

*Magdalena Steciąg\**

## GLOTTODYDAKTYKA W UJĘCIU EKOLINGWISTYCZNYM

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, ekolingwistyka, model glottodydaktyczny, dydaktyka różno- i wielojęzyczności

**Streszczenie.** Referat dotyczy perspektywy ekolingwistycznej w teoretycznej refleksji glottodydaktycznej. Punktem wyjścia jest opis układu glottodydaktycznego i rozważenie wartości modelowania w glottodydaktyce. Krótki przegląd zróżnicowanych modeli glottodydaktycznych pokazuje uwikłanie organizacji procesu edukacji językowej w szerszy kontekst społeczno-kulturowy. Jego uwzględnienie wiedzy glottodydaktykę w obszary polityki językowej. Ujawnienie zideologizowanych podstaw kształcenia językowego prowadzi z kolei do tezy, która zostanie w toku referatu rozważona: dydaktyka różnojęzyczności w warunkach respektowania praw języków jako ekolingwistyczny kierunek w kształceniu językowym wydaje się inspirującą propozycją dla współczesnej glottodydaktyki.

Franciszek Grucza, nestor polskiej glottodydaktyki, niejednokrotnie podkreślał, że refleksja teoretyczna w nauczaniu języków jest nieodzowna, ponieważ umożliwia odpowiednie projektowanie konkretnych działań edukacyjnych w określonym układzie glottodydaktycznym (Grucza 1978, 1979). Układ ten, opis jego budowy, objaśnienie poszczególnych czynników, analiza sposobu funkcjonowania – to zadanie badawcze, które powinno stać u podstaw konstruowania oferty dydaktycznej w postaci optymalnych metod nauczania i uczenia się języków. Rozwój refleksji glottodydaktycznej pokazuje, że organizacja procesu edukacji językowej jest uwarunkowana zróżnicowanymi czynnikami. Cel referatu stanowi prześledzenie znaczenia tych czynników, porządkowanych zgodnie z długoletnią tradycją badawczą w formie modelu glottodydaktycznego, a następnie ich krytyczne ujęcie, deszyfrujące ideologiczne podłoże postaw w stosunku do języków (własnego i obcych) i ich nauczania. Jedną z jawnie nieneutralnych światopoglądowo, ale godnych zaprezentowania propozycji, jest ekolingwistyczne ujęcie kształcenia językowego we współczesnej glottodydaktyce. Zostanie ono

---

\* M.Steciąg@ifp.uz.zgora.pl, Zakład Komunikacji Językowej, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra.

w toku rozważań przedstawione jako nowe podejście w dydaktyce wielo- czy różnojęzyczności<sup>1</sup> w warunkach respektowania praw języków.

Modele glottodydaktyczne służą, jak wiadomo, konceptualnej reprezentacji badanych obiektów oraz pewnej ich idealizacji czy schematyzacji, umożliwiającej ujawnienie najważniejszych prawidłowości, korelacji i współzależności w funkcjonowaniu poszczególnych czynników i modelu *en general*. Kształt modeli wyraźnie się zmieniał pod wpływem intensywnego rozwoju językoznawstwa stosowanego na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, gdy nastąpiło wyraźne przejście od paradygmatu behawiorystycznego do kognitywnego w ujęciu generatywnym (Bańcerowski 1979, s. 17–18), a następnie w kierunku najpowszechniejszego dziś podejścia komunikacyjnego. Przełomem okazała się praca Josepha A. DeVito *The Psychology of Speech and Language: An Introduction to Psycholinguistics* z 1970 r., w której został przedstawiony tzw. model ogólny. Ujawnił on bezpośrednie zależności między teorią komunikacji a celami językoznawstwa stosowanego, ponieważ wzbogacił układ o kontekst, czyli całą sytuację komunikacyjną, w której odbywa się proces glottodydaktyczny. W modelu zostały ponadto wyróżnione trzy aspekty tej sytuacji: psychologiczny – obejmujący relacje i motywacje komunikatorów, a także ich biografie, doświadczenie i zasób wiedzy; socjologiczny – dotyczący miejsca i ról odgrywanych przez nich w społeczeństwie oraz (ogólniej) norm, standardów kulturowych i rygorów przynależności do określonej grupy; fizyczny – związany z miejscem, w którym zachodzi komunikacja i jej warunkami (za: Zaliwska-Okrutna 1978, s. 31).

Tak szerokie ujęcie układu glottodydaktycznego przyczyniło się do rozkwitu teorii i – w ślad za nimi – zróżnicowanych modeli glottodydaktycznych. Współczesne modele mają charakter multidyscyplinarne i wieloaspektowe, a liczba czynników kontekstowych, które są w nich ujmowane, rozrasta się coraz bardziej i obejmuje całe grupy uwarunkowań: językowych, społeczno-kulturowych, historyczno-politycznych, edukacyjnych, ekonomiczno-technologicznych i geograficznych (Stern 1983, s. 274). Dodatkowo, widoczna od dwu dekad w refleksji glottodydaktycznej tendencja do podkreślania wagi osobistych preferencji i doświadczeń uczącego się oraz dynamicznego ujmowania jego tożsamości językowej (McKinney, Norton 2008) domaga się uwzględniania perspektywy psycholingwistycznej. Wątek ten ujawnił się ze szczególną mocą podczas krakowskiej dyskusji o kształceniu językowym, gdy Weronika Wilczyńska apelowała: „Chodzi o to, żeby student podchodził do języka nie jako do obiektu muzealnego, który trzeba z wielkim szacunkiem studiować, a gdy się go wreszcie zgłębi, to można go tylko odtworzyć tak dobrze, jak to robi rodzimy użytkownik. Chodzi o to, żeby student miał podejście podmiotowe do komunikacji w języku obcym, żeby go to nie traumatyzowało, żeby mógł się

