

Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol”)

Streszczenie

Konferencje Stowarzyszenia „Bristol” stanowiły ważne wydarzenia naukowe dla środowiska specjalistów zajmujących się nauczaniem polszczyzny cudzoziemców. Publikowane z nich teksty można uważać za reprezentatywny materiał dla glottodydaktyki polonistycznej, uprawianej w kraju i za granicą. Do roku 2014 ukazało się w sumie dwanaście tomów pokonferencyjnych, będących zapisem referatów naukowych wygłoszonych w trakcie zjazdów Stowarzyszenia oraz towarzyszących im warsztatów metodycznych. Zamieszczono w nich łącznie 429 tekstów. Artykuł analizuje i omawia obecność w materiałach pokonferencyjnych aktualnych tendencji widocznych w glottodydaktyce europejskiej, skupiając uwagę na trzech elementach: dydaktyce ukierunkowanej na działanie, nauczaniu między- i transkulturowym oraz dydaktyce wielo- i różnojęzyczności.

1. Powstanie i działalność Stowarzyszenia „Bristol”

Można przypuszczać, że przez wiele dziesiątków lat istniała w Polsce grupa polonistów zainteresowanych promowaniem znajomości języka i kultury polskiej w świecie, tak jak poza Polską istniała grupa polonofilów, polonoznawców i sławistów zainteresowanych bliższym poznaniem oraz nauczaniem języka i kultury polskiej w swoich krajach. Tak się jednak składało przez wiele lat, że kontakty obu tych grup były sporadyczne, a w każdym razie nie było między nimi regularnej, instytucjonalnej współpracy. Początki przełamywania tej niechlubnej tradycji wiążą się

z zorganizowanym we wrześniu 1995 roku na Uniwersytecie Warszawskim Zjazdem Polonistów Zagranicznych, w czasie którego grupa polonistów zagranicznych, pod wodzą Donalda Piriego, w dniu 16 września 1995 roku w hotelu „Bristol” powołała do życia nieformalny zespół, postulujący organizowanie się polonistów zagranicznych od dołu, odbywanie regularnych konferencji naukowych, a także ogólną współpracę naukową i dydaktyczną polonistów z różnych krajów. Zespół ten, zwany odtąd Grupą „Bristol”, odbył pierwszą konferencję naukowo-organizacyjną w dniach 20-23 września 1996 roku w Instytucie Polonijnym UJ. Materiały z tej konferencji ukazały się w 1997 roku pod tytułem *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, pod redakcją W.T. Miodunki.

Ponieważ Donald Pirie zmarł w 1997 roku w wieku 40 lat, warto przypomnieć krótko jego sylwetkę, korzystając z materiałów opublikowanych w krakowskim tomie. Donald Pirie był absolwentem School of Slavonic and East European Studies Uniwersytetu Londyńskiego, którą ukończył w 1979 roku. Lata 1980-1983 spędził na Uniwersytecie w Cambridge, zajmując się literaturą polskiego baroku, szczególnie poezją Zbigniewa Morsztyna. W 1984 roku uzyskał stanowisko wykładowcy na Wydziale Sławistyki Uniwersytetu w Glasgow, co potraktował jako możliwość prowadzenia ożywionej działalności, bogatej w wydarzenia o charakterze literacko-artystycznym. Donald Pirie był także aktywnym tłumaczem współczesnej poezji polskiej na angielski, o czym dobrze świadczy m.in. tom *Young Poets of a New Poland* z 1993 roku. Warto dodać, że oprócz polskiego i rosyjskiego Donald Pirie znał biegle kilka języków europejskich.

Profesor Elwira Grossman tak wspomina jego zaangażowanie w tworzenie Grupy „Bristol”:

Od września 1995 roku Donald poświęcił swój czas i energię zrzeszeniu polonistów rozproszonych po świecie. Gorzko rozczarowany warszawską konferencją wrześniową, zwołał przedstawicieli innych zagranicznych ośrodków sławistycznych do kawiarni hotelu „Bristol” i ogłosił, że czas, aby stworzyć wspólne forum, na którym **prawdziwi ludzie będą rozwiązywać realne problemy** (Grossman 1997: 9; podkreśl. – P.G. i W.M.).

Sam Donald Pirie był świadom tego, że w ostatnim 25-leciu minionego wieku wiele uwagi poświęcano Polonii zamieszkałej w różnych krajach świata i dlatego tak mówił na otwarciu konferencji krakowskiej:

Polonistyka zagraniczna nie jest tym samym co ośrodki polonijne, które często angażują się w nauczanie języka i kultury polskiej zupełnie niezależnie od naszych działań akademickich. Zestawienie **sentyment i polonofilstwo**

versus **polonoznawstwo i praca zawodowa** najlepiej chyba oddaje różnicę w charakterze działań obu wymienionych grup (Pirie 1997: 14).

Lapidarnym zwieńczeniem jego postawy zagranicznego polonisty i promotora polskości jest *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego*, z których tytułem przykładu wybieramy cztery:

I. Język polski nie jest trudny (chyba że dla nauczyciela). [...]

V. Język polski jest żywy, więc po co sztywnie opisywać go systemem średniowiecznym, stosowanym do opisu łaciny? **Czas na rewolucję!**

VI. Polak nie zawsze lepiej umie, wie: rodzimy Polak na pewno dobrze potrafi mówić po polsku, ale rzadko kiedy umie pożytecznie wyjaśnić studiującym konkretne problemy. Nie-Polak, który opanował język polski, jest potrzebnym elementem w kręgu nauczycielskim. [...]

