

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VIII (2017)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.8.1

Marek Pieniążek

Komparatystyka systemów nauczania języków narodowych. Wprowadzenie

Metodyka i komparatystyka

Zarówno komparatystyka, jak i metodyka są już ugruntowanymi dziedzinami nauki. Uniwersyteckie katedry komparatystyczne powstawały na początku XIX wieku, a o koncepcjach i metodach nauczania dyskutowano na uczelniach jeszcze wcześniej¹. Obecnie na wielu uniwersytetach, także w Krakowie, mamy komparatystyczne kierunki studiów, a w Europie nie ma chyba uniwersytetu bez katedr metodyk przedmiotowych. Podobnie jak metodyka, tak i komparatystyka szczególnie intensywnie rozwija się od półwiecza. W refleksji na jej temat istnieje wiele koncepcji, od ujęć klasycznych, jeszcze XIX-wiecznych i typowo literaturoznawczych, a także wobec nich krytycznych², po interdyscyplinarne i kulturowe³, które pozwalają widzieć w komparatystyce możliwość pozasystemowego poszukiwania dla wspólnot interpretacyjnych wiedzy o sobie i relacjach z innymi⁴.

¹ Zob. A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984. *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia, Cz. 1: Główne idee i koncepcje kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, wybór i opracowanie L. Jazownik, Zielona Góra 2001; L. Jazownik, *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra–Warszawa 2011; P. Kołodziej, *Dzieje dydaktyki języka polskiego*, [w:] *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. J.R. Paśko, K. Potyrała, J. Zielińska, Kraków 2011, s. 175–181.

² B. Croce, *La „letteratura comparata”*, „La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia” 1903, t. 1, s. 77–80; H. Markiewicz, *Zakres i podział literaturoznawstwa porównawczego*, [w:] tegoż *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, PIW, Warszawa 1976.

³ Zob. A. Hejmej, *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*, [w:] tegoż *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 81–107.

⁴ R. Wellek, *Kryzys literatury porównawczej* [1958], przeł. Z. Łapiński, „Pamiętnik Literacki” 1968, z. 3, s. 269–279; *Badania porównawcze. Dyskusja o metodzie*, Radziejowice, 6–8 lutego 1997 r., red. A. Nowicka-Jeżowa, Izabelin 1998.

W Polsce aktywnie działa i publikuje wielu znakomitych komparatystów, m.in. Tadeusz Sławek⁵, Bogdan Bakuła, Andrzej Hejmej⁶, Adam F. Kola⁷, Tomasz Bilczewski⁸. Interesująca seria o komparacji współczesnych języków słowiańskich została zainicjowana przez Stanisława Gajdę⁹. W pracach polskich specjalistów, wyrastających tak z nurtów literaturoznawczych, jak i kulturoznawczych i silnie dialogujących z zachodnią komparatystyką, można znaleźć wiele inspiracji dla porównawczych studiów nad dydaktykami języków narodowych. Od Steinerowskiej nowoczesnej hermeneutyki¹⁰ można bowiem przejść do rozległej w zainteresowaniach komparatystyki kulturowej i jej nieklasycznych ujęć, bądź też, jak wskazuje Kwiryna Ziemba¹¹, zgłębiać lokalne uwarunkowania kultury, rozbudowując, zarysowaną przez Władysława Panasa na Zjeździe Polonistów w 1995 roku, komparatystykę wewnętrzną.

Nie bez znaczenia dla badań porównawczych nad dydaktykami języków pierwszych są także od kilku lat zmieniające się nastroje i postawy społeczne wobec funkcjonowania Unii Europejskiej. Przydają one kolejnych ważnych powodów do ponownego przemyślenia założeń dotyczących wielojęzyczności i miejsca w unijnym projekcie języków państwowych, a co za tym idzie roli systemów edukacji, tak w perspektywie wewnętrznej, jak i transnarodowej.

Cele badań komparatystycznych w dydaktyce polonistycznej

Mogłoby się wydawać, że znawcy danego systemu edukacji stosunkowo łatwo jest rozpocząć badania porównujące go z innymi systemami, badania takie można wszakże prowadzić w wybranych, specjalistycznie zawężonych ujęciach. Jednakże rozpoczynając porównywanie dydaktyk, na przykład od sposobów kształcenia językowego, szkolnej interpretacji literackiej (na określonych etapach edukacji), szkolnego kanonu lektur czy obecności historii literatury w szkole, niekoniecznie od razu uda się uzyskać rzetelne diagnozy komparacyjne. Ponieważ zadania są tutaj bardzo rozległe, a ilość dokumentów oświatowych i tekstów do przestudiowania ogromna,

⁵ T. Sławek, *Literatura porównawcza: między lekturą, polityką i społeczeństwem*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów*, Kraków 22–25 września 2004, t. 1, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.

