

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 11 (2020)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.11.1

CZĘŚĆ I

Marek Pieniążek

ORCID 0000-0002-9390-1515

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Przełamywanie systemowej izolacji: środkowosłowiańskie dydaktyki literatury i języków ojczystych

W funkcjonujących systemach nauczania języków ojczystych i naukowej refleksji o ich dydaktyce standardem są ujęcia monokulturowe, tekstocentryczne, eksponujące rolę literatury (ze szczególnym uwzględnieniem narodowego kanonu) oraz operujące w obszarach gramatycznej wiedzy o języku. Zogniskowanie uwagi na własnym języku i własnej literaturze mogłoby się wydawać naturalne dla szkolnego przedmiotu organizującego działania dydaktyczne wokół pisania, czytania i mówienia w języku pierwszym. Niemniej warto zauważyć, że intrakulturowe modelowanie obligatoryjnych list lektur, ustawowe eksponowanie nauki o języku i gramatyki oraz historyczno-formalistycznych modeli interpretacji przysyłania nauczycielom i uczniom horyzont szerszych kompetencji interkulturowych. W polskim kontekście oznacza to całkowite wygaszenie lekturowych i kulturowych relacji z Czechami, Słowakami czy Serbami, a co za tym idzie – wyhamowanie refleksji o wpływie szkolnej humanistyki na kontakty społeczne z najbliższymi krajami słowiańskimi. Ujmując problem z perspektywy polityki językowej, można powiedzieć, że edukacja polonistyczna jest wyłączona z procesu planowania pozycji polszczyzny w słowiańskiej wspólnocie, jeśli bowiem „właściwa polityka językowa musi prowadzić do zapewnienia odpowiedniej pozycji polszczyzny wśród innych języków”¹, prowadzona obecnie zamyka raczej nasz język na kontakty z innymi, a zwłaszcza z językami spokrewnionymi i najbliższymi geograficznie.

Sfinalizowane w 2016 roku badania porównawcze nad dydaktykami w krajach Grupy Wyszehradzkiej, realizowane z grupą czeskich, słowackich i węgierskich metodyków uniwersyteckich, pozwoliły się zorientować, jak wielki obszar kultury europejskiej, języka i literatury znajduje się poza polem uwagi każdej z dydaktyk języków narodowych. Wstępne rozpoznania wymagały jednak pogłębienia w postaci solidnych studiów, opartych na rzetelnej wiedzy o każdym z systemów edukacji. Aby mogły przynieść obiektywne rozpoznania i pozwalały mówić o podobieństwach oraz różnicach w praktykach nauczania, musiały być prowadzone w międzynarodowym

¹ M. Bugajski, *Przeszłość i przyszłość polityki językowej w Polsce*, [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta, *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005, s. 75.

zespole. Po udanej dwuletniej współpracy (2015–2016) z ośrodkami z Pragi, Nitry i Budapesztu, zakończonej wydaniem wspólnej monografii², powstał następny międzynarodowy, choć niepowiązany formalnie zespół badawczy. Dzięki kooperacji z profesorem Zoraną Opačić, zastępcą szefa Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Serbskiego na Uniwersytecie w Belgradzie, zainicjowaliśmy z grupą nauczycieli szkolnych i akademickich Belgradu dyskusje i seminaria poświęcone nauczaniu języków narodowych w naszych krajach. Rozwijając obustronną współpracę, w latach 2015–2019 kilkakrotnie gościłem w Belgradzie z wykładami, także w ramach programu Erasmus. Starłem się wówczas wskazać na konieczność uwzględnienia w projektach naszych systemów edukacji nie tylko najnowszych tendencji dydaktycznych oraz teoretycznoliterackich, ale także wzajemnej fascynacji swoją bliskością spokrewnionych kulturowo narodów.

Uruchomienie dialogu społecznego w obrębie słowiańszczyzny, stosunkowo proste ze względu na językową i kulturową bliskość, wydaje się jednak ściśle powiązane z naszym przygotowaniem do takiego dialogu. Pożądanego wsparcia nie oferuje natomiast nasza edukacja. O nieprzygotowaniu do transgranicznych spotkań świadczyć może fakt, że jako badacze własnych systemów edukacji niewiele wiemy o systemach sąsiednich, zwłaszcza w perspektywie współczesnych praktyk nauczania i podstawowych wyzwań oraz problemów dydaktycznych. Jakbyśmy zupełnie zapomnieli, że społeczna skala edukacji humanistycznej zobowiązuje do stawiania pytań o jej wpływ na formę i poziom relacji kultur słowiańskich, na dialog społeczeństw mówiących spokrewnionymi językami.

Izolacja systemowa jako zbędne dziedzictwo

Mimo spokrewnionych języków i kulturowych wspólnych korzeni oraz podobnej postkomunistycznej rzeczywistości nasze kraje nie szukają u siebie inspiracji do unowocześniania modeli nauczania. Z wyjątkiem kilku indywidualnie zainicjowanych projektów badawczych (wzmiankowanych powyżej i obecnie kontynuowanych w praskim zespole) nie znajdziemy syntez o zachodzących przemianach w sąsiednich systemach edukacji, nie wiemy, co czytają dzieci i młodzież w szkołach w nieodległych krajach. Pojedyncze artykuły na ten temat, doraźnie publikowane w czasopismach naukowych, nie są w stanie zbudować odpowiednio silnej argumentacji na korzyść zmian paradygmatycznych w modelach edukacji³. Dlatego wciąż słowaccy, czescy, serbscy uczniowie nie mają wielu zachęt do poznania kultury polskiej i literatury, podobnie zresztą jak ich węgierscy czy bułgarscy sąsiedzi (kilka lat temu udało się wprowadzić do serbskiego *curriculum* wiersze Wisławy

² Zob. *Teaching of National Languages in the V4 Countries*, red. M. Pieniążek, S. Štěpáník, Prague 2016.

³ Zob. publikacje dotyczące współczesnej komparatystki edukacyjnej z zakresu dydaktyki języków ojczystych, m.in. Elżbiety Awramiuk, Agnieszki Rypel, Bernadety Niesporrek-Szamburskiej (projekt badawczy polsko-słowackiego pogranicza edukacyjnego „Slavic Network – językowa i kulturowa integracja, 2005–2007”, zob. <http://www.slavic-net.org>).

Szymborskiej, ale raczej na zasadzie reprezentacji literatury światowej)⁴. Łatwo też sprawdzić, że w polskich podstawach programowych do języka polskiego Serbia czy na przykład Słowacja w polskiej szkole nie istnieje, ani jako temat kulturowy, ani jako łatwo dostępny i atrakcyjny kraj, podobnie zresztą jak większość sąsiadów słowiańskich⁵.