---

<sup>1</sup> Odróżnianie wielojęzyczności (multilingwizmu) od różnojęzyczności (plurilingwizmu) w literaturze przedmiotu nie jest konsekwentne (częściej dokonują go europejscy badacze); wydaje się ono jednak pożyteczne, gdy zagadnienia glottodydaktyczne ukazywane są z różnych perspektyw: w przypadku dominacji ujęcia socjolingwistycznego będzie więc mowa o wielojęzyczności, a w sytuacji dominowania ujęcia psycholingwistycznego – o różnojęzyczności.

czuć sobą...” (Wilczyńska 2007, s. 59). Modele glottodydaktyczne nie mogą też abstrahować od osiągnięć teorii akwizycji językowej. Badania neurolingwistyczne pozwalają bowiem lepiej odpowiedzieć na pytania, jak i gdzie człowiek magazynuje języki oraz jak je odtwarza i przetwarza w umyśle.

Stopień skomplikowania układu glottodydaktycznego jest więc bardzo wysoki, co czyni właściwie niemożliwym tworzenie modeli ogólnych (jak w latach 70. ubiegłego wieku). Lepszy efekt daje modelowanie pod jakimś kątem, np. psychologicznym – jak w modelu motywacji Dörnyeia (L2 Motivation System Model), który powstał w wyniku wieloletnich badań empirycznych i doświadczeń koncepcyjnych, a jako przetestowane nie tylko przez twórcę narzędzie poznawcze był z powodzeniem stosowany do obserwacji procesu glottodydaktycznego w zróżnicowanych uwarunkowaniach i kontekstach zewnętrznych (Dörnyei 2009).

Ponadto, silnie dziś obecna w humanistyce perspektywa poststrukturalistyczna ujawnia nieuświadomiane wcześniej ideologiczne podłoże praktyk językowych i działań glottodydaktycznych. W słynnej książce o imperializmie językowym Robert Phillipson podkreślał, że zawężanie pedagogiki językowej do tego, co się dzieje między uczniem a nauczycielem w klasie, jest nieporozumieniem; że skuteczność nauczania języków ma wiele wspólnego z globalnym i lokalnym układem sił politycznych, ekonomicznych, militarnych itd. (Phillipson 1992, s. 8). W krytycznym podejściu do analizy społecznego oddziaływania języka widoczne jest szczególnie uwrażliwienie na te kwestie. Ujawnia się ono w sposobie formułowania podstawowych, powiązanych ze sobą założeń badawczych: 1) że takich pojęć/ konceptów, jak wspólnota, tożsamość i język nie należy traktować jako zjawisk „naturalnych”, lecz raczej postrzegać je jako konstrukty społeczne; 2) że na języki warto spojrzeć jako na pewien zbiór zasobów, które są dystrybuowane społecznie w sposób nierównomierny i nierówny; 3) że nierówna dystrybucja to wynik procesów politycznych i ekonomicznych, a 4) zasoby w postaci konkretnych form i praktyk językowych mają przypisane określone wartości dyskursywne, które silnie rezonują społecznie (Blackledge, Creese 2010, s. 26–27).

Takie podejście rzuca zupełnie nowe światło na aktualne trendy językowe na świecie, na przykład na rozprzestrzenianie się języka angielskiego traktowanego jako *lingua franca* współczesności. Blackledge pisze wprost o tym, że wybory językowe oraz postawy wobec języka pierwszego i drugiego (najczęściej – angielskiego) są ściśle powiązane z obowiązującymi w danym środowisku „ideologiami językowymi” (*language ideologies*), czyli przekonaniami dotyczącymi wartości języka, które są motywowane relacjami władzy w strukturze społecznej, układem politycznym oraz poczuciem tożsamości członków grupy. Zależności te są szczególnie wyraźne w społeczeństwach multilingwalnych, w których jedne języki i opcje tożsamościowe są bardziej aprobowane społecznie niż inne (Blackledge, Creese 2010, s. 34). Angielski jawi się w nich nie jako *lingua franca* w komunikacji między ludźmi używającymi różnych języków, lecz jako *lingua frankensteinia* – język Frankensteinowski, zmieniający tożsamość użytkownika w „potworny” zlepek nieprzystających do siebie elementów (Phillipson 2008).

