

Wstęp

Uczenie się języków obcych jest jednoczesnym odkrywaniem inności, czyli tego wszystkiego, co nie przynależy do naszych własnych sposobów postrzegania świata. Jest też czymś więcej niż tylko opanowywaniem nowych (werbalnych) schematów komunikowania się. Wyposaża nas w możliwość odczytywania obcej mentalnie narracji, a nawet uczestniczenia w niej na sposoby najbardziej zbliżone do rzeczywistych. Myślenie o języku jak o jednym z podstawowych faktów społecznych – a zatem i kulturowych – skłania współczesnych metodyków do budowania nowych strategii nauczania, w których sięga się po zbiorowe doświadczenia czy nawyki komunikacyjne innych wspólnot językowych. W programach glottodydaktycznych pojawiają się coraz bardziej widoczne tło kulturowe, historyczna kontekstowość oraz socjo- czy realio- znawcze odniesienia. Nauczany język próbuje się definiować poprzez jego etniczną, a nawet narodową przynależność. Zupełnie tak, jakbyśmy zakładali, że podstawowym powodem uczenia się języków obcych była chęć poznawania środowiska jego naturalnych użytkowników. O ile w samą pryncypialność takiej przyczyny możemy wątpić, o tyle w jej rangę nie powinniśmy. Język zawsze w jakiś sposób opowiada o kulturze zbiorowości, która się nim na co dzień posługuje.

Zamieszczone poniżej rozważania dotyczą polonistycznej glottodydaktyki kulturowej – wariantywnej części metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO), której zasadniczym wyróżnikiem jest ukierunkowanie na przekaz szeroko rozumianych treści cywilizacyjnych. Podzielając przekonanie, że nie da się bez wiedzy kulturoznawczej powiedzieć niczego istotnego o świecie, człowieku czy życiu zbiorowym, staram się wskazać wybrane obszary wiedzy o kulturze, które subiektywnie uznaję za szczególnie przydatne dla praktyki glottodydaktycznej. Szukanie odpowiedzi na pytanie o istotę oraz przedmiot poznania w procesie uczenia się języków obcych stanowi podstawę poniższych dociekań. Wpisana w nie trudność polega na tym, że – jak twierdzą Wojciech Józef Burszta oraz Michał Januszkiewicz – samo „kulturo- znawstwo” jest w pewnym sensie dyscypliną bez dyscypliny. Badacze przekonują, że:

[...] składowymi wiedzy o kulturze obejmowanej mianem kulturoznawstwa są bardzo różne sfery działań nastawionych na interpretację – kultury tożsamościowe, sztuki plastyczne, literatura, film, telewizja, media elektroniczne, architektura, „kultura konwergencji” i tak dalej, i dalej. Pogłębia się tendencja do szatkowania i specjalizacji wiedzy, rutynowo jedynie klasyfikowanej jako kulturoznawcza. Kulturoznawstwo sprawia dzisiaj wrażenie dyscypliny wiedzy, której ambicją jest nade wszystko „przylegać” do rozczłonkowanej w ten sposób rzeczywistości (Burszta i Januszkiewicz 2010: 17).

Nie inaczej dzieje się z treściami kulturoznawczymi wdrażanymi w procesie nauczania cudzoziemców polszczyzny. Są one rozczłonkowane tematycznie, przekazywane na różne sposoby i z różną intensywnością. Jakby nie opuszczało nas przeświadczenie, że – pewnie nie wszyscy z dobrym skutkiem – nauczymy się wybranego języka, ale wszystkich w jakimś stopniu zainteresuje kultura, o której się za jego pośrednictwem opowiada. Na pełną ekspozycję wybranych jej obszarów nie ma nigdy zbyt wiele miejsca w praktyce glottodydaktycznej. Może przez to, a może dzięki temu nie stanowi ona monolitu. Daje się za to podporządkować dawnej już, ale ciągle użytecznej klasyfikacji Raymonda Williamsa (1976), w myśl której postrzegana zostaje z czterech różnych perspektyw (wszystkie rozpoznawalne w trakcie nauczania języków obcych):

- kultura wysoka – najchętniej eksponowana w materiałach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej (sylwetki wybitnych Polaków, dzieła literatury i sztuki, wielkie wydarzenia);
- ideały kultury (wyrafinowanie, ogłada, normy zachowań) – najczęściej pojawiające się w nauczaniu języków obcych w rozumieniu bliskim kulturze języka (zwrotów grzecznościowych, adresatywnych czy kurtuazji);
- intencjonalne wytwory kultury (książki, filmy, programy telewizyjne, komiksy czy gry) – mające swój niezależny od odbiorców żywot;
- kultura jako całościowy sposób życia danej zbiorowości (socjokultura, realioznawstwo, krajoznawstwo, językowy i kulturowy obraz świata).

