

1.1. Glottodydaktyka polonistyczna i jej subdyscypliny

Waldemar Pfeiffer w swej książce *Nauka języków obcych* (2001) pisze, że glottodydaktyka to dydaktyka języków obcych, różniąca się od dydaktyki ojczystej mowy. W tej pierwszej odmianie dydaktyki najważniejsze jest rozwijanie umiejętności lingwistycznych, zaś w drugiej – uzyskanie wiedzy o literaturze, opanowanie wiedzy o budowie i strukturze języka ojczystego. Przedstawione odrębności wpływają na zróżnicowanie celów, metod i warunków nauczania wymienionych dyscyplin (Pfeiffer 2001: 14). Glottodydaktyka bada zatem procesy nauczania i uczenia się języków obcych. Jej celem jest poznanie tych procesów, wypracowanie optymalnych systemów uczenia się, nauczania. Metody badawcze, jak zauważa Iwona Słaby-Góral (2008: 36), są takie same jak w innych naukach humanistycznych (krytyczne studium literatury fachowej, eksperyment naukowy, badania ankietowe i wywiady, badania statystyczne).

Celem nauczania w glottodydaktyce polonistycznej pozostaje też rozwój kompetencji osób uczących się języka polskiego, „(obcego dla uczącego się), podczas gdy środkiem nauczania jest (a przynajmniej powinien być) [...] ten sam język służący jako narzędzie komunikacji (często jest to jedyny, możliwy do wykorzystania język komunikacji między uczącym się a nauczycielem)” (Słaby-Góral 2008: 38–39). Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Władysława T. Miodunkę (2016: 54) glottodydaktyka polonistyczna

jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej.

Glottodydaktyka stanowi osobną dziedzinę nauki, mającą własny przedmiot, własne cele i metody badań. Odwołuje się do językoznawstwa, kulturoznawstwa, socjologii, psychologii, fizyki (akustyki), logopedii i wielu innych nauk, z których „czerpie metody badań (wypracowując jednocześnie własne) i dzięki którym poszerza badany przez siebie przedmiot” (Słaby-Góral 2008: 36). Jak słusznie zauważają Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (2010), glottodydaktyka jest interdyscyplinarna, jednakże chodzi tu nie o zapożyczanie z dziedzin pokrewnych, lecz o integrację i przeformułowanie w kategoriach glottodydaktycznych.

Miodunka (2016: 54) pisze, że glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się

metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą¹.

Komentując powyższy podział na subdyscypliny, Grażyna Zarzycka (2017a: 68–72) przekonuje, iż nie wolno pomijać także: praktyki nauczania – ze względu właśnie na wyrażnie praktyczny wymiar nauczania JPJO; glottokulturoznawstwa polonistycznego (o czym za chwilę); badania cech glottodydaktycznej wspólnoty dyskursywnej.

Przekaz wiedzy o kulturze jest ważną częścią procesu glottodydaktycznego. Pisze o tym m.in. Pfeiffer (2001: 156–157), stwierdzając, że do treści nauczania języków obcych

należy niewątpliwie tematyka krajo- i kulturoznawcza. Pozwala ona rozwijać kompetencję językową na najwyższym poziomie [...]. Na określenie tej dziedziny stosowane są różne terminy, nie zawsze jasno definiowane: kulturoznawstwo, krajoznawstwo, realioznawstwo, a w językach obcych: *culture*, *civilisation*, *Kulturkunde*, *Landeskunde*, *Landeswissenschaft* i in.

Pojawia się tu przy okazji problem związany z definiowaniem kultury. Pfeiffer (2001: 156–157), widząc konieczność jej zdefiniowania na gruncie glottodydaktyki, rozumie kulturę jako zbiór „duchowych, artystycznych i twórczych osiągnięć jakiejś wspólnoty społecznej w jakiejś epoce”, ale także jako istotę i uosobienie „wszystkich ludzkich form pracy i życia”. Elementy te włącza badacz do tzw. kulturoznawstwa obcojęzycznego (wyodrębnionego