Krytyczne spojrzenie na proces glottodydaktyczny odrodziło w latach 90. ubiegłego wieku refleksję ekolingwistyczną w tym obszarze. Metafora ekologii języka (języków), którą 20 lat wcześniej wprowadził do lingwistyki Einar Haugen, okazała się bardzo atrakcyjna w nowym profilowaniu i objaśnianiu sytuacji nauczania języka (ojczystego i obcego) w płynnej i zmiennej rzeczywistości ponowoczesnej. Jak zauważa Kate Pahl, ekologia języka w kontekście glottodydaktyki koncentruje się nie tylko na samym języku czy praktykach werbalnych, ale w celu spojrzenia na alfabetyzm funkcjonalny z szerszej perspektywy wykorzystuje wiedzę z wielu dziedzin: studiów kulturowych, psychologii, socjologii, antropologii oraz teorii umysłu i kultury. Ważnym wyzwaniem jest bowiem zrozumienie związków między językiem i alfabetyzmem a otoczeniem społecznym (Pahl 2008).

Podjęcie ekologiczne do języka w społeczeństwie wymaga zbadania relacji języków do siebie, użytkowników tych języków do języków, którymi mówią (i nie mówią), oraz struktury społecznej społeczeństwa, w którym są używane (Blackledge 2008). Promowana w tym podejściu dydaktyka wielojęzyczności służy zaś nie tylko akwizycji języków, ich nauczaniu jako drugiego czy trzeciego, ale także projektowaniu pożądanych relacji w danym „środowisku językowym”. W samej swojej idei wpływa ona bowiem na zmianę postrzegania roli języka, zarówno dominującego w społeczności, jak i nauczanego jako drugi lub trzeci, przyczynia się do przekształceń w środowisku językowym – wzmożenia wzajemnych wpływów, kontaktów językowych, poszerzenia przestrzeni wspólnej itd. Procesy te śledzi na przykład Alexandra Jaffe w artykule przedstawiającym konsekwencje wprowadzenia na Korsyce dwujęzycznego systemu edukacji, którego celem była zmiana ekologii języka na wyspie (Jaffe 2008), czy Yasuko Kanno w bardziej egzotycznym krajobrazie lingwistycznym (*linguascape*) języków mniejszościowych w Japonii (Kanno 2008).

Wyraźnie wiąże to glottodydaktykę z glottopolityką, w dodatku uprawianą na bazie ideologicznych założeń ekolingwistyki, które mają wpływ na kształtowanie procesu dydaktycznego. Jednakże w przeciwieństwie do innych podejść, w tej teorii są one uświadamiane i przedstawiane wprost. Założenia te sprowadzają się w największym skrócie do trzech kwestii: 1. postrzegania języków naturalnych jako gatunków biologicznych (metafora biologiczna), 2. uznawania różnorodności językowej za nadrzędną wartość w ekosystemie lingwistycznym, co wiąże się z kolei ze 3. stanowieniem praw języków i warunków ich ochrony.

Jak zauważa Nancy Hornberger: „Języki – jak żyjące gatunki – rozwijają się, rosną, zmieniają, żyją i umierają w otoczeniu i pod wpływem innych języków oraz ich socjopolitycznego i socjokulturowego środowiska. Jednakże prawdą jest też, że niektóre gatunki i ekosystemy bywają zagrożone, a w nurcie ekologicznym nie chodzi tylko o obserwację i opis prawdopodobieństwa ich wymierania, ale także przeciwdziałanie mu” (Hornberger 2002, s. 33). Dlatego analizy skupiają się w nim na procesach ewolucji języka, funkcjonowaniu środowiska językowego i mechanizmach ochrony języków. Tove Skutnabb-Kangas i Robert Phillipson

w artykule *A human rights perspective on language ecology* kreślą obraz pożądanego krajobrazu lingwistycznego, w którym wzajemne oddziaływanie w interakcjach między użytkownikami nie pozwala jednym językom szerzyć się kosztem drugich i w którym różnorodność jest podtrzymywana w imię przetrwania ludzkiego gatunku (Skutnabb-Kangas, Phillipson 2008, s. 4). Wysiłki ekolingwistów pozwoliły określić listę praw koniecznych, które umożliwiają grupie ludzi podtrzymywanie języka i kultury. Zostały one uwzględnione w wielu dokumentach prawnych o charakterze globalnym i regionalnym (Puppel 2007a).

Nastawienie to, nazywane w ekolingwistyce konserwatorskim, bliskie jest zwłaszcza językoznawcom w Europie. Zwracają oni uwagę na konieczność ochrony zagrożonych języków mniejszościowych, by utrzymać na kontynencie różnorodność językową jako ważny element równowagi w ekosystemie (Denison 2001). Różnorodność nie powinna być dłużej traktowana jako problem w komunikacji między ludźmi, ale raczej jako istotne bogactwo (na wzór bogactw / zasobów naturalnych) wyrażania świata na różne sposoby. Peter Mühlhäusler zauważa palącą potrzebę odwrócenia polityki językowej, która obecnie zagraża tysiącom małych języków: „Jeśli tak się nie stanie, szansa dogłębnego zrozumienia sporej części ludzkiego gatunku zostanie stracona” – argumentuje, wiadomo bowiem, że mnogość języków umożliwia wielostronną interpretację rzeczywistości (Mühlhäusler 2001, s. 159–165). Autor kursu ekolingwistyki przekonuje dodatkowo, że jest coraz więcej dowodów na to, że utrata języków i kultur ma związek z utratą zróżnicowania biologicznego. Różnorodność języków znajduje bowiem odzwierciedlenie w różnorodności biologicznej ekosystemu, w którym one funkcjonują: w zdegradowanym środowisku degradują się języki i odwrotnie (przykładem mogą być tzw. małe języki regionu Pacyfiku, Nowej Zelandii i Australii, które „wymierają” także pod wpływem zagrożeń ekologicznych (Mühlhäusler 2003, s. 7).