X. Język polski jest strukturą logiczną; kultura polska jest fenomenem zrozumiałym dla wszystkich (chyba że nie dla nauczycieli czy Polaków) (Pirie 1997: 16; podkreśl. – P.G. i W.M.).

W tych krótkich stwierdzeniach Piriego widać wyraźnie kwestionowanie często powtarzanych, celebrowanych wręcz w Polsce stereotypów na temat trudności polszczyzny, złożoności słowiańskiego systemu fleksyjnego, porównywanego z fleksją łacińską, konieczności angażowania w nauczanie polszczyzny wyłącznie Polaków mających wykształcenie polonistyczne czy niezrozumiałości kultury polskiej dla cudzoziemców. Sam Donald Pirie walczył z tymi rozpowszechnionymi stereotypami i chciał, by w taką walkę zaangażowało się Stowarzyszenie „Bristol”, z którym wiązał wielkie, rewolucyjne wprost nadzieje.

Kończąc prezentację pomysłodawcy i inicjatora tworzenia Stowarzyszenia „Bristol”, chcemy ponownie oddać głos prof. Elwirze Grossman, która tak wspomina swoje z nim kontakty:

Donald był zjawiskiem *sui generis*, człowiekiem prawdziwie światowym, o rozległych horyzontach, ogromnej spostrzegawczości i bystrości umysłu. Najbardziej w naszych kontaktach ceniłam sobie jego bezpośredniość i odwagę w wyrażaniu własnych sądów. Poglądów swoich bronił zawsze z wielką pasją, bez względu na konsekwencje. Lubił prowokować ludzi, mówiąc im często to, czego nie chcieli i nie spodziewali się usłyszeć. Polemiki z nim nie były łatwe, ale za to bardzo inspirujące i pouczające (Grossman 1997: 9).

Z perspektywy 20 lat od rzucenia pomysłu utworzenia Stowarzyszenia „Bristol” możemy powiedzieć, że stowarzyszenie to, którego rejestracji już nie doczekał, było jego ostatnim wielkim dziełem. W tomie krakowskim, poświęconym pamięci dra Donalda Piriego, założyciela Grupy „Bristol”, jego redaktor

tak pisał o znaczeniu konferencji Grupy „Bristol” na tle bieżących problemów nauczania języka polskiego w świecie:

Krakowska konferencja na pewno jasno postawiła następujące sprawy:

- spotkania nauczycieli JPJO i kultury polskiej jako obcej muszą się odbywać regularnie w Polsce;
- spotkania winny się odbywać w różnych ośrodkach polskich zajmujących się kształceniem obcokrajowców, aby dać tym nowym ośrodkom szansę prezentacji swego dorobku, zagranicznym uczestnikom zaś – szansę zetknięcia się z nim;
- spotkania będą co kilka lat wracać do Warszawy, do UW, gdyż to warszawskie Polonicum pełni funkcję opiekuna polonistyk zagranicznych;
- Stowarzyszenie „Bristol” jako oficjalna organizacja powołana na miejsce zagranicznej Grupy „Bristol” oraz polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego ma zabiegać o wysoki poziom i prestiż nauczania języka i kultury polskiej w świecie, ma też wywierać presję na polskie władze ministerialne, aby nie zaniedbywały one polonistyk zagranicznych oraz spraw związanych z promowaniem w świecie języka i kultury polskiej (Miodunka (red.) 1997: 23).

Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego zostało zarejestrowane w Warszawie 22 kwietnia 1997 roku i było pierwszym oficjalnie zarejestrowanym w Polsce zrzeszeniem skupiającym polonistów krajowych i zagranicznych, w większości specjalistów w zakresie nauczania JPJO.

Stowarzyszeniu „Bristol” udało się kilka rzeczy, a wśród nich regularne organizowanie w Polsce, w różnych ośrodkach akademickich, konferencji naukowych. Dowodem na to były tomy materiałów z kolejnych konferencji. Warto podkreślić, że konferencje Stowarzyszenia „Bristol” cechowała nie tylko regularność ich odbywania się, ale też wyraźna linia programowa poszczególnych spotkań. Ponieważ konferencja w UJ została zdominowana przez nauczanie JPJO na poziomie podstawowym, kolejne zjazdy poświęcono nauczaniu JPJO na poziomie średnim i zaawansowanym oraz specyfice polonistyk zagranicznych. Z kolei spotkanie zorganizowane przez UŚ zostało zdominowane przez nowości programowe, metodyczne i technologiczne, podczas gdy konferencja na UW była poświęcona zagadnieniom metodycznym oraz nauczaniu części polskiego systemu językowego, głównie gramatyki i leksyki, a także literatury i kultury.