Nawiązane relacje naukowe i późniejsze wykłady pracowników naukowych z belgradzkiej Katedry Kształcenia Nauczycieli na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (2016–2018), liczne wymiany studenckie i pobyty semestralne serbskich studentów na uczelni pokazywały, z jak wielkim zaniedbaniem i marginalizowaniem relacji słowiańskich mamy do czynienia w edukacji humanistycznej naszych krajów. W polskich podstawach programowych do języka polskiego od 2008 roku nie ma śladów obecności wielowiekowych relacji i wzajemnych wpływów języków wspólnoty słowiańskiej. W podstawach programowych serbskich i chorwackich natomiast widoczne jest izolowanie się od literatur i języków sąsiadów⁶, polityczne motywacje łączą się tutaj z próbą wytworzenia wrażenia odrębności językowej narodów naznaczonych niedawnymi traumami. Pytanie o podstawy tak zbudowanego i tak ustawionego dyskursu edukacyjnego⁷ w obrębie literatury, języka i kultury narodowej prowadzą w głąb XX wieku, ku nowoczesnym ideologiom, ale także ku puryfikacyjnym tendencjom w nowoczesnym językoznawstwie.

W tym wymiarze słowiańskie systemy edukacji łączy przede wszystkim owa podstawowa troska o modelowy, strukturalny kształt edukacji językowej, odpowiedzialnej za niezakłócone współczesnymi zmianami w kulturze podtrzymanie narracji narodowych o przeszłości. Podobnie traktowane zestawy lektur, jako obowiązkowy i nienaruszalny przekaz kanoniczny, oraz gramatyka, jako synonim wierności poprawności i wartości języka ojczystego, prowadzą nas we wspólnym kierunku, czyli paradoksalnie do wnętrza naszych kultur, ujmowanych jako zamknięte struktury językowe, kanonicznie stabilizowane opowieściami o losach wspólnot.

Czyli, generalnie, wiodą nas w przeciwnych kierunkach, każdą wspólnotę ku sobie, konstruują bowiem monolingwalne pole refleksji (na przykład po polsku i po

⁴ Zob. np. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2017, s. 16–26, <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [dostęp: 2.05.2020].

⁵ Warto podkreślić, że w kolejnych podstawach programowych, od 2000 roku do obecnie obowiązujących, nie ma żadnych wskazań na konieczność czytania lektur i poezji słowiańskiej, wytwarzania wspólnoty językowej i interpretacyjnej między sąsiadującymi krajami. Zob. *Podstawa programowa – język polski – klasy IV–VI*; *Podstawa programowa – język polski – gimnazjum*; *Podstawa programowa – język polski – liceum*, części *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, DzU 2009, nr 4, poz. 17. Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, DzU 2018, poz. 467, rozdział *Język polski*.

⁶ Dokładną analizę porównawczą list lektur dla szkół podstawowych w obowiązującym *curriculum* serbskim i chorwackim przeprowadziłem dzięki pomocy i wskazówkom dr Višnji M. Mičić w 2017 roku podczas mojego pobytu badawczego w Belgradzie.

⁷ Zob. J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 31–37.

serbsku), całkowicie rozłączne i pozbawione miejsc wspólnych, miejsc dla naszych społeczeństw atrakcyjnych poznawczo. Podobnie działają inne systemy nauczania języków narodowych: na Słowacji, w Serbii, Słowenii, polska szkolna humanistyka również nie zachęca do wyglądania poza granice kraju i szukania u kolegów w Nitrze, Bratysławie, we Lwowie, w Belgradzie czy Lublanie okazji do rozmowy w bardzo podobnych językach.

Warto natomiast podkreślić, że w obecnej sytuacji kulturowej, w obliczu dominacji przekazów medialnych i afektywnie angażujących produktów języka angielskiego, zbadanie współczesnych uwarunkowań dydaktyk języków narodowych i komparatystyczne spojrzenie na zgromadzone wyniki badań wydaje się nadzwyczaj potrzebne. Zwłaszcza dlatego, że mimo intensyfikujących się sąsiedzkich relacji i wzrastającej społecznej mobilności nasze dydaktyki nieczęsto miały okazję do komparatystycznych konfrontacji badawczych.

Kolejnym powodem do poszukiwania współcześnie efektywnych sposobów nauczania języków pierwszych powinna się stać ogólna opinia o niezadowalającej skuteczności ich nauczania. Potwierdzają ją niedawno wykonane badania w skali polsko-czesko-słowackiej⁸. Być może najważniejszym obecnie problemem w tym zakresie jest kwestia sposobu nauczania gramatyki języka ojczystego. Jak wskazywałem powyżej, wciąż silna obecność w podstawach programowych naszych krajów wiedzy gramatycznej nie wydaje się uzasadniona. Żadne bowiem znane badania nie zdołały wykazać, że tradycyjne nauczanie gramatyki przynosi pozytywne rezultaty w zakresie kompetencji komunikacyjnych młodzieży. Zatem silna obecność gramatyki jest raczej wyrazem pewnej ideologii i bliskiej jej metodologii niż realnych potrzeb edukacyjnych.

Sytuacja dydaktyk języków narodowych w Europie i poza nią (na przykład w Australii, Argentynie, Kanadzie, USA) pokazuje sprzeczność pomiędzy wielowiekową tradycją uczenia gramatyki w sposób formalny a współczesną potrzebą nauczania komunikacyjnego⁹. Nikła obecność w słowackich, polskich i czeskich szkołach dydaktyki języka w ujęciu konstruktywistycznym i komunikacyjnym jest wskazywana w rozmaitych ujęciach przez badaczy czeskich i słowackich oraz polskich¹⁰. Wywołuje to narastający dysonans między nowymi teoriami lingwodydaktycznymi a sposobami nauczania w wielu krajach Europy (między innymi w Szwecji, na Węgrzech, w Słowenii, Czechach, Polsce) oraz w anglo-, franko- i hispanojęzycznej strefie kulturowej. Za sprawą tradycyjnych sposobów nauczania gramatyki w każdym z tych krajów dochodzi do aplikacji wiedzy o języku w zmechanizowanym, formalnym stylu, bez przekładu na praktykę komunikacyjną. Poza tym sposób

⁸ S. Štěpáník, *Vyuka mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikacnich dovednosti – uvod do problemu*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019, s. 14–15.

⁹ Zob. M. Klimovič, *Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace...*, dz. cyt., s. 74–84.

¹⁰ Zob. S. Štěpáník, L. Liptáková, M. Szymańska, *Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace...*, dz. cyt., s. 23–70.

nauczania gramatyki i zjawisk językowych jest często niedostosowany do wieku uczniów i ich sposobu postrzegania świata.

Polityczność w służbie języka

Jako metodologiczna kontrpropozycja dla istniejącego stanu rzeczy w Polsce jest promowane funkcjonalne i konstruktywistyczne podejście do nauczania wiedzy o języku. Intencje reformatorskie są jednak jak dotąd wciąż słabo percypowane przez nauczycieli, w polityce oświatowej bowiem istnienie nurtów reformatorskich jest niemal niezauważalne. Dlatego potrzebne jest zainicjowanie nowych dyskusji, które pozwolą na korzystne zmiany w rzeczywistości edukacyjnej. Przeniesienie debaty o sposobie nauczania języków z poziomu stereotypowych przekonań na profesjonalny, naukowy poziom argumentacji mogłoby w tym zakresie wiele zmienić, zwłaszcza przy uwzględnieniu dotąd pomijanej szansy na zaktywizowanie transgranicznej współpracy społeczeństw.

Dyskusje o koniecznych zmianach paradygmatycznych warto wzbogacić o spojrzenie komparatystyczne na politykę językową poszczególnych krajów. Nie można wszakże radykalnie oddzielić systemu języka i szkolnego systemu jego nauczania od polityczności języka i polityki językowej kraju. Określone decyzje administracyjne są także politycznymi ingerencjami w pole kulturowe, które – jak wskazuje Jacques Rancière – poprzez politykę edukacyjną i językową okazują się wpływową formą „dzielenia postrzegalnego”¹¹. Organizacja, działanie i rozmaite usterki systemów nauczania są więc w najwyższym stopniu polityczne, wpływają bowiem na postrzeganie przez dane społeczeństwo swojego języka i jego funkcji, czyli także na całościowy proces akwizycji języka w kontekście planowania jego statusu¹². Dlatego warto w projektowaniu teoretycznych podstaw kształcenia językowego i literackiego uwzględnić specyficzną polityczność edukacji językowej, także w kontekście polityki językowej Unii Europejskiej.

Taka refleksja zyska na znaczeniu, jeśli umocujemy ją na tle dawniejszej ideologizacji systemów edukacji między innymi w Czechach, Polsce czy na Słowacji. Obecnie, z perspektywy czasu, można precyzyjnie, i już bezkarnie, analizować wpływ ideologii komunistycznej na stan dydaktyki humanistycznej w latach 1950–1980. Na tym tle jednakowoż na nowo odślania się problem współczesnej refleksji o relacji polityczności i edukacji. W ostatnich bowiem latach najczęściej dostrzega się najprostsze sygnały, czyli narodowocentryczne ingerencje w stabilizację i puryfikację kanonu, natomiast słabo odślania się w analizach dominacja współczesnych nurtów neoliberalnych bądź inna forma wpływu prawicowych sił na kolejne projekty i ustawy edukacyjne. Zupełnie pomijanym w tym zakresie obszarem jest kwestia ukrytych motywacji (*hidden curriculum*) dla zmienianych list lektur i metodologii interpretacyjnych, w tym kierowanie uwagi ku tendencjom zapożyczanym z funkcjonowania testów PISA (Programme for International Student Assessment)

¹¹ J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007, s. 69.

¹² Por. R. Phillipson, *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, London – New York 2003.

lub brak refleksji o pozycjonowaniu języków ojczystych wobec globalizującego się angielskiego.

Poszerzenie pola namysłu i refleksji o konteksty polityk językowych poszczególnych krajów oraz ich relacji do stanowiska Unii Europejskiej pozwala zobaczyć modele nauczania jako wciąż reformowane konstrukty. Komparatystyczna i uhistoryczniona refleksja demistyfikuje ich pozornie nienaruszalny, niepodważalny i autorytarnie podtrzymywany przez instytucje model. Dzięki temu dyskusje o niezadowalającym stanie dydaktyk języków ojczystych nie muszą być przesuwane w obszar odpowiedzialności nauczycieli, językoznawców oraz badaczy z uniwersyteckich katedr nauczycielskich. Rezygnując z analiz polityki społecznej i językowej, zdejmujemy odpowiedzialność za stan dydaktyki z centralnych instytucji państwowych dotychczas projektujących stan edukacji.

Zobowiązać systemy do „myślenia komunikacyjnego” (Jürgen Habermas)

Skutki braku szerszej debaty na ten temat pokazują niedawne protesty nauczycieli w Polsce, gdzie mimo istniejących od co najmniej kilkunastu lat teoretycznych i dydaktycznych przesłanek o konieczności przeprowadzenia zmian – oczekiwanych korekt nie przeprowadzono, a nawet wprowadzono zmiany bez zgody ekspertów i autorytetów humanistycznych (na przykład kolejne odmiany egzaminów końcowych w zreformowanej szkole, tak zwana nowa matura na początku pierwszej dekady XXI wieku, a obecnie model nauczania języka polskiego).

Istotną sprawą jest także kwestia statusu nauczycieli języka ojczystego, ich zarobków, w Polsce od lat relatywnie bardzo niskich i społecznie deprecjonujących zawód, czyli pośrednio deprecjonujących sam nauczany przedmiot i jego pozycję w praktykach społecznych. Nieodpowiednie „oszacowanie” społecznej roli, statusu i wpływu nauczycieli uczących w danym kraju kluczowego dla społeczeństwa językowo-kulturowego narzędzia / software’u, czyli języka ojczystego, wiąże się bezpośrednio z pozycją i stanem dydaktyki języka w danym kraju. Dlatego debat o stanie, funkcji i zadaniach nauczania języków narodowych nie powinniśmy (na przykład dla celów lingwocentrycznego unaukowania dyskursu) sprowadzać tylko do dyskusji o wyższości kompetencji komunikacyjnych nad utrwalaniem wiedzy teoretycznej o języku. Takie ujęcie, nawet jeśli wynika ze specyfiki głównych i najbardziej wpływowych nurtów językoznawczych, może spowodować powrót dydaktyki językowej na pozycje strukturalistów, bezpiecznie i komfortowo izolujących swoje pole badań (tutaj system języka i przestrzeń edukacji) od rzeczywistości pozajęzykowej. Warto więc obszar krytycznej refleksji nad dydaktyką języka poszerzyć o kwestie ekonomiczne i statusowe nauczycieli (to w kolejnej odsłonie powracający problem polityki językowej), za które odpowiadają określone gremia i instytucje. Spojrzenie na tę problematykę przez pryzmat polityczności może dodatkowo wzmocnić oddziaływanie formułowanych koncepcji edukacyjnych i ich potencjalny wpływ na decyzje ministerstw edukacji w naszych krajach.

Opracowanie metodologii badań porównawczych w dydaktyce języków słowiańskich jest koniecznym czynnikiem dla wzmocnienia i odbudowania relacji między polskimi, czeskimi, serbskimi, słowackimi środowiskami naukowymi. Tylko

wspólne badania pomogą dostrzec w praktykach nauczania ojczystych języków słowiańskich coś więcej niż powód do podobnych utyskiwań na nieskuteczność, bardzo przecież podobnych do siebie, dydaktyk języka i literatury. Brak wskazań na ich wpływ na rozwój wspólnoty słowiańskiej, brak wskazań na szczególne miejsce i szanse tej wspólnoty, także w relacji z całą kulturą europejską, sam w sobie może być paradygmatycznym punktem przełomu w myśleniu o edukacji w krajach słowiańskich, ponieważ – krótko mówiąc – odsłoni w nauczaniu naszych języków brak sfunkcjonalizowanego komponentu komunikacyjnego aktywizującego kontakty sąsiadujących społeczeństw.

Koncepcja rozumu komunikacyjnego Jürgena Habermasa¹³ szczególnie warta jest tutaj uwagi, zarówno bowiem działania aktorów społecznych w procesie wymiany poglądów, jak i teoria działania, w której język jest narzędziem negocjowania realności i form wspólnotowych odniesień, są w niej kluczowe. Język, będąc we wspólnocie słowiańskiej szczególnym ośrodkiem i medium dochodzenia do porozumienia, oferując sąsiedzkie relacje bezpośrednio i bez udziału translacji, może nabrać szczególnych cech i wartości, dotąd w modelach edukacji narodowych pomijanych lub niedoszacowanych. Będzie też stanowił nowy motywator do czytania, mówienia, pisania w perspektywie łatwych (realizowanych dzięki elementom interkomprehensji) relacji z sąsiadami zza najbliższych granic.

Warto zauważyć, że w czasach intensywnie rozwijających się relacji ponadgranicznych i interkulturowych wśród list lektur i problematyki językowej w systemach edukacji słowiańskich nie znajdziemy zachęty do kształtowania kompetencji kulturowo-językowych na rzecz szeroko pojmowanej relacyjności i przedsiębiorczości w skali międzynarodowej, sąsiedzkiej. A przecież wielojęzyczność i umiejętność tworzenia informacji oraz wartości w środowiskach słowiańskich wydaje się tutaj szansą nie tylko dla potocznie rozumianej przedsiębiorczości ekonomiczno-turystycznej¹⁴, ma ogromne znaczenie dla przygotowania i stymulowania relacji transnarodowych społeczeństw, które są (warto zadać pytanie, czy celowo, świadomie i przez kogo) izolowane od siebie poprzez administracyjne decyzje redukujące ścieżki kontaktu w językach słowiańskich.

Podtrzymać relacje komparatystów

Mimo że nie widzimy przejawów współpracy ministerstw edukacji państw słowiańskich w zakresie nawiązywania wspólnych relacji społeczeństw mówiących bardzo podobnymi językami, w obszarze refleksji nad dydaktyką języka pierwszego w Serbii, Czechach, w Polsce i Słowacji powoli buduje się wspólnota przekonań i celów. Badania nad wewnętrznymi problemami dydaktyk przebiegają w podobny sposób, co otwiera szansę na powstanie trwałej i wpływowej wspólnoty naukowej z krajów o spokrewnionych językach. Warto podjąć próby stworzenia dużego i działającego długofalowo zespołu zajmującego się nie tylko wewnątrzsystemowymi

¹³ Zob. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 186, 250.

¹⁴ T. Rachwał, *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w systemie edukacji*, [w:] *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, red. T. Rachwał, Warszawa 2019, s. 25–27.

niedomogami edukacji swojego języka, ale analizującego te problemy w szerszym kontekście, otwierając obszar transkulturowych nowych wyzwań edukacyjnych.

Tym bardziej należy zwrócić uwagę na najnowsze syntezy komparatystyczne, które powstały w ostatnich latach. We wspomnianej wyżej wieloautorskiej monografii wydanej w Pradze dokonano porównawczej syntezy rozwoju komunikacyjno-funkcjonalnych tendencji w edukacji językowej w Republice Czeskiej, na Słowacji i w Polsce. Spojrzenie na dwudziestowieczne przemiany koncepcji, upolitycznienie nauczania języka w Czechach po drugiej wojnie światowej odsłania bardzo podobne uwarunkowania historyczne dla naszych systemów edukacji. Dyskusje nad zagrożeniami dla szkolnej nauki języka bez gramatyki, wpływ dramatycznych wydarzeń historycznych na rozwój refleksji naukowej (1970) oraz koncepcja gramatyki funkcjonalnej (Jaroslav Průcha, Karel Šebesta) to fascynujące kroki rozwojowe czeskiej dydaktyki języka, które jak wskazują autorzy, doprowadziły do integracji wiedzy o języku i do wprowadzenia komponentu komunikacyjnego w aktualnie zmienionej podstawie programowej (wejdzie ona w życie w 2020 roku na wszystkich stopniach edukacji w Czechach).

Polskie zmiany i reformy podstaw programowych wciąż nie biorą pod uwagę reformatorskiej odwagi czeskich dydaktyków i czeskiego ministerstwa edukacji (na przykład od kilkunastu lat funkcjonuje w Czechach rewolucyjny, w porównaniu z polskim, system egzaminów maturalnych), a przecież jak pokazują wspomniane studia, mamy za sobą podobną przeszłość, wklajającą nasze dydaktyki w komunistyczną ideologię, a następnie w okresy przejściowe. Zamiast inspirować się rozwiązaniami przyjętymi w systemach edukacji działających adekwatnie do kontekstów kulturowych i geopolitycznych, od lat bierzemy pod uwagę zachodnie systemy funkcjonujące w wielokulturowym, wielonarodowym i zupełnie inaczej niż nasze ukształtowanym społeczeństwie.

Z całą pewnością warto wytworzyć nowe kanały transferu najlepszych koncepcji dydaktycznych. Przede wszystkim należy twórczo wykorzystać podzielaną w skali słowiańszczyzny krytyczną postawę wobec dominującego modelu strukturalistycznego. W perspektywie najnowszych badań porównawczych okazuje się, że bolączki systemu edukacyjnego, na które skarżą się od lat nauczyciele w każdym obszarze językowym, w tym czescy, serbscy i polscy, są wspólne: wspólnie odziedziczyliśmy po XX wieku dominację w szkole gramatycznych lekcji językowych.

W naszych krajach od początku XX wieku problematyka języka i literatury była na ogół podejmowana oddzielnie. Próby integracji przyszły dopiero w latach dwudziestych i nie zawsze były spójne. Komunikacyjnie zorientowany system dydaktyczny, inspirowany na przykład na Słowacji czeskimi innowacjami dydaktycznymi, nie został jednak ani w Czechach, ani na Słowacji wdrożony. Spadający poziom profesjonalnych dokumentów programowych, które wciąż pozostają w tyle za naukową refleksją dydaktyczną, zarówno w Polsce, jak i w krajach sąsiednich wciąż pokazuje tę samą tendencję: narasta niespójność między współczesną teorią nauczania a lekcjami w szkołach i wykorzystywanymi materiałami edukacyjnymi.

Absolwenci studiów nauczycielskich, konfrontowani z dominującymi w szkole sposobami nauczania języka czy to w Polsce, czy na Słowacji, czy w Serbii, widzą ich anachroniczność względem współczesnych teorii edukacyjnych i metodycznych. Jak

pokazują moje wizytacje w szkołach Pragi, Belgradu, Nitry, Budapesztu czy Lublany i dyskusje odbyte na uniwersytetach w tych miastach – nie ma obecnie w Europie Środkowej katedry dydaktyki, gdzie ów zdumiewający i utrzymujący się od dziesięcioleci kontrast między dobrymi praktykami i masowo obserwowanymi w szkołach nieskutecznymi metodami nauczania nie byłby komentowany krytycznie i z dużą dozą rezygnacji.

Od czasu ogłoszenia koncepcji Zenona Klemensiewicza, korekt Jana Tokarskiego i propozycji Anny Dyduchowej, czyli *de facto* od dziesiątków lat, w zakresie codziennej edukacji polonistycznej w szkołach nie doszło do znaczących zmian. Edukacja podzielona na literacką i językową w zakresie nauki języka wciąż jest zdominowana uczeniem gramatyki. Mimo ogólnie niekorzystnej sytuacji w tym zakresie widoczne są jednakże sygnały oczekiwanych przeobrażeń. Pod koniec XX wieku zaczęto pisać szerzej o edukacji językowej łączącej nauczanie języka z rozwojem ucznia i z przygotowaniem go do funkcjonowania w społeczeństwie. Wielkim osiągnięciem w tym zakresie jest seria podręczników i program *To lubię!*, w edukacji językowej kładący nacisk na aspekt pragmatyczny i socjolingwistyczny. Co ważne, opisana koncepcja nie jest „antygramatyczna”, specjalnie zaprojektowana metodyka antropocentryczna ma zapobiegać mechanicznemu zapamiętywaniu informacji teoretycznych, jest zorientowana na rozwój ucznia.

W polskim najnowszym systemie egzaminowania nie widać jednak zapowiedzi oczekiwanego przełomu, wciąż dominuje pozorna funkcjonalizacja wiedzy o języku, obserwujemy balansowanie między ideologią a formacją. Mało optymistyczne wnioski przynoszą obserwacje współczesnych tendencji w systemach edukacji, z niepokojem można bowiem wskazać na zarysowujące się u początku XXI wieku stopniowe odwracanie się ministerialnych projektów od nowych trendów i na rozmaite formy powrotu do „starego porządku”. Dlatego w szkołach niewiele jest przykładów komunikacyjnego sposobu nauczania, brak jest także kompleksowych programów odpowiedniego wsparcia dla nauczycieli. Najbardziej natomiast koncentrują uwagę pedagogów arkusze testowe, które silnie wpływają na formę nauczania przedmiotu.

Potrzebne jest zatem usilne wskazywanie na konieczność zmian w świadomości ministerialnych instytucji. Potrzeba opracowania teorii edukacyjnej na bazie interdyscyplinarnego podejścia do języka staje się coraz częstszym teoretycznym postulatem dydaktycznym. Główne światowe tendencje w nauczaniu języków ojczystych akcentują zupełnie inny niż w polskiej podstawie programowej punkt widzenia, na pierwszy plan wydobywa się tutaj argument, że kompetencja językowa powinna powstawać w efekcie praktykowania mowy. Będzie to umiejętność trwała, gdy proces nauczania w klasie zostanie zogniskowany na aktywności językowej ucznia, nie zaś na prezentowaniu gramatycznych zasad, definicji i twierdzeń¹⁵. Niestety w polskich podręcznikach nadal tekst służy tylko jako materiał dla różnych operacji gramatycznych lub normatywnych, pozbawionych funkcjonalności i zakotwiczenia w uczniowskiej komunikacji.

Na tym tle pytania serbskich badaczy (stawiane także w niniejszym tomie czasopisma) o możliwość wyjścia poza abstrakcyjne ujęcia systemowe w nauczaniu

¹⁵ M. Klimovič, *Komunikačnĕ-funkčnĕf...*, dz. cyt., s. 72–86.

języka zdają się formułowane z pozycji podobnej niezgody na aplikowanie naukowych paradygmatów strukturalnych do budowania metodyk nauczania języka i poprawności językowej. Kwestie zbliżone do zaprzatających uwagę badaczy polskiej czy czeskiej szkoły rozważają od lat serbscy badacze programów nauczania i podręczników do języka serbskiego. Jednakże są też widoczne pewne istotne, metodologiczne różnice, wynikające głównie z relacji polityki i edukacji.

Warto na przykład zauważyć, że pytania o sposób akcentowania wyrazów w szkolnych podręcznikach i sposób wprowadzania wyrazów obcych do serbskiego słownika są formułowane przez Gorana Zelica w kontekście ustanawiania wspólnoty językowej i kształtowania poprawnej wymowy oraz akcentowania w języku ojczystym¹⁶. Pytanie o normę ortofoniczną i poprawność języka literackiego prowadzi nas w kierunku kształcenia podporządkowanego narodowo i językowo zdefiniowanej wspólnocie edukacyjnej. Troska o język i podtrzymywanie spójności kulturowej poprzez wysokie plasowanie języka literackiego staje się tutaj głównym czynnikiem ustanawiającym model metodyki nauczania języka.

Wykraczanie poza tendencje strukturalistyczne w nauczaniu języka widać natomiast wyraźnie w refleksji naukowej Any Petrović Dakić. Na przykładzie lekcji i podręczników serbskich wskazuje ona na, z punktu widzenia kognitywnych badań nieuzasadnione, wprowadzanie do programów wczesnoszkolnych abstrakcyjnych słów i pojęć. Wykorzystując współczesne badania psycholingwistyczne, serbska badaczka pokazuje, jak należy wykorzystywać tendencje w językoznawstwie łączące kognitywistkę, socjologię, filozofię i psychologię. Do podobnych argumentów odwołuje się w swoich badaniach Eva Hájková, która na dużej liczbie badawczej uczniów i nauczycieli wykazała, że w czeskiej szkole dominuje tendencja do rozpoznawania określonych kategorii gramatycznych¹⁷. Badaczka dowodzi, że uczeń może w takim podejściu widzieć tylko instytucjonalną motywację do nauki języka, co może prowadzić do osłabienia i spowolnienia rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem. Formalne podejście do nauki języka, które w szkole wciąż dominuje, obywa się bez zrozumienia natury i funkcji komunikacji werbalnej. Dlatego uczniowie „automatycznie” mają skłonność do formalizmu. Wnioski czeskiej badaczki nie są optymistyczne, wskazują bowiem na potrzebę zmiany stylu i metod pracy u kilku pokoleń nauczycieli.

Warto jednak zapytać, czy reforma ukierunkowana na zmiany w warsztacie nauczyciela na pewno wystarczy, jeśli cały system edukacji nie będzie inspirował, nagradzał i powszechnie promował funkcjonalizmu w nauczaniu języka. Obsadzanie nauczyciela w roli najistotniejszego współtwórcy zmiany, pozytywnie wpływającego na rzeczywistość edukacyjną, nie uwzględnia zależności nauczyciela od funkcjonowania w ramach systemu edukacji, nie uwzględnia wpływu wymagań egzaminacyjnych na styl uprawianej dydaktyki, nie uwzględnia kosztów indywidualnych i wizerunkowych ewentualnego sprzeciwiania się dominującym, cynicznym

¹⁶ Г.Н. Зельић, *Генитивни знак или знак дужине*, „Српски језик: студије српске и словенске” 2019, t. 24, nr 1, s. 659–674, <https://doi.org/10.18485/sj.2019.24.1.37> [dostęp: 7.04.2020].

¹⁷ E. Hájková, *Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace...*, dz. cyt., s. 173–189.

praktykom nauczania (na przykład rozliczania nauczycieli wyłącznie według punktacji testów końcowych). Nauczyciele wymagają wielorakiego wsparcia, konieczne są odpowiednie i na bieżąco monitorowane modyfikacje programów kształcenia studentów polonistyki. Ale bez systemowych reform nawet najlepiej kształceni nauczyciele nie dokonają przemian w dydaktyce języka ojczystego w ogólnospołecznym wymiarze.

Trudności w osiągnięciu harmonijnego związku gramatyki z podejściem komunikacyjnym od lat tak samo dotyczą dydaktyki językowej w Czechach, w Polsce i na Słowacji. Mimo że zdajemy sobie sprawę, że szkoła nie uczy tylko przyszłych lingwistów, że język powinien być traktowany jako organiczna część życia i środowiska kulturowego człowieka, wciąż obserwujemy lekcje grzeszące nadmierną formalizacją. Uwidacznia to ogromną potrzebę zaangażowania najwyższych instytucji edukacyjnych w reformy kluczowych kwestii nauczania języków. Otwarcie się dydaktyk narodowych na słowiańskie sąsiedztwo mogłoby w koncepcję nauczania wnieść nową motywacyjną energię.

Geopolityka i dydaktyka

Wskazanie na geopolityczne uwarunkowania, które pokazywałyby rolę / pozycję naszych języków ojczystych w transnarodowych relacjach na tle globalnej komunikacji medialnej, mogłoby zmodyfikować teoretyczno-dydaktyczne umocowanie podstaw programowych. Wciąż powracający dylemat: gramatyka czy wykonanie, narzuca wieloletnia praktyka nauczania i kształt dyskusji nad kształceniem językowym. Jednak to one właśnie nie pozwalają wyjść poza dualistyczną koncepcję języka i poza aporie generowane przez dyskurs granicy między wiedzą a umiejętnościami językowymi. Wyraźnie brakuje współczesnej dydaktyce umocowania w koncepcji, która mogłaby wnioskowania o potrzebie nowej teorii dydaktycznej wyprowadzić poza strukturalny i poststrukturalny krąg odwołań. Pewną szansą w tym zakresie może być niedualizująca koncepcja języka, którą ponad dziesięć lat temu w Polsce omawiała Ewa Bińczyk¹⁸, korzystając obficie z metodologii i ustaleń Donalda Davidsona i Josefa Mitterera (*nota bene* uznanego europejskiego konstruktywisty). Omawiane przez E. Bińczyk spojrzenie na rzeczywistość i język, jako połączone całości, otwiera zupełnie inne perspektywy przed projektodawcami dydaktyki języka, dowartościowując performatykę kulturową i teorie afektu. Jeśli bowiem za Josefem Mittererem i Brunonem Latourem zauważymy, że referencja językowa (w ramach ich ujęć) realizuje wersję niedualizującego sposobu mówienia, to zgodzimy się, że wszelkie opisy negocjuje się „w przód”, a nie rozstrzyga „w tył”, przez odwołanie do „drugiej” strony dyskursu, czyli uprzednich reguł i struktur znaczących. Taka właśnie konstruktywistyczna i performatywna perspektywa teoretyczna mogłaby słowiańskim dydaktykom pomóc w budowaniu twórczej i sprawczej, zagarniającej całą wspólnotę regionu, koncepcji nauczania¹⁹. Najpierw należy jednak zrzucić

¹⁸ E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Kraków 2007.

¹⁹ Zob. M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018. Sprawczość działań dydaktyczno-interpretacyjnych

ciężar dualizującego mówienia o języku, które wymusza rozdzielanie nauki gramatyki od kompetencji komunikacyjnych. Czy jest możliwy tak odważny paradygmatyczny przełom motywowany odnawianiem geopolitycznej wspólnoty?

Istnieje ponadto kilka innych powodów, dla których nie będzie łatwo sformułować wspólnych środkowoeuropejskich celów edukacyjnych, ponieważ w zakresie polityki językowej kraje słowiańskie poważnie się różnią²⁰. Słowacja, choć nie jest tak jednorodna kulturowo i językowo jak Polska, ma wysoko ustawiony próg zdawalności matury z języka słowackiego (prawie 20 procent wyżej niż w naszym kraju). Serbia natomiast, choć strukturą kulturową przypomina Polskę pod względem etnicznej i językowej jednorodności, nauczanie języka serbskiego realizuje równolegle w alfabecie łacińskim i w cyrylicy²¹.

Już samo wskazanie, że serbskie szkoły uczą w szkole podstawowej dzieci pisanie i czytania w języku serbskim w alfabecie łacińskim, by w klasach starszych nauczać wyłącznie w cyrylicy, odsłania specyficzną politykę edukacyjną. Utrzymywanie dwóch równoległych systemów znakowych tego samego języka w szkole podstawowej jest świadectwem wagi, jaką Serbia przykładą do swoich kulturowych korzeni, do pochodzenia swoich najważniejszych dzieł literackich i przekazów kulturowych, a jednocześnie wskazuje na potrzebę otwierania się społeczeństwa na kulturę i przekazy tworzone w alfabecie łacińskim. Na podstawie badań przeprowadzonych w 2014 roku w Serbii proporcje w użytkowaniu cyrylicy i łacińskiego alfabetu określa się na 47 procent wobec 36 procent, w Belgradzie dominuje jednak tak zwana łacinka²². Na prowincji nieznacznie tylko przeważa jeszcze cyrylica, zwłaszcza na obszarach wschodnich. Podwójność nauczanych alfabetów pokazuje, że funkcjonowanie na pograniczu kultur, pomiędzy Wschodem a Zachodem, jest wciąż dla Serbów nie tylko geopolitycznym wyzwaniem, ale także problemem

polonisty omawiałem w rozdziale II (*Poetyka performatyki społecznej*), rozdziale III (*Aktywowanie afektywnego kapitału lokalności*) i rozdziale IV (*Ku sprawczej mocy języka i afektu*) tej monografii. Jej zakończenie zawiera zarys transnarodowej koncepcji kształcenia języków ojczystych, z uwzględnieniem wskazań Władysława Lubasia na zależności między polityką językową a edukacją. Por. W. Lubaś, *Polityka językowa*, „Komparacja Współczesnych Języków Słowiańskich” (Opole) 2009, t. 4.

²⁰ Zob. G. Lisek, *Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej*, „Język, Komunikacja, Informacja / Language, Communication, Information” 2011, nr 6, s. 79–89.

²¹ Przypomnijmy, że Republika Serbii powstała w 2006 roku, po rozpadzie federacji Serbii i Czarnogóry, i od 15 lat samodzielnie projektuje edukację w swoim języku narodowym. Wcześniej polityka edukacyjna w tym rejonie Europy była częścią polityki edukacyjnej Federacyjnej Republiki Jugosławii. Obecnie Serbia liczy około 7 milionów mieszkańców. Zajmuje obszar cztery razy mniejszy od Polski, aczkolwiek warto pamiętać, że w wiekach średnich Serbia była silnym krajem prowadzącym własną niezależną politykę międzynarodową. Obecnie ponad 83 procent jej mieszkańców stanowią Serbowie, największą mniejszością są Węgrzy (3,5 procent). Jest to kraj o stosunkowo jednorodnej strukturze językowej i kulturowej. W najbliższych latach Serbia będzie starać się o finalizację akcesji do Unii, co wiąże się także z wieloma zmianami w zakresie systemu edukacji.

²² D. Ivanović, *Ćirilica ispred latinice samo na jugu i istoku Srbije*, „Politika”, 11.12.2014, <http://www.politika.rs/sr/clanak/313142/Drustvo/Cirilica-ispred-latinice-samo-na-jugu-i-istoku-Srbije> [dostęp: 6.04.2020].

językowo-edukacyjnym. Choć młodzi ludzie już tylko w 18 procentach deklarują korzystanie z cyrylicy, serbska konstytucja wskazuje na cyrylicę jako jedyny dopuszczalny zapis oficjalnych dokumentów.

Mimo konserwatywnego programu szkolnej humanistyki od kilkunastu lat serbska dydaktyka powoli oswaja się ze zmianami paradygmatu w humanistyce, zauważyć można powolne odchodzenie od modernistycznego modelu uwarunkowanego historią literatury i nauczaniem gramatyki w kierunku, ogólnie mówiąc, antropologii literatury i antropocentrycznych oraz komunikacyjnych modeli nauczania języka ojczystego. Świadectwem takich przemian są kolejne naukowe artykuły i monografie badaczy belgradzkiej katedry metodyki języka serbskiego, między innymi Zorany Opačić, w których odzwierciedla się troska o nowy wymiar edukacji poddanej neoliberalnej presji mierzalności i efektywności²³.

Porównanie propagowanych przez metodyków serbskich sposobów interpretacji wierszy z naszymi propozycjami metodycznymi oraz analiza obecności teatru w ich szkołach stanowi ciekawą inspirację do badań nad możliwie najlepszym obecnie sposobem czytania literatury z dziećmi oraz uprawianiem teatru na szkolnych scenach²⁴. Dodajmy, że serbskie wiersze mogłyby być czytane na lekcjach polskiego na zasadzie wprowadzania w rodzimą humanistykę elementów interkomprehensji, tak samo jak wiersze czeskie i słowackie. Jednakże zanim wdrożymy takie rozwiązania, potrzebujemy międzynarodowego grona specjalistów, którzy opracują atrakcyjne i inspirujące do przekraczania granic (także mentalnych) słowiańskie moduły w szkolnym nauczaniu spokrewnionych języków. Wszakże i serbscy, i czescy badacze równie ciekawie wskazują na zagubione w naszej nieodległej przeszłości wciąż atrakcyjne poznawczo wątki i postawy metodyczne, zachęcające do wzajemnych metodologicznych oraz systemowych inspiracji.

Edukacje narodowe – słowiańskie transkulturowe mosty?

Mimo wszechobecnej transkulturowej komunikacji społeczeństw troska o funkcjonowanie dydaktyk języków narodowych w obszarze krajów słowiańskich ujawnia się zaledwie poprzez wewnątrzsystemową dbałość o „własny” język i kulturę. Korekty, reformy, zmiany nie akcentują potrzeby wydobywania ich z monokulturowego i uszczelnianego narodowego paradygmatu. Polityka językowa,

²³ Zob. Z. Opačić, *Towards More Meaningful Teaching of Literature in Serbian Schools (Paradoxes of Curriculum)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, t. 8, nr 227, s. 36; З. Опачић, *Поетика чуда у поезији за децу Бранислава Петровића*, [w:] *Прилози за поетику Бранислава Петровића, зборник радова*, ред. Д. Хамовић, Београд 2019, s. 127–143; З. Опачић, *Два и по века српске књижевности за децу и младе*, [w:] *Антологија књижевности за децу 1*, Нови Сад 2018, s. 17–49; З. Опачић, *Писмо за друга Кардела: југословенствоуосоцијализму*, [w:] *(Пре)обликовање детињства*, Белград 2019, s. 174–186.

²⁴ М. Млађеновић, *Критичка рецепција драмских дела Моме Капора*, [w:] *Приповедач урбане меланхолије. Књижевно дело Моме Капора. Зборник радова. Књига 3*, ур. А. Јовановић, П. Пијановић, З. Опачић, Београд 2012, s. 183–190. М. Млађеновић, *Функција усмених форми у драми. 2010*, [w:] *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, т. 58, з. 3; zob. też artykuł М. Млађеновића w niniejszym tomie.

wykorzystująca edukację na rzecz konserwacji systemu mowy, choć postrzegana z wewnątrz pozytywnie, jako „dowartościowująca język urzędowy”²⁵, obserwowana w nieco szerszym horyzoncie sąsiednich kultur staje się w obliczu nikłej wymiany transkulturowej przeciwnie skuteczna.

Swoistym paradoksem w obszarze międzynarodowych studiów nad nauczaniem języków narodowych jest sposób wykorzystywania wyników testów PISA. Najbardziej wpływowe, ministerialne analizy funkcjonowania systemów edukacji są prowadzone w trybie porównywania wyników tych testów w innych krajach²⁶. Wyniki są traktowane jako kluczowa informacja zwrotna o „skuteczności nauczania” i służą jako punkt odniesienia w tej realizowanej na poziomie pomiaru, a *de facto* nieistniejącej interkulturowej relacji języków narodowych z sąsiedzkimi kulturami.

Z wyjątkami wspomnianych wyżej publikacji rzetelny naukowy namysł nad jakością nauczania i metodologii jest prowadzony w obrębie jednego systemu językowego. Badania przebiegają w izolacji od systemów nauczania innych krajów, przynoszą wiele zbieżnych, ale najczęściej w żaden sposób niekonfrontowanych ze sobą ujęć, analizy są prowadzone w skali lokalnej jednego języka, a wnioski są formułowane w dużym rozproszeniu. Jeżeli nawet mamy rodzącą się platformę współpracy zawiązaną na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie i pomiędzy Uniwersytetem Karola w Pradze a Uniwersytetem w Belgradzie, nie widać szerszych prób organizowania wspólnoty poglądów na omawiany temat. Do zainteresowania ministerstw edukacji takimi badaniami wciąż daleko.

Istnienie sieci międzynarodowych konferencji i czasopism, takich jak na przykład „L1 Educational Studies in Language and Literature”, zajmujących się problemami edukacji językowej, jest bardzo ważną platformą wymiany poglądów, ale nie przekłada się na relacje środowisk naukowych z ministerstwami, na krajowe projekty dydaktyk i oczekiwane modele nauczania. Na międzynarodowych konferencjach metodologie są wyłapywane z nurtów humanistycznych doraźnie, najsilniejsze indywidualności naukowców są tutaj jedynym wskaźnikiem przekonań i kierunków badań, a potrzeba opublikowania wysokopunktowanego artykułu wyczerpuje cele badań i nie prowadzi do przemian systemów edukacyjnych. Co więcej, na arenie międzynarodowej nie obserwujemy działań wskazujących, że państwa słowiańskie (albo skupione wokół jednego subregionu Europy) chcą realizować wspólne polityki edukacyjno-językowe. Jedynie indywidualne wysiłki naukowców, katedr oraz redakcji czasopism są sygnałem takich potrzeb.

Można się spodziewać, że nowy model współpracy społecznej i międzynarodowej, który wyłoni się po globalnej inwazji wirusa CoViD-19, pokaże, jak cenne są najbliższe kontakty, pomoc sąsiedzka lub jaki wpływ na stan kultury może mieć izolacjonizm, niechęć do obcych, podsycanie błędnie pojętego patriotyzmu przez źle skonstruowane kształcenie humanistyczne. Nasze ekologiczne otoczenie to

²⁵ G. Lisek, *Polityka językowa Polski...*, dz. cyt., s. 87. Por. W. Pisarek, *Polityka językowa w wybranych krajach europejskich*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, red. J. Warchała, D. Krzyżyk, Katowice 2008, s. 83.

²⁶ Zob. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, *Czytanie i interpretacja*, [w:] *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, red. M. Federowicz, M. Sitek, Warszawa 2017, s. 60–69.

sąsiedzkie społeczeństwa, możemy się z nimi łatwo komunikować bez potrzeby nauki ich języka. Literatura czytana w szkole powinna przygotowywać do takich rozmów oraz uczyć empatii także wobec ludzi o innych korzeniach i odmiennych postawach. Jak wskazuje Zorana Opačić, „treba da posmatra sliku sveta u tekstu iz različitih perspektiva”²⁷. Stawianie się w pozycji choćby tylko nieco innej niż nasza pozwala na przesunięcie interpretacyjnego akcentu z dążenia do identyfikacji na postawy dialogiczne. Dlatego interkomprensja w życiu i edukacji słowiańskich sąsiadów powinna się stać ważnym elementem podstaw programowych, choć na razie w ogóle w dokumentach oświatowych nie występuje.

Bibliografia

- Biedrzycki K., Bordzoł P., *Czytanie i interpretacja*, [w:] *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, red. M. Federowicz, M. Sitek, Warszawa 2017.
- Bińczyk E., *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Kraków 2007.
- Bugajski M., *Przeszłość i przyszłość polityki językowej w Polsce*, [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta, *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999.
- Hájková E., *Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019.
- Ivanović D., *Ćirilica ispred latinice samo na jugu i istoku Srbije*, „Politika”, 11.12.2014, <http://www.politika.rs/sr/clanak/313142/Drustvo/Cirilica-ispred-latinice-samo-na-jugu-i-istoku-Srbije> [dostęp: 6.04.2020].
- Klimovič M., *Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019.
- Labocha J., *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdźyński, Kraków 1997.
- Lisek G., *Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej*. „Język, Komunikacja, Informacja / Language, Communication, Information” 2001, nr 6.
- Lubaś W., *Polityka językowa*, „Komparacja Współczesnych Języków Słowiańskich” (Opole) 2009, t. 4.
- Млађеновић М., *Критичка рецензија драмских дела Моме Капора*, [w:] *Приповедач урбане меланхолије. Књижевно дело Моме Капора. Зборник радова. Књига 3*, ур. А. Јовановић, П. Пијановић, З. Опачић, Београд 2012.
- Млађеновић М., *Функција усмених форми у драми. 2010*, [w:] *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, т. 58, з. 3.

²⁷ Z. Opačić, *(Pre)oblikovanje detinjstva*, Belgrad 2019, s. 79–80.

- Опачић З., *Два и по века српске књижевности за децу и младе*, [w:] *Антологија књижевности за децу 1*, Нови Сад 2018.
- Опачић З., *Писмо за друга Кардеља: југословенство у социјализму*, [w:] *(Пре)обликовање детињства*, Београд 2019.
- Опачић З., *Поетика чуда у поезији за децу Бранислава Петровића*, [w:] *Прилози за поетику Бранислава Петровића, зборник радова*, ур. Д. Хамовић, Београд 2019.
- Орачић З., *(Pre)oblikovanje detinjstva*, Belgrad 2019.
- Орачић З., *Towards More Meaningful Teaching of Literature in Serbian Schools. (Paradoxes of curriculum)*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2017, t. 8, nr 227.
- Phillipson R., *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, London – New York 2003.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Pisarek W., *Polityka językowa w wybranych krajach europejskich*, [w:] *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, red. J. Warchala, D. Krzyżyk, Katowice 2008.
- Podstawa programowa – język polski – klasy IV–VI; Podstawa programowa – język polski – gimnazjum; Podstawa programowa – język polski – liceum*, części *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, DzU 2009, nr 4, poz. 17.
- Rachwał T., *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w systemie edukacji*, [w:] *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, red. T. Rachwał, Warszawa 2019.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2017, s. 16–26, <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [dostęp: 2.05.2020].
- Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, DzU 2018, poz. 467, rozdz. *Język polski*.
- Slavic Network – językowa i kulturowa integracja, 2005–2007*, zob. <http://www.slavic-net.org> [dostęp: 5.04.2020].
- Štěpáník S., *Vyuška mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností – uvod do problemu*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019.
- Štěpáník S., Liptáková L., Szymańska M., *Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019.
- Teaching of National Languages in the V4 Countries*, red. M. Pieniążek, S. Štěpáník, Prague 2016.
- Зељић Г.Н., *Генитивни знак или знак дужине*, „Српски језик: студије српске и словенске” 2019, t. 24, nr 1, <https://doi.org/10.18485/sj.2019.24.1.37> [dostęp: 15.04.2020].

Breaking of System Isolation: Central Slavonic Didactics of Literature and Native Languages

Abstract

This paper focuses on policy of mother tongue education in Slavonic countries like the Czech Republic, Serbia, Slovakia and Poland. The presented article covers mainly issues concerning language policy in the context of teaching of national languages. The comparison shows that the common history of Slavs and socio-geographical factors don't play important role in planning of the L1 Slavonic educational systems. The analysis reveals also the lack of interdependence between the Slavonic national curriculum. That is why the author proposes new direction in comparative studies to include the mother tongue education in the process of building the regional, cultural and economic community of the Slavs.

Key words: language and literature didactics, Slavic culture, comparative studies, teaching systems, language policy

Marek Pieniążek – dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Kierownik Zespołu Badań nad Mediatyzacją Kultury i Sztuki Ośrodka Badań nad Mediami UP. Zajmuje się performatywnymi aspektami dydaktyki literatury, języka 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), *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności* (2013). Pomysłodawca i redaktor monografii *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (2016) oraz *Artysta. Biokulturowy interfejs?* (2017). Ostatnio opublikował monografię *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów* (2018).