W tak rozumianą ekologię języka (języków) i lingwistyczną działalność ekologiczną wpisuje się tzw. dydaktyka różnojęzyczności, która – najprościej rzecz ujmując – wyrasta z przekonania o tym, że – jak ujmuje to jedna z kuratorek projektu „Języki bez granic” Britta Hufeisen – „różnojęzyczność jest w każdym przypadku lepsza i bardziej owocna niż jednojęzyczność lub wspólne kaleczenie języka angielskiego” (Hufeisen 2010). Powołując się na badania socjo-, psycho-, neurolingwistyczne, a także z zakresu lingwistyki stosowanej, dydaktycy różnojęzyczności przekonują, że wraz z poszerzaniem się repertuaru językowego uczący się zdobywają dodatkowe sprawności i umiejętności poznawcze i społeczne. Praktyka dydaktyczna opiera się zaś na centralnej w myśleniu ekolingwistycznym wartości różnorodności językowej, która pozwala uwolnić się od nacjonalizmów, szowinizmów i ksenofobii na tle językowym (Lubaś 2003, s. 36–37).

W podejściu ekolingwistycznym do nauczania języków weryfikowane są zatem utrwalone w glottodydaktyce, zwłaszcza we wpływowej współcześnie tradycji anglosaskiej (*English Language Teaching*), zasady i dogmaty (por. Phillipson 1992, s. 185–213):

1. Najlepiej nauczać języka obcego w klasie monolingwalnej, tzn. eliminować użycie innych języków niż nauczany do minimum i traktować język nauczany jako jedyny środek komunikacji w grupie. Podejście to prowadzi do obniżania się kompetencji językowej uczniów w języku ojczystym, a także kryzysu nauczania filologicznego w tradycyjnej formie (Tabakowska 2007, s. 33–34). Doświadczenia Instytutu Goethego w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego pokazują, że skutki uboczne podejścia monolingwalnego są niekorzystne, a wymienia się wśród nich: alienację uczniów, dezintegrację ich tożsamości kulturowej, a w konsekwencji akulturację zamiast podwyższonej kompetencji w komunikacji międzykulturowej (Sternagel 1984, za: Phillipson 1992, s. 193). Ekolingwiści, wspierając klasy bilingwalne, proponują jednocześnie nauczanie nie tyle interlingwalne, ile translilingwalne. Stanisław Puppel we wstępie do zbioru dokumentów prawnych służących ochronie języków naturalnych stwierdza:

Mam także nadzieję, że publikacja ta okaże się także przydatną dla nauczycieli języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, którzy w większym niż dotychczas stopniu powinni starać się realizować w swojej praktyce dydaktycznej model ucznia języka obcego jako kandydata na ‘komunikatora transnarodowego-transkulturowego-transjęzykowego’, a więc takiego, który nie tylko będzie przyswajał sobie dany język obcy ‘wąsko’, a więc w zakresie jego struktur fonologiczno-morfologiczno-syntaktycznych, przy okazji nieświadomie spychając swój język ojczysty do rangi substratowego języka etnicznego, lecz że będzie uczył języka obcego ‘szeroko’ jako jeszcze jednego przydatnego narzędzia komunikacyjnego, a więc na tle swojego języka rodzimego, koniecznie z zachowaniem swojej tożsamości etnicznej i jednocześnie towarzyszącego jej rozwoju własnej świadomości odnośnie równego statusu swojego języka ojczystego i swojej rodzimej kultury w kontekście nieuniknionego i rosnącego kontaktu z innymi językami i kulturami (tzw. program lojalnościowy). (Puppel 2007a, s. 12)

Perspektywa translilingwalna, która zakłada społecznie kontrolowaną ekonomię kontaktu językowego, pozwala (zdaniem ekolingwistów) poprzez praktykę dydaktyczną o charakterze równościowym (adstratowym i ekokratycznym) odpowiednio kształtować świadomość językową ucznia (Puppel 2007b).

2. Najlepszym nauczycielem jest *native speaker*. Nie potwierdzają tego doświadczenia polskich praktyków, którzy opowiadają się za rozwiązaniem pośrednim: „Polak lepiej podaje wiedzę o języku obcym, wprowadzając do niej elementy gramatyki kontrastywnej i komunikacji interkulturowej; *native speaker* zaś jest bardziej skuteczny w nauczaniu języka obcego (praktyki posługiwania się językiem obcym (Miodunka 2007, s. 20)). Tę rekomendację nauczania bilingwalnego warto uzupełnić refleksją o różnych jego celach. Istnieje bowiem wyraźna różnica między podejściem addytywnym, w którym dążeniem jest dodanie do posiadanego przez ucznia repertuaru jeszcze jednego języka, przy zachowaniu umiejętności posługiwania się tymi już przyswojonymi (w tym przede wszystkim językiem pierwszym), a podejściem substratywnym, w którym liczy się tylko efektywność w nabywaniu kompetencji w języku nauczonym, bez dbałości o podtrzymywanie tych już przez ucznia posiadanych (Blackledge, Creese 2010, s. 42). W ujęciu ekolingwistycznym stawia się oczywiście na addytywność w edukacji językowej,

a kwestia zachowania „dziedzictwa językowego” uczniów jest jednym z ważnych postulatów dydaktyki wielojęzyczności (Hornberger, Wang 2008, s. 6)

