

Odświętna codzienność glottodydaktyki polonistycznej

Abstrakt: Artykuł został poświęcony rozumieniu znaczeń *sacrum* i *profanum* w odniesieniu do potrzeb glottodydaktycznych. Jest próbą ich kolejnej redefinicji, przydatnej w teoretycznych rozważaniach dotyczących efektywności i sposobów nauczania języka polskiego jako obcego. W tekście zwrócono uwagę na różne zasady definiowania wymienionych pojęć. Wyodrębnione znaczenia zostały zestawione z tak istotnymi obszarami pojęciowymi, jak normatywność czy kanoniczność. Autor zastanawia się nad sposobami oraz potrzebami ich relatywizowania. Wskazuje na liczne próby wyznaczania, koniecznej zdaniem wielu, graniczności między *sacrum* a *profanum*, ale też na tworzenie zależności polegających na wzajemnym dopowiadaniu się i nieodzowności. W tym celu ucieka się do próby stworzenia figur pojęciowych (najczęściej własnych), takich jak: glottodydaktyczny performens, schematy wyobrażeniowe w nauczaniu czy subiektywne zestawianie kategorii pojęciowych na potrzeby glottodydaktyczne. Rozważania poświęcone zostały również zagadnieniu programowości nauczania języka polskiego jako obcego – problemowi odgórnego narzucania zestawień tematycznych czy syntaktyczno-pojęciowych oraz (niepotrzebnym zdaniem autora) rygorom w strategiach nauczania, które pojawiły się wraz z certyfikowaniem naszego języka zgodnie z wymogami międzynarodowymi.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, antropologia słowa, *sacrum*, *profanum*

Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, nazywana również glottodydaktyką polonistyczną, jest nietypową subdyscypliną językoznawczą. „Wyjątkowość” ta polega na podporządkowaniu sposobom opanowywania języka, a nie teoretycznej wiedzy o nim samym. Nie przeszkadza to klasyfikowaniu pojęć oraz sformułowaniu istoty

dociekań wywodzonym od językoznawczych sposobów definiowania mowy. Kłopot, ale też ciekawe wyzwanie pojawiają się wtedy, gdy nauczamy cudzoziemców języka dla nas rodzimego. Wówczas – na uporządkowanej, czytelnie wytyczonej ścieżce dydaktycznej, pewnie przemierzanej przez filologów języków obcych – przed nauczycielami języka ojczystego pojawia się istotna trudność. Wynika ona z rzeczywistego nadmiaru wiedzy lokalnej, w większej mierze nabytych niż wyuczonych kompetencji kulturowych, będących efektem społecznych oraz etnicznych przynależności. Mowa tutaj o swoistej „klęsce intelektualnego urodzaju”, paradoksalnie przeszkadzającej w tworzeniu strategii nauczania, budowaniu scenariuszy lekcji, a zwłaszcza w doborze egzemplifikacji językowych czy kulturowych. Nader często znajdujemy się (bez urazy dla czyjegokolwiek intelektu) w położeniu znanego z rodzimej literatury osiołka, któremu „w żłoby dano”. A to nie jedyna polegająca na dramacie wyboru udręka zawodowa nauczyciela języka własnego jako obcego. Równie kłopotliwa bywa świadomość powinności, jaką mamy (bądź myślimy, że ją mamy) wobec tego, co nasze, narodowe, historycznie i kulturowo macierzyste. Kierujemy się wówczas chętniej w stronę treści kanonicznych – literackich, dziejowych czy biograficznych. Przekaz językowy, a zwłaszcza okołojęzykowy, staje się wtedy monumentalny w treści, pomnikowy w sposobie przywoływania znanych postaci, odświeżony kalendarzowo i dziejowo. Jak przy tym wszystkim nie zwrócić uwagi na historyczność samego języka, jego bogactwo leksykalne, różnorodność odmian i stylów? Jak pozostać przy tradycyjnym, normatywnym nauczaniu języka obcego, nie oferując co chwilę wycieczek filologicznych w stronę ubogacanej przez nas samych polszczyzny?

We współczesnej glottodydaktyce polonistycznej coraz chętniej definiuje się nauczany język jako fakt społeczny i istotny element kultury narodowej opisywanej za jego pośrednictwem. W niczym to jednak nie ułatwia przekazu czy doboru potrzebnej w tym celu narracji. Nie ułatwia z tego powodu, że – jak zauważa Tim Edensor –

kultura nie jest trwała, ale negocjowalna, jest przedmiotem dialogu i kreatywności, a wpływ na nią wywierają konteksty, w których jest tworzona i wykorzystywana.

Poczucie tożsamości narodowej nie jest zatem ostateczne, lecz ma charakter dynamiczny i dialogowy: znajduje się w konstelacji wielkiej matrycy kulturowej obrazów, idei, przestrzeni, rzeczy, dyskursów i praktyk (2002: 32).

Nauczanie języka ojczystego jako obcego nie wydaje się możliwe w oparciu na jakimś trwale zdefiniowanym kanonie, gdyż ten sam w sobie stanowi zbiór subiektywnie wyselekcjonowanych treści, a nie usankcjonowaną strategię nauczania. Obcując w taki sposób z własnym językiem, powinniśmy mieć świadomość, że to również jego świat, przedstawiany przez każdą naszą codzienność i odświętność, przez każdy polskojęzyczny tekst, rozmowę, tutejszość lub swojskość. Lepiej więc mówić o nauczaniu cudzoziemców polszczyzny niż języka polskiego jako obcego, bo ten definiuje się wprawdzie konkretniej i bardziej systemowo, ale też mniej adekwatnie w odniesieniu do praktyki glottodydaktycznej. Warto przywołać myśl Hansa-Georga Gadamera, który przekonuje, że

nie nauka języka obcego jako taka, lecz jego używanie, czy to w żywym kontakcie z żywym człowiekiem, czy też w trakcie studiowania obcej literatury, zapewnia nowe stanowisko w obrębie dotychczasowego światopoglądu. Jeśli każdy język to pewien światopogląd, to na pewno nie w pierwszym rzędzie jako określony typ języka (jak widzą język językoznawcy), lecz z racji tego, co się w tym języku mówi lub przekazuje (1993: 401).

We współczesnej glottodydaktyce proces nauczania języków obcych jest na szczęście, ale też i na nieszczęście, programowy. Na szczęście, bo to ułatwia nam nabywanie uporządkowanej wiedzy, podzielonej na czytelne zakresy opisu gramatycznego, zasoby leksykalne czy jasno zdefiniowane poziomy kompetencji i sprawności językowych. Staje się przez to bardziej wymierny, dający się certyfikować i klasyfikować. Na nieszczęście, bo naraża nas (zarówno nauczycieli, jak i uczniów) na widoczne „odhumanizowanie”. Karmi typologią najbardziej efektywnych (choć nie jedynych) technik nauczania i schematami subiektywnie wybranych ćwiczeń. Realizacją zawężonych i do granic rozsądku wyselekcjonowanych obszarów tematycznych, katalogami funkcjonalno-pojęciowymi, a nawet autorytatywnie zredagowanymi katalogami zagadnień

socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych. Wszystko to sprawia, że nauczając języka ojczystego jako obcego, musimy znośić, a przynajmniej odczuwać brzemień tych ograniczeń wynikających z programu. Łatwiej i naturalniej być w tej sytuacji filologiem własnego języka niż lingwistą stosowanym. Lokowanie dodatkowych treści – nie tylko tych bezpośrednio językowych, lecz także tych przekazywanych za jego pośrednictwem – jest oczywiście subiektywne i zróżnicowane tak samo, jak nasze kompetencje językowe i kulturowa wrażliwość.

Dotychczasowe doświadczenia w nauczaniu wiedzy o kulturze w trakcie nauczania języka ojczystego jako obcego, i to doświadczenia nie tylko polskie, wskazują na oczywistą preferencję. Jest nią chęć ekspozycji treści kultury wysokiej. To rodzaj świadomego, czy podświadomego niekiedy, zabiegania o międzynarodowy prestiż. Tak bowiem chcemy być rozpoznawani przez innych. Podczas gdy codzienność, chciałoby się powiedzieć „skrzeczy”. Jest zapewne bardziej statyczna od świąt, ale jest też udziałem przebywających w naszej przestrzeni cudzoziemców. To ona bardziej dociera do świadomości niż czerwone kartki w narodowym kalendarzu. Czas świąteczny jest czasem kreowania kultury. Czas codzienny – trwaniem w kulturze (Garncarek, 2010: 17–18).

Podobnie należałoby ocenić praktykę nauczania samego, postrzeganego systemowo języka. Jest ona procesem normatywnym tak w treści, jak w przyjętej w działaniach formie. Od czasu, kiedy język polski jako obcy doczekał się spełniającego międzynarodowe standardy systemu certyfikacji, jego poświadczanie stało się sprawdzaniem biegłości w zakresie normatywnych pojęć i normatywnie określonych kompetencji. Nie ma w tym niczego zaskakującego. Jak inaczej wymiennie oceniać poziom posługiwania się obcą mową? Tyle tylko, że proces dochodzenia do poszczególnych kompetencji językowych uporczywie przypomina działania podejmowane w trakcie odbywania kursu przygotowującego do egzaminu na prawo jazdy. Dodajmy, że i tam można wykazać się zróżnicowanymi kompetencjami w prowadzeniu pojazdów. Nabywanie języków obcych w szkole jest i pewnie zawsze będzie wymiernym oraz sprawdzalnym działaniem osadzonym w jednoznacznie określanych, a także – chciałoby się powiedzieć – uświęconych normach. Rzeczywiste bycie w języku wydarza się w codzienności, w praktykach zdarzeń

komunikacyjnych, prywatności rozmów, doborach lektur, przypadkowości przeżyć. Gdzie w tym wszystkim miejsce na *sacrum* i *profanum*? To praktyka glottodydaktyczna wiedzie nas najprostszą drogą do celu, który stanowi nabycie obcego języka, staje się przez to „uświęconym” przez niego środkiem. Tę samą praktykę należy postrzegać jednocześnie jako „codziennność” naszych usiłowań. By się od niej oderwać, chętnie uciekamy się do niespodziewanych, nagłych zdarzeń komunikacyjnych – innych niż scenariusze lekcji i założenia metodyczne. W rzeczywistości bowiem, a nie lekcyjnej praktyce językowej odnajdujemy odświętność naszego obcowania z obcą mową i to tak długo, jak długo pozostajemy w procesie uczenia się. Jednoznaczne określenie granicy między tym, co w glottodydaktyce polonistycznej uznać należy za codzienne, a tym, co w niej odświętne, nie wydaje się ani możliwe, ani do końca potrzebne. Nie znaczy to, że takich dociekań nie trzeba podejmować. Dowody na ich istnienie łatwo odnaleźć w literaturze przedmiotu (por. *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [Garncarek, Kajak, Zieniewicz, red., 2010]) oraz w tematyce środowiskowych konferencji naukowych (por. materiały z konferencji *Norma w glottodydaktyce (polonistycznej)*, Uniwersytet Łódzki, 9–10 maja 2025 r.).

Na potrzeby poniższych rozważań *sacrum* należy postrzegać jako odświętność i przekonanie o wyjątkowości. Stanowi drogę w kierunku ważnego celu, który podkreśla istotność jej samej. Skupia wiarę – a przynajmniej przekonanie – o zasadności tego celu, którego osiągnięcie wymaga poszukiwania dobrze przemyślanych rozwiązań. Jego postrzeganie nie jest możliwe czy kompletne bez sfery *profanum*, będącej egzemplifikacją codziennych, świadomie i konsekwentnie powtarzanych działań. Takie definiowanie obu pojęć daleko odbiega od ich pierwotnego, nacechowanego treściami religijnymi pojmowania. Warto sobie jednak na nie pozwolić już tylko dlatego, że – jak twierdzi Émile Durkheim (2010) – świat *sacrum-profanum* jest płynny, nie ma kryteriów pozbawionych wpływu *sacrum*. Inny badacz opisywanej problematyki – Rudolf Otto (1993) – uważa, że dla pojęcia słowa *sacrum* nie wystarczy opis racjonalny. Stanowi ono unikalne zjawisko przejawu ludzkiej natury. Charakteryzując oba interesujące nas terminy, Mircea Eliade (2022) stwierdza, że ludzie rozgraniczają dwa światy – wartości