

Niniejsza publikacja jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Lingwistyka Stosowana 10: 2014, 37–49

Przemysław E. GĘBAL

Uniwersytet Warszawski/ Uniwersytet Jagielloński

Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki¹

Abstract:

Comparative Foreign Language Didactics as a New Sub-Discipline of Foreign Language Didactics

This article makes an attempt at reflecting on the need to separate an area described as “comparative foreign language didactics” from among the areas of contemporary foreign language didactics.

Its first part outlines the development of European and Polish didactic thought, understood as parallelly developing areas of research activity, generating and using free flow of academic ideas. It constitutes an attempt at combining the trends which are part of the implementation of the assumptions of foreign language didactics by Franciszek Grucza and his successors, and other concepts, including Władysław T. Miodunka’s Polish language didactics.

From the international perspective, the first European papers, undertaking conscious reflection on the sense of existence of comparative foreign language didactics, become an important point of reference for our deliberations. Specialists in teaching of foreign languages from France and Germany undertook their development, placing it among other research currents of the contemporary foreign language didactics.

The theoretical deliberations and research solutions underscore the sense of development of theoretical and methodological assumptions for comparative foreign language didactics. They become part of the following part of the publication which comprises the original concept of comparative foreign language didactics – understood as the sub-discipline of Polish foreign language didactics.

Wstęp

W dotychczasowych opracowaniach glottodydaktycznych rozpatruje się zwykle wybrane zagadnienia w ramach uczenia się i nauczania jednego konkretnego języka obcego. Tak też funkcjonują poszczególne glottodydaktyki szczegółowe (metodyki nauczania konkretnych języków obcych), które istniejąc paralelnie w stosunku do innych, raczej w niewielkim stopniu uwzględniają zdobycze wypracowane przez specjalistów w zakresie innych języków obcych.

Stworzone przez Franciszka Gruczę pierwotne koncepcje polskiej glottodydaktyki postrzegały ją jako autonomiczną dyscyplinę naukową, uprawianą przez specjalistów w zakresie nauczania różnych języków obcych; badaczy utożsamiających się w pierw-

¹ Niniejsze opracowanie stanowi skróconą prezentację rozważań opisanych w tomie *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (Kraków 2013).

szej kolejności z samą glottodydaktyką, a dopiero później z nauczaniem i uczeniem się konkretnych języków.

Dzisiejsza rzeczywistość kształcenia językowego w naszym kraju, wpisująca się w realizację lansowanej przez Radę Europy ideę różno- i wielojęzyczności, staje się także istotnym bodźcem dla funkcjonowania glottodydaktyki porównawczej. Obecność w polskich szkołach coraz większej liczby nauczanych języków, a co za tym idzie, konieczność prowadzenia naukowej refleksji i badań nad ich koegzystencją na wszystkich polach układów glottodydaktycznych oraz rozwój glottodydaktyki polonistycznej, to kolejne elementy umożliwiające funkcjonowanie komparatywizmu.

1. Współczesne podejście badawcze w glottodydaktyce: w stronę komparatywizmu

Rozwijająca się w ostatnich latach dydaktyka wielojęzyczności, postrzegana jako subdyscyplina glottodydaktyki, wpływa w coraz większy sposób na kształt tej ostatniej. Zjawisko wielojęzyczności, leżące u podstaw nowego nurtu badawczego, staje się częstym punktem odniesienia dla debat o charakterze ogólnoglottodydaktycznym, co owocuje pojawieniem się pierwszych polskich opracowań prezentujących możliwości rozwoju myśli glottodydaktycznej w nowym, wielojęzycznym kierunku. Pionierką tego typu dociekań jest Weronika Wilczyńska, w której ostatnich publikacjach można zauważyć zainteresowanie tą problematyką.

Nader istotne wydaje się zamieszczone w artykule *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym* (W. Wilczyńska 2007) zestawienie ukazujące odmienną badawczą tzw. ujęć bi- i plurilingwalnego (zob. tabelę 1.).

Zagadnienie/ typ ujęcia	Ujęcie analityczne, bilingwalne	Ujęcie zintegrowane, plurilingwalne
Ideał kompetencji	NS (<i>native speaker</i>)	<i>competent foreigner</i>
Tożsamość uczącego się	przezienna	wielojęzyczna / wielokulturowa
Model kompetencji	J1+J2+Jn	zintegrowany
Model działania kompetencji	przełączanie kodów	funkcjonalność wewnętrzna, zewnętrzna
Model dydaktyki	orientacja na nauczanie poszczególnych JO	współpraca dydaktyczna
Podejście badawcze	ujęcia opisowe, analityczne, ujęcia poprzeczne	ujęcia problemowe (→ zależności) ujęcia podłużne

Tabela 1: Odmienną podejścia badawczego w ujęciu bi- i plurilingwalnym wg W. Wilczyńskiej (2007)

Pierwsze z podejść – bilingwalne, odpowiada tradycyjnemu sposobowi uprawiania glottodydaktyki. Zgodnie z nim glottodydaktyki szczegółowe zorientowane są na nauczanie poszczególnych języków w izolacji od siebie. Drugie z podejść – plurilingwalne, zakłada współpracę pomiędzy poszczególnymi glottodydaktykami szczegółowymi, co umożliwi nadanie im wymiaru komparatystycznego.