3. Im wcześniej dziecko rozpocznie naukę języka obcego, tym lepsze będą jej rezultaty. Aprobata dla tej zasady jest dość powszechna, jednakże warto zwrócić uwagę na to, że wiek ucznia nie może funkcjonować jako wyabstrahowany czynnik powodzenia w przyswajaniu języka. Mają na to bowiem wpływ zróżnicowane uwarunkowania, np. podobieństwo języka obcego do ojczystego, ale także: charakter środowiska językowego w domu rodzinnym (monolingwalny, bilingwalny, multilingwalny) i najbliższym otoczeniu (zamknięta społeczność imigrantów, otwarte społeczeństwo typu multi kulti), zaangażowanie rodziców w edukację językową dziecka itd. Przeciwno temu dogmatowi świadczą szwedzkie eksperymenty dydaktyczne z lat 70. XX w., które pokazały, że wprowadzenie języka angielskiego jako obcego do powszechnego nauczania dwa lata wcześniej niż standardowo nie przyniosło lepszych efektów kształcenia (Holmstrand 1980, za: Phillipson 1992, s. 208). Oczywiście, współcześnie sytuacja w Szwecji jest zupełnie inna. W ciągu ostatnich 30 lat warunki nauczania angielszczyzny całkowicie się zmieniły, ponieważ stopień jej rozpowszechnienia w społeczeństwie jest dziś nieporównanie wyższy. Zmianę tę najlepiej pokazuje to, że angielskiego nie postrzega się właściwie w Szwecji jako języka obcego, a dzieci przyswajają go w dużym stopniu poza szkołą, w bardziej „naturalnych” okolicznościach, np. grając w gry komputerowe, komunikując się z rówieśnikami na portalach społecznościowych, oglądając amerykańskie filmy (Sundqvist 2012). Potwierdza to jednak tylko wniosek z wcześniejszych badań: wiek dziecka nie jest podstawowym czynnikiem determinującym efekty nauczania.

4. Im więcej lekcji języka obcego, tym lepszy efekt. Ten zdroworoządkowy dogmat także podlega dziś krytyce, ponieważ – podobnie jak poprzedni – wydaje się zbyt kategoryczny. Oczywiście, ilość czasu ekspozycji na język ma w jego przyswajaniu ogromne znaczenie, ale tak samo ważne (jeśli nie ważniejsze) jest dostosowanie metodyki i programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów oraz ich osobista motywacja. Ważne są także bardziej ogólne względy glottopolityczne, np. status i prestiż języka obcego. Badania preferencji językowych na pograniczu polsko-niemieckim pokazują na przykład, że mimo bliskiego sąsiedztwa, częstszych kontaktów z językiem niemieckim oraz większej wagi przykładanej w szkole do jego nauczania, mieszkańcy przygranicznych regionów wcale nie mówią po niemiecku lepiej niż inni Polacy. Uderzające jest to, że mieszkańcy regionów przygranicznych po jednej stronie granicy (Saksończycy) i po drugiej (Lubusianie) chętniej uczą się angielskiego niż języka sąsiada (Buraczyński, w druku). Potwierdza to pośrednio tezę poznańskich ekolingwistów, którzy twierdzą, że jedynym sposobem nauczania języków obcych w sposób zrównoważony jest nauczanie ich w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy (Puppel S., Puppel J. 2005). Nie oznacza to oczywiście, że wystarczy po prostu zrównać liczbę godzin języka angielskiego i niemieckiego w programie nauczania. Jak wykazują pierwsze badania ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli języków angielskiego i niemieckiego w szkołach

średnich, niewiele by to zmieniło (Wiertelska 2011). Potrzebne jest raczej przyjęcie wspomnianej już perspektywy translingwalnej w praktyce dydaktycznej. Pozwala ona bowiem odpowiednio kształtować stosunek do języka ojczystego i obcych, uwytklając wartość wielojęzyczności i własnego dziedzictwa językowego ucznia.

5. Lepiej uczyć się jednego języka obcego niż dwóch (lub więcej) jednocześnie. Zasada ta zdaje się wyrastać z najdawniejszych i formacyjnych dla cywilizacji zachodniej tekstów kultury. Biblijna historia o wieży Babel, która pokazuje pomieszanie języków jako boską karę, na długie wieki zdominowała myślenie o ich zróżnicowaniu jako zjawisku niepożądanym. Tymczasem dydaktyka różnojęzyczności opiera się na osiągnięciach teorii akwizycji językowej ostatnich dwudziestu lat, które potwierdzają, że poszerzanie repertuaru językowego dobrze wpływa zarówno na potencjał językowy, jak poznawczy uczącego się. We współczesnej socjolingwistyce społeczna wielojęzyczność (multilingwizm) uznawana jest za godną wspierania, a nie eliminacji; w psycholingwistyce indywidualna różnojęzyczność (plurilingwizm) to zaleta, nie wada. Ważnym, acz trudnym zadaniem współczesnej glottodydaktyki jest uwzględnienie tych danych (i nastawień) przy tworzeniu modeli glottodydaktycznych, a następnie przełożenie ich na modele nauczania i uczenia się. Takie próby są obecnie podejmowane, np. w ramach projektów: DaFnE (Niemiecki jako język obcy po angielskim), EuroCom (Euro-Comprehension na uniwersytetach we Frankfurcie) (Hufeisen 2010). Przynoszą one jednak nie tylko nowe rozwiązania, ale i nowe problemy.