Treści kulturowe przywoływane w procesie nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) powinny być jedynie opowiadane, bez niepotrzebnych prób definiowania. Dla odbiorcy cudzoziemskiego ich poznawanie ma charakter przedmiotowy, a nie podmiotowy, niewymagający żadnej formuły, przez co łatwiejszy przy „zderzaniu się” z rzeczywistością, gdyż „kultura jest wszędzie”, jak przekonuje Ulf Hannerz (2006).

Kultura jest uznawana przez wszystkie liczące się orientacje w ramach tzw. nauk o kulturze jako byt autonomiczny, niemalże jakaś realność, która istnieje obok natury i kształtuje niemalże wszystko – w tym i naszą wiedzę na temat tejże natury. To kultura przesądza o tym, jak postrzegamy, myślimy, działamy, jakie mamy emocje i osobowości, tożsamość, a także jaką mamy wiedzę na temat wszechświata. Pomału kultura staje się metakategorią, za pomocą której dokonujemy wartościowania wszelkiej wiedzy (Radomski 2010: 106).

Opisywana tutaj najczęściej perspektywa nauczania języka polskiego jako obcego, a jednocześnie ojczystego dla jego nauczycieli czy lektorów skłania ku refleksji nad poglądami, które wygłaszał Claude Lévi-Strauss. Język został przez niego określony jako zasadniczy fakt kultury oraz umiejętność i przyzwyczajenie, które otrzymujemy z tradycji zewnętrznej. Postrzegany jako zasadniczy instrument oraz uprzywilejowany środek, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy (por. Charbonnier 2000: 139–145). Własne doświadczenia – te rzeczywiste i te potencjalne – są najczęściej możliwe do zwerbalizowania. „Zawartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w jej języku i nie ma takiego materiału językowego, zarówno co do treści, jak i co do formy, który by dla użytkowników danego języka nie symbolizował rzeczywistych zdarzeń, niezależnie od poglądów przedstawicieli innych kultur” – jak dowodził Edward Sapir (1978: 33–49). Zajmując się nauczaniem języka obcego lub będąc jego beneficjentem, warto podążać (co chętnie czynię) za myślą Ernsta Cassirera (1995), wskazującą na to, że różnorodność języków nie jest jedynie i wyłącznie różnorodnością dźwięków i znaków, lecz przede wszystkim różnorodnością poglądów na świat. Nabiera się dzięki temu dystansu do jednoznacznie językoznawczej optyki, od zawsze widocznej w nauczaniu obcej mowy.

Proponowana publikacja jest monograficzną próbą wskazania wybranych obszarów wiedzy kulturoznawczej, które zdaniem autora są istotne dla potrzeb nauczania własnego języka definiowanego tutaj jako obcy. Stanowi przez to rodzaj kolażu, zbioru odrębnie opisywanych zagadnień, które łączy ze sobą nadrzędna wspólnota celu. Koresponduje z wcześniejszymi rozważaniami piszącego, publikowanymi w monografii *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne* (Garncarek 2022). Stanowi w dużej mierze kontynuację rozpoczętych wówczas dociekań. Są one ukierunkowane na rozpoznawanie i wskazywanie pokrewnych dyscyplin humanistycznych, które mają – nie zawsze oczywisty i nie zawsze jednoznacznie rozpoznawalny – wpływ na kształtowanie się i rozwój metodyki nauczania cudzoziemców polszczyzny. Rzecz nie tylko w uporczywym udowadnianiu, że glottodydaktyka jest domeną interdyscyplinarną, ale również w tym, że wymyka się na różne sposoby definicjom *stricte* językoznawczym. Słowem, podejście to traktuje nauczany język nie tylko jako nowy sposób komunikowania się, lecz także jako przejaw relatywizmu kulturowego, historycznego, społecznego czy artystycznego. Wskazywanie, a nawet egzemplifikowanie tego rodzaju zależności, gdyby pozostawić je na poziomie samego opisu, niosłoby niewielki, jedynie teoretyczny pożytek dla potrzeb glottodydaktycznych. Stąd w obu monografiach, tej wcześniej wspomnianej, i tej prezentowanej Czytelnikom, umieszczone zostały propozycje praktyczne, określane (nienajładniej) jako warsztatowe. Zebrany do nich materiał jest efektem wieloletnich obserwacji środowiska cudzoziemców zainteresowanych polszczyzną, badań, których grupami docelowymi byli, obok pochodzących z zagranicy studenckich