Odnosząc swoje rozważania do prymarnych układów glottodydaktycznych, autorka zestawienia zauważa, iż model plurilingwalny daleko wybiega poza snute przed laty rozważania. Wielojęzyczny wymiar glottodydaktyki jest, jej zdaniem, nie do uchwycenia w proponowanej triadzie nauczyciel – uczeń – język:

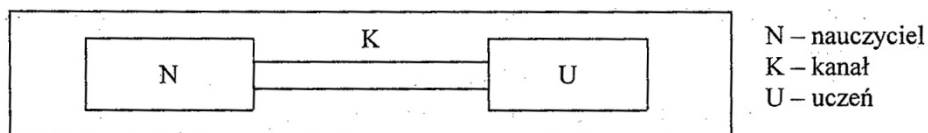
W kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji kilkujęzycznej model trójkąta „nauczyciel – uczeń – język” jest praktycznie nieprzydatny – jest on zbyt „zewnętrzny” w stosunku do uczącego się, by wyjaśnić jego sukces czy porażkę przy opanowywaniu poszczególnych języków (W. Wilczyńska 2007: 39).

Glottodydaktyka europejska i polska podążają za zmieniającą się rzeczywistością kształcenia językowego. Propozycje nowych podejść badawczych, integrujących z sobą poszczególne glottodydaktyki szczegółowe, są jednym z przykładów potwierdzających powyższe stwierdzenie. Wypływająca z nowych kierunków współpraca dydaktyczna powinna się szybko przenieść do działań badawczych i zaowocować badaniami o charakterze porównawczym. Trudno sobie bowiem wyobrazić zintegrowany sposób kształcenia językowego, obejmujący równoległe nauczanie większej liczby języków, bez uwzględniania dotychczasowych dokonań natury teoretycznej i praktycznej na polu poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych. Ich dorobek, poddany stosownej obróbce komparatystycznej, może doprowadzić do dalszego rozwoju nowych rozwiązań dydaktycznych, na które z pewnością czekają Europejczycy, uczący się coraz większej liczby języków.

2. Glottodydaktyka akademicka i jej modele/ układy

Procesowi konstytuowania się glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej towarzyszyło kreowanie modeli/ układów glottodydaktycznych, których głównym zadaniem było ukazanie koncepcji, prymarnych obszarów dociekań i zadań dla nowej dziedziny badawczej. W ciągu kilkudziesięcioletniej historii glottodydaktyki opracowano w sumie cztery propozycje układów glottodydaktycznych (F. Grucza 1978, W. Woźniewicz 1987, W. Pfeiffer 2003, P.E. Gębał 2008).

Autorem pierwszego i najbardziej znanego układu glottodydaktycznego z roku 1978 był Franciszek Grucza, germanista, ówczesny dyrektor Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW (zob. Schemat 1). Przedstawiony przez niego model, zamieszczony w pierwszym tomie „Przeglądu Glottodydaktycznego”, stał się swoistym prototypem dla późniejszych.



Schemat 1: Układ glottodydaktyczny Gruczy (1978)

Interpretując z dzisiejszej perspektywy stworzony pod koniec lat 70. minionego stulecia układ, zwracamy uwagę na jego nowoczesność, wszechstronność i kompleksowość. Mimo iż genetycznie odnosi się do układów komunikacyjnych, modelowanych przez językoznawców, uwzględnia rzeczywistość dydaktyczną, nieuznaną przez ówczesnych językoznawców za godną refleksji naukowej. Na tym polega nowatorstwo propozycji F. Gruczy, które w stosunkowo krótkim czasie doprowadziło do uznania badań glottodydaktycznych jako równoprawnych z uprawianiem innych dyscyplin lingwistyki filologicznej. Wszechstronność tego układu odzwierciedla się w powiązaniu działań badawczych o charakterze językoznawczym i dydaktyczno-

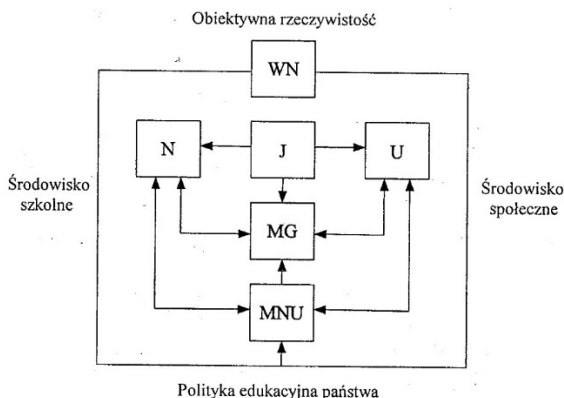
pedagogicznym, co uczyniło kreowaną glottodydaktykę przestrzenią interdyscyplinarną, wpisującą się swoimi założeniami metodologicznymi w nowoczesne europejskie nurty badań humanistycznych. Kompleksowość glottodydaktyki to wynikająca z układu glottodydaktycznego F. Gruczy konieczność traktowania procesu kształcenia językowego jako szerokiego obszaru, mieszczącego zawsze w sobie trzy wspomniane elementy. Zajmowanie się jednym z nich pociąga za sobą każdorazowo uwzględnienie dwu pozostałych.