⁶ A. Hejmej, *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Kraków 2013.

⁷ A.F. Kola, *Nie-klasyczna komparatystyka. W stronę nowego paradygmatu*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2.

⁸ Zob. T. Bilczewski, *Komparatystyka i interpretacja. Nowoczesne badania porównawcze wobec translatoologii*, Kraków 2010.

⁹ Zob. *Komparacja Systemów i Funkcjonowania Współczesnych Języków Słowiańskich* (t. 1–4), red. S. Gajda, Opole 2003–2009. W ramach tej serii zob. W. Lubaś, *Komparacja Systemów i Funkcjonowania Współczesnych Języków Słowiańskich (nr 4). Polityka językowa*, Opole 2009.

¹⁰ G. Steiner, *Czym jest komparatystyka literacka?*, przeł. A. Matkowska, „Porównania” 2005, nr 2, s. 13–26; G. Steiner, *Po Wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. O. i W. Kuśniński, Kraków 2000.

¹¹ K. Ziemba, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2, s. 72–82.

dopiero przy szeroko zakrojonych badaniach, podejmowanych nie przez kilkusobowe zespoły, ale międzynarodowe grupy badawcze, można osiągnąć zadowalający poziom komparatystyki systemów. Umieździarodowienie tego typu badań jest niezbędne, bowiem tylko transkulturowe spojrzenie może stanowić punkt wyjścia do następnie i z należytą odpowiedzialnością rozbudowywanych rozmaitych wewnętrznych uszczegółowień porównawczych. Przy czym w projektowanych badaniach nie chodziłoby o pieczołowitą inwentaryzację cech, podobieństw i różnic w dydaktykach. Jak wskazuje Mary Louise Pratt, w procedurach komparatystycznych szczególnego znaczenia ostatnio nabiera odcinanie się od wszelkich definitywnych odpowiedzi, zanikają także iluzje zakreślenia kategoriycznych granic kultur czy systemów języków narodowych¹².

Komparatystyczne badanie systemów edukacji zmierzałoby więc do określania specyfiki projektów, ich konstruktywistycznych założeń, ale zarazem poszukiwania w poszczególnych modelach dydaktyk języków narodowych przestrzeni dla gościnności i otwarcia na różnice, jak wskazywał Jacques Derrida. Takie dociekanie chroniłoby przed wyciąganiem nazbyt pochopnych wniosków na temat tego, co inne. Byłoby – powołując się na spostrzeżenia Tadeusza Sławka – niekończącym „ćwiczeniem się w odpowiedzialności”¹³, a w naszym przypadku, przypadku dydaktyków, ćwiczeniem się w odpowiedzialności za młode pokolenia, co w dynamicznie zmieniających się układach społecznych i politycznych jest trudnym, niemniej niemożliwym do pominięcia, zadaniem.

Od szczegółowych studiów porównawczych do polityki językowej

Nauczanie literatury i języka ojczystego jest jednym z podstawowych elementów polityki językowej w krajach europejskich. Nauka, teoria i dydaktyka spotykają się w tym przedmiocie z powszechną i masową praktyką kulturowo-społeczną. Dzięki podejmowanym przez dydaktyków badaniom nad sposobami planowania statusu i korpusu języka oraz jego przyswajania (jak ujmował te kwestie w klasycznej już pracy Robert Phillipson¹⁴) mamy szansę na bieżąco odślaniać nowe, a przez to bardzo istotne wnioski na temat obecnej roli i funkcjonowania w naszych społeczeństwach języków pierwszych. Niewątpliwie mogą to być analizy kluczowe dla projektowania polityk językowych, a nieosiągalne bez udziału naukowych środowisk dydaktyków języków i literatury.

Niemniej, w projektowanych badaniach kusząca jest też perspektywa odkrywania w systemach edukacji tzw. słabej totalizacji lub też form subtelnej neokolonializmu naszych dydaktyk przez dyskursy dominujące w humanistyce światowej. Dlatego w przyszłości warto byłoby poświęcić nieco więcej uwagi obecności w koncepcjach nauczania starszych i najnowszych teorii literackich oraz językowych, a także zastanowić się nad wpływem na systemy nauczania koncepcji promowanych przez metodologicznie najsilniejsze w naszych krajach ośrodki uniwersyteckie

¹² Zob. T. Sławek, *Literatura porównawcza...*, s. 391.

¹³ Tamże, s. 393.

¹⁴ R. Phillipson, *English-Only Europe? Challenging language policy*, London–New York 2003.

lub instytucje edukacyjne dysponujące wsparciem ministerstw, a co za tym idzie, prestiżowymi i największymi grantami. Przy tym wszystkim z kolei trzeba zapytać o wpisane w egzystujące już systemy edukacyjne założenia polityki językowej, o potencjalnie promowany lub odrzucony esencjalizm kulturowy, o troskę o długie trwanie kultur, o nacjonalizm lub jego brak, a także o ocenę realizacji prowadzonej przez dane kraje polityki językowej w płaszczyźnie edukacji.

