glottodydaktyki kulturowej czy kulturoznawstwa glottodydaktycznego, ale ciągle brakuje użytecznych zasad definiowania samej

kultury, tak jak to miało i ma miejsce w przypadku języka. Dodatkowo, nauczany język i zawarte w nim oraz opisywane za jego pośrednictwem treści kulturowe nie są rozumiane jako jednorodna i kompletna wartość, lecz raczej jako dwa współlistniejące obok siebie byty.

Publikacja ta jest monograficzną prezentacją wyobrażeń kulturowo-przestrzennych, mogących mieć zastosowanie w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego. Nie stanowi opracowania będącego nowym podejściem glottodydaktycznym. Jest za to propozycją innego niż dotychczas spojrzenia na nauczany język. Fakt, że rozważania te dotyczą mowy rodzimej, pozwala, a nawet wymusza znacznie większą interdyscyplinarność. Nauczanie języków obcych jest dziedziną wiedzy. To subdyscyplina wyrastająca z wielu innych nauk, przy wyrażeniu językoznawczej dominancie. Stanowiąca jej część dydaktyka coraz mniej jednak ograniczana jest do wynikających z tego faktu koncepcji, bazujących głównie na różnych modelach języka. Dodatkowo przeważa w niej przesłanie praktyczne – doraźny cel, jakim jest szybkie nabywanie kompetencji językowych. W niniejszych rozważaniach staram się uzasadnić potrzebę bądź też możliwość przesunięcia akcentu z nauczania języka, rozumianego jako cel sam w sobie, na celowe umiejscowienie go w kategoriach „mechanizmu”, umożliwiającego docieranie do przestrzeni kulturowej, wyrażanej za jego pośrednictwem. Istotniejszy jest tu świat języka niż on sam. Projektowane modele kulturowo-przestrzenne mają służyć łatwiejszemu i bardziej naturalnemu rozpoznawaniu tego świata. Należy je traktować jako schematy, swoiste prototypy, w których podejmowana jest próba nanoszenia treści kulturowych na wielorako definiowane przestrzenie – poczynając od tych rzeczywistych (fizycznych czy geometrycznych), a kończąc na obszarach umownych i wyobrażeniowych. Ważną podpowiedzią w ich konstruowaniu stały się wnioski płynące z analizy procesu akwizycji pierwszego języka, w którym sposoby i kolejność nabywania kompetencji są przyczynowo-skutkowe i naturalne. Obszarem rozważań jest glottodydaktyka polonistyczna, w tym glottodydaktyka kulturowa, pozwalająca na wielorakie definiowanie języka polskiego jako obcego (w dalszym opisie – JPJO).

W niniejszej monografii zestawiam ze sobą powszechnie akceptowane poglądy: ten, że glottodydaktyka wyrasta z wielu dyscyplin pokrewnych, z tym, że nie jest klasycznie pojmowaną domeną językoznawstwa. Jej pokrewieństwo z innymi naukami stanowi w metodyce nauczania języków aksjomat, co w konsekwencji nie skłania do głębszej refleksji, jeśli wyłączyć z niej pedagogikę nauczania oraz psychologię zachowań. W relatywnie krótkiej historii glottodydaktyki język obcy definiowano na wiele użytecznych sposobów. Użytecznych dla tworzenia podejść i metod nauczania, ale nie dla jego aspektów społecznych czy kulturowych. Poza podejściem komunikacyjnym trudno natrafić w glottodydaktyce polonistycznej na głębsze refleksje płynące z kulturoznawstwa, antropologii, geografii kulturowej,

historii czy filozofii języka. Ukierunkowane rozpoznawanie poszczególnych domen humanistyki uważam za konieczny do spełnienia warunków umożliwiający nauczanie języka osadzonego w jego naturalnym środowisku kulturowo-przestrzennym.