Proponowany przez F. Gruczę model można odnieść do rzeczywistości nauczania różnych języków obcych. Wydaje się jednak, iż traktuje on każdy z języków osobno i z tego powodu z perspektywy promowanej dziś wielojęzyczności może okazać się mniej atrakcyjny. Jego twórca jednak już w owym czasie był świadomy konieczności modelowania glottodydaktyki na naukę badającą zachodzące procesy glottodydaktyczne także w wymiarze nauczania większej liczby języków, fundując istotne podłoże dla lansowanych ostatnio rozwiązań o charakterze komparatystycznym. Świadczy o tym krótki fragment jego rozważań z tomu *Polska myśl glottodydaktyczna*, przygotowanego rok po opublikowaniu pierwszego układu glottodydaktycznego:

Dotychczas omówiliśmy różnice między glottodydaktyką ojczystojęzyczną i obcojęzyczną oraz czystą (podstawową) i stosowaną, a wewnątrz obcojęzycznej ponadto między glottodydaktyką pierwszego języka obcego, drugiego, trzeciego itd. Ten ostatni podział jest jednak dotychczas mało respektowany w rozważaniach glottodydaktycznych, chociaż moim zdaniem za każdym razem mamy do czynienia z nieco odmiennymi przebiegami procesów glottodydaktycznych i to nie tylko ze względu na odmiennie działające w nich zjawiska interferencyjne. W każdym razie zagadnienie to wymaga dokładniejszego naświetlenia (F. Grucza 1979: 10).

Odnosząc się do zaproponowanego przez F. Gruczę modelu glottodydaktycznego, pierwsi komentatorzy zwracali uwagę przede wszystkim na jego kompleksowość. Nie do przecenienia było, ich zdaniem, ustawienie w jednym szeregu trzech wymienionych elementów i skupienie uwagi kreowanej wówczas glottodydaktyki na badaniu wszelkich możliwych związków między nimi (W. Woźniewicz 1987, W. Pfeiffer 2003).

Model z roku 2003, autorstwa germanisty Waldemara Pfeiffera z Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM, obudowuje nauczyciela wieloma dodatkowymi składowymi (zob. schemat 2).

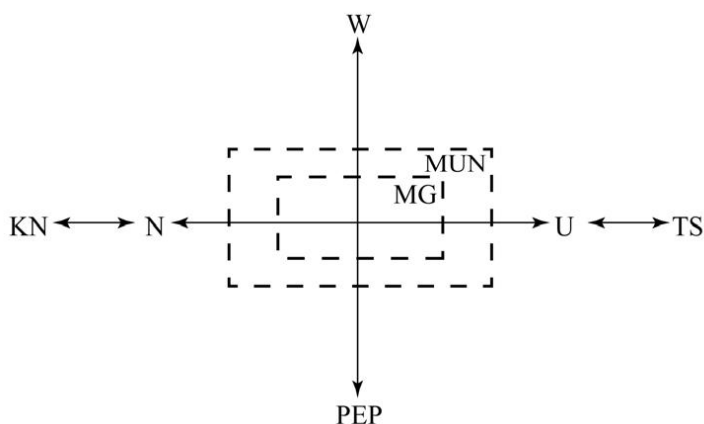


Schemat 2: Układ glottodydaktyczny Pfeiffera (W. 2003; WN - warunki nauczania, N - nauczyciel, J - język, U - uczeń, MG - materiały glottodydaktyczne, MNU - metody nauczania i uczenia się języków)

Uwikłanie procesu nauczania w uwarunkowania społeczne stanowi jedną z ważnych cech propozycji W. Pfeiffera. Stąd znajdujemy w nim takie elementy, jak: obiektywna rzeczywistość, środowisko społeczne, środowisko szkolne i znajdująca się u fundamentów układu polityka edukacyjna państwa.

Swoim modelem W. Pfeiffer zapowiadał konieczność szerszego spojrzenia na problematykę nauczania języków obcych; takiego, które wykraczałoby poza obszar nauczania jednego języka. Układ W. Pfeiffera z 2003 r., powstały krótko przed integracją Polski z Unią Europejską, przenosi glottodydaktykę polską do nowej rzeczywistości, stawiającej na promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

Schemat modelu glottodydaktycznego, autorstwa piszącego te słowa, jest próbą przeniesienia elementów wcześniej opracowanych układów do dzisiejszej rzeczywistości edukacji językowej. U jego podłoża leży prymarny układ glottodydaktyczny oraz wynikające z niego związki będące w dalszym ciągu kwintesencją zainteresowań glottodydaktyki. Proponowany model glottodydaktyczny jawi się nam w postaci układu współrzędnych z dwiema równoważnymi osiami (zob. schemat 3).