respondentów, również słuchacze studiów podyplomowych „Glottodydaktyka polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego”, organizowanych od przeszło dwudziestu lat przez Centrum Polonicum Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz aktywni zawodowo w Polsce i poza jej granicami nauczyciele JPJO. Podzielenie się tak rozbudowanym materiałem poznawczym i uwagami bezpośrednio go dotyczącymi uznałem za wartość w oczywisty sposób przydatną dla środowisk (zawodowych oraz naukowych) związanych z glottodydaktyką nie tylko polonistyczną.

Zawarte w dziewięciu rozdziałach rozważania zostały podzielone na dwa rodzaje. Pierwszą ich część (rozdziały 1–5) należy traktować jako opis teorii i poglądów, drugą (rozdziały 6–9) jako autorską propozycję tematów, scenariuszy i modeli lekcyjnych, będących efektem prowadzonych badań i ustaleń. Ponieważ rzeczywistość glottodydaktyczna jest w istocie koniecznym porównywaniem różnych języków, najczęściej wydarzającym się w konfiguracji **mój język pierwszy – język, którego się uczę**, warto jest zachować tę optykę w odniesieniach międzykulturowych. Od nich właśnie rozpoczyna się poniższy wywód teoretyczny.

Rozdział 1. Poświęcony jest sposobom definiowania wspólnot językowych, ich strukturom, zasadom funkcjonowania, obszarom występowania i granicom otwartości. Poruszony został aspekt „przynależności” do języka oraz odnajdywania się w równoległych rzeczywistościach kulturowo-językowych. Dotyczy kulturowych aspektów bilingwalności i wielojęzyczności. Zawarto w nim wątek dotyczący istotnych różnic między klasycznym przekładem językowym a przekładem treści kulturowych.

Rozdział 2. Dotyczy kulturoznawczej charakterystyki poznawanego języka. Wskazano na jego fonetyczną i „melodyczną” odrębność, od których rozpoczyna się poznawanie każdej obcej mowy. Opisuje sposoby i zasady nazywania rzeczy, wskazujące na odmienną wrażliwość społeczną rodzimych użytkowników języków obcych. Podjęto w nim zagadnienie „poruszania” się w obcym językowo, a więc także kulturowo świecie znaczeń i nawyków społecznych. Zwrócono uwagę na obszary lingwistycznie bezekwiwalentne oraz na przyrodzony języko- i kulturo-centryzm.

Rozdział 3. Został poświęcony rozpoznawaniu kulturowych „dobrodzieństw” wynikających z posiadania wiedzy lokalnej. Wskazuje się w nim na różne potrzeby etnicznych identyfikacji, posiadania adresów kulturowych czy odtwarzania wiedzy o rodzinnych lub językowych przekazach o „tutejszości”. Stanowi tę część rozważań, która jest ważna z punktu widzenia cudzoziemskich uczniów świadomych swojego polskiego pochodzenia.

Dwa kolejne rozdziały są opisem poglądów piszącego, „głosem” w dyskusjach toczonych od lat przez polonistyczne środowisko glottodydaktyczne. Dodać należy, że są to dyskusje, które wciąż nie doczekały się konkluzji dających się wykorzystać w praktyce.

Rozdział 4. Dotyczy rozważań poświęconych znaczeniu najstarszych, bo mitycznych treści kulturowych w praktyce glottodydaktycznej. Wskazano tu istotność przedchrześcijańskich, słowiańskich identyfikacji kulturowo-językowych. Egzemplifikuje ich obecność oraz rodzaje myślowych kontynuacji w późniejszych, współczesnych przekazach literackich, bajkowych, religijnych czy obrzędowych. Jest próbą zrozumienia zależności zachodzących między własną mitologią (tą słowiańską i tą narodową) a tym, co zwykle określa się jako identyfikację czy mentalność danej nacji.

Rozdział 5. Odnosi się do niełatwego zagadnienia obecności w nauczaniu JPJO wulgaryzmów, przekleństw, zwrotów obraźliwych czy inwektyw. Dyskusja na ten temat wydaje się nie mieć końca. W polonistycznej praktyce glottodydaktycznej – w dotyczących jej programach, opracowaniach czy zaleceniach – tego typu kwestie są pomijane. Ponieważ stanowią jednak integralną część polszczyzny, ich brak w spisie zagadnień lekcyjnych budzi wątpliwości.