Konferencje Stowarzyszenia „Bristol” stanowiły ważne wydarzenia naukowe dla środowiska nauczycieli JPJO w kraju i za granicą, przede wszystkim jednak były wydarzeniami mobilizującymi dla specjalistów w zakresie nauczania JPJO tej uczelni, w której odbywała się kolejna konferencja. Konferencja bowiem była okazją do pokazania się kolegom nie tylko z całej Polski, lecz także z całego świata, a także do interesującej prezentacji miasta i najbliższej okolicy, do po-

kazania uczelni i jej dorobku polonistycznego z najlepszej strony, do zaistnienia w świadomości wielu polonistów zagranicznych, którzy w miejscu konferencji znajdowali się zwykle po raz pierwszy w życiu. Dzięki tym konferencjom poszczególne ośrodki akademickie stawały się częściami polonistyki światowej, w których mówiło się o problemach ważnych dla całego środowiska o zasięgu międzynarodowym. Konferencje te zmieniały świadomość polonistów krajowych, którzy widzieli na własne oczy, że są częścią polonistyki światowej. Coś takiego nie zdarzyło się nigdy wcześniej i dlatego musimy docenić znaczenie naukowe, dydaktyczne, organizacyjne i integracyjne tych konferencji.

Aby kolejna konferencja mogła odnieść sukces, trzeba było wielomiesięcznych zabiegów głównego organizatora konferencji na danej uczelni oraz konsekwentnej i skutecznej pracy jego zespołu. Wszystkim im niewątpliwie należy się wdzięczność całego środowiska polonistów zagranicznych.

Podsumowując dorobek konferencji naukowych Stowarzyszenia „Bristol”, chcemy zaproponować kilka wniosków:

- Opublikowane materiały z konferencji Stowarzyszenia stanowią materiał, który może być uważany za reprezentatywny dla glottodydaktyki polonistycznej uprawianej w kraju i za granicą.
- Konferencje dobrze się przysłużyły prezentacji dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego poszczególnych ośrodków akademickich w Polsce na forum ogólnopolskim i światowym.
- Konferencje mobilizowały wielu pracowników polskich ośrodków glottodydaktycznych do pracy naukowej i organizacyjnej, szczególnie zaś gospodarzy poszczególnych konferencji.
- Konferencje sprzyjały integracji polskich specjalistów w zakresie nauczania języka i kultury polskiej jako obcych z polonistami zagranicznymi, co prowadziło w konsekwencji do rodzenia się świadomości istnienia polonistyki o zasięgu światowym.
- Konferencje promowały glottodydaktykę polonistyczną w świecie, przyczyniając się równocześnie do zwiększania jej prestiżu w Polsce i wylansowania samego terminu „glottodydaktyka”.

2. Obecne tendencje glottodydaktyki europejskiej

Do elementów kształtujących współczesny wizerunek glottodydaktyki europejskiej zalicza się trzy koncepcje dydaktyczne, wzajemnie się uzupełniające w procesie kształcenia językowego. Należą do nich: dydaktyka zorientowana na działanie, nauczanie międzykulturowe oraz dydaktyka wielojęzyczności.

Większość dzisiejszych opracowań glottodydaktycznych zawiera rozważania teoretyczne bądź metodologiczne w odniesieniu do jednego z tych trzech obszarów badawczych. Wymienione ujęcia w coraz większym stopniu znajdują odzwierciedlenie w materiałach dydaktycznych, przenikając i kształtując praktyczny obraz edukacji językowej w zakresie różnych języków obcych. Stają się także przedmiotem pierwszych syntetycznych opracowań podsumowujących rozwój glottodydaktyki europejskiej u progu XXI wieku. Zwraca na nie uwagę m.in. Hanna Komorowska w artykule *Kształcenie językowe – nowe tendencje w nowym stuleciu*, opublikowanym w roku 2012. Łącząc dociekania teoretyczne i badawcze z praktyką współczesnego europejskiego kształcenia językowego, autorka ta wymienia: glottodydaktyczne konsekwencje znaczenia języka angielskiego, konsekwencje multilingwizmu, zmieniającą się strukturę kompetencji językowej, rozwój i efekty dwu- i wielojęzyczności, powszechność nauczania i wynikającą z niej nową filozofię kształcenia, cechy osobowości i style poznawcze uczniów oraz europejską politykę językową i jej wpływ na praktykę oświatową (Komorowska 2012). Wymienione wyżej trzy koncepcje dydaktyczne, ważne dla glottodydaktyki europejskiej, obecne są w rozważaniach warszawskiej uczzonej.

2.1. Dydaktyka ukierunkowana na działanie (zadania i projekty)

Opublikowanie w roku 2001 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) zostało okrzyknięte przez część glottodydaktyków narodzinami nowej idei dydaktycznej. Prezentując argumenty przemawiające za istnieniem nowego kierunku, zwracano uwagę na to, że dydaktyka zorientowana na działanie to koncepcja dydaktyczna wywodząca się z metod komunikacyjnych, ale mająca swój własny, nowy paradygmat pojęciowy, a więc wyraźnie odcinająca się od dotychczasowej wizji kształcenia językowego (Janowska 2008a: 45-46).

Najistotniejsze różnice między ujęciami zachodzącymi na siebie w wymiarze chronologicznym prezentuje tabela pochodząca z wydanej w roku 2011 monografii Iwony Janowskiej zatytułowanej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*.