Schemat 3: Model glottodydaktyki Gębala (2008)

Pierwsza z osi, zwana osią odciętych, zawiera w sobie układ glottodydaktyczny F. Gruczy i jego dwa podstawowe elementy: nauczyciela (N) i ucznia (U). Poza nimi na krańcach osi znajdują się dodatkowe dwa elementy: po stronie nauczyciela (N) kształcenie nauczycieli (KN) i po stronie ucznia (U) typ szkoły (TS). Umieszczenie wszystkich elementów na jednej osi ilustruje ich współzależność i łączliwość.

Na krańcach osi rzędnych umiejscowiono dwa kolejne elementy układu: stojącą u podłoża naszych wszystkich rozważań ideę wielojęzyczności (W) i obecną w modelu Pfeiffera politykę edukacyjną państwa (PEP). Prezentowany model zakłada ich stałą koegzystencję, sugerując dopasowanie polskiej polityki językowej do lansowanej przez Radę Europy idei wielojęzyczności jako zjawiska społecznego, typowego dla współczesnych społeczeństw europejskich. Stąd ich umiejscowienie na tej samej osi.

W środku układu znajdujemy ostatnie dwa jego elementy, uwarunkowane opisanymi wcześniej aspektami. Pierwszy z nich, dydaktycznie nadrzędny w stosunku do drugiego, to rozwijane sposoby i podejścia oraz metody uczenia się i nauczania

(MUN). Drugi zaś skupia w sobie preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych (MG).

Zaprezentowany model jest próbą przeniesienia do dzisiejszej rzeczywistości edukacji językowej założeń i wizji naszkicowanych we wcześniej skonstruowanych układach F. Gruczy i W. Pfeiffera. Pośród nowych jego elementów na szczególną uwagę zasługuje wielojęzyczność pojmowana jako swoisty proces społeczny formułujący nowe zadania dla pozostałych składników układu i tym samym dla całej glottodydaktyki. Stać się ona może załączkiem, organicznym substytutem nowej subdyscypliny określanej mianem glottodydaktyki porównawczej.

3. Badania porównawcze w glottodydaktyce europejskiej

Badania porównawcze nie mają długiej historii w rzeczywistości glottodydaktyki europejskiej. Zwrócenie uwagi na potrzebę ich prowadzenia nastąpiło w krajach Europy Zachodniej dopiero z początkiem XXI wieku. Mimo iż część wcześniejszych prac europejskich specjalistów w zakresie nauczania języków obcych wpisywała się w nurt badań porównawczych, ich autorzy nie podejmowali szerszej dyskusji na temat realizowanego podejścia badawczego. Ich monografie i artykuły były kolejnymi rozprawami z zakresu szeroko pojętej glottodydaktyki. Prowadzone dość przypadkowo glottodydaktyczne działania porównawcze nie zaowocowały przez wiele lat próbą wprowadzenia żadnego naukowego terminu opisującego praktyki konfrontatywno-kontrastywne. Brak terminu oznaczał, iż komparatywizm przez lata formalnie nie istniał w ramach glottodydaktyki.

Ważnym elementem konstytutywnym opisywanych praktyk porównawczych stała się rozwijająca się od schyłku XX wieku w ramach europejskiej glottodydaktyki dydaktyka wielojęzyczności. Rodzące się dzięki niej plurilingwalne podejście badawcze (zob. 1.) było ważnym czynnikiem inspirującym dociekania natury porównawczej, w myśl coraz szerzej rozwijanej współpracy dydaktycznej pomiędzy poszczególnymi dziedzinami glottodydaktycznymi, odpowiedzialnymi za kształcenie językowe realizowane równoległe w ramach kilku języków.

3.1. Komparatywizm w glottodydaktyce francuskiej

Francuski załączek glottodydaktyki porównawczej, określanej mianem „*didactique comparée des langues-cultures*”, rozpoczął swoją historię w roku 2003. Ośrodkiem, w którym pojawiła się idea teoretycznej i metodologicznej refleksji nad nową subdyscypliną dydaktyki języków obcych, był Uniwersytet w Saint-Étienne, zaś materiałem zawierającym pierwsze rozważania na temat glottodydaktycznego nurtu komparatystycznego był materiał autorstwa Christiana Purena. Jego publikacja stała się swoistym manifestem i apelem, zachęcającym do refleksji nad możliwościami wdrożenia nowej subdyscypliny dydaktycznej. Zdaniem francuskiego badacza prezentacji kluczowych założeń *didactique comparée* musi towarzyszyć próba bilansu uprawianych współcześnie nurtów badawczych w glottodydaktyce, której się zresztą podejmuje.

Dokonana przez Ch. Purena próba bilansu otwiera nową perspektywę badawczą, określoną mianem „podejścia komparatystycznego” (*l'approche comparatiste*), które

stało się centralnym punktem odniesienia dla wszystkich rozważań prowadzonych w trakcie prezentacji pozostałych podejść.