Pozostałe rozdziały mają charakter praktycznych rozwiązań lekcyjnych i są jednocześnie opisami przeprowadzanych badań oraz ustaleń ankietowych.

Rozdział 6. Stanowi propozycję słownikowo-pojęciowego modelu lekcyjnego. Nie jest budowany wokół wybranego zagadnienia gramatycznego czy zakresu leksykalnego, lecz wokół starannie dobranych słów/pojęć. To różne ich użycia: semantyczne, słownikowe, gramatyczne, typologiczne, synonimiczne, porównawcze, hierarchiczne, przysłowiowe, frazeologiczne, nacechowane emocjonalnie... oraz ich kolokacje, a nawet etymologia są istotą lekcji. Tu pomysł własny piszącego został wsparty i przetestowany w praktyce przez słuchaczki i słuchaczy wymienionych wyżej studiów podyplomowych.

Rozdział 7. Zaproponowany w tym rozdziale biograficzny model lekcyjny jest budowany według scenariusza, w którym istotę stanowi eksponowanie życiorysu wybranej postaci – żyjącej współcześnie lub dawniej, z różnych powodów wartej przywołania. To prezentacja tych Polek i Polaków, którzy zdaniem autorów lekcji są być może mniej znani i rzadziej rozpoznawalni, ale za to, przyczynili się w jakiś sposób do budowania naszej narodowej czy tylko regionalnej (lokalnej) spuścizny. Wyboru sylwetek dokonali słuchacze wymienionych wyżej studiów podyplomowych „Glottodydaktyka polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego”.

Rozdział 8. Rozważania i badania przedstawione w tym rozdziale nie prowadzą bezpośrednio do zbudowania nowego modelu lekcyjnego. Są prezentacją i omówieniem zbieranego przez dekadę materiału poznawczego. To eseje i prace zaliczeniowe cudzoziemskich studentów, uczestniczących w lektoratach i wykładach prowadzonych przez autora niniejszej publikacji na Uniwersytecie Warszawskim. Tematyka tych prac jest bardzo zróżnicowana i wynika z oczekiwań sformułowanych przez nauczyciela. Jest efektem indywidualnych wyborów oraz wskazań dotyczących ciekawych zdarzeń w polskiej historii, polskich cech narodowych, powinowactw i porównań

kulturowych, życia w Polsce, sylwetek znanych Polaków, rozpoznawalności naszych rodaków w krajach, z których pochodzą respondenci itd. Tak zebrany materiał pozwala na budowanie wiedzy o cudzoziemskim postrzeganiu Polski i Polaków, a w jeszcze większym stopniu o ich oczekiwaniach poznawczych, co może i powinno w oczywisty sposób przekładać się na tematykę lekcyjną.

Rozdział 9. W tej części rozważań praktycznych został przedstawiony i omówiony materiał będący zbiorem scenariuszy oraz konspektów lekcyjnych. Stanowią go lekcje ułożone i przeprowadzone przez słuchaczy studiów podyplomowych. Powstawały bez żadnych wcześniej narzuconych wskazań tematycznych. Jedyną podpowiedzią była sugestia sięgania po te informacje, które naszym, zawsze subiektywnym zdaniem, mogą być ciekawe dla cudzoziemskich słuchaczy. Zebrany w ten sposób zasób tematyczny jest – czy raczej powinien być – cenną bazą wiedzy dla autorów podręczników i materiałów uzupełniających przeznaczonych do nauczania JPJO.

Prezentowana monografia nie jest klasycznym, jednotematowym wywo-
dem. Stanowi kolejny przyczynek do rozważań dotyczących rozwoju zarówno
praktyki glottodydaktycznej, jak i niezbędnych dla niej ustaleń czy skojarzeń
teoretycznych. Metodyka nauczania języków obcych opiera się na dwóch
podstawowych, zdaniem piszącego, filarach. Pierwszym jest jej oczywista
interdyscyplinarność, stała potrzeba czerpania doświadczeń z pokrewnych
dyscyplin – ogólnie rozumianego językoznawstwa, historii, literatury, nauk
o społeczeństwie czy kulturoznawstwa. Drugim zaś, jej konieczność pozostawania
w nieustannych relacjach z kulturą (najczęściej narodową) wspólnoty
językowej, zbudowanej przez naturalnych użytkowników danej mowy.