Jednym z nich jest niewątpliwie zmienna czy też płynna tożsamość uczącego się, dla którego język obcy może stać się opresyjną pułapką, zmieniającą samoświadomą jednostkę w „więźnia” niezależnych od jej intencji języka i dyskursu. Sytuację tę znakomicie, choć oczywiście subiektywnie i w literackiej konwencji, opisuje Janusz Rudnicki, polski prozaik od lat mieszkający w Niemczech. Frapująca jest dla niego już kwestia wymowy nazwiska (dość typowo dla polszczyzny kończącego się formantem -cki), które – wypowiedziane zgodnie z regułami fonetycznymi języka niemieckiego – brzmi inaczej niż po polsku. Niemiecka pronuncjacja wywołuje u autora silne emocje:

„Ściągnięcie ‘ck’ [...] w samo ‘k’ zrobiło ze mnie własnego lokaja. Czerwienię się, kurczę, kiedy słyszę to Herr Rudniki, czuję się tak przeraźliwie goły, że najchętniej zasłoniłbym genitalia [...]. Wstyd mi za siebie i przed sobą [...]. Obez władnia mnie brzmienie własnego nazwiska” (cyt. za: Dąbrowski 2009).

Rudnicki chętnie portretuje sytuację emigranta poprzez jego stosunek do języka ojczystego i języka społeczności, w której się znalazł. Język jest jednym z filarów tożsamości; nie dziwi więc, że zmaganie się z językiem obcym, w którym trzeba niejako na nowo wyrazić siebie, odkrywa nowe wymiary świadomości własnego „ja”.

Pokazuje to w swoim modelu glottodydaktycznym wspomniany już węgierski badacz Dörnyei, który uważa kształt tożsamości ucznia, rozumianej jako „konceptja siebie”, za podstawowy czynnik motywujący do podjęcia nauki bądź doskonalenia znajomości języka obcego. Dörnyei przedstawia „konceptję siebie” (*self*



*concept*) jako „sumę samoświadomości i samowiedzy jednostki w odniesieniu do tego, jak postrzega ona siebie w danym momencie” (Dörnyei 2009, s. 11) w trzech wymiarach:

- „ja, jaki powinienem się stać” – „ja realne” w tym sensie, że jednostka nie tylko uświadamia sobie określone dążenia, ale także uważa je za możliwe do osiągnięcia, znajdując oparcie w odpowiednich instytucjach (np. w szkole, w pracy, w rodzinie) i w akceptacji społecznej dla swych celów;

- „ja, jaki chciałbym się stać” – „ja idealne” jako reprezentacja cech, które jednostka chciałaby mieć (wyobraźnia działa tu jako ważny czynnik motywacji);

- „ja, jaki obawiam się stać”, czyli reprezentacja tych cech, które jednostka uważa za szkodliwe.

Sytuacja najbardziej pożądana z punktu widzenia efektywności kształcenia językowego to taka, w której osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się językiem obcym staje jednym z elementów „ja idealnego”, a psychologiczne dążenie do zniwelowania rozbieżności między „ja idealnym” i „ja realnym” to podstawowy czynnik motywujący do nauki języków.

To jednak nie oznacza, że Dörnyei nie bierze pod uwagę czynników zewnętrznych, kształtujących tożsamość uczącej się jednostki. Przyjmuje on bowiem poststrukturalną perspektywę w postrzeganiu tożsamości (i motywacji) i zauważa, że jest ona konstruowana społecznie, zmienna w czasie i przestrzeni oraz powiązana na zasadzie wzajemności z konstrukcją psychiczną („wewnętrzzną”) jednostki. Podkreśla, że ważnym warunkiem uzyskiwania harmonii między „ja idealnym” i „ja realnym” jest zgodność „ja idealnego” z takimi wizerunkami członków społeczności, które mieszczą się w obowiązujących we wspólnocie normach i są powszechnie akceptowane (Dörnyei 2009).