Może być zaskakującym spostrzeżenie, że w Polsce, mimo iż badania komparatystyczne w badaniach pedagogicznych mają już rozległą bibliografię, to jednak w obszarze metodyki nauczania języków narodowych i ich systemowego ujęcia, nie mieliśmy do niedawna poważniejszych opracowań, a przynajmniej takich, które mogłyby posłużyć do wstępnej dyskusji nad przyjętymi w sąsiednich krajach Europy sposobami nauczania języków ojczystych. Oczywiście, podejmowano wcześniej badania nad zawartością podręczników prezentujących treści innych kultur¹⁵, analizowano przestrzenie dialogu kulturowego w edukacji polonistycznej¹⁶, szukano inspiracji w brytyjskim i szwedzkim systemie szkolnictwa¹⁷, udało się stworzyć interesujące studium nad europejskimi systemami edukacji¹⁸. Jednak szerszych porównawczych studiów nad sposobem funkcjonowania systemów nauczania języków ojczystych w naszym regionie Europy ostatnio nie prowadzono, mimo przenoszenia w obszar refleksji polonistycznej elementów studiów transkulturowych¹⁹. Warto w związku z tym przypomnieć, że systemy nauczania języka polskiego w Polsce i angielskiego w Australii w aspekcie matryc ideologicznych w obszernej pracy porównywała Anna Ślósarz (2013)²⁰. Badania porównawcze nad nauczaniem przedmiotów przyrodniczych w Europie wykonał także Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie²¹. Lektura takich prac odsłania istnienie nowego, wciąż rozrastającego się wraz z dynamiką kulturową ponowoczesności, rozległego pola badawczego nie objętego dotąd należytą uwagą, a przecież redefiniującego miejsce i cele dydaktyk języków pierwszych.

Z uwagi na brak stosownych badań i niewątpliwie nagłą potrzebę zaistnienia komparatystyki w obszarze dydaktyki języków narodowych trudno obecnie koncentrować się na problemach czysto teoretycznych, dążąc np. do zdefiniowania tej subdyscypliny, jej obszarów badawczych i pogranicznych pól. Nie całkiem

¹⁵ Zob. A. Szpociński, *Inni wśród swoich: kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Warszawa 1999.

¹⁶ *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009.

¹⁷ Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 177–230.

¹⁸ *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012.

¹⁹ A.M. Szczepan-Wojnarska, *Polonistyka transkulturowa*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska i in., t. 3, Kraków 2014, s. 139–147.

²⁰ A. Ślósarz, *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków 2013.

²¹ *Podstawy programowe w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach*, oprac. E.A. Muzioł i in., Warszawa 2014.

jeszcze przecież wiadomo, jak w komparatystycznym ujęciu badać tak rozległy obszar funkcjonowania dydaktyk języków i literatur w wielu krajach jednocześnie. Przedwczesne i nazbyt upraszczające założenia (na przykład sformułowane z wnętrza tylko jednego systemu i jego pozytywnych bądź negatywnych ocen) mogą bowiem poważnie osłabić konkluzywność projektu i jego społeczną oraz geopolityczną doniosłość, mogą także uniemożliwić porozumienie zespołów badawczych. Niemniej i na takie deklaracje wkrótce powinien przyjść czas, aby można było na szerszą skalę uzgodnić założenia, cele i metody badań.

Poprzez projekt komparatystyki dydaktyk języków narodowych chciałbym zachęcić badaczy i nauczycieli do odważnego wejścia w przestrzeń porównawczej refleksji nad praktykami edukacyjnymi. Korzystając z możliwości, jakie otwierają się przed nami, gdy zechcemy wychylić się poza jeden dobrze nam znany system, mamy okazję zauważyć w uprawianej dyscyplinie i praktykach nauczania elementy czy założenia traktowane dotąd jako oczywiste i niepodlegające dyskusji. Sądzę, że dzięki analizom i ujęciom wykraczającym poza „polonistyczne podwórko”, a przecież w równym stopniu dotyczącym edukacji języków pierwszych, możemy doświadczyć wzbogacającej inspiracji do spojrzenia na nasze metodyczne problemy z zewnątrz.

Spojrzenie na rodzimą dydaktykę spoza dobrze nam znanego systemu edukacji pomaga na tle innych rozwiązań odsłonić jego względność, pozwala dyskutować o czynnikach wpływających na taki a nie inny sposób funkcjonowania nauczania języków narodowych w naszych krajach. Po wstępnym, wynikającym z pierwszych wspólnych dyskusji, zarysowaniu obszarów zainteresowań, będą mogły pojawić się rozważania o tym, co w komparatystyce systemów edukacji, tak w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnątrzsystemowym jest najpilniejsze do opisanie i analitycznego porównania. Jednak abyśmy mogli komparatystycznie analizować wybrane elementy rozwiązań edukacyjnych, aby można było zastanawiać się nad ideami przyjętych koncepcji kształcenia poszczególnych języków ojczystych (oraz np. nad łączącymi się z nimi lub nie wizjami literatur narodowych), powinniśmy wytworzyć przestrzeń międzynarodowej wymiany koncepcji edukacyjnych. Objęcie uwagą obszaru ekonomii i polityki językowej oraz projektów funkcjonalnego pozycjonowania edukacji języków ojczystych w polityce państw danej strefy kulturowej (np. w obszarze języków słowiańskich) będzie natomiast tym bardziej inspirujące i ważne, im silniej będzie wynikać z przedyskutowanych przeświadczeń badaczy ze wspólnego geopolitycznego obszaru, nie zaś z jednostronnych, partykularnych ujęć.

W kontekście takich projektów trzeba podkreślić wyjątkową rolę praktykujących dydaktyków i metodyków. To bardzo szczególna pozycja, jaką zajmujemy w procesie wymiany kulturowej, transmisji tradycji i projektowania zadań języka. Pozycja nauczycieli i badaczy jednocześnie powinna nas raczej wyróżniać i promować na czołowe pozycje w rozstrzyganiu problemów dotyczących polityki językowej. Wciąż jednak metodykę, mimo jej społecznego znaczenia i długiej historii, uważa się za dziedzinę badań służebną wobec innych, czerpiącą z wielu dyscyplin, przez co eklektyczną i niedookreśloną pod względem metodologicznym. Czy dodanie do tej wyjątkowo szerokiej dyscypliny kolejnej specjalizacji, czyli komparatystycznego badania systemów i dyskursów edukacyjnych, uwiarygodni nasze ambitne gesty sięgania po nowe kulturowe diagnozy?

Sądzę, że właśnie odwaga stawiania nowych pytań i wychylania się poza spe-tryfikowane literaturoznawcze, językoznawcze, socjologiczne i społeczno-polityczne diagnozy w kierunku własnych, głęboko antropologicznych i (w kontekście odkryć posthumanistyki oraz neurodydaktyki) komplementarnych diagnoz współczesności, może charakteryzować badania dydaktyczne podbudowane komparatystyką. Kolejna interdyscyplinarna wędrówka dydaktyki polonistycznej²² w kierunku komparatystyki okazuje się bowiem znakiem czasu, w którym diagnozy jednodyscyplinowe, w dodatku ograniczane do jednej literatury, kultury i jednego języka, nie mogą już być wystarczające. Dydaktykę komparatystyczną powinno też wyróżniać (na tle powszechnego już porównawczego badania kultur czy literatur) pytanie o rolę ucieleśnionego w społecznych praktykach języka lub języków, jako nieredukowalnego składnika życia i funkcjonowania zbiorowości państwowej oraz narodowej. Ale przecież to nie tylko pytanie o rolę mowy i literatury jako transmitterów kultury, pamięci, doświadczenia, refleksyjności społecznej. To pytanie o performatywną, sprawczą, produktywną funkcję bycia i życia realizowanego w zbiorowości integrowanej i edukowanej głównie (choć przecież nie wyłącznie) przez język ojczysty.

Uwrażliwienie na wskazane procesy, których jako nauczyciele i dydaktycy jesteśmy integralną częścią, pozwala najwcześniej właśnie nam, a nie socjologom czy kulturoznawcom, zobaczyć pełne spektrum bycia tu i teraz w danej kulturze. Porównanie tych diagnoz z diagnozami nauczycieli z sąsiednich krajów może bardzo wiele powiedzieć o roli polityki językowej danego państwa, funkcji zaprojektowanych egzaminów, podstaw programowych i systemu organizacji szkolnictwa. Wszystkie te diagnozy mają przecież na celu wskazanie najlepszych i najskuteczniejszych metod oraz systemów kształcenia języków narodowych. Niemniej nawet pobieżny przegląd systemów edukacji w Europie Środkowej pokazuje, że poszczególne kraje realizują nauczanie języków państwowych niekoniecznie w ten sam sposób, mają także nieco inaczej sformułowane cele.

Porównanie jako metoda: przykłady *case studies*

Proces dyskusowania o systemowych oraz metodycznych podobieństwach i różnicach w europejskim nauczaniu nie będzie jednak zachodził samoczynnie. Do wytworzenia wspólnej europejskiej czy też środkowoeuropejskiej świadomości metodycznej potrzebujemy czasu i odpowiednich narzędzi badawczych. Czy w tym zakresie warto polegać na rozbudowanej infrastrukturze i bazie danych instytucji unijnych, np. prowadzących badania w ramach ogólnoświatowych testów PISA, czy z kolei na raportach instytucji współpracujących z rządami i działającymi na rzecz podległych przejściowej polityce ministerstw? Powinny to pokazać niezależne uniwersyteckie badania. Do takich dyskusji także inspiruje szczególna atmosfera w Europie, bowiem sytuacja polityczna i nastroje społeczne wyraźnie pokazują, że poszczególne zbiorowości państwowe, narodowe i regionalne są zmuszone do nowego zdefiniowania swoich pozycji oraz wynegocjowania ich na terenie europejskiej ekonomii i polityki społecznej.

²² M. Bał, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2012.

Trzeba także dodać, że w Polsce obecnie zachodzi kolejna poważna reforma nauczania, związana ze zmianą rządu i polityki kulturalnej. Na temat tego, jak owe zmiany mają przebiegać, wiemy na razie niewiele. Do niedawna ważył się los gimnazjów, a nowa podstawa programowa dla 8-klasowej szkoły podstawowej nie spotkała się z dobrym odbiorem specjalistów. W tych szczególnych okolicznościach komparatystyka może dać nam okazję do zrelatywizowania lokalno-państwowych rozwiązań edukacyjnych. Poprzez odwołanie się do doświadczeń krajów sąsiednich możemy uzyskać dystans do rodzimych koncepcji lub polemik, sprawdzić możliwość zupełnie odmiennych projektów narodowych edukacji. Dyskusje mogą być również wstępem do transnarodowej współpracy na rzecz kreacji geopolitycznej świadomości humanistycznej w naszej części Europy poprzez, w jakiejś mierze ponadnarodowe i transgranicznie zintegrowane, działania edukacyjne. Jak miałyby się to odbywać, czy w ogóle jest to projekt możliwy i potrzebny, warto siebie nawzajem – na południe i północ od Bratysławy – zapytać.

W związku z potrzebą międzynarodowych dyskusji metodyków należy wskazać na inspiracje płynące z podzielanych przez zagranicznych metodyków pytań i wątpliwości. To przecież wyraźna zachęta do pogłębiania i rozbudowywania tego typu badań. O oczekiwaniu na powstanie transnarodowych dydaktycznych wspólnot interpretacyjnych miałem okazję przekonać się w maju 2016 roku, podczas spotkania z ponad dwudziestoosobową Katedrą Dydaktyki Literatury i Języka na Uniwersytecie w Belgradzie. Kończąc cykl kilku wykładów, zrealizowanych w ramach programu Erasmus+, omówiłem wówczas przesłanki, które zachęcają do stworzenia szkolnej teorii interpretacji, teorii nauki języka oraz modelu szkolnej historii literatury wywiedzionych ze zlokalizowanych doświadczeń naszych języków i kultur. Propozycja przyjęta została ze szczególnym zainteresowaniem. Jak się bowiem wydaje, coraz wyraźniej widać, że w projektach edukacji języków narodowych postępujemy w ślad za zdelocalizowanymi teoriami lub za anglosaską edukacją, która ma zupełnie inną od nas historię i inne mechanizmy transmisji kultury, np. poprzez popkulturę zdominowaną przez angielszczyznę. Czy możliwe więc byłoby zarysowanie edukacyjnej formy odzyskiwania, metaforycznie mówiąc, „ukradzionej historii”²³ i wytworzenia dyskursów regionalnie ożywiających relacje ze środowiskiem i tłumaczących świat (także w kontekście teorii zlokalizowanej i inkluzywnej, wyrastającej z nurtów humanistyki ekologicznej²⁴) – jestem bardzo ciekaw. A zarazem jestem ciekaw opinii przeciwnych wskazujących, że jesteśmy skazani na globalny rynek idei i najbardziej wpływowe koncepcje płynące z najsilniejszych światowych uniwersytetów lub politycznych gabinetów.

Wzmiankowane kwestie nie są łatwe do rozstrzygnięcia i na pewno nie mogą być rozważane wyłącznie w dualizującym ujęciu lokalność/globalność. Pokazał to bardziej rozbudowany projekt badawczy niż wspomniana wizyta w Belgradzie. Podczas realizacji na przełomie 2015 i 2016 roku tzw. Małego Grantu Wyszehradzkiego wraz z kolegami zajmującymi się dydaktykami języków węgierskiego, czeskiego

²³ J. Goody, *Kradzież historii*, przeł. J. Dobrowolski, Warszawa 2009.