¹ P.E. Gębał (2018; por. 2014 i 2018a) proponuje, by glottodydaktykę porównawczą i jej relacje z glottodydaktyką polonistyczną uznać za osobną dyscyplinę. Przyglądając się tym zagadnieniom, badacz stwierdza, iż warunkiem uprawiania tej pierwszej jest znajomość glottodydaktyk co najmniej dwu języków nowożytnych, albowiem jest ona „swoistą wypadkową pól zainteresowań glottodydaktyk szczegółowych poszczególnych języków i ponadnarodowych założeń europejskiej polityki językowej, uwzględniającej w swych kluczowych założeniach promocję wielojęzyczności i wielokulturowości. Glottodydaktyki szczegółowe różnych języków korzystają z propozycji i ram teoretycznych opracowanych na poziomie ogólnoeuropejskim. Na styku poszczególnych języków, także dla potrzeb wielojęzyczności i wielokulturowości, wyrastają nowe rozwiązania dydaktyczne, takie jak [...] dydaktyka języków trzecich. Glottodydaktyka porównawcza umiejscowiona zostaje dokładnie w środku całego układu. Polem jej zainteresowań stają się badania porównawcze sposobów inkorporacji różnych podejść, metod i technik dydaktycznych w nauczaniu poszczególnych języków obcych” (Gębał 2010: 75–76).

z kulturoznawstwa światowego, odróżnianego od kulturoznawstwa rodzimego), które w szerszym rozumieniu obejmuje cztery dziedziny informacji: realioznawstwo, krajoznawstwo, socjoznawstwo, kulturoznawstwo *sensu stricto*. „Zadaniem realioznawstwa glottodydaktycznego jest opis realiów i przedstawienie obcej rzeczywistości materialnej”. Wiedza krajoznawcza obejmuje „historię i geografię danego kraju, wiedzę o jego instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych”. Socjoznawstwo wiąże się „ze zwyczajami, obyczajami, zachowaniem sytuacyjnym i językowym obcej społeczności”, a także ma, zdaniem Pfeiffera, do spełnienia – oprócz funkcji poznawczych – również te wychowawcze: „Stanowi ono najważniejszy element składowy kompetencji interkulturowej zapewniającej wysoce efektywną komunikację językową”. Kulturoznawstwo *sensu stricto* dotyczy „tworów intelektu ludzkiego, tj. literatury, sztuki, muzyki, malarstwa, architektury, a więc kultury w węższym rozumieniu”, ale autor stwierdza, że „z punktu widzenia celów nauczania języków obcych można by tu zaliczyć także wytwory techniki i systemy technologiczne [...]” (Pfeiffer 2001: 157–159).

Odnosząc się do wprowadzonego przez Pfeiffera rozróżnienia glottodydaktyki ogólnej i szczegółowej, jak również biorąc pod uwagę dokonania badaczy z polonistycznego środowiska glottodydaktycznego (opisane w dalszej części pracy), należy więc mówić o **kulturoznawstwie glottodydaktycznym** w ramach glottodydaktyki polonistycznej lub polonistycznym kulturoznawstwie glottodydaktycznym, mimo braku takiej subdyscypliny w podziale zaproponowanym przez Miodunkę². Postuluję zatem poszerzenie tego bardzo trafnego podziału o kulturoznawstwo glottodydaktyczne właśnie, przecież refleksja na temat kulturowego komponentu procesu glottodydaktycznego ma już swoją tradycję. Podobny postulat wyodrębnienia kulturoznawstwa glottodydaktycznego³ przedstawili wcześniej: zajmujące się nauczaniem JPJO Anna Burzyńska-Kamieniecka (Burzyńska 2002) i Grażyna Zarzycka (2005, 2006, 2008 i in.), a także reprezentanci Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, zgłębiający polonistyczną dydaktykę kultury w ramach glottodydaktyki polonistycznej⁴, m.in. Piotr Garncarek, Mirosław Jelonekiewicz, Piotr Kajak i Justyna Zych.

Glottodydaktyka, a w jej obrębie kulturoznawstwo glottodydaktyczne, potrzebuje pedagogicznej wiedzy dotyczącej np.

organizacji procesu nauczania i uczenia się z wszelkimi jego uwarunkowaniami (wymagania stawiane nauczycielowi, analiza możliwości percepcyjnych i osobowości

² W.T. Miodunka (2016) włącza nauczanie aspektów kulturowych do metodyki nauczania JPJO i JPJ2 (języka polskiego jako drugiego – por. Zarzycka 2017a: 68–72).