Na duże znaczenie nie wyidealizowanych (podręcznikowych), lecz uwzględniających realia społeczne interakcji międzyludzkich w przyswajaniu języka zwraca także uwagę Claire Kramersch (2008), która wymienia kilka sposobów przejawiania się zmiennej tożsamości mówiącego w języku obcym, np. poprzez subiektywne pozycjonowanie się względem innych, poprzez performatywność wypowiedzi i zdolność tworzenia alternatywnej rzeczywistości w języku, poprzez kreatywne podejście do kontekstu społecznego i umiejętność jego modyfikowania w interakcji werbalnej. Ekologiczne podejście w dydaktyce wielojęzyczności zasada się, jej zdaniem, na uznaniu poststrukturalistycznej koncepcji języka jako fenomenu społecznego, funkcjonującego w wielowymiarowej rzeczywistości, i wyciągnięciu wniosków dla glottodydaktyki. Kształcenie językowe nie może opierać się „na strukturalistycznej wizji języka jako systemu z gramatycznymi i leksykalnymi regułami używania oraz pragmatyką dostosowaną do stereotypowego wizerunku Innego” (Kramersch 2008, s. 405). Nauczyciel nie powinien być zatem „nauczycielem kodu”, ale „nauczycielem znaczenia”. W artykule *Ecological perspectives on foreign language education* Kramersch daje kilkanaście konkretnych wskazówek metodycznych, które są przydatne w aplikowaniu ekologicznego podejścia do nauki języka obcego, np.:

- ponieważ znaczenia są relacyjne i wielowymiarowe, postaraj się otworzyć przestrzeń rozumienia tekstów z podręcznika; pozwól uczniom interpretować je z punktu widzenia *native speaker*a i własnego, opartego na osobistych doświadczeniach i wiedzy kulturowej;

- ponieważ znaczenia są zapośredniczone, zachęcaj uczniów do zastanawiania się nad tym, co i jak wpływa na ich rozumienie tekstów, np. towarzyszące mu fotografie czy pomoce multimedialne, układ i nośnik przekazu, własne uczucia, wspomnienia, przekonania itd.;

- ponieważ znaczenia wyłaniają się z wypowiedzi, zachęcaj do parafrazowania tekstów nie tylko po to, by ćwiczyć sprawność językową, ale także po to, by ukazać, jak różne odcienie znaczeniowe wyłaniają się z każdej parafrazy;

- ponieważ znaczenia są subiektywne, polegaj na odczuciach uczniów w odniesieniu do dźwięku mowy, intonacji, akcentowania; pytaj: „Co to DLA CIEBIE znaczy, jakie odczucia to wywołuje U CIEBIE, co TOBIE to przypomina?”;

- ponieważ znaczenia podlegają negocjacji, zachęcaj uczniów do wyjaśnień metajęzykowych, metadyskursywnych, metastylistycznych itd.; rozmawiaj z nimi o znaczeniu znaczenia i uświadamiaj, jak jest ono budowane w języku obcym.

Większość z tych wskazówek to metody od dawna praktykowane przez nauczycieli; inaczej rozłożone zostały jednak akcenty. Co więcej, nie tworzą one „ekologicznego programu nauczania języka”, a jedynie uwrażliwiają na kwestie skomplikowanych, dwukierunkowych, nierozzerwalnych relacji języka i rzeczywistości pozajęzykowej w takim oświetleniu, jakie umożliwia zarysowana wcześniej koncepcja ekologii języka.

Czy zatem propozycja ekolingwistyki dla glottodydaktyki jest godna uwagi? Do odpowiedzi twierdzącej skłaniają trzy względy. Po pierwsze, podejście ekolingwistyczne zachęca do refleksji teoretycznej, odnoszącej się zarówno do teorii języka, jak i teorii jego nauczania. Po drugie, wzmaga krytyczną ocenę obiegowych opinii i zastanych standardów oraz ujawnia ideologiczne podstawy niektórych założeń i praktyk glottodydaktycznych. Po trzecie, podejmuje ambitną próbę powiązania kształcenia językowego z problemami współczesnej ponowoczesności w wymiarze indywidualnym, społecznym i kulturowym. Zdaje się przy tym odpowiadać jej „aurze intelektualnej”. Jak pisał Zygmunt Bauman: „Porzuciliśmy niezmienny labirynt zaprojektowany przez behawiorystów i monotonną rutynę zachowań z eksperymentów Pawłowa na rzecz otwartego rynku [wiedzy – przypis M.S.], gdzie wszystko może się zdarzyć w każdej chwili, lecz nic nie może zaistnieć raz na zawsze, i gdzie udane posunięcia są kwestią przypadku, a ich powtórzenie w żadnym razie nie gwarantuje kolejnego sukcesu” (Bauman 2011, s. 155).

Z tych wszystkich względów propozycja ekolingwistyki nie należy do wysoce efektywnych, ponieważ nie stawia na efektywność, lecz na dogłębność poznania siebie, swojego miejsca w codziennym środowisku oraz języka zanurzonego w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Gdyby spróbować porównać podejście ekolingwistyczne do behawiorystycznego w glottodydaktyce, to można

by powiedzieć metaforycznie, że mają się one do siebie tak, jak kultura jedzenia w barach szybkiej obsługi do modnego ostatnio ruchu *slow food*, określanego zresztą mianem frakcji ekologicznej w gastronomii.