Zasadniczym elementem zajęć językowych prowadzonych w myśl nowego ujęcia jest realizacja zadań definiowanych jako celowe działanie, konieczne do rozwiązywania problemów, wypełniania zobowiązań czy realizowania dążeń. Cele edukacji stają się zbieżne z celami społecznymi, co nadaje szczególne znaczenie wprowadzaniu do procesu dydaktycznego otwartych form nauczania, w postaci realizacji projektów oraz innych form pracy kreatywnej, realizowa-

Tabela 1. Koncepcja komunikacyjna i zadaniowa: podobieństwa i różnice (wg I. Janowskiej)

Aspekt	Koncepcja komunikacyjna	Koncepcja zadaniowa
Cel kształcenia	Wykształcenie umiejętności komunikacji (rozmowy z innymi) w języku obcym	Wykształcenie umiejętności współdziałania z innymi za pomocą języka obcego
Podstawowe działania	Produkcja i recepcja ustna i pisemna: – stosowanie zadań (przedkomunikacyjnych, komunikacyjnych pedagogicznych oraz zadań podobnych do tych z życia codziennego); – odgrywanie ról, symulacje	Interakcja (współdziałanie) i mediacja: – stosowanie zadań (przedkomunikacyjnych, komunikacyjnych pedagogicznych oraz zadań podobnych do tych z życia codziennego); – metoda projektów; – wykorzystanie otoczenia do wspólnego działania oraz narzędzi pochodzenia medialnego
Podstawowe zasady	Przywiązywanie wagi do znaczeń (odwoływanie się do gramatyki pojęciowej, która umożliwia uczącemu się elastyczne tworzenie i rozumienie znaczeń). Nauczanie nierepetytywne dzięki stosowaniu ćwiczeń komunikacyjnych, zgodnie z założeniem „uczymy się komunikacji, komunikując się”. Koncentracja na osobie uczącego się: jest on traktowany jako podmiot i główny uczestnik procesu uczenia się, a nie jako przedmiot uczenia się, na który ukierunkowana jest metoda. Aspekty społeczne i pragmatyczne komunikacji.	Przywiązywanie wagi do współtworzenia znaczeń (akcent położony jest na działanie komunikacyjne usytuowane w kontekście społecznym i wspólne działanie). Nauczanie nierepetytywne dzięki uczestnictwu w działaniu zbiorowym ukierunkowanym na realizację wspólnego celu. Koncentracja na grupie (klasie): zakłada się, że uczeń staje się jednostką aktywną, solidarną i współodpowiedzialną. Aspekty społeczno-kulturowe i pragmatyczne komunikacji.

Źródło: Janowska 2011: 95-96.

nych w grupach. Dydaktyka zorientowana na podejmowanie działań odchodzi od skupiania uwagi na opanowaniu określonego materiału językowego. Koncentruje się na rozwijaniu umiejętności interakcyjnych, kształtowanych dzięki osobistemu zaangażowaniu uczących się w realizację konkretnych zadań, których efektem końcowym staje się każdorazowo określony „produkt komunikacyjny”, prezentowany i ewaluowany na forum całej klasy. Dydaktyka działaniowo-zadaniowa traktuje rozwijanie komunikacyjnej kompetencji językowej w języku obcym jako część składową ogólnej kompetencji komunikacyjnej poszczególnych uczestników procesu dydaktycznego. Społeczny wymiar działań

językowych ułatwia także odkrywanie i wypracowywanie wielu nowych strategii uczenia się i nauczania.

Ujęcie zadaniowe wpływa w dużym stopniu także na sposób nauczania elementów podsystemów języka. Nauczanie gramatyki, słownictwa i poprawnej wymowy również nabiera charakteru działania. Wprowadzanie nowych konstrukcji językowych na zajęciach każdorazowo znajduje praktyczną realizację w konkretnych społecznych działaniach językowych, które narzucają progresję materiału gramatycznego, leksykalnego i fonetycznego. Trening w zakresie podsystemów języka staje się rezultatem częściowych zadań, składających się na większe zadania, których realizacja jest finalnym, docelowym „produktem” zajęć. Wykorzystywanie potencjału ujęcia zorientowanego na działanie może się okazać ważnym czynnikiem, zapowiadającym modernizację glottodydaktyki postkomunikacyjnej, coraz bardziej ukierunkowanej na czerpanie korzyści ze zdobyczy nowoczesnej pedagogiki humanistycznej, psychologii uczenia się i neurodydaktyki.

2.2. Nauczanie międzykulturowe i transkulturowe

Podjęcie międzykulturowe do nauczania języków obcych to wyrosły na gruncie migracji społeczeństw i mobilności Europejczyków nurt rozwijany w glottodydaktyce europejskiej już od ponad 20 lat. Jego zasadniczym celem jest uzupełnienie procesu kształcenia językowego o wymiar uwrażliwiania uczących się na różnorodność kulturową, której nośnikami są nauczane języki. Docelowym produktem nauczania międzykulturowego jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej, pojmowanej jako jeden ze składników warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych kultur. Według Elżbiety Zawadzkiej kompetencja międzykulturowa to:

[...] kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (2000: 451).

W innych definicjach kompetencji międzykulturowej i nauczania międzykulturowego zwraca się uwagę na ścisłe połączenie języka i kultury w procesie glottodydaktycznym (m.in. Biechele, Padrós 2003; Miodunka 2004a; Gębal

2010) oraz podkreśla znaczenie kultury własnej, stanowiącej centralny punkt odniesienia opisywanej koncepcji (m.in. Miodunka 2004a i b; Torenć 2007; Gębał 2010). Prezentując podejście międzykulturowe, Wolfgang Hackl, Michael Langner i Hans Simon-Pelanda piszą:

Nowoczesne nauczanie opiera się na połączeniu (kognitywnego) zdobywania wiedzy z (afektywnymi) mechanizmami sterowania i regułami (strategicznego) działania. Cały proces odbywa się dzięki uwrażliwianiu socjokulturowemu i zmianie perspektyw, przekazywaniu strategii samodzielnego zdobywania wiedzy, jak również wykorzystaniu metod integrujących posiadaną wiedzę o świecie z nową wiedzą (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998: 10).