³ Przez różnych autorów nazywanego „podejściem kulturoznawczym” lub „glottokulturoznawstwem polonistycznym” (por. m.in. Gębał 2014; Miodunka 2016; Zarzycka 2017a).

⁴ Sformułowanie użyte przez P.E. Gębała (2014: 138).

ucznia, analiza warunków nauczania, analiza tzw. rzeczywistości obiektywnej, czyli środowiska nauczania, środowiska społecznego, polityki władz oświatowych itd.) (Słaby-Góral 2008: 39).

Dostosowuje tę wiedzę do swoich potrzeb. W podobny sposób korzysta z osiągnięć innych dyscyplin: psychologii, socjologii, statystyki itd.

1.2. Relacja języka i kultury

Nauczanie języka obcego nierozzerwalnie wiąże się z kulturą danego języka. Tak samo jest z nauczaniem JPJO – przekaz wiedzy o kulturze stanowi tu nieodłączny element procesu glottodydaktycznego. W polskim przypadku punktem wyjścia mogą być badania Jerzego J. Smolicza nad wartościami podstawowymi – rdzeniem kultury grupowej. Według tego badacza jedną ze wspomnianych wartości podstawowych lub centralnych w kulturze polskiej (oprócz np. religii rzymskokatolickiej) jest język ojczysty (Smolicz 1990: 23–25)⁵. Kanoniczne, uniwersalne znaczenie języka jako wartości polskiej kultury dostrzegają także Anna Burzyńska (2002: 13) oraz Piotr Garncarek (2006: 35), według którego kompetencja kulturowa zostaje wywiedziona i nabyta z języka, z przekazu środowiskowego, narodowej edukacji: „Jeśli uważamy za oczywiste, że język dekoduje przypisaną mu kulturę narodową, to kultura ta prowadzi do pełniejszego poznawania tego języka. Dlatego też każda treść i wartość kulturowa, nawet ta przemyciona *przy okazji*, ma niebagatelne znaczenie”.

Kultura danego narodu została zapisana w jego języku⁶. Język polski jest więc medium – bo zawiera (językowo zakodowany) dorobek kulturowy całej wspólnoty komunikacyjnej (funkcja kumulatywna języka), stanowi wyraz praktyki społecznej i doświadczeń tej wspólnoty (zintegrowanej „wokół” języka – funkcja narodowa, socjalizująca) (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 21; por. Anusiewicz 1994). W języku i przez język, zdaniem Burzyńskiej (2002: 13; por. Anusiewicz 1994), są wyrażane elementy należące do kanonu kultury polskiej (który, podobnie jak język, nie jest układem stałym i niezmiennym), pomocne w budowaniu określonej wspólnoty doświadczeń, ocen i wartościowań.

Nie zamierzam analizować relacji między językiem, kulturą, społeczeństwem i rzeczywistością, które można badać na różne sposoby, stosując perspektywy językoznawcze, np. lingwistyki kulturowej (w relacji: język–kultura–człowiek/społeczeństwo–rzeczywistość), lingwistyki antropologicznej/

⁵ Choć zdaniem J.J. Smolicza (1990: 36–37) wielokulturowe społeczeństwo musi także dysponować wartościami ponadetnicznymi.

⁶ Por. twierdzenie C. Lévi-Straussa, że język to najbardziej zasadniczy fakt kultury (Charbonnier 2000: 141).

/etnolingwistyki (w relacji: język–człowiek/społeczeństwo–rzeczywistość–kultura), antropologii lingwistycznej (w relacji: kultura–język–dane społeczeństwo). W analizie wymienionych elementów można też korzystać z perspektywy antropologii kultury, mając na uwadze następujące słowa Grzegorza Godlewskiego (2008: 10):

Skoro język jest podstawowo fenomenem kulturowym, najdogodniejszej perspektywy jego badania dostarcza antropologia kultury. Nie tylko dlatego, że ujmuje zjawiska mowy we właściwym im porządku, ale również dlatego, że nie ogranicza pola widzenia do własnej kultury, lecz rozszerza je na inne obszary, inne światy mowy.