O tym, że na teoretyczne przesłania takich wyobrażeń w nauczaniu JPJO natrafić można w co najmniej kilku pokrewnych dziedzinach nauki, pisałem już niejednokrotnie. W niniejszej monografii zostały zamieszczone fragmenty opublikowanych wcześniej artykułów:

- Garncarek P., 2010, *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–18.
- Garncarek P., 2012, *Dlaczego kultura popularna nie ma czasu*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 11–17.
- Garncarek P., 2012, *Hans-Georg Gadamer – doświadczanie granicy języka*, „Postscriptum Polonistyczne” 2 (10), s. 77–95.
- Garncarek P., 2012, *Językowa wyobraźnia etnograficzna w glottodydaktyce*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, red. G. Zarzycka, Acta Universitatis Lodzensis 19, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9–22.
- Garncarek P., 2013, *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, [w:] *Glottodydaktyka – media – komunikacja*, red. I. Dembowska-Wosik, E. Pałuszyńska, Acta Universitatis Lodzensis 20, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 33–39.
- Garncarek P., 2013, *Jak korzystać z badań nad geografią kulturową w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 139–144.
- Garncarek P., 2013, *Martin Heidegger – hermeneutyka, język, glottodydaktyka*, [w:] *Sapientia Ars Viviendi. Księga jubileuszowa ofiarowana profesor Annie Dąbrowskiej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura, Wrocław: ATUT, s. 401–414.
- Garncarek P., 2014, *Język i glottodydaktyka w studiach kulturoznawczych*, [w:] *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, s. 265–274.

W pierwszej części rozważań, czyli w rozdziałach 1–6, opisuję dyscypliny i obszary wiedzy humanistycznej, których wpływ na rozwój współczesnej glottodydaktyki uznaję za szczególnie istotny:

- antropologię słowa i językoznawstwo antropologiczne (rozdział pierwszy);
- etnolingwistykę (rozdział drugi);
- etnografię (rozdział trzeci);
- geografię kulturową i krajoznawstwo (rozdział czwarty);
- filozofię języka w ujęciu hermeneutycznym (rozdział piąty);
- kulturę popularną i kanony kultury (rozdział szósty).

Opisy te są poniekąd wymuszone przez status glottodydaktyki, autonomicznej subdyscypliny nauki posiadającej własny przedmiot oraz obszar badań, cele poznawcze, ogólne teorie i opis, aparat pojęciowy, a także metodologię. Glottodydaktyki, rozumianej jako swoista część językoznawstwa, kształtowanej głównie przez lingwistykę stosowaną i próby praktycznego stosowania poznawanego języka. Podstawowa trudność polega tutaj na mnogości źródeł i dyscyplin, z których nauka ta wyrasta. To, w obrębie jakich pojęć i ustaleń badawczych umiejscowiona została współczesna glottodydaktyka, jest istotne dla poniższych rozważań z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze, pozwala na uzmysłowienie sobie, jakich jej obszarów dotyczą bezpośrednio. Po drugie zaś, w jakim stopniu wynikają z dziedzin nauki niemających z metodyką nauczania języków obcych wiele wspólnego. Wskazanie tych dziedzin nauki, które są pokrewne glottodydaktyce, jest działaniem dość subiektywnym. Istnieje wiele istotnych powiązań metodyki nauczania języków obcych z dyscyplinami humanistycznymi czy społecznymi, które same prężnie się rozwijają, modyfikując przez to wymienione relacje. Przekonującej systematyzacji tych obszarów nauki dokonały zajmujące się metodologią badań w glottodydaktyce Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik. Wskazały na dwie grupy nauk:

- A. Nauki, które koncentrują się na przebiegu komunikacji (komunikacja interkulturowa, językoznawstwo, socjolingwistyka, psychologia społeczna).
- B. Dziedziny, które naświetlają rozwój kompetencji komunikacyjnych (pedagogika, dydaktyka ogólna, kognitywistyka, psycholingwistyka, psychologia).

Interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki jest – jak definiują go wymienione badaczki – cechą charakterystyczną humanistyki. Poszczególne zjawiska leżą w polu poznawczym kilku, niekiedy dość różnych dziedzin. Mówi się wtedy o ich interdyscyplinarności, co jednak często bywa rozumiane w sposób zbyt powierzchowny, a niekiedy wręcz opatrny. Otóż w wielu wypadkach ta naturalna w humanistyce interdyscyplinarność to, ściślej rzecz ujmując, raczej pluridyscyplinarność. Wynika ona z wieloaspektowości danego przedmiotu badań, przy czym każdy z tych aspektów zdaje się niejako odsyłać do innej dyscypliny, a nie ze zintegrowanego, spójnego teoretycznie pojmowania tego przedmiotu. Tym bardziej, mimo niewątpliwie znaczącego dorobku owych dziedzin, nie może być mowy o traktowaniu glottodydaktyki jako „wypadkowej” wymienionych wyżej (i innych jeszcze), pokrewnych specjalności.

Glottodydaktyka ujmuje bowiem problematykę rozwijania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej z sobie właściwej perspektywy (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 66–69).

Pierwsza część rozważań poświęcona jest interdyscyplinarności glottodydaktyki oraz towarzyszącym jej kontekstom kulturowym. Podejście takie zapewne wzbogaca spektrum glottodydaktycznych dociekań, ale i utrudnia lekturę.

W drugiej części rozważań (rozdziały 7–12) opisuję własną propozycję budowania modeli kulturowo-przestrzennych pozwalających na inne niż dotychczas spojrzenie na przekaz treści w obrębie nauczanego języka. Są to modele zróżnicowane pojęciowo, dające się różnie zdefiniować, posiadające różną przydatność dla procesu glottodydaktycznego. Propozycja ta wynika z głębokiego przeświadczenia, że dyscyplina (dziedzina) nazywana glottodydaktyką jest nauką skoncentrowaną nie tylko na metodach nauczania języków obcych, lecz także nauką wyrosłą z oczywistych i odwiecznych potrzeb porozumiewania się z innymi, obcymi ludźmi. Znajomość cudzej mowy zawsze była w cenie i to z wielu powodów – handel, osadnictwo, polityka, turystyka, podboje, odkrycia geograficzne, edukacja oraz szereg innych. Bez względu jednak na ich rodzaj i mnogość, zawsze towarzyszyła im, i zapewne ciągle towarzyszy, ludzka ciekawość. Maria Dakowska stwierdza, że „Języków obcych uczymy się coraz częściej i coraz powszechniej. Zjawisko to staje się na tyle masowe, że możemy proces glottodydaktyczny nazwać swoistą realizacją zamówień publicznych czy działalnością gospodarczą” (2014: 17). Wypracowujemy w tym celu kolejne metody, podejścia i techniki. Podążamy różnorodnymi ścieżkami dydaktycznymi ku jednemu, jak się zdaje, celowi, którym jest zrozumienie innego człowieka. To rozmowa z nim, opowiedzenie o sobie i wysłuchanie jego opowieści pozwala ograniczać własną lokalność i tutejszość. Zmieniamy w ten sposób rodzaj własnej obecności w świecie na bardziej zauważalny. Nie bez przyczyny oczekujemy od samych siebie umiejętności trafniejszego oglądu cudzoziemskiej rzeczywistości narastającej wraz z nabywaną kompetencją w obrębie obcego języka. Przestrzeń kulturowa jest tutaj aktywnym tłem. Wynika z naszej świadomości, lokuje się w naszej podświadomości i egzemplifikuje na różne sposoby fakt narodowej, społecznej i językowej przynależności.

Dla poszczególnych uczestników komunikacji, język dyskursu może być równie prymarny, jak i nieprymarny. Jak przypomina Dakowska,

Komunikacja językowa ma charakter epizodyczny; jest aktem, a nie abstrakcją względem wymiarów czasu i przestrzeni. Nie może być analizowana w oderwaniu od człowieka, a raczej ludzi w niej uczestniczących, czego nie da się powiedzieć o wcześniejszych koncepcjach, które w centrum uwagi stawiały wzajemne relacje form składniowych w oderwaniu od użytkowników języka (2001: 9–10).