Według niemieckich badaczy: Saskii Bachmann, Sebastiana Gerholda i Gerda Wesslinga, dydaktycznie pojmowane rozwijanie kompetencji międzykulturowej wymaga treningu w czterech obszarach kształcenia. Są to:

1. **Trening postrzegania**, który jest sterowany przez nasze wcześniejsze doświadczenia, specyficzne dla danego kręgu kulturowego wartości, jak również zakorzenione stereotypy. Oczywiście niemożliwe jest natychmiastowe zburzenie stereotypów. Celem zajęć jest uświadomienie sobie sposobu ich funkcjonowania i oddziaływania oraz tego, że one w nas istnieją.
2. **Nabycie strategii właściwej interpretacji** znaczenia słów i sytuacji. Uczący się winni zostać uwrażliwieni na możliwość istnienia innych znaczeń niż te znane z własnego języka i kultury.
3. **Zdolność porównywania kultur**, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwość ich porównywania z różnych perspektyw. Uczący się winni osiąść zdolność wczuwania się w sytuację innych (empatia).
4. **Zdolność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych**, zwłaszcza komunikacji niewerbalnej: mimika, gestykulacja, język ciała (Bachmann, Gerhold, Wessling 1996: 77-91).

Pojawienie się ujęcia międzykulturowego nadało nowy wymiar dydaktyce językowej, uzupełniając ją o kilka założeń. Należą do nich:

- warunkowane kulturowo pogłębianie zdolności komunikowania się;
- próba uwolnienia od stereotypów w postrzeganiu obcych kultur;
- zwrócenie uwagi na istnienie różnych, uwarunkowanych kulturowo, interpretacji słów i sposobów zachowania.

W dzisiejszej glottodydaktyce nauczanie międzykulturowe uprawiane jest coraz częściej w postaci nauczania transkulturowego, uwzględniającego zjawisko postępującej globalizacji (por. Stankiewicz, Żurek 2014).

2.3. Dydaktyka wielo- i różnojęzyczności

Nowe europejskie koncepcje glottodydaktyczne dostrzegają rozległy kontekst uczenia się większej liczby języków, a nie – jak miało to miejsce wcześniej – traktowanie nauki każdego z nich jako oddzielnych elementów glottodydaktycznych. Taki sposób postrzegania procesu kształcenia językowego istniał już w dużym stopniu w krajach z natury pluri- i multilingwalnych, np. w Szwajcarii czy w Luksemburgu. Odzwierciedlający europejskie spojrzenie na współczesne kształcenie językowe *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) następująco opisuje fenomen różnojęzyczności, pojmując ją jako cel dzisiejszej edukacji językowej, wspierającej wielojęzycznych studentów:

Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ 2003: 16).

W opracowaniu *A travers les langues et les cultures*, wydanym w roku 2007 staraniem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu, mianem „dydaktyki wielojęzyczności” (*les approches plurielles*) określa się „podejścia dydaktyczne wprowadzające w praktykę uczenia się i nauczania działania dydaktyczne, obejmujące swoim zasięgiem różnorodność językowo-kulturową, wykraczającą poza jeden język obcy i jedną kulturę obcą” (Candelier 2007: 7).

W opozycji do *les approches plurielles* funkcjonuje pojęcie *les approches singulières*, odzwierciedlające tradycyjny sposób nauczania języków, w którym każdy z nich, w wymiarze działań glottodydaktycznych, jest odizolowany od pozostałych. W chwili obecnej w rzeczywistości europejskiej funkcjonują trzy zasadnicze koncepcje dydaktyki wielojęzyczności. Są nimi: omówione powyżej *l'approche interculturelle* (nauczanie międzykulturowe do nauczania języków obcych), *didactique intégrée des langues apprises* (zintegrowana dydaktyka nauczanych języków) oraz *intercompréhension entre les langues parentes* (interkomprehensja języków spokrewnionych).

Didactique intégrée des langues apprises to koncepcja odnosząca się zwykle do nauczania języków spokrewnionych ze sobą. Jej podstawowym założeniem jest integrowanie równoczesnego nauczania kilku języków obcych, polegające na wykorzystywaniu w nauce kolejnych języków obcych znajomości tych wcześniej przyswojonych. Chodzi tutaj o wykorzystanie podobieństw systemowych

między poszczególnymi językami, któremu towarzyszy zwracanie uwagi na różnice pomiędzy nimi. Istotną rolę przypisuje się także strategiom uczenia się, wypracowywanym wraz z przyswajaniem kolejnych języków. W ramach tzw. dydaktyki zintegrowanej rozwinęła się, np. w nauczaniu języka niemieckiego, koncepcja dydaktyki języków trzecich w konstelacji *Deutsch nach Englisch*, wpisująca się w najczęściej występujące dziś nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, po angielskim (Hufeisen, Neuner 2003).

