



MARZENNA CYZMAN

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

FILOZOFIA W SUKURS EDUKACJI. O FILOZOFICZNYCH PODSTAWACH NAUCZANIA JĘZYKA

Celem niniejszych rozważań jest prezentacja kilku obserwacji prowadzonych względem dwu komplementarnych porządków – porządku praktyki, zatem procesu nauczania języka i kultury, i porządku teorii, zatem prac metodycznych poświęconych nauczaniu języka obcego, tu: języka polskiego jako obcego

Choć jako praktyk nauczania języka – w zakresie wszystkich sprawności oraz kompetencji kulturowych – jestem głęboko przekonana o primacie doświadczenia dydaktycznego, to jednocześnie dostrzegam niepokojący brak jego podstaw filozoficznych, ściślej – brak uświadomienia ufundowań metodologicznych procesu dydaktycznego, związany z zapoznaniem refleksji na temat tego, w jaki sposób zdobywamy wiedzę. A przecież bez przemyślenia tego, co stoi u podstaw metodyki nauczania, trudno mówić o świadomym i skutecznym przekazywaniu wiedzy.

Na proces dydaktyczny będę tu patrzeć z konstruktywistycznej, w dużej mierze radykalnie konstruktywistycznej, perspektywy, choć nie jest moim celem sformułowanie nowego konstruktywistycznego modelu nauczania. Konstruktywizm (w jego różnych odmianach – jako społeczny konstruktywizm, radykalny konstruktywizm, biokonstruktywizm) jako podstawa i strategia nauczania, nie tylko języków, ale również innych dyscyplin, jak matematyka, jest już przedmiotem wielu prac, głównie teoretycznych, ale także programów nauczania, z większą lub mniejszą skutecznością wdrażanych w procesie nauczania języka obcego (np. Pressley, Harris, Marks 1992, 3–

31; Kenneth 1995, 17–39; Glasersfeld 1992, 551–571; Bednarz 2011, 239–247; Bednarz, Garrison 1998; Baviskar, Hartle, Whitney 2009, 541–550; Laroche 2000, 55–68).

Obszar dociekań ograniczę do obserwacji procesu nauczania kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego, choć poniższe uwagi odnoszą się w równym stopniu do nauczania kultury w dydaktyce języków obcych.

Samo nauczanie kultury bywa rozumiane szeroko jako obecność w procesie nauczania takich obszarów poznawczych, jak zachowania społeczne, realia danego kraju, historia i polityka państwa, dzieła sztuki, zwłaszcza literatury, miejsca pamięci. To szerokie jego rozumienie chciałabym na wstępie nieco uściślić poprzez wyodrębnienie dwu obszarów poznawczych. Sądzę, że można by tu mówić o dwu porządkach, porządku kultury rozumianej jako element zintegrowanego zachowania językowego danej wspólnoty interpretacyjnej, i porządku wiedzy o kulturze¹. Ten pierwszy realizuje się wraz z przyswajaniem języka, ten drugi natomiast biegnie niezależnie od niego lub stanowi jego uzupełnienie. Ma też w odróżnieniu od pierwszego charakter sformułowany i w mniejszym lub większym stopniu pojęciowy. Poniższe obserwacje będą zatem pogrupowane ze względu na dwa wyznaczone tu obszary językowo-kulturowe.

¹ Stosuję w tekście instrumentarium pojęciowe właściwe konstruktywizmowi, ogólnie pojętemu, bez wskazania na jego konkretną odmianę (Bohuszewicz, Cyzman 2016, 7–14). Pojęcie wspólnoty interpretacyjnej przejmuję od Stanleya Fisha, także z konstruktywizmem kojarzonego. Amerykański myśliciel nigdy *wspólnoty interpretacyjnej* nie zdefiniował. Po raz pierwszy użył interesującego terminu w tekście *Interpreting the "Variorum"* (Fish 1980, 147–173; Fish 2011, 363–392). Wspólnot interpretacyjnych jest nieskończenie wiele i zwykle uczestniczymy w dużej ich liczbie równocześnie. Przynależność do jednej z nich nie wyklucza przynależności do szeregu innych, (Fish 2008, 178–179). Samo sformułowanie *wspólnota interpretacyjna* (*interpretive community*) oznacza zarówno grupę ludzi dzielących określone przekonania, jak i zbiór przekonań, przesądów i przed-rozumień i wspólnych tradycji (Markiewka 2013, 282–283).

Nauczanie zachowania językowego / oswajanie zachowania językowego

Pojęcie zachowania językowego zostało sformułowane przez chilijskiego biologa, jednego z fundatorów radykalnego konstrukttywizmu, Humberta Maturanę, który twierdził, że *linguistic behaviour is orienting behaviour* (zachowanie językowe jest zachowaniem o charakterze orientującym, Skibiński 2003, 166–168). Badacz używa tu słowa „*languaging*”, które za Adamem Skibińskim tłumaczę jako *zachowanie językowe*, uznając, że kalka z języka angielskiego, *językowanie*, po polsku brzmi niefortunnie. Zakres tego pojęcia jest szeroki – nie odnosi się ono bowiem ani do systemu językowego, ani do aktów mowy, ani też łącznie do obu dziedzin: *langue* i *parole*, lecz do całościowo pojętego zachowania człowieka. Obejmuje zatem nie tylko formułowanie i recepcję wypowiedzi, ale także reakcje organizmu, emocje, odruchy cielesne etc². Język postrzegany jest przez Maturanę jako złożony akt w sferze praktycznej działalności człowieka, którego funkcją jest organizowanie i orientowanie jego zachowania. Chilijski myśliciel neguje referencyjną funkcję języka, zakładając, że jego podstawową funkcją nie jest opis niezależnie od systemu istniejącej rzeczywistości czy przekazywanie informacji, lecz tworzenie konsensualnej dziedziny (*consensual domain*), dziedziny zgodności, a właściwie dopasowania, pomiędzy organizmami, które wchodzą ze sobą w lingwistyczne interakcje. Obserwatorzy ustawicznie dokonują opisów, samo-opisów, poprzez operacje rozróżniania, w efekcie czego kreują rzeczywistość (Skibiński 2003, 179–180). Mimo biologicznego ufundowania swych tez, Maturana bynajmniej nie zakłada, że język to wyłącznie fenomen neurofizjologiczny, bowiem zachowanie językowe obejmuje całościowo ujmowane reakcje organizmu i interakcje z innymi organizmami, a jako organizujące całą naszą praktykę życiową, nie może być zredukowane do operacji neuronalnych.

Jeśli pojęcie zachowania językowego rozumieć w sposób konstruktivistyczny, to problem, czy nauczać kultury, w ogóle nie

² Jest to ujęcie zupełnie inne od tradycyjnych koncepcji lingwistycznych, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że Maturana neguje referencyjną funkcję języka. Jego zdaniem, nie odnosimy się bynajmniej w aktach mowy do świata, lecz każdorazowo do naszych własnych doświadczeń, przez język zapośredniczonych i w nim tylko wyrażonych.

powstanie. To, co bowiem najczęściej się pod nią tu rozumie, jest niezbywalną i niewyodrębnialną częścią tak rozumianego zachowania językowego. W tym sensie nie należałoby upominać się o obecność czynnika kulturowego w procesie dydaktycznym, ale o adekwatną prezentację pewnego uzgodnionego w danej wspólnocie i ją również wyrażającego zachowania językowego. Programy nauczania języka obcego tak więc powinny być formułowane, a teksty w podręcznikach tak dobierane i preparowane, by w jak najbardziej adekwatnym stopniu przekazywać autentyczne zachowania językowe, a nie jedynie prezentować formalny wykład jego struktury. Tak rozumiana kultura nie jest zatem czymś, czego osobno należy nauczać. Zachowanie językowe aktualizuje się w dobrze dobranym lub odpowiednio spreparowanym tekście, który stanowi charakterystyczną realizację jakiejś sytuacji kulturowej czy socjokulturowej (Achtelik 2004; Martyniuk 1998, 91–92; Gaszyńska–Magiera 2005, 116–117)³. Jest więc tak, a w każdym razie tak być powinno, że nauczanie języka automatycznie implikuje nauczanie kultury. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że absolutnie każdy tekst niesie ze sobą treść kulturową, przy takim rozumieniu jednak każdy winien aktualizować jakiś aspekt zachowania językowego.

Badacze mają świadomość, jak trudno jest o autentyczny, żywy kontakt z językiem. Waldemar Martyniuk słusznie wskazuje kilka przyczyn takiego stanu rzeczy – ufundowanie programów, podręczników, tekstów na strukturalistycznej koncepcji już nie tylko języka, ale i świata, która zakłada opis obiektywnie danych faktów językowych, pedagogiczną tradycję, polegającą na przekazywaniu już odkrytej i ustalonej wiedzy, a także tradycję szkolną projektującą nieautentyczną sytuację nauczania (Martyniuk 1998, 91–92). To niewątpliwie powoduje, że owo zachowanie językowe w sposób nierzadko szcątkowy aktualizuje się w podręcznikach i programach. Jak wskazują badania Małgorzaty Gaszyńskiej–Magiery, podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego jedynie w niewielkim stopniu aktualizują typowe w naszej wspólnocie interpretacyjnej strategii komunikacyjne, przyjętą w niej etykietę językową i normy

³ Zob. także istotną dla organizacji procesu nauczania publikację *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości JPJO*, 2000, d/s Ministerstwo Edukacji Narodowej, Komisja Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego, Materiały robocze, nr 4/2000.

grzecznościowe. I tak, typowe cały czas dla nas *wspólne ponarzekaństwo, udzielanie rad, o które nikt nie prosi czy nieprzyjmowanie odmowy i nieliczenie się z zastrzeżeniami rozmówcy* właściwie w ogóle nie aktualizują się w tekstach (Gaszyńska-Magiera 2005, 116–117).

W *Opisie poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości JPJO* czytamy, że zdający winien znać fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku (MEN 2000. Skuteczna komunikacja oznacza więc, że użytkownik języka zna takie fakty i normy i że są one integralnym elementem jego zachowania językowego. W związku z tym postulat osobnego sprawdzania tak rozumianej kompetencji kulturowej wydaje się bezzasadny, testując poszczególne sprawności, sprawdzamy zarazem zakres kompetencji kulturowej⁴. Rzecz nie dotyczy w moim przekonaniu tego, czy i jak ją sprawdzać, lecz raczej tego, jak w sposób skuteczny oswajać obcokrajowca z nowym dla niego zachowaniem językowym.

Podnoszone w wielu pracach metodycznych kwestie tego, jak kompetencję kulturową sprawdzać i jak wyznaczyć jej kanon, wynika z kontaminacji dwu wyodrębnionych przeze mnie porządków. Autorzy zwykle dyskutują o sposobie nauczania wiedzy o kulturze, nie o kompetencji kulturowej, w sposób pośredni niejako potwierdzając, że nie da się jej po prostu sensownie osobno testować (Jelonkiewicz 2001). W dobrym teście biegłości, który sprawdza opanowanie poszczególnych sprawności językowych, znajomość kulturowych aspektów zachowania językowego zostanie sprawdzona niejako automatycznie, wraz ze sprawdzeniem umiejętności pisania czy czytania ze zrozumieniem.

Uświadomienie sobie, że oswajamy z zachowaniem językowym, a nie osobno z obszarami o kulturowym charakterze, ma znaczenie

⁴ Nie jest to oryginalna czy rewolucyjna teza, choć nigdy nie zyskała ona jeszcze konstruktywistycznego uzasadnienia. Poddawała ją krytyce m.in. M. Gaszyńska-Magiera, *Jak testować znajomość kultury?* (wersja pdf www.ism.wsmip.uj.edu.pl/.../0368931d-4cda-4aa5-88dc-b673b4de29ea, dostęp 15.10.2016).

Autorka, odwołując się do innych niż ja filozofów i lingwistów, formułuje pojęcie komunikacji i kultury, które wydaje się analogiczne względem zarysowanego przeze mnie w tekście głównym. W swym wywodzie jednak nie stosuje konsekwentnie tego podziału, kontaminując oba porządki. Bardzo trafnie jednak wskazuje np. zagadnienia gramatyczne, które mają aspekt kulturowy.

przede wszystkim dla organizacji procesu dydaktycznego. Nie prowadzi bynajmniej do postulatu konieczności oparcia programu nauczania wyłącznie na tekstach niepreparowanych na potrzeby nauczania, byłby on niemożliwy do realizacji zwłaszcza w grupach o niskim poziomie zaawansowania językowego. Chodzi tu raczej o takie preparowanie tekstów, mówionych i pisanych, by były one dopasowane do tego modelu rzeczywistości, który został uzgodniony w tej wspólnocie językowej, w którą studentów / studentki wprowadzamy. Tymczasem sposób przekazu stypizowanych zachowań komunikacyjnych, które integrują tę grupę, a także właściwej dla niej emocjonalności, stanowi podstawową wadę wielu podręczników do nauczania polskiego jako obcego. I znów nie idzie tu o krytykę zbyt sztucznych tekstów, preparowanych ze względu na nadrzędne zagadnienie gramatyczne, bo podręczniki, jak np. *Krok po kroku*, wykazują dbałość o ich naturalność. Odnosi się tu wrażenie jedynie okazjonalnego wystąpienia w danym tekście określonego przypadku czy określonej leksyki. Problem dotyczy raczej wciąż słabej aktualizacji strategii komunikacyjnych właściwych wspólnocie uczących, co dziwi tym bardziej, że to właśnie podejście komunikacyjne jest obecnie preferowane, jeśli nie już wyłączone, w światowej glottodydaktyce.

Formułowany tu przeze mnie bardzo ogólnie postulat konstruktywistycznej proveniencji należałoby zatem uszczegółowić poprzez zmianę ufundowania sposobu nauczania języka obcego. Konstruktywizm wydaje się obiecującą perspektywą i ma już zastosowanie na szerszą skalę choćby w nauczaniu matematyki (Glaserfeld 1983). Istnieją już także dość zaawansowane próby sformułowania programu nauczania języków obcych, zwłaszcza angielskiego, w odniesieniu do konstruktywistycznej strategii poznawczej⁵. W zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na razie stanowi jedną z możliwych opcji metodycznych, do sformułowania i wypróbowania w czasie pracy z konkretną grupą.

⁵ Por. obszernie informacje na stronie:

<https://constructivismnelt.wikispaces.com/Constructivism+and+language+teaching> (dostęp: 19.10.2016). Por. także np. Li Jin, *Constructivism-Application in Oral English Teaching to Non-English Majors*, <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/viewFile/24/6> (dostęp: 19.10.2016).

Przekazywanie wiedzy o kulturze

Spór toczy się zatem *de facto* o drugi z wyodrębnionych porządków, mianowicie o wiedzę o kulturze, zwłaszcza o jej kanon. Należałoby tu mówić o wiedzy dotyczącej historii, malarstwa, muzyki i literatury. Przychylając się do zdania wielu badaczy, m.in. autora największej bodaj liczby opracowań z tego zakresu, Piotra Garnarczka, chcę postawić tezę, że tego typu kanon nie jest możliwy do sformułowania (Garncarek 2006, 132), a nawet nieco ją zradykalizować. Nie tylko nie jest możliwy do sformułowania, wręcz nie powinien być formułowany, a w związku z tym, nie powinien być przedmiotem testowania podczas egzaminów certyfikatowych. Z perspektywy konstruktywistycznej kanon jest określoną konstrukcją, która stanowi nie obiektywny zestaw arcydzieł polskiej sztuki, lecz okazjonalny i historycznie zmienny zestaw różnych artefaktów, w danym czasie, ze względów ideowych, politycznych, społecznych czy czysto subiektywnych, przyjęty jako obowiązujący⁶. Jego silne ustabilizowanie w danym okresie może powodować jedynie wrażenie takiej obiektywności i wyłączności. Dla świadomego badacza będzie zatem zawsze kontrowersyjny. Małgorzata Gaszyńska-Magiera wobec kanonu sformułowanego w *Opisie poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego* zgłasza zastrzeżenia wynikające z arbitralnego ustanowienia w nim porządku nazwisk i dzieł obligatoryjnych w zakresie wiedzy o kulturze na poszczególnych poziomach, co jednak nie prowadzi jej do tezy o konieczności odrzucenia wszelkich kanonów. Wprost przeciwnie, wydaje się, że postuluje jednak ich potrzebę, skoro widzi konieczność testowania wiedzy o kulturze.

Przekazywanie wiedzy o kulturze nie ma jednak charakteru systemowego tak jak uczenie zachowania językowego. Jest czymś względem niego naddanym, nieobligatoryjnym. Proces wprowadzania w polską kulturę jest niezależny od kształcenia językowego, tak że osoba znająca bardzo dobrze język polski, może zarazem nie posiadać wiedzy o polskiej kulturze, i odwrotnie – ktoś, kto w ogóle nie posługuje

⁶

Podobną tezę, choć z nie-konstruktywistycznej, perspektywy formułuje Piotr Garncarek, pisząc, że wybór tekstów i sposób podejścia do nich jest dokumentem czasu i idei samego autora (Garncarek 2006, 122).

się językiem polskim, może wykazać się wszechstronną wiedzą na ten temat.

Zakres i sposób przekazywania wiedzy o kulturze w czasie kursu języka polskiego jako obcego jest zależny od wielu czynników, wśród których za nadrzędny należałoby uznać adresata, zwykle heterogenicznego. Od rozpoznania jego wiedzy wyjściowej, także z obszaru rodzimej wiedzy o kulturze, potrzeb, zainteresowań, możliwości percepcyjnych, zależy to, jak i czy w ogóle wprowadzać informacje na temat polskiej sztuki, literatury czy historii. Jeśli mamy kulturą uwodzić, to nie w sposób metodyczny i natarczywy, mając na uwadze raczej zainteresowanie słuchacza, obudzenie w nim motywacji do dalszego, już samodzielnego jej zgłębiania. To kwestia w określony sposób umotywowanego wyboru, a nie konieczności. Od rozpoznania adresata w dużej mierze zależy też to, w jaki sposób sfunkcjonalizować wiedzę o kulturze względem kształcenia językowego. Tekst literacki można wykorzystać w sposób pretekstowy jako materia wyjściowy do ćwiczeń językowych, można też jednak przygotować osobne lekcje poświęcone wybranym zagadnieniom kulturowym. Wobec tego wszelkie formułowane przez praktyków nauczania programy kształcenia kulturowego czy propozycje wykorzystania tekstów kultury na lekcjach wydają się szczególnie cenne. Dzielenie się własnymi pomysłami i wymiana doświadczeń w tym zakresie wydaje się najlepszą formą dbałości o wtajemniczanie studentów w polską kulturę. Moja teza negująca kanon wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie prowadzi więc bynajmniej do odrzucenia wszelkiego typu antologii, zbiorów tekstów dla obcokrajowców, zestawów ćwiczeń na materiale polskiej literatury, czy tym bardziej list zagadnień wartych omówienia wraz z propozycjami ich wprowadzania na lekcjach (Cybulski 2015; Czarnecka, Gaszyńska 1990, 1992; Cyzman, Kubicka 2014; Cyzman 2011). W tym kontekście wydają się one tym bardziej cenne, o ile nie zostaną sfundamentalizowane i o ile każdorazowo będą traktowane w charakterze opcji.

Uobecnianie tekstu literackiego podczas lekcji w najlepszy sposób pokazuje to, jak umiejętnie trzeba oswajać z nowym dla studentów zachowaniem językowym. Uświadamia uczącym własne przesady i przedsady, które dzielają jako uczestnicy tej właśnie wspólnoty interpretacyjnej. Prezentując tekst literacki, opracowując go

filologicznie, co w przypadku obcokrajowców wydaje się obligatoryjnym etapem pracy z tekstem, wielokrotnie miałam w głowie ustabilizowane w naszej wspólnocie kulturowej interpretacje, które okazywały się niedopasowalne względem tych formułowanych przez moich studentów, w różnym wieku i o różnym stopniu zaawansowania językowego. Rzecz dotyczyła np. opowiadań Sławomira Mrożka, które zwykliśmy odczytywać w trybie symbolicznym, jako utwory z aluzjami politycznymi, tymczasem taki układ odniesienia w ogóle nie funkcjonował w interpretacjach obcokrajowców. Ważne jest tu więc niedogmatyczne podejście do problemu interpretacji, uważne wsłuchiwanie się w reakcje studentów na tekst i zaznajamianie ich nie z tym, jak powinno się go interpretować, ale raczej z tym, jak zwykliśmy go interpretować w naszej wspólnocie narodowej. To też buduje wiedzę o kulturze, pokazuje naszą mentalność, uwikłanie polskiej literatury w problemy społeczne i polityczne, oczywiste jedynie dla tych, którzy są tej wspólnoty członkami.

I tu zatem konieczne są podstawy o charakterze filozoficznym, trzeba sobie bowiem uświadomić, czym jest interpretacja. Przy podejściu konstruktywistycznym interpretacja nie polega na odkrywaniu obiektywnego sensu utworu, nieesencjalizujące podejście zakłada, że interpretacja stanowi konstrukcję odbiorcy, nie dowolną wszakże, lecz wyznaczaną i ograniczaną przez wspólnotę interpretacyjną, w obrębie której jest formułowana. Akceptowalność interpretacji jest także sfunkcjonalizowana względem norm obowiązujących we wspólnocie interpretacyjnej, ma zatem charakter zmienny. Wspólne interpretowanie utworu literackiego, jako element procesu nauczania kultury odkrywa strategie właściwe wspólnotom, które jego uczestnicy interpretują, nie powinno być zatem ukierunkowane na odkrycie ponadczasowego sensu utworu. W praktyce zresztą taka strategia nauczana sprowadza się do przeciwstawienia interpretacji studenckiej ustabilizowanej w głowie nauczyciela jego interpretacji, podanej arbitralnie jako ta obowiązująca. Wobec braku kryteriów obiektywności interpretacji taka strategia wydaje się wadliwa (Mitterer 2013, 143–147; Rorty 1990, 119–139; 141–167; Fish 2008; Cyzman 2015, 1–14; Cyzman 2016, 73–86).

Zaprezentowane powyżej wstępne obserwacje procesu, w jaki zwykło się uczyć języka, przede wszystkim polskiego jako obcego,

wskazują na istotniejsze problemy z zakresu socjologii wiedzy. Filozofia, tu przede wszystkim w swym epistemologicznym wymiarze, nie jest wyłącznie domeną dociekań o charakterze abstrakcyjnym, a nauczanie nie sprowadza się do wdrażania arbitralnie ustanowionych programów i zestawów ćwiczeń. Tym, co wydaje się cenne i szczególnie pożądane, jest koegzystencja obu tych obszarów poznawczych. Obserwacje empiryczne dostarczają istotnego materiału dla dociekań o sposobie, w jaki w obrębie poszczególnych kolektywów myślowych faktycznie dochodzi do przyrostu wiedzy (Fleck 1986). Uwagi ogólne dotyczące ludzkiej kognicji z kolei pozwalają na taką organizację procesu zdobywania wiedzy, by był on efektywny.

Praktyczny wymiar prowadzonych tu obserwacji może natomiast prowadzić do istotnych zmian w zakresie organizacji procesu nauczania. I tak np. założenie różnorodności wspólnot interpretacyjnych, z którymi mamy do czynienia podczas nauczania języka obcego, może prowadzić do tworzenia programów, antologii i podręczników ściśle sprofilowanych, a zatem formułowanych ze względu na konkretne wspólnoty⁷. Na podstawie doświadczeń zebranych podczas prowadzenia lekcji, zwłaszcza za granicą, badań ankietowych, w efekcie rozpoznawania potrzeb i problemów studentów można uzyskać w miarę spójny obraz adresata, wyznaczyć jego model i dopasować do niego treści kulturowe. Konfrontacja interpretacyjnych wspólnot, poszukiwanie tego, co konstruktywiści określają mianem *consensual domain*, może być i dla nas, uczących, niezwykle cenna. To wzajemne i dla obu stron niezwykle cenne osvajanie wspólnot interpretacyjnych, wprowadzające w jeszcze inny obszar poznawczy – w ideę międzykulturowości. Bez filozoficznych podstaw sama idea międzykulturowości może okazać się jednak pusta⁸.

⁷ Tego typu podręczniki i opracowania metodyczne są obecne w polskiej przestrzeni dydaktycznej, por. pozycje podane w przypisie nr 20.

⁸ Uzupełnieniem przedstawionych tu teoretycznych dociekań powinno być oczywiście praktyczne studium przypadku lub sprawozdanie z lekcji, która aktualizowałaby zaprezentowane tu postulaty. Będzie ono stanowiło drugą, osobną część niniejszych rozważań, nad którą obecnie pracuję.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik, Aleksandra, 2004, *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Dąbrowska, Anna (red.), Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Baviskar, Sandhya, Hartle R., Todd, Whitney, Tiffany, 2009, *Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist-Teaching Method Articles*, "International Journal of Science Education", nr 31(4), s. 541–550.
- Bednarz, Nadine, 2011, *Ernst von Glasersfeld's Contribution and Legacy to a „Didactique des Mathématiques” Research Community*, Constructivist Foundations. Commemorative Issue for Ernst von Glasersfeld,, vol. 6, Nr 2 (March 2011), Riegler, Alexander, Gash, Hugh (red.), s.. 239–247.
- Bednarz, Nadine, Garrison, James (red.), 1998, *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buhuszewicz, Paweł, Cyzman, Marzenna (red.), 2016, *Wokół pojęcia konstruktywizmu*, „Litteraria Copernicana”, nr 3 (19), ss 7–14.
- Cybulski, Marek, (red.), 2015, *Wybór tekstów z dziejów języka polskiego. Do połowy XIX w.*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cyzman, Marzenna, 2011, *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej. Tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 4.
- Cyzman, Marzenna, 2015, *Jak radykalna może być radykalna koncepcja interpretacji? O nie-dualizującym modelu interpretacji Josefa Mitterera*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 1, s. 1–14.
- Cyzman, Marzenna, 2016, *Po „tamtej stronie” interpretacji. Koncepcja interpretacji Ernsta von Glasersfelda i Josefa Mitterera*, „Litteraria Copernicana” , nr 3 (19), s. 73–86.
- Cyzman, Marzenna, Kubicka, Emilia, 2014, *Katowicka seria „Czytaj po polsku”. Ikony literatury polskiej?*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Kubicka, Emilia,

- Walkiewicz, Aleksandra, (red.), Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Czarnecka, Urszula, Gaszyńska, Małgorzata, 1990, 1992, *Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Część I Zrozumieć Polskę. Część II Polubić Polskę*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fish, Stanley, 2008, *Drogą antyformalistyczną aż do końca*, przeł. Szahaj, Andrzej, [w:] Fish, Stanley, *Interpretacja, retoryka, polityka*, Szahaj, Andrzej (red.), Kraków: Universitas, s. 178–179.
- Fish, Stanley, 2008, *Interpretacja, retoryka, polityka*, Szahaj, Andrzej (red.), Kraków: Universitas.
- Fish, Stanley, 1980, *Interpreting the "Variorum"*, [w:] Fish, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Massachusetts – Londom: Harvard University Press, s. 147–173.
- Fish, Stanley, 2011, *Interpretując "Variorum"*, [w:] Markiewicz, Henryk (red.), *Sztuka interpretacji w ostatnim półwieczu*. Tom III, Kraków: Universitas, s. 363–392.
- Fleck, Ludwik, 1986, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przeł. Tuskiewicz, Maria, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Garncarek, Piotr, 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Gaszyńska – Magiera, Małgorzata, 2005, *Nauczanie komunikacji w podręcznikach do nauki JPJO w kontekście polskiej etykiety językowej*, [w:] Garncarek, Piotr (red.), *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Glaserfeld Ernst, von, 1992, *A Constructivist Approach to Experiential Foundations of Mathematical Concepts*. [w:] *History and Philosophy of Science in Science Education*, Hills S., (red.), Kingston – Ontario: Queen's University, s. 551–571.

- Jelonkiewicz, Mirosław, 2001, *Kanon kulturowy i kompetencja socjokulturowa w opisie kompetencji językowej na potrzeby certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, [w:] Cudak, Romuald, Tambor, Jolanta, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kenneth, Gergen, 1995, *Social construction and the educational proces*, [w:] Steffe, Leslie, Gale, Jerry (red.), *Constructivism in education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 17–39.
- Larochelle, Marie, 2000, *Radical constructivism: Notes on viability, ethics and other educational issues*, [w:] Steffe, Leslie, Thompson, Pat (red.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld*. London: Falmer, s. 55–68.
- Markiewka Tomasz, 2013, *Neopragmatyści wobec kategorii autora. O konsekwencjach konstrukttywizmu*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 282–283.
- Martyniuk, Waldemar, 1988, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języków obcych*, 1988, [w:] Ostromęcka-Frączak, Bożena, (red.), *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mitterer Josef, 2013, *On Interpretation*, “Constructivist Foundations”, special issue: *Non dualism. A Conceptual Revision?*, Riegler, Alexander, Weber, Stefan (red.), Vol. 8, Nr 2 (March 2013), s. 143–147.
- Pressley, Harris, Karen, Marks, Marilyn, 1992, *But good strategy instructors are constructivists!* „Educational Psychology Review”, nr 4, s. 3–31.
- Rorty Richard, 1999, *Teksty i grudki; Badanie jako rekontekstualizacja. Antydualistyczne ujęcie interpretacji*, [w:] Rorty, Richard, *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne. Tom 1*, przeł. Margański, Janusz, Aletheia, Warszawa 1999 ss. 119–139; 141–167.
- Skibiński, Adam, 2003, *Homo Significus. Autorozprawa o poznaniu-języku*, Warszawa: Imex-Graf.

Źródła internetowe:

Gaszyńska-Magiera, Małgorzata, *Jak testować znajomość kultury?*
www.ism.wsmip.uj.edu.pl/.../0368931d-4cda-4aa5-88dc-b673b4de29ea, dostęp 15.10.2016).

Glaserfeld, Ernst, von, *Distinguishing the Observer: An Attempt at Interpreting Maturana*. <http://www.oikos.org/vonobserv.htm>. (dostęp: 10.09.2016).

Glaserfeld, Ernst, von, *Learning as Constructive Activity*:
<http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/083.pdf>
(dostęp: 18.09.2016).

Jin, Li, *Constructivism-Application in Oral English Teaching to Non-English Majors*:
<http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/viewFile/24/6> (dostęp: 19.10.2016).

<https://constructivismint.wikispaces.com/Constructivism+and+language+teaching> (dostęp: 19.10.2016).

Inne:

Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości JPJO, 2000, d/s Ministerstwo Edukacji Narodowej, Komisja Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego Jako Obcego, Materiały robocze nr 4/2000.

ABSTRACT

Philosophy for Education Assistance. On the Constructivist Foundations of Language Teaching

The aim of the article is to reflect on the philosophical foundations of foreign language teaching on the example of teaching Polish as a foreign language. The starting point of the considerations is the constructivist epistemology (mainly radical constructivist by Ernst von Glasersfeld) and the notion of language / language behavior (*linguaging* - formulated by the biologist and constructivist Humbert Maturana). I am arguing that the teaching of language behavior / orienting behaviour should be an integral part of the didactic process. Language is a much more complex phenomenon, and understood as linguistic behavior refers to emotions, bodily reactions, conventions adopted in a given interpretation community, and the areas of *consensual domain* we achieve during communication with our interlocutors. Although the constructivist approach is known in the world, it can be observed that the practice of teaching is still dominated by the belief about the passive transmission of knowledge. The constructivist perspective applied to the organization of the didactic process may have practical consequences for formulating certification rules or organization of work during the lesson.

KEYWORDS: radical constructivism, *linguaging*, glottodidactics, active cognition, culture.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest refleksja nad filozoficznymi podstawami nauczania języków obcych na przykładzie nauczania polskiego jako obcego. Punktem wyjścia rozważań jest konstruktywistyczna epistemologia (głównie radykalnie konstruktywistyczna Ernsta von Glasersfelda) i pojęcie *językowania/zachowania językowego* (*linguaging* – sformułowane przez biologa i konstruktywistę Humberta Maturanę). Stawiam tezę, że nauczanie zachowania językowego/zachowania orientującego powinno stanowić integralną część procesu dydaktycznego. W ten sposób problem tego, jak uczyć kultury i jak je połączyć z kształceniem językowym w ogóle nie powstaje. Język jest znacznie bardziej złożonym fenomenem, a rozumiany jako zachowanie językowe odnosi się do emocji, cielesnych reakcji, konwencji, przyjętych

w danej wspólnocie interpretacyjnej, i osiągniętych przez nas dziedzin zgodności (*consensual domain*) w czasie komunikacji z naszymi interlokutorami. Choć podejście konstruktywistyczne jest znane na świecie, to jednak można zaobserwować, że w praktyce nauczania wciąż dominuje przekonanie o pasywnym przekazie wiedzy. Perspektywa konstruktywistyczna zastosowana do organizacji procesu dydaktycznego może mieć konsekwencje praktyczne dla formułowania programów nauczania, zasad certyfikacji czy organizacji pracy podczas lekcji.

SŁOWA KLUCZOWE: konstruktywizm, zachowanie językowe, glottodydaktyka, aktywne poznawanie, kultura.