## BIBLIOGRAFIA

- Bañcerowski J., 1979, *Kilka uwag o modelach lingwistycznych, modelu nauczania języka i języku*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 17–30.
- Bauman Z., 2011, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Blackledge A., 2008, *Language Ecology and Language Ideology*, [w:] *Language and Ecology*, red. A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger, New York, s. 27–40.
- Blackledge A., Creese A., 2010, *Multilingualism: A Critical Perspective*, London–New York.
- Buraczyński R.M., *Status i prestiż języka sąsiada na pograniczu polsko-saksońskim – wyniki badań ankietowych*, [w:] *Język jako klucz do współpracy. Status i prestiż języka sąsiada na pograniczu polsko-saksońskim* (w druku).
- Dąbrowski M., 2009, *Komparatystyka dyskursu – dyskurs komparatystyki*, Warszawa.
- Denison N., 2001, *A Linguistic Ecology for Europe?*, [w:] *The Ecological Reader. Language, Ecology and Environment*, red. A. Fill, P. Mühlhäusler, London–New York, s. 75–83.
- Dörnyei Z., 2009, *The L2 Motivational Self System*, [w:] *Language Identities and the L2 Self*, red. Z. Dörnyei, E. Ushioda, Bristol–Buffalo–Toronto, s. 9–42.
- Dörnyei Z., Ushioda E., 2009, *Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview*, [w:] *Language Identities and the L2 Self*, red. Z. Dörnyei, E. Ushioda, Bristol–Buffalo–Toronto, s. 1–8.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 7–26.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–74*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 5–16.
- Hornberger N.H., Wang, S.C., 2008, *Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States*, [w:] *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, red. D.M. Brinton, O. Kagan, S. Bauckus, New York, s. 3–35.
- Hornberger, N.H., 2002, *Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach*, “Language Policy”, nr 1.
- Hufeisen B., 2010, *Wielojęzyczność kształcenia – dydaktyka różnojęzyczności*, <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/pl2984181.htm> [12.04.2014].
- Jaffe A., 2008, *Language Ecologies and the Meaning of Diversity: Corsican Bilingual Education and the Concept of ‘Polynomie’*, [w:] *Language and Ecology*, red. A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger, New York, s. 225–235.
- Kanno Y., 2008, *Language Minority Education in Japan*, [w:] *Language and Ecology*, red. A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger, New York, s. 237–248.
- Kramsch C., 2008, *Ecological perspectives on foreign language education*, “Language Teaching”, nr 41.
- Lubaś W., 2003, *Nowe zadania polityki językowej w świecie słowiańskim*, [w:] *Języki słowiańskie w perspektywie ekolingwistycznej*, red. W. Lubaś, I. Ohnheiser, Z. Topolińska, Opole, s. 35–60.
- McKinney C., Norton B., 2008, *Identity in Language and Literacy Education*, [w:] *The Handbook of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, F.M. Hult, Oxford, s. 193–205.
- Miodunka W., 2007, *Wprowadzenie*, [w:] *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*, Kraków, s. 13–22.

- Mühlhäusler P., 2001, *Babel Revisited*, [w:] *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, red. A. Fill, P. Mühlhäusler, London–New York, s. 159–165.
- Mühlhäusler P., 2003, *Language of Environment, Environment of Language. A course in Ecolinguistics*, London.
- Pahl K., 2008, *The ecology of literacy and language: discourses, identities, and practices in homes, schools and communities*, [w:] *Language and Ecology*, red. A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger, New York, s. 305–316.
- Phillipson R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford–New York.
- Phillipson R., 2008, *Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation*, "World Englishes", nr 2.
- Puppel S. (red.), 2007a, *Ochrona języków naturalnych*, Poznań.
- Puppel S., 2007b, *Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej*, „Scripta de Communicatione Posnaniensi”, t. I.
- Puppel S., Puppel J., 2005, *Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii*, „Scripta Neophilologica Poznaniensa” t. VII.
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., 2008, *A human rights perspective on language ecology*, [w:] *Language and Ecology*, red. A. Creese, P. Martin, N. H. Hornberger, New York, s. 3–13.
- Stern H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford–New York.
- Sundqvist P., 2012, *Informal learning of English among young learners*, [w:] *English for young learners*, red. A.I. Allström, A.M. Pinter, Uppsala, s. 122–132.
- Tabakowska E., 2007, *Głos w dyskusji*, [w:] *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*, Kraków, s. 33–34.
- Wiertelska J., 2011, *Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne*, [w:] *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*, t. III, red. S. Puppel, Poznań, s. 145–157.
- Wilczyńska W., 2007, *Głos w dyskusji*, [w:] *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*, Kraków, s. 51–61
- Zaliwska-Okrutna U., 1978, *Modele działalności komunikacyjnej a przyswajanie języka*, [w:] *Teoria komunikacji językowej a glottodidaktyka*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 27–40.

Magdalena Steciąg

## GLOTTODIDACTICS IN THE ECOLINGUISTIC APPROACH

**Keywords:** glottodidactics, ecolinguistics, glottodidactic model, didactics of multi- or plurilingualism

**Summary.** The paper discusses the ecolinguistic perspective in theoretical glottodidactics. The description of general models of glottodidactics and its heuristic value is the starting point. However, even a brief overview of different models shows that the organization of language education is strictly involved in wider socio-cultural context, which in effect connects glottodidactics with language policy. Recognizing the ideological background of language education, the author discusses the thesis that didactics of multi- or plurilingualism (with respect to the language rights) in ecolinguistic approach may be regarded as the inspiring offer for contemporary glottodidactics.