L'intercompréhension entre les langues parentes to propozycja wykorzystująca podobieństwo spokrewnionych ze sobą języków w celu równoczesnego nauczania przynajmniej dwóch języków. Jej zasadniczym celem jest szybkie rozwijanie sprawności receptywnych, czyli rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu. Ten typ nauczania najczęściej wykorzystywany jest w krajach romańskich i w Niemczech, coraz częściej jednak staje się przedmiotem refleksji specjalistów zajmujących się nauczaniem języków słowiańskich. W roku 2009 w Niemczech ukazał się pierwszy podręcznik akademicki, zatytułowany *Slavische Interkomprehension* (Tafel i in. 2009), którego celem jest prezentacja koncepcji oraz ukazanie możliwości jej realizacji w nauczaniu języków słowiańskich: bośniackiego, chorwackiego, serbskiego, czarnogórskiego, polskiego, czeskiego, rosyjskiego i ukraińskiego.

Jako kolejne atuty interkomprehensji autorzy tomu wymieniają wspieranie umiejętności uczenia się języków. Z tej perspektywy pojmują interkomprehensję jako naturalny obszar dociekań poznawczych uczących się, sprzyjający budowaniu postaw autonomicznych. Dominacja języka pisanego na zajęciach wykorzystujących opisywane ujęcie daje uczącym się znaczne poczucie bezpieczeństwa, zachęcając tym samym do świadomego rekonstruowania kolejnego systemu językowego. Jest ono stale rozwijaną strategią uczenia się języka, budującą docelowo różnojęzyczną kompetencję językową, będącą zasadniczym celem wszelkich działań dydaktyki wielojęzyczności (Tafel i in. 2009: 8).

Porównując podejście interkomprehensyjne z tradycyjnym nauczaniem języków obcych, należy zwrócić uwagę na wspomnianą już dominację sprawności receptywnych. Poza nią istnieje jeszcze kilka istotnych założeń, które prezentujemy w tabeli 2.

W europejskiej rzeczywistości przedszkolnej i wczesnoszkolnej coraz częściej realizowana jest także koncepcja *language awareness* (rozbudzanie językowe), traktowana zwykle jako czwarty nurt dydaktyki wielojęzyczności. Kluczowym elementem odróżniającym tę koncepcję od omawianych wcześniej jest niewłączanie komponentu kształcenia językowego *sensu stricto* do procesu dydaktycznego. Rozbudzanie świadomości językowej jest zatem informacją o językach, a nie ich konkretnym przyswajaniem. Jego realizacja polega na wpłataniu w proces kształcenia przedszkolnego lub wczesnoszkolnego działań dydaktycznych mających na celu rozbudzanie zainteresowania procesami komu-

Tabela 2. Nauczanie interkomprehensyjne a nauczanie tradycyjne

Nauczanie tradycyjne	Nauczanie interkomprehensywne
Próba równomiernego rozwijania wszystkich sprawności językowych u uczących się	Koncentracja na rozwijaniu sprawności receptywnych u uczących się w początkowym okresie nauczania
Porządek przyswajania języków obcych kolejno po sobie	Próba synchronicznego nauczania kilku języków obcych
Dążenie do nauczania języka obcego w języku docelowym	Używanie różnych języków pośrednich w nauczaniu języka docelowego
Dominacja języka mówionego na pierwszym etapie nauczania języka	Dominacja języka pisanego na pierwszym etapie nauczania języka

Źródło: Gębał 2013: 52.

nikowania się w różnych językach oraz otwieranie na różnorodność językową i kulturową.

Pisząc o korzyściach wpływających z uprawiania dydaktyki wielojęzyczności, badacze podkreślają przede wszystkim indywidualny rozwój poszczególnych jednostek, na który w dużym stopniu wpływa umiejętność korzystania z podobieństwa języków (Otwinowska-Kasztelaniec 2007). W wymiarze systemowym należy zaś podkreślić pozytywny wpływ realizacji kursów wielojęzycznych na promocję europejskiej idei różnorodności i różnokulturowości.

Omówione dotychczas ujęcia, prezentowane w takich dokumentach europejskich jak *European Language Portfolio* (2000), *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR 2001), *European Profile for Language Teacher Education* (2006) oraz *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (2012), mogą być realizowane w ramach podejścia działaniowego do nauczania języków obcych, proponowanego przez CEFR.

3. Materiały z konferencji Stowarzyszenia „Bristol”

Zawiązane w 1996 roku Stowarzyszenie w ciągu 18 lat swojej działalności było organizatorem jedenastu międzynarodowych konferencji glottodydaktycznych poświęconych różnym aspektom procesu nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Do roku 2014 opublikowano dwanaście tomów pokonferencyjnych, będących zapisem wygłoszonych w trakcie zjazdów stowarzyszenia referatów naukowych oraz towarzyszących im warsztatów metodycznych. W okresie poddanym naszym analizom opublikowano łącznie 429 tekstów

pokonferencyjnych, z których 280 (65%) to materiały o charakterze *stricte* glottodydaktycznym. Pozostałe teksty podejmują zwykle problematykę literaturo-, języko- lub kulturoznawczą, mieszcząc się w zakresie zainteresowań współczesnej polonistyki światowej. W materiałach znajdujemy także wiele pisemnych relacji z wystąpień, prezentujących kwestie organizacji polskich i zagranicznych ośrodków kształcenia polonistycznego cudzoziemców. Nie brak także prezentacji koncepcji przygotowywanych podręczników i innych materiałów dydaktycznych oraz analiz istniejących pomocy dydaktycznych, choć tych ostatnich jest w sumie niewiele.