Wojciech J. Burszta pisze, jak ważną cechą wiedzy kulturowej pozostaje wspólnota przekonań, dzięki której arbitralne kulturowe konwencje (oraz symbole) odbiera się jako coś naturalnego, jedynie słusznego, prawdziwego. Głównym nośnikiem symbolicznych wyobrażeń jest, zdaniem badacza, język naturalny, dostarczający podstawowego, choć niewyłącznego, klucza do analizy kultury symbolicznej. „Ludzka mowa to jednak więcej niż powtarzające się serie skojarzeniowe; znaczenie językowe opiera się na uniwersalnym symbolizmie, który obejmuje cały zakres myśli ludzkiej” (Burszta 1998: 59). W nauczaniu języków obcych należy pamiętać, że obca kultura oznacza często nieznaną język. Burszta zaznacza, że każda bez wyjątku kultura to zawsze jakiś odrębny system pojęciowy. W sferze języka są zakodowane „kulturowo funkcjonujące poglądy na świat, formy pojęciowe, systemy terminologiczne, normy i wartości”. Dlatego tak ważne dla antropologów są związki języka i kultury. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem cytowanego badacza, według którego dzięki analizie dzisiejszej kultury popularnej, choćby ze względu na dominujące w niej słownictwo, można wyrobić sobie opinię o zainteresowaniach i fascynacjach naszych współczesnych (Burszta 1998: 61–62)⁷.

Z perspektywy nauczyciela języka obcego, np. JPJO, niezwykle ważne okazuje się śledzenie przemian nie tylko w języku, ale i w kulturze – na początku XXI w. Przywoływana przez Bursztę cecha semantyczności jest niezwykle ważna, gdyż sygnały językowe są związane z właściwościami świata fizycznego i społeczno-kulturowego. To oznacza, że pojęcia danego języka mogą stanowić przewodnik i pokazywać, jak dana grupa kulturowa kategoryzuje świat⁸. Każda treść kultury daje się zawsze wyrazić w języku. Znaczenia językowe tworzą „świat znaczeń kulturowych, istotnych dla każdego społeczeństwa

⁷ Badania B. Malinowskiego (1948: 240) dowodzą, że znaczenie danego wyrażenia jest uwarunkowane nie tylko kontekstem całej wypowiedzi, ale także „kontekstem sytuacji”, w jakiej do niej dochodzi. Dodatkowym czynnikiem są wtedy również: wyraz twarzy, gesty, wykonywane czynności, charakterystyka grupy oraz ta część otoczenia, której proces komunikowania się akurat dotyczy. Określone wyrażenie jest zrozumiałe, bo ma ścisły związek z sytuacją kulturową, czyli z kontekstem społecznym (por. Burszta 1998: 74–75).

⁸ Także wtedy, kiedy obraz świata jest zafałszowany.

i wyróżniających je wobec innych wspólnot” (Burszta 1998: 65). Wiedzę o świecie nabywa się dzięki stosowaniu schematów, prototypów i metafor. Burszta przedstawia definicję takich schematów – zakres typowych, powtarzających się i wykazujących analogiczne własności doświadczeń, rozpoznawanych przez jednostkę za pomocą języka. Widać więc, że język jest zakorzeniony w doświadczeniu – wspólnym kulturowym doświadczeniu. Badacz podaje przykład schematu Bożego Narodzenia, w którym mieszczą się pogoda, czynności w domu i poza nim, wolny czas. Taką egzemplifikację można świetnie odnieść do praktyki nauczania JPJO. Jeśli mówi się chociażby o pogodzie w czasie Bożego Narodzenia, zwykle pada pytanie, czy święta „tam” są takie same jak „u nas”. Doświadczenie wielu osób wchodzących w skład grupy uczącej się JPJO, oparte na stereotypie, może się wzbogacić (Burszta 1998: 77).

Wspomniane przez Bursztę „kompetencje w coraz rozleglejszej sferze podobnych pojęciowych całości”, nabywane w procesie enkulturacji jednostki, stanowią „sfery doświadczenia” o charakterystycznych, podzielanych kulturowo znaczeniach. Wokół nich organizuje się typowe słownictwo, ich znak rozpoznawczy (dziedziny semantyczne o ustalonych granicach). Doświadczenia istotne z punktu widzenia kultury, wyodrębnione językowo pod postacią schematów, stają się prototypami ludzkiego doświadczenia w ogóle. Oceniając innych, określamy, co w ich zachowaniu normalne, a co nie. Gdy dany prototyp jest całością dobrze utrwaloną w języku i kulturze, staje się idiomem mówienia i myślenia o codziennych doświadczeniach. Przeniknąć w inną kulturę – to poznać te idiomy jak najpełniej. Prototypy i idiomy nie są czymś niezmiennym i obligującym jednostki do myślenia wyłącznie według nich. „Fenomen kultury” zawiera się w zmienności i kreatywności kultur stale tworzących nowe schematy, prototypy, idiomy (Burszta 1998: 77–78).

Powyższe zagadnienia, stanowiące przedmiot zainteresowania antropologii kultury, zajmują także badaczy ściśle z nią powiązanego kulturoznawstwa glottodydaktycznego – dyscypliny młodej, lecz usytuowanej niejako „w środku” interesującego nas pola badawczego.

Wszyscy autorzy podejmujący problematykę kulturoznawczą w procesie nauczania JPJO zdają sobie sprawę z silnego powiązania języka i kultury. Widzą – co przyznaje Grażyna Zarzycka (2005: 316) –

konieczność pokazywania relacji między nimi w procesie nauczania języka polskiego, kultury polskiej lub w czasie kursów międzykulturowych. Spoiwem między kulturą a językiem są – jak pokazuje przegląd koncepcji – przede wszystkim nazwy, w których odbija się duch polskiego narodu, obraz świata języka polskiego; natomiast płaszczyzną – komunikacja. By w niej skutecznie uczestniczyć, potrzebna jest umiejętność rozszyfrowywania kodów kulturowych zawartych w powiedzeniach, przysłowiach, nagłówkach prasowych, stosowanie się do reguł socjolingwistycznych itp.,

pojawiających się we wszystkich dostępnych tekstach współczesnej kultury.

Piotr Garncarek (2006: 201) dochodzi do przekonania, że „w procesie glottodydaktycznym nauka języka jest zajęciem obowiązkowym, zaś poznanie kultury indywidualnym wyborem”. Opanowanie i zrozumienie języka daje szansę na docieranie do wyrażonych w nim treści kulturowych. Z drugiej strony nie da się w pełni opanować JPJO bez uwzględnienia elementów kultury wyrażanej w tym języku, będącym jednym z podstawowych źródeł informacji właśnie na temat kultury danego społeczeństwa (Burzyńska 2002: 5–6). Za Januszem Anusiewiczem (1994: 10; por. Dąbrowska 2005: 99) można przyjąć, że język to warunek wstępny stanowienia i rozumienia kultury, implikator, składnik, rezerwuuar, „pas transmisyjny” oraz interpretator i interpretant, zawierający najistotniejsze jej treści. Znajomość kontekstu kultury danego języka obcego jest niezwykle ważna, bo nie zawsze daje się bez odniesienia do tej kultury dosłownie przetłumaczyć np. konkretny wyraz. Anna Dąbrowska (2005: 104) przywołuje takie oto terminy: „kresy”, „cham”, „sprawa polska”, które budzą pewne skojarzenia i wyrażają określone wartości, często – jak pisze – niełatwe do zrozumienia dla przedstawicieli innych kultur. Wyrazy te można różnie nazywać: Brigitte Schultze (1999) mówi o pojęciach kluczowych, Walery Pisarek (2002; za Kleinem 1989) – o słowach sztandarowych, Alicja Nagórko (1994) – o kulturemach⁹. Świetnym przykładem są również tzw. skrzydlate słowa („cytaty literackie i inne powszechnie znane zdania polskie”), w których chyba w najbardziej widoczny sposób stykają się język i kultura narodu, a o wykorzystaniu których na gruncie glottodydaktyki polonistycznej pisze Zarzycka (2010, 2012)¹⁰.

Nierozłączność języka i kultury bardzo dobrze przedstawia w swych badaniach Grażyna Zarzycka, rozwijająca i propagująca zastosowane przez Michaela Agara pojęcie lingwakultury (wyływające z przekonania o silnym zespoleniu obu komponentów). Lingwakultura jest, według Zarzyckiej (2004: 436), językowym obrazem wartości, symboli, sensów, charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego, zamieszkiwanym i kształtowanym przez rodzimych użytkowników języka zazwyczaj nieświadomie. Obejmuje także skonwencjonalizowane fragmenty dyskursów (powszechnie znane, często używane; frazeologizmy, powiedzenia, przysłowia, cytaty – skrzydlate słowa, dłuższe teksty, dzięki którym można interpretować daną kulturę lub subkulturę). Zgodnie z hipotezą badaczki istnieją lingwakultura polska narodowa

⁹ Postulat włączania słów-kluczy oraz skryptów kulturowych do nauczania obcokrajowców polszczyzny pojawił się również w badaniach glottodydaktycznych. Teoretycznie i praktycznie zajmowały się tym m.in. M. Skura (2009, 2010) i E. Łątka-Likh (2012, 2015), sięgając do najważniejszych prac temu poświęconych, np. A. Wierzbickiej i C. Goddarda (Wierzbicka 2006; Goddard, Wierzbicka 2007). Autorką najnowszej propozycji wykorzystania lingwistyki kulturowej w glottodydaktyce polonistycznej jest G. Zarzycka (2019), która w swoim artykule odnosi się także do bardzo ważnej publikacji M. Raka *Kulturemy podhalańskie* (2015).

¹⁰ W rozdziale trzecim wrócę do skrzydlatych słów G. Zarzyckiej.

(głównego nurtu), złożona ze zobrazowanych w języku, ważnych dla wszystkich Polaków wartości, oraz bezustannie zasilające ją lingwakultury środowiskowe¹¹, peryferyjne. Badanie tego zjawiska to, zdaniem Zarzyckiej, „wyszukiwanie miejsc kontaktowych między językiem a kulturą”; kulturą, która według autorki stanowi „system utrwalonych przez tradycję wzorów zachowań, norm, idei i wartości zawartych zarówno w wytworach materialnych, jak i niematerialnych”. Praktyczne działania służące zanurzaniu się uczących w świat języka docelowego nazywa Zarzycka „otwieraniem lingwakultury”. Badanie i „otwieranie” lingwakultury uznaje autorka za procesy twórcze, wymagające „poprowadzenia dialogu ze znaczeniami zawartymi w języku i kulturze” (Zarzycka 2004: 437–438). Reinterpretacja znaczeń polskiej kultury, twórcze ich przetwarzanie – dzięki odmiennej optyce – może również odbywać się w kontekście kulturowym, wytworzonym przez współcześnie dominującą kulturę popularną¹².

W opisanych przez siebie zajęciach lingwakulturowych, w których uczestniczyli studenci polscy i obcokrajowcy studiujący w Polsce, Zarzycka (2004: 439–442; 2005) udowodniła, że

¹¹ Na czele z najczęściej zmieniającym się lingwakulturowym repertuarem osób młodych, które „nieustannie rozwijają wiedzę i słownictwo z różnorodnych dziedzin, zapoznają się z coraz to nowymi tekstami kultury, włączają się w działanie grup rówieśniczych” (Zarzycka 2004: 437).

¹² A. Burzyńska (2002: 74), przekładając teorie lingwistyki kulturowej na obszar nauczania cudzoziemców języka polskiego i kultury polskiej, podjęła próbę uporządkowania elementów językowych z komponentem kulturowym. Wyróżniła w nich trzy poziomy językowe: poziom wyrazu (z nazwami odnoszącymi się do osób związanych z kulturą, do miejsc i obiektów powiązanych z tradycją i historią), poziom grupy wyrazów (związki frazeologiczne, aforyzmy, sentencje, przysłowia oraz wyrażenia wchodzące w skład polskiej etykiety językowej) oraz poziom sytuacji (uwarunkowane kulturowo zachowania językowe i elementy dyskursu) (por. Zarzycka 2005: 315). P.E. Gębał (2004: 131) w swym *Programie nauczania cudzoziemców realiów polskich* proponuje podejście eklektyczne, „łącznie perspektywę kognitywną (w którym podkreśla się rolę wiedzy na temat obyczajowości kraju języka docelowego), komunikacyjną (tu najważniejszym celem jest zapewnienie właściwych interakcji w języku docelowym) oraz międzykulturową (ważnym celem jest zrozumienie innej kultury i poszukiwanie tzw. *mostów porozumienia między kulturami*)” (Zarzycka 2005: 316). G. Zarzycka pisze, iż „wśród metod pracy stosowanych w nauczaniu z wykorzystaniem tego programu polecane są też trening postrzegania, nabycie strategii interpretacyjnych i zdolności w zakresie porównywania kultur i komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (ze zwróceniem uwagi na język ciała). Poznanie nowego języka, jego realiów i kultury nie są w tej koncepcji celami samymi w sobie. Zwiększanie kompetencji językowej i realioznawczej jest raczej narzędziem wykorzystywanym do porównań, interpretacji, do budowania nowej, innej, tożsamości. Tym samym program nauczania realiów polskich autorstwa P. Gębała znajduje swoje miejsce w zyskujących coraz większą **popularność ponowoczesnych koncepcjach nowej pedagogii i psychologii**, w których spotkanie kultur (spotkanie Innego) staje się wartością samą w sobie, tak jak dialog (dyskurs), w którym zachodzi budowanie nowej tożsamości [...]” (Zarzycka 2005: 316; podkreślenie autorki; por. propagowane przez Zarzycką koncepcje nauczania dialogowego oraz model nauczania cudzoziemców jako dialogu międzykulturowego). O innych propozycjach (np. Burzyńska, Dobesz 2004; Miodunka 2004) będzie mowa w rozdziale trzecim.

przyjeżdżający do Polski cudzoziemcy w równym stopniu pragną zrozumieć zawarty w języku i w kulturze kod narodowy charakterystyczny dla kraju przyjmującego, jak i subkody, charakterystyczne dla środowisk, z którymi wchodzi w kontakt. Tak więc, zadaniem przewodników po kulturze polskiej powinno być niesienie pomocy w *otwieraniu* lingwakultury polskiej głównego nurtu oraz lingwakultur *niszowych* (peryferyjnych) (Zarzycka 2005: 313–314).

Niezależnie od tego, czy uznamy teksty i treści kultury popularnej za główny nurt współczesnej kultury (także polskiej), czy też za jej niszę, powyższe stwierdzenie Zarzyckiej, poparte doświadczeniami autorki, uznaję za wystarczający argument do podjęcia badań nad miejscem i rolą kultury popularnej w procesie nauczania JPJO.

1.3. Kompetencje w nauczaniu języków obcych

1.3.1. Kompetencje w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*

Jednym z najważniejszych momentów w historii nauczania języków obcych było przyjęcie przez Radę Europy i opublikowanie w 2001 r. dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages*. Polskie tłumaczenie, *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej – ESOKJ), wydano w 2003 r.¹³ Dokument ten – efekt współpracy wielu specjalistów: teoretyków i praktyków nauczania języków – określa tzw. europejskie standardy nauczania i uczenia się języków obcych. Co ciekawe, ESOKJ nie należy do zbioru obligatoryjnych reguł, przepisów lub aktów prawnych, które obowiązują kraje członkowskie Unii Europejskiej, zatem mógłby zostać w praktyce odrzucony. Krytykowany za uproszczenia stał się jednak, zgodnie z określeniem Elany Shohamy¹⁴, *lingua franca*, przekraczając granice Wspólnoty.

ESOKJ stanowi opis tego, co uczący się powinni opanować, aby móc się komunikować. Jest wykazem wiedzy i umiejętności – a zatem tworzy pewną wspólną ramę nauczania języków obcych, do której można się odwoływać. Uwzględnia liczne możliwości, bo nie jest ani normą, ani modelem. Opisuje pewną wspólną filozofię, nowe tendencje opracowywania i porządkowania inwentarzy językowych oraz katalogów tematycznych, odpowiadających poszczególnym poziomom biegłości¹⁵ itd., co służy opracowywaniu nowoczesnych programów nauczania języków nowożytnych, podręczników, wymagań egzaminacyjnych.

¹³ ESOKJ: Coste D., North B., Sheils J., Trim J. 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Martyniuk W. (przeł.), Warszawa (CODN).

¹⁴ Wyartykułowanym na konferencji Association of Language Testers Europe (ALTE) w Krakowie, w 2011 r.

¹⁵ Poziomy A (A1 i A2), B (B1 i B2) oraz C (C1 i C2) – czyli: wstępny, samodzielności i biegłości.

Taka wspólna podstawa ma – w intencji Rady Europy – zapewniać lepszą czytelność nauczania języków oraz możliwość porównania jego wyników w skali międzynarodowej – dzięki skrupulatnemu opisowi poziomów, ogólnemu i szczegółowemu (por. Janowska 2008: 36–37). ESOKJ przedstawia kontekst użycia języka. Opis ten, zawierający nowe tendencje w obszarze oceniania, umożliwił stworzenie systemów certyfikacji różnych języków europejskich, m.in. systemu certyfikacji JPJO. Twórcy ESOKJ pokazują, że każdy rodzaj kompetencji użytkownika języka da się opisać, a więc także poddać certyfikacji; każdy uczący się ma inne potrzeby, dlatego można wprowadzić certyfikaty dla różnych poziomów¹⁶.

Choć ESOKJ – w założeniu – nie narzuca metod, środków postępowania, pozostawiając ich wybór użytkownikom języka, to jednak promuje podejście zadaniowe, które – jak pisze Iwona Janowska (2008: 45–46) – stanowi kolejny etap rozwoju założeń metod komunikacyjnych, zrodzony z aktualnych potrzeb społecznych. Warto przypomnieć, że podejście komunikacyjne

kładzie nacisk na komunikację językową, stawia ucznia w centrum procesu uczenia się, wymaga od niego aktywności, autonomii i odpowiedzialności za postępy w nauce. Podejście zadaniowe przejęło wszystkie koncepcje charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego, dodając do nich pojęcie *zadania* do wykonania w różnych kontekstach życia społecznego, w których może się znaleźć uczeń. W podejściu zadaniowym uczący się jest traktowany jako jednostka społeczna, która potrafi zmobilizować wszystkie swoje kompetencje i wiedzę, aby dojść do wytyczonego celu, jakim jest udana komunikacja językowa (Janowska 2008: 46; por. Gębał 2006: 210–211).

Akcentowanie społecznego kontekstu w użyciu języka przywołuje opisywane wcześniej kompetencje użytkowników, bo przecież komunikują się oni w sytuacjach należących do różnych sfer życia, dzięki zautomatyzowanym nawykom lub zdolnościom kompensacyjnym.

Biegłość językowa opisana w ESOKJ opiera się na kompetencjach ogólnych, językowych i komunikacyjnych. Definicja kompetencji zawarta w dokumencie Rady Europy jest następująca: „[...] całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania”¹⁷. Podejmowanie określonych działań językowych

¹⁶ Ciekawe doświadczenie przeprowadzono na zlecenie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Miodunka, Przechodzka 2006; Przechodzka, Miodunka 2006): zbadano kompetencję w języku polskim polskich maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badanie to dowiodło, że polscy maturzyści mają ogólnie lepsze kompetencje językowe od obcokrajowców (jednak nie na tyle, na ile się spodziewano), ale piszą po polsku gorzej niż cudzoziemcy (na poziomie C1). Wyszło wniosek, iż „kształcenie językowe Polaków w obecnej formie nie daje dobrej praktycznej kompetencji w języku ojczystym” (Przechodzka, Miodunka 2006: 17).

¹⁷ Podobnie definicję kompetencji formułuje M. Czerwiński (2008), który pisze o trwałych dyspozycjach oraz wiedzy – uzdatniających człowieka do określonych zachowań i działań,