²⁴ E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, [w:] *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci*, red. T. Szostek, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2013, s. 15–39.

i słowackiego zorganizowaliśmy szereg konferencji naukowych w Budapeszcie, Pradze, Nitrze i Krakowie. W trakcie spotkań poddaliśmy porównawczej analizie główne cechy systemów nauczania języków narodowych w naszych krajach. Wynikiem tych dyskusji stała się wydana kilka miesięcy temu w Pradze komparatystyczna wieloautorska monografia *Teaching of national languages in the V4 countries*²⁵. Książka ta, mimo iż stanowi pierwszy krok w porównawczych badaniach nad dydaktykami, odsłania fascynującą wielość nowych perspektyw badawczych, zwłaszcza dla metodyków języków narodowych, którzy zechcą podjąć zadanie komparatystycznego przemyślenia celów nauczania języka i literatury, dostrzegając także możliwość transgranicznej i transkulturowej edukacji humanistycznej.

Wielogłos i dialog w rozważaniu roli języków ojczystych w kulturach państw europejskich jest nam potrzebny, pozwoli uniknąć zamknięcia systemów w spetryfikowanych wewnątrznarodowych conceptach edukacji. Może on odsłonić zupełnie nowe i zaskakujące potrzeby w zakresie rozwijania języków narodowych, tak jak zaskakująco inne oblicze Europy odsłoniło się w kontekście tzw. Brexitu. Obserwacja „na żywo”, bez pośrednictwa mediów, reakcji Parlamentu Europejskiego na wyniki referendum w Wielkiej Brytanii pozwoliła mi w lipcu ubiegłego roku zobaczyć, jak silnie w Strasburgu tendencje systemowe ścierają się z celami poszczególnych państw. Europosłowie upominali się, każdy w swoim języku (to standardowa procedura dzięki simultanicznemu tłumaczeniu) o poważne traktowanie wniosków zgłaszanych przez swoje kraje. Pojawiło się wiele uwag dotyczących lekceważenia wyniku demokratycznego referendum w Wielkiej Brytanii, komentowano wychodzące na jaw zakulisowe działania mające zapobiec Brexitowi. Autentyczne zaangażowanie parlamentarzystów tworzyło poruszający teatr zmagania o racje i pozycje zgłaszanych wniosków. Posłowie apelowali o porzucenie języka ekonomii i zysku, sugerowali wejście w obszar refleksji nad wartościami i aksjologią społeczeństw Unii. Bardzo często padały skargi na bierność i niezaangażowanie władz Parlamentu w te sprawy wspólnoty, które bezpośrednio nie dotyczą sfery ekonomicznej. Obserwacja zmagania europosłów z biurokratycznym systemem pokazała, jak potrzebne są próby wzbogacenia europarlamentarnego dyskursu o etyczny i dotyczący lokalnych kultur namysł nad wielonarodową wspólnotą.

„Europarlament” dydaktyków języków ojczystych

Wspomniana wyżej „hospitacja” obrad Parlamentu Europejskiego pozwala wskazać (bynajmniej nie tylko w ironicznym trybie) na celowość stworzenia rozbudowanej europejskiej agory, służącej wymianie poglądów o aktualnej roli edukacji języków państwowych/narodowych. Unia Europejska tę kwestię w znacznej mierze, poza ogólnymi rekomendacjami, pozostawia polityce wewnętrznej państw członkowskich. Nie znaczy to jednak, że nasze systemy edukacji powinny działać w międzynarodowej, a zwłaszcza geopolitycznej, izolacji. Być może właśnie dyskusje nad projektami edukacji języków narodowych pomogą wypracować ową brakującą przestrzeń aksjologicznej refleksji w obradach Parlamentu. Dlatego warto

²⁵ *Teaching of national languages in the V4 countries*, red. M. Pieniążek, S. Štěpáník, Praga 2016.

zadbać o rozwój kolejnych inicjatyw umiędzynarodawiających badania metodyczne środowisk dydaktycznych²⁶. Jednym z nich może być uaktywnienie w tym zakresie Komisji Dydaktycznej działającej przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów. Podczas *XVII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego* przebiegającej w 2016 r. pod hasłem *Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka* udało się podjąć w tym zakresie pierwsze działania. Z inspiracji Stanisława Gajdy, kuratora komisji Międzynarodowego Komitetu Słowistów w latach 2008–2013, przy udziale kilkudziesięciu polskich metodyków i badaczy dydaktyki z Belgradu, Moskwy, Pragi, odbyliśmy dwugodzinne seminarium, dyskutowaliśmy o celach komparatystycznych badań dydaktycznych. Wnioski przedstawiliśmy przewodniczącemu MKS Peterowi Żeńuchowi, który w porozumieniu z przewodniczącą Komisji Dydaktycznej MKS Ljiljaną Bajić umożliwił nam powiększenie jej składu o badaczy reprezentujących środowisko metodyków języków i literatur ojczystych. Już dziś można powiedzieć, że krakowska inicjatywa zaowocowała zgodą Zarządu MKS na zorganizowanie „okrągłego stołu” dydaktyków języków narodowych podczas Międzynarodowego Kongresu Słowistów w Belgradzie w 2018 roku. Można mieć nadzieję, że planowane spotkanie stworzy okazję do zapoczątkowania zinstytucjonalizowanego międzynarodowego dialogu w środowisku badaczy systemów nauczania języków ojczystych.

Niezależnie od powodzenia podobnych inicjatyw, warto zatroszczyć się o swoisty parlament metodyków, który w naukowym trybie pozwoli badać i porównywać status języków narodowych w Europie, tak w systemach nauczania, jak i w szerszej polityczno-kulturowej perspektywie. Podkreśliłbym zwłaszcza kwestię społecznej rangi języków ojczystych, czyli zarówno zysków tożsamościowych, jak i ekonomicznych, płynących z ich odpowiedniego stymulowania. Widziałbym także potrzebę dyskusji o edukacyjnym aktywizowaniu transkulturowego dialogu. Natomiast pytania, czy w ojczystych językach młode pokolenia wciąż widzą podstawową szansę dla osobistego, zawodowego oraz biograficznego rozwoju powinny być zadawane z całkowitą powagą. Wyłanianie się nowej, uniwersalnej tożsamości z praktyk społecznych²⁷ niekoniecznie bowiem idzie w parze z szacunkiem lub przywiązaniem do ojczystego języka²⁸.

²⁶ Warto tutaj wskazać na środowisko naukowe skupione wokół ARLE (*International Association for Research in L1 Education*, Uniwersytet w Tallinnie, Estonia), które refleksję nad dydaktyką języków ojczystych prowadzi od lat kilkudziesięciu.

²⁷ Por. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007, s. 173.

²⁸ Zmiany te można obecnie obserwować w postawach młodzieży w kraju (także jako efekt polityki edukacyjnej), ale najintensywniej zachodzą w środowiskach ekonomicznych imigrantów. Podczas hospitacji lekcji i rozmów z nauczycielami w szkołach polskich w Brukseli i Leuven (w listopadzie 2016 roku) wyraźnie ów proces zauważyłem. W środowiskach polonijnych dzieci uczą się języka polskiego do wieku około 12–14 lat. Gdy dziecko osiąga zadowalającą sprawność komunikacyjną, wystarczającą do wymiany informacji w rodzinie czy podczas wakacyjnych odwiedzin w Polsce, akcent zostaje położony na język urzędowy (w którym przebiega obowiązkowa edukacja w Belgii: francuski, niderlandzki lub niemiecki), zapewniający awans i społeczną integrację. Por. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielo-*

Wskazane zamierzenia badawcze mogą być istotne dla całej wspólnoty europejskiej. W jej polityce językowej, zarówno na poziomie państwowym, jak i regionalnym, pełno jest wszakże sprzeczności, które wynikają z rozmaitych czy to protekcyjnych, czy imperialnych, czy wreszcie chroniących języki postaw²⁹. Dla dookreślenia perspektyw europejskiej polityki językowej warto więc podjąć pogłębione badania w ramach działań wpisanych w granty naukowe i konsorcja, między innymi programu Horyzont 2020. Próby uzyskania wsparcia ze strony unijnych programów finansowania badań i innowacji, np. ERC, współpraca naukowców poprzez program Erasmus+ oraz RISE powinny przyczynić się do ożywienia międzynarodowej refleksji na temat obecnej pozycji języków narodowych w edukacji europejskiej.

Koniec końców, jak od dawna wskazują językoznawcy, ranga języka wynika z prestiżu jego nosicieli. A że polityki językowe w krajach Europy Środkowej w wymiarze edukacyjnym znacznie się różnią, można mieć nadzieję, że porównując ich skuteczność, zbliżymy się do najlepszego obecnie sposobu podnoszenia mocy i pozycji języków ojczystych. Warto przy tym wskazać na źródła wyciszenia edukacyjnego dialogu kultur słowiańskich w środkowoeuropejskich *curriculumach*. Otwarcie na świat nie łączy się w nich bowiem z otwarciem na geopolityczne uwarunkowania³⁰.

Spróbujmy więc zadbać o siebie także jako wielonarodowa wspólnota, troszcząc się o prestiż naszych języków i ich właściwe miejsce tak w wewnętrznej, jak i transkulturowej komunikacji.

Bibliografia

- Badania porównawcze. Dyskusja o metodzie. Radziejowice, 6–8 lutego 1997 r.*, red. A. Nowicka-Jeżowa, Izabelin 1998.
- Bilczewski T., *Komparatystyka i interpretacja. Nowoczesne badania porównawcze wobec translatologii*, Kraków 2010.
- Croce B., *La „letteratura comparata”*, „La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia” 1903, t. 1, s. 77–80.
- Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009.
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, [w:] *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci*, red. T. Szostek, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2013, s. 15–39.
- Gajda S., *Nowa polska polityka językowa*, [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Goody J., *Kradzież historii*, przeł. J. Dobrowolski, Warszawa 2009.
- Hejmej A., *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*, [w:] tegoż, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 81–107.
- Hejmej A., *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Kraków 2013.

kulturowej, Kraków 2007. Zob. R. Ritzi, *Multiculturalism as an Education Policy*, Victoria 1985, s. 22–23.

²⁹ S. Gajda, *Nowa polska polityka językowa*, [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013, s. 50–54.

³⁰ Zob. B. Myrdzik, *Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach*, [w:] *Dialog kultur w edukacji...*, s. 18.

- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Jazownik L., *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra-Warszawa 2011.
- Kola A.F., *Nie-klasyczna komparatystyka. W stronę nowego paradygmatu*, „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2.
- Kołodziej P., *Dzieje dydaktyki języka polskiego*, [w:] *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. J.R. Paśko, K. Potyrała, J. Zielińska, Kraków 2011, s. 175–181.
- Komparacja Systemów i Funkcjonowania Współczesnych Języków Słowiańskich* (t. 1–4), red. S. Gajda, Opole 2003–2009.
- Lubaś W., *Komparacja Systemów i Funkcjonowania Współczesnych Języków Słowiańskich* (nr 4). *Polityka językowa*, Opole 2009.
- Mackowicz A., *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984.
- Markiewicz H., *Zakres i podział literaturoznawstwa porównawczego*, [w:] tegoż, *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Warszawa 1976.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Phillipson R., *English Only Europe? Challenging language policy*, London, New York 2003.
- Podstawy programowe w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach*, oprac. E.A. Muzioł i in., Warszawa 2014.
- Ritzi R., *Multiculturalism as an Education Policy*, Victoria 1985.
- Sławek T., *Literatura porównawcza: między lekturą, polityką i społeczeństwem*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów*, Kraków 22–25 września 2004, t. 1, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.
- Steiner G., *Czym jest komparatystyka literacka?*, przeł. A. Matkowska, „Porównania” 2005, nr 2, s. 13–26.
- Steiner G., *Po Wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. O. i W. Kubińscy, Kraków 2000.
- Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012.
- Szpociński A., *Inni wśród swoich: kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Warszawa 1999.
- Ślósarz A., *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków 2013.
- Teaching of national languages in the V4 countries*, red. M. Pieniążek, S. Štěpáník, Praga 2016.
- Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia, Cz. 1: Główne idee i koncepcje kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, wybór i opracowanie L. Jazownik, Zielona Góra 2001.
- Wellek R., *Kryzys literatury porównawczej* [1958], przeł. Z. Łapiński, „Pamiętnik Literacki” 1968, z. 3, s. 269–279.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007.

Ziemia K., *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, „Teksty Drugie” 2005, 1–2, s. 72–82.

Abstract

The article outlines the main objectives of the planned comparative research of the systems of teaching L1 languages in Europe. The author refers to the basic assumptions of modern comparative literature and links those tasks with the tools developed by the methodology of teaching Polish. Referring to the research done in the Visegrad Group countries and in Belgrade (2015) the author indicates goals and ways of conducting comparative analyzes. Discussions activated in an international group of methodologists are indicated as a method leading to an independent perspective on the commitments of universal education of mother tongues. Comparative research of the systems of teaching L1 languages allows to expose the ways of planning the status and the body language and its acquisition (R. Phillipson) in our region of Europe.

Key words: Polish studies, comparative studies, methodology, language policy

Marek Pieniążek – doktor habilitowany, profesor w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, w Pracowni Edukacji Regionalnej, a także w Pracowni Dramatu i Teatru Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Kierownik Zespołu Badań nad Mediatyzacją Kultury i Sztuki Ośrodka Badań nad Mediami UP. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół performatywnych aspektów dydaktyki i kultury współczesnej oraz literatury i teatru w przestrzeni zmediatyzowanej. Autor książek *Akt twórczy jako mimesis*. „Dziś są moje urodziny” – ostatni spektakl Tadeusza Kantora (2005), *Szkolny teatr przemiany*. *Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym* (2009). Wydał kilka autorskich tomików poetyckich (m.in. *Zasypiam w twoich oczach*, 1994; *Sen nas owiewa*, 1995; *Dajcie mi ciszę*, 1998). Opracował wznowienia przedwojennych powieści Jana Waśniewskiego (*Ognie w pirytach*, 2008; *Po dniówce*, 2009). W 2013 r. ukazała się jego rozprawa *Uczeń jako aktor kulturowy*. *Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Redagował książki pisarzy i poetów Olkusza (m.in. A. Piątek, *Mój prywatny konfesonat*, 2012; E. Pogan, *Mogę się śmiać*, 2014; J. Majcherkiewicz, *Dotyk anioła*, 2015; K. Janczy, *Nim zatrzyma mnie czas*, 2016). Opracował wraz z S. Štěpáníkiem wieloautorską monografię *Teaching of national languages in the V4 countries* (2016).