Analizując zawartość publikowanych tekstów, na samym początku zwracamy uwagę na wciąż obecną niebezpieczną tendencję nieodwoływania się do żadnych innych prac glottodydaktycznych. Takich tekstów w badanym okresie opublikowano aż 65, co stanowi 15% wszystkich analizowanych materiałów. Zawartością tego typu opracowań jest podejmowanie problemów jednostkowych, często bez jakichkolwiek związków z panującymi tendencjami i kierunkami rozwoju glottodydaktyki polonistycznej i ogólnej. W przypadku dość dużej liczby tekstów obserwujemy drugą niebezpieczną tendencję. Jest nią zwykle całkowicie bezrefleksyjne, niemające żadnego znaczenia dla zawartości rozważań, odwoływanie się do jednej, dwóch publikacji syntetycznych, które promują bądź opisują współczesne dokonania glottodydaktyki europejskiej i polskiej. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim *Europejski system opisu kształcenia językowego*, traktowany przez wybranych autorów tekstów „Bristolowych” jako standardy europejskie, których uwzględnienie poświadcza ich europejskie horyzonty. Dokument ten dopełnia lub coraz częściej zastępuje odwołania do *Metodyki nauczania języków obcych*, autorstwa najbardziej znanej polskiej anglistki w świecie glottodydaktycznym prof. Hanny Komorowskiej, której cytowanie jest utożsamiane ze znajomością zasad nauczania języków światowych. Druga z opisywanych praktyk nabiera bardziej wyrazistego charakteru, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że opracowania odwołujące się tylko do wymienionych dwóch publikacji stanowią duży odsetek spośród 260 tekstów zaliczanych przez nas do materiałów o charakterze *stricte* glottodydaktycznym.

W tabeli 3 podano spis wszystkich, opublikowanych dotąd, tomów pokonferencyjnych. Analizując daty organizacji konferencji, można zauważyć, że początkowo konferencje odbywały się co roku, potem jednak zarząd Stowarzyszenia postanowił organizować konferencje co dwa lub trzy lata, uwzględniając fakt, że środowisko nauczycieli języka polskiego jako obcego nie jest zbyt liczne i w ciągu roku nie powstaje tyle dobrych prac, godnych prezentacji międzynarodowej, by istniała potrzeba organizacji corocznych konferencji. Jak z tego wynika, proponując takie rozwiązanie, zarząd dążył do tego, by na konferencjach Stowarzyszenia „Bristol” prezentowane były prace najlepsze, zasługujące na promocję. Równocześnie jednak stwarzał okazje do wymiany zdań i dyskusji,

Tabela 3. Konferencje naukowe i tomy pokonferencyjne Stowarzyszenia „Bristol”

Lp.	Rok	Miejsce konferencji	Tematyka konferencji i tytuł opublikowanego tomu pokonferencyjnego
1.	1996	Kraków (Uniwersytet Jagielloński)	Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców na poziomie początkującym Tom: <i>Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ</i> , pod red. W.T. Miodunki, Kraków 1997.
2.	1997	Łódź (Uniwersytet Łódzki)	Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców na poziomie średnim Tom: <i>Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców: poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty</i> , pod red. B. Ostromeckiej-Frączak, Łódź 1998.
3.	1999	Lublin (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)	Nauczanie języka polskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym i polonistyki zagraniczne Tom: <i>Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych</i> , pod red. J. Mazura, Lublin 2000.
4.	2000	Cieszyn (Uniwersytet Śląski)	Nowe programy, metody i technologie w nauce kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Teoria i praktyka Tom: <i>Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauce kultury polskiej i języka polskiego jako obcego</i> , pod red. R. Cudaka i J. Tambor, Katowice 2001.
5.	2002	Wrocław (Uniwersytet Wrocławski i Politechnika Wrocławska)	Język polski, literatura i kultura polska w dydaktyce języka polskiego jako obcego Tom: <i>Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym</i> , pod red. A. Dąbrowskiej, Wrocław 2003.
6.	2004	Jachranka (Uniwersytet Warszawski)	Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej jako obcych w UE Tom: <i>Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej</i> , pod red. P. Garncarka, Warszawa 2005.
7.	2007	Kraków (Uniwersytet Jagielloński)	Poszukiwanie nowych rozwiązań w dydaktyce języka polskiego jako obcego na początku XXI w. Tom: <i>W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI w.</i> , pod red. W.T. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2008.
8.	2008	Łódź (Uniwersytet Łódzki)	Rola tekstów i podtekstów w nauczaniu języka polskiego jako obcego Tom: <i>Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2</i> , pod red. G. Zaryckiej i G. Rudzińskiego, Łódź 2010.

Lp.	Rok	Miejsce konferencji	Tematyka konferencji i tytuł opublikowanego tomu pokonferencyjnego
9.	2011	Lublin (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)	Glottodydaktyka polonistyczna wobec zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych Tom: <i>Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych</i> , pod red. J. Mazura, A. Małycki i K. Sobstyl, Lublin 2013.
10.	2012	Gniezno (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)	Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego w Polsce i na świecie Tom: <i>Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego</i> , pod red. A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, Poznań 2014.