Właściwa refleksja nad stworzeniem ram teoretycznych dla *didactique comparée des langues-cultures*, wypełniająca założenia nowego podejścia badawczego, koncentruje się na wyliczeniu powodów, które w środowisku glottodydaktyków mogą przemawiać przeciwko niej. Przyjęcie takiej perspektywy jest w dużym stopniu właściwe, gdyż już na samym początku pomysłodawca nowej subdyscypliny naukowej wyprzedza jej potencjalnych przeciwników, zaś zwolennikom sygnalizuje sporne punkty, z których warto uczynić obszar najbliższych dociekań. W sumie francuski dydaktyk wymienia trzy powody wymagające szerszej analizy. Traktując *didactique comparée des langues-cultures* jako byt formalnie niefunkcjonujący we francuskiej rzeczywistości naukowej, odnosi je pierwotnie do rodzącej się w ramach nauk pedagogicznych interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej.

Istnieje koncepcja stworzenia interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej, wobec której dydaktycy języków i kultur mogą być powściągliwi z następujących powodów:

a) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza powstała pierwotnie w ramach nauk pedagogicznych, co może podważać z trudem osiągniętą autonomię dydaktyki języków i kultur;

b) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza pozostaje pod silnym wpływem dydaktyk nauk ścisłych, zwłaszcza matematyki, z tradycyjnym zogniskowaniem na koncepcji „transpozycji dydaktycznej”. W dydaktyce języków i kultur pojęcie to nie jest zbyt trafne z epistemologicznego punktu widzenia, gdyż nie chodzi tu o nabycie wiedzy szkolnej w powiązaniu z wiedzą naukową, lecz umiejętności poruszania się w kontekście język – kultura;

c) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza odwołuje się przede wszystkim do francuskiego systemu szkolnictwa, a ponadto szkolnictwa krajów zachodnich. Dydaktyka języka francuskiego jako obcego obejmuje nauczanie w krajach całego świata, adresowane do zróżnicowanych odbiorców ze skrajnie różnych środowisk, korzystając z wieloletnich i bogatych doświadczeń, jakie stały się jej udziałem. Powinna więc wykorzystać komparatywizm wewnętrzny i wdrożyć niezbędne środki i materiały, umożliwiające jej skuteczne funkcjonowanie (Ch. Puren 2003: 125-126, tłum. PG).

Podkreślając po raz kolejny potrzebę stworzenia *didactique comparée des langues-cultures*, na zakończenie artykułu Puren przenosi swoje rozważania na grunt praktyki glottodydaktycznej.

Poza propozycjami Ch. Purena wątek glottodydaktycznych badań porównawczych stał się na gruncie francuskim także przedmiotem rozważań uczestników dwu spotkań naukowych, zorganizowanych przez *Association de didactique du français langue étrangère (l'Asdifle)* w roku 2001. Tematem dyskusji prowadzonych w marcu w Paryżu, pod kierunkiem Louisa Porchera, i w październiku w Nancy, pod kierunkiem Marie-José Gremmo – były zagadnienia związane z edukacyjnymi badaniami porównawczymi, prowadzonymi w ramach kształcenia językowego. Pokłosiem spotkań jest wydany w roku 2002 w serii *Les cahiers de l'Asdifle* tom *Éducation comparée et enseignement des langues*, zawierający dziewięć tekstów, będących pierwotnie referatami prezentowanymi w trakcie debat oraz transkrypcję otwartej dyskusji prowadzonej w formie okrągłego stołu moderowanej przez M.-J. Gremmo, z udziałem wszystkich uczestników spotkania w Nancy.

Spośród zawartych w omawianej publikacji materiałów za szczególnie ważne można uznać rozważania Louisa Porchera na temat istoty prowadzenia edukacyjnych badań porównawczych *sensu largo*:

Nie chodzi bynajmniej o wzajemne porównywanie systemów edukacyjnych w celu dowiedzenia, że jeden z nich jest lepszy od drugiego. Założenie to jest samo w sobie słabe: oczywiście jest w istocie rzeczy, że każdy system edukacyjny (narodowy, regionalny *etc.*) nie jest ani lepszy, ani gorszy. Obydwa są produktem historii, wpisują się w antropologię danego terytorium, mają swoją własną spójność i sprzeczności (jak wszystkie kultury), jednym słowem, podlegają dwóm własnym logikom, których porównywanie jakościowe nie pozwoli nigdy na przyznanie komuś racji (nawet jeśli tzw. międzynarodowi biurokraci usiłują sklasyfikować wyniki owego porównywania) (L. Porcher 2002: 31, tłum. PG).

Tak pojmowane działania edukacji porównawczej sprzeciwiają się wartościowaniu rezultatów nauczania, czynionych często w ramach międzynarodowych studiów i analiz systemów edukacyjnych, w oderwaniu od rzeczywistości kształcenia, głęboko osadzonej w tradycji dydaktycznej danych regionów i państw.

3.2. Komparatywizm w glottodydaktyce niemieckiej

W rzeczywistości niemieckiej również można odnaleźć inicjatywy wpisujące się w omawiany nurt refleksji nad sensem prowadzenia glottodydaktycznych badań porównawczych.

Pierwszym zwiastunem nowego kierunku badawczego jest opublikowany w roku 2000, pod redakcją Gisèle Holtzer i Michaela Wendta, tom *Didactique comparée des langues et études terminologique*, będący pokłosiem zorganizowanej dwa lata wcześniej debaty w ramach tzw. *Journées d'étude de Besançon*. Opracowana w języku francuskim publikacja, wydana trzy lata wcześniej niż wspomniana praca Christiana Purena, w żaden sposób nie łączy się z jego rozważaniami na temat *didactique comparée des langues-cultures*.

Najważniejszym z naszej perspektywy artykułem zamieszczonym w tym tomie jest opracowanie niemieckiej romanistki Dagmar Abendroth-Timmer z Uniwersytetu w Giessen, zatytułowane *Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères*. Jego celem jest porównanie dwóch sposobów interpretacji i realizacji nauczania międzykulturowego w dydaktykach języka francuskiego i niemieckiego jako obcych.

D. Abendroth-Timmer jest także autorką monografii zatytułowanej *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, będącej kolejnym przykładem wykorzystania badawczych narzędzi porównawczych w dociekaniach glottodydaktycznych, obejmujących sposoby wprowadzania i realizacji treści kulturowych w niemieckich, francuskich i rosyjskich podręcznikach do nauki języków obcych. Opublikowana w 1998 roku praca, często w środowisku niemieckich dydaktyków oceniana jako materiał w wyraźny sposób wpisujący się w nurt tzw. *Vergleichende Fremdsprachendidaktik*, czyni studia porównawcze głównym przedmiotem zainteresowania.

W rezultacie przeprowadzonych dociekań D. Abendroth-Timmer wyciąga szereg wniosków w odniesieniu do współczesnej europejskiej rzeczywistości preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych.

Uprawianie niemieckiej *Vergleichende Fremdsprachendidaktik* znajduje się obecnie w nieco innym punkcie rozwoju niż francuska *didactique comparée des langues-cultures*. Brak szerszych rozważań natury epistemologicznej wydaje się jednak w znacznym stopniu rekompensować dotychczasowa praktyka prowadzenia dociekań

natury komparatystycznej. Praca D. Abendroth-Timmer wydaje się dobrym przykładem, ukazującym szerokie możliwości badawcze, wynikające z przyjęcia porównawczej perspektywy dociekań.

3.3. Komparatywizm w glottodydaktyce polskiej. Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej

Pisząc o rozwoju glottodydaktycznych ścieżek badawczych o charakterze komparatystycznym w Polsce, warto przedstawić rozwój krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, stworzonego pod koniec lat 70. minionego stulecia. Na jego przykładzie bowiem wyraźnie widać, jak przyjęcie porównawczego nurtu badań i jego konsekwentna realizacja w praktyce akademickiej doprowadziły do ukształtowania się samego ośrodka, postrzeganego przez znaczną część specjalistów od nauczania języka polskiego jako obcego jako szkołę naukową w dużym stopniu wpływającą na rozwój całej glottodydaktyki polonistycznej².

Czynnikiem inicjującym i ułatwiającym rozwój glottodydaktyki polonistycznej okazało się wykorzystanie międzynarodowego przepływu myśli glottodydaktycznej. Uruchomiło ono działania, które z dzisiejszej perspektywy określić można promowaniem i budowaniem zrębów podejścia komparatystycznego w badaniach glottodydaktycznych, czyli przysłużyło się powstaniu glottodydaktyki porównawczej. Inicjatorem opisywanych działań był Władysław T. Miodunka, który zaproponował zwrot ku rozwiązaniom sprawdzonym w nauczaniu tzw. języków światowych. Owa idea leżała u podłoża ewolucji krakowskiego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UJ, uwieńczona uruchomieniem pierwszej, i jedynej jak dotychczas w naszym kraju, Katedry Języka Polskiego jako Obcego.

Obserwacja rozwoju krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, ukierunkowana na komparatystyczny styl prowadzenia badań, wykazuje istnienie trzech etapów jego dotychczasowego funkcjonowania: etapu eksploatacji swobodnego przepływu międzynarodowej myśli glottodydaktycznej, etapu prowadzenia badań o charakterze *stricte* komparatystycznym, konfrontujących wybrane elementy nauczania polszczyzny z ich funkcjonowaniem w dydaktykach innych języków oraz etapu komparatystycznej eksploatacji europejskich standardów kształcenia językowego.

Pierwszy etap obejmuje prace publikowane od początku istnienia ośrodka, czyli od roku 1978, do połowy lat 90. minionego stulecia. Na drugi składają się publikacje opracowywane od połowy lat 90. do końca pierwszej dekady XXI wieku. Etap trzeci to rozważania i opracowania z ostatnich lat.

Autorami prac wpisujących się w pierwszy nurt badawczy są Władysław Miodunka, Zofia Cygal-Krupowa, Urszula Czarnecka, Waldemar Martyniuk oraz Robert Dębski. Wśród przygotowanych przez nich materiałów znaleźć możemy także tzw. opracowania podstawowe, które w dużym stopniu zmieniały oblicze glottodydaktyki polonistycznej i uznane zostały za istotne w ramach jej literatury przedmiotu. Należą do nich monografie i tomy pokonferencyjne poświęcone badaniom słownictwa tematycz-

² Szerzej na ten temat piszę w monografii *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.

nego oraz wprowadzające podejście komunikacyjne do nauczania języka polskiego jako obcego³.

Komparatystyczny nurt badawczy realizowany jest w kolejnych opracowaniach, poświęconych semantyce i leksykografii porównawczej, dydaktyce kultury oraz metodyce nauczania sprawności i części systemu językowego polszczyzny, autorstwa Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Iwony Janowskiej, Przemysława E. Gębała, Agnieszki Rabej, Bronisławy Ligary i Władysława T. Miodunki⁴.

Europejskie standardy kształcenia językowego stały się z kolei bodźcem dla przeprowadzenia badań w zakresie nowych technik nauczania, głównie w odniesieniu do założeń podejścia zadaniowego i międzykulturowego. Okazały się także punktem odniesienia dla opracowań podejmujących takie zagadnienia, jak nauczanie sprawności rozumienia ze słuchu, wykorzystanie tekstów literackich w kształceniu językowym cudzoziemców oraz integrowanie sprawności językowych i kompetencji lingwistycznych. Opisujący nurt obecny jest w pracach Iwony Janowskiej, Tamary Czerkies, Adriany Prizel-Kani, Anny Seretny, Ewy Lipińskiej oraz Przemysława E. Gębała⁵.

Wypracowana w ośrodku krakowskim metodologiczna ścieżka badań znalazła swoich kontynuatorów wśród specjalistów od nauczania innych języków obcych. Mowa tutaj m.in. o Ewie Zajdler i wydanej w roku 2010 publikacji *Glottodydaktyka sinologiczna* jej autorstwa, dla której inspiracją były prace teoretyczne i konkretne propozycje dydaktyczne, przygotowane w ramach glottodydaktyki polonistycznej. Traktując wykreowany dla potrzeb polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców system certyfikacji znajomości języka jako model odzwierciedlający europejską myśl glottodydaktyczną, E. Zajdler opracowała spójny system nauczania chińszczyzny na poziomach podstawowych A1 i A2 według skali biegłości językowej ESOKJ, na który składają się propozycja programu nauczania oraz zarys systemu poświadczania znajomości tego języka.

³ Do prac wpisujących się w ten nurt zaliczamy: *Teorię pól językowych* W. T. Miodunki (1980), *Słownictwo tematyczne języka polskiego...* Z. Cygal-Krupowej (1986), *Prononciation polonaise pour les francophones* W. T. Miodunki (1987), *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny)* U. Czarneckiej (1990), *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* W. Martyniuka (1991) oraz *Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego* R. Dębskiego (1996).

⁴ Mamy tutaj na myśli następujące opracowania: *Definicje i definiowanie* A. Seretny (1998), *Kulturę w nauczaniu języka polskiego jako obcego* pod red. W. T. Miodunki (2004), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny (2006), *Specyfikę nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego* A. Rabej (niepublikowana rozprawa doktorska z 2007 roku), *Nową generację w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. W. T. Miodunki, wraz z tekstem B. Ligary, poświęconym wykorzystaniu w glottodydaktyce polonistycznej koncepcji leksykultury francuskiego dydaktyka Roberta Galissona (2009), *Planowane lekcji języka obcego* I. Janowskiej (2010), *Dydaktykę kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* P. E. Gębała (2010) oraz *Kompetencję leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* A. Seretny (2011).

⁵ W trzeci nurt komparatywizmu glottodydaktycznego uprawianego w Katedrze Języka Polskiego jako obcego wpisują się prace: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* I. Janowskiej (2011), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* T. Czerkies (2012), *Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* A. Prizel-Kani (2013) oraz *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* P.E. Gębała (2013).

4. Glottodydaktyka porównawcza – próba definicji, jej cele poznawcze i założenia metodologiczne

W nawiązaniu do dorobku glottodydaktyki oraz współczesnej europejskiej rzeczywistości kształcenia językowego proponujemy następującą definicję glottodydaktyki porównawczej:

Glottodydaktyka porównawcza to subdyscyplina glottodydaktyki, zajmująca się w wymiarze teoretycznym i empirycznym analizą porównawczą sposobów organizacji i realizacji elementów kształcenia językowego w ramach różnych systemów edukacyjnych w kontekście ich uwarunkowań natury historycznej, społeczno-ekonomicznej, politycznej oraz kulturowej. Swoją naturą nawiązuje do założeń i dokonań glottodydaktyki ogólnej i otwartych na wielojęzyczność glottodydaktyk szczegółowych poszczególnych języków. W wymiarze metodologicznym glottodydaktyka porównawcza jest interdyscyplinarną dziedziną badań, czerpiącą z glottodydaktyki czystej i stosowanej oraz z dyscyplin im pokrewnych, a szczególnie z językoznawstwa stosowanego i pedagogiki.

Głównym zadaniem glottodydaktyki porównawczej jest opisywanie, wyjaśnianie, rozwijanie i rozpowszechnianie wiedzy o systemach kształcenia językowego oraz o koncepcjach i rozwiązaniach dydaktyczno-metodycznych, uprawianych w ramach nauczania poszczególnych języków obcych.

W toku rozważań pojawia się także pojęcie natury metodologicznej – komparatywizm glottodydaktyczny. Obejmuje ono swoim zakresem wszelką glottodydaktyczną działalność o charakterze porównawczym. Dokładniej rzecz ujmując, oznacza ono uprawianie analiz porównawczych w wymiarze badawczym i dydaktycznym. Ze względu na poddawane konfrontacjom rzeczywistości kształcenia językowego wyróżniamy komparatywizm wewnętrzny i zewnętrzny.

Komparatywizm wewnętrzny to działalność komparatystyczna, realizowana w ramach jednej dydaktyki języków obcych (np. polskiego jako obcego), zarówno w wymiarze krajowym (w ramach jednego systemu edukacyjnego), jak i międzynarodowym (międzysystemowym).

Komparatywizm zewnętrzny natomiast oznacza prowadzenie studiów porównawczych na styku dydaktyk dwóch lub większej liczby języków (zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym).

Do zasadniczych celów poznawczych, konstytuujących glottodydaktykę porównawczą należą:

- opisywanie organizacji i realizacji kształcenia językowego w ramach poszczególnych języków obcych/ drugich, w zakresie jednego bądź kilku systemów;
- badanie tendencji rozwojowych w zakresie poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych, a w oparciu o nie – także glottodydaktyki ogólnej, zarówno w ich wymiarach czystych, jak i stosowanych;
- wspieranie ponadnarodowych koncepcji kształcenia językowego, uwzględniających nowoczesne, otwarte na wielojęzyczność podejścia do nauczania języków obcych/ drugich, wypracowywanych przez glottodydaktyki szczegółowe;
- dokumentowanie zarówno europejskiej, jak i narodowych tradycji nauczania języków obcych, ułatwiające prowadzenie badań diachronicznych;

- działalność interwencyjna, czyli praktyczne wykorzystywanie wypracowanych w innych systemach edukacyjnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, w myśl zasady „korzystania z cudzych doświadczeń”.

Ważnym punktem odniesienia dla wszystkich nakreślonych powyżej celów poznawczych glottodydaktyki porównawczej jest zorientowana antropocentrycznie, wielojęzycznie i wielokulturowo europejska myśl glottodydaktyczna, w jej wymiarze teoretycznym, metodologicznym i stosowanym.

Kreśląc założenia metodologiczne dla glottodydaktyki porównawczej, podążamy drogą wyznaczoną przez glottodydaktykę polską, traktując zebrane przez A. Michońską-Stadnik i W. Wilczyńską (2010) rozwiązania metodologiczne za ważny punkt odniesienia. Specyfika dociekań komparatystycznych wymaga jednak przyjrzenia się dotychczas wykorzystywanym instrumentom badawczym z całkiem nowej perspektywy metodologicznej, zakładającej istnienie podstawy porównania, czyli *tertium comparationis*, służącego za miarę porównania dwu innych elementów. W naszych założeniach są nim ponadnarodowe europejskie standardy kształcenia językowego, uwzględniające w swych rozważaniach promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

Bibliografia

- Abendroth-Timmer, D. (1998), *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen.
- Abendroth-Timmer, D. (2000), *Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères*, (w:) G. Holtzer/ M. Wendt (red.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques: interculturel – stratégies – conscience langagière*, Frankfurt am Main. 25–38.
- Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres* (2002). Paris.
- Gębal P.E. (2010a), *Poza granicami tradycyjnej glottodydaktyki: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, (w:) T. Kunz/ W. Miodunka/ R. Nycz (red.), *Polonistyka bez granic, tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków. 67–79.
- Gębal P.E. (2010b), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Gębal, P. E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Gębal, P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*. Kraków.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Michońska-Stadnik, A./ W. Wilczyńska (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Miodunka, W.T. (1977), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, (w:) *Przegląd Polonijny* 1. 131–141.

- Miodunka, W.T. (2008), *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. Kraków.
- Miodunka, W.T. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1. 61–80.
- Miodunka, W.T. (2010), *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, (w:) T. Kunz/ W. Miodunka/ R. Nycz (red.), *Polonistyka bez granic*, tom 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków. 41–54.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Porcher, L. (2002), *L'éducation comparée et les langues. De quelques principes et conséquences*, (w:) *Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres*. Paris. 21–36.
- Puren, C. (2003), *Pour une didactique comparée des langues-cultures*, (w:) *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 1. 121–126.
- Skowronek, B. (2013), *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań.
- Wilczyńska, W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków. 27–40.
- Zajdler, E. (2010), *Glottodydaktyka sinologiczna*. Warszawa.