Źródło: Gębał 2014: 40-41.

organizując w czasie konferencji warsztaty szkoleniowe, dyskusje panelowe i prezentacje nowych pomocy dydaktycznych (przez wydawców). Niestety, ta zasada zarządu nie była realizowana konsekwentnie i zdarzało się, że na niektórych konferencjach o zawartości programu decydował (niemal wyłącznie) kierownik jednostki, która je organizowała.

3.1. Współczesne tendencje glottodydaktyki europejskiej w materiałach konferencji

Przechodząc do omawiania obecności w materiałach pokonferencyjnych bieżących tendencji w glottodydaktyce europejskiej, chcemy z góry zastrzec, że nie oczekiwaliśmy zbyt wielu takich opracowań. Wynikało to głównie ze znajomości sposobu organizacji konferencji i tworzenia programu. W ciągu kilku lat ustaliła się zasada, że organizator akceptuje (niemal) wszystkie zgłoszenia, a swoją rolę kierowniczą ogranicza do formułowania głównych tematów i wyznaczania liczby grup tematycznych, a także wyboru referatów na obrady plenarne. Przypomnijmy, że pod pojęciem organizatora nie zawsze krył się zarząd Stowarzyszenia. Ponieważ nie pamiętaliśmy, aby kiedyś była organizowana sekcja poświęcona nowym tendencjom w glottodydaktyce ogólnej i europejskiej, nasze oczekiwania uważaliśmy za wstępnie uzasadnione. Oczywiście, istniała też taka możliwość, że organizator wybierze referat(y) o interesującej nas tematyce na obrady plenarne, jednakże odnosimy wrażenie, że dokonując takich wyborów, organizatorzy chcą raczej zaprezentować mówców uchodzących w środowisku za autorytety, a nie nowe tematy, np. związane z glottodydaktyką europejską. Uwagi wstępne chcemy zamknąć stwierdzeniem, że naszym

zdaniem organizatorzy konferencji nie biorą zupełnie pod uwagę zamawiania referatów u konkretnych badaczy, zajmujących się nowymi tematami, i w ogóle zbyt mało uwagi przywiązują do możliwości promowania nowych tematów badań, nowych metod badawczych czy nawet nowatorskich materiałów dydaktycznych (zob. Miodunka 2013: 23-27). Wracając do uwagi na temat prac najczęściej cytowanych przez referentów na konferencjach Stowarzyszenia, można zauważyć, że nigdy nie została zaproszona jako gość prof. Hanna Komorowska, która ma wiele do powiedzenia na temat tendencji europejskich w glottodydaktyce, podobnie jak nigdy nie zabiegano o zaproszenie jednego ze współautorów CEFR (są nimi: Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils i John Trim; J. Sheils i J. Trim byli w UJ przy okazji innych konferencji oraz prac związanych z przyjęciem Polski do ALTE).

Wstępnie braliśmy również pod uwagę fakt, że referaty konferencyjne, ze względu na ograniczony czas, mogą dotyczyć co najwyżej ogólnych informacji o tendencji lub tendencjach w europejskiej dydaktyce języków obcych, podczas gdy obszerniejsze opracowanie musi stać się przedmiotem osobnej, większej publikacji. Takie przewidywania się sprawdziły i zostaną tu zasygnalizowane.

Z naszej analizy wynika, że pierwszy referat, wyraźnie nawiązujący do ujęcia międzykulturowego w nauczaniu polszczyzny, został wygłoszony na konferencji w Jachrance w 2004 roku. Był to referat *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych?* Jego autorem był P. Gębal (2005), który później rozbudował swą wizję powiązań kultury z nauczaniem języka polskiego w monografii *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (2010). Na konferencji w 2007 roku po raz pierwszy na forum Stowarzyszenia zostało zaprezentowane ujęcie zadaniowe w referacie Iwony Janowskiej *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych* (2008). Na uwagę zasługuje fakt, że referat Janowskiej należał do glottodydaktyki ogólnej, a nie polonistycznej, choć perspektywa polonistyczna znalazła potem swoje miejsce w obszernej monografii *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2011) tej autorki.

Na konferencji w 2007 roku został także przedstawiony referat Grażyny Zarzyckiej *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej* (2008). Jego autorka zajmowała się tą tematyką znacznie wcześniej. Podsumowanie jej badań w tym zakresie przyniosła obszerna monografia *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o łódzkiej Wieży Babel i o osobach czarnoskórych* (2006), która dotąd nie doczekała się odpowiedniego rezonansu naukowego, na jaki zasługuje.

Konferencja krakowska w 2007 roku była okazją do przedstawienia na sesji plenarnej referatu *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej* Bronisławy Ligary (2008), w którym autorka zaprezen-

towała francuską koncepcję leksykultury, proponując jej transfer do nauczania kultury polskiej. Koncepcja ta była rozwijana później w pracach prof. Ligary i jej uczennic, Magdaleny Pacholarz-Ziółko i Anny Papież, o czym świadczą teksty opublikowane w tomie *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. W. Miodunki (2009: 87-224; zob. też Gębał 2014: 89-91). Na tę pracę trzeba zwrócić uwagę, gdyż należy ona do glottodydaktyki porównawczej, której koncepcję przedstawił P. Gębał w monografii *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (2013). Warto wiedzieć, że glottodydaktyka porównawcza nie jest nową tendencją dydaktyczną w Europie, lecz jest nowym wymiarem glottodydaktyki, uzupełniającym jej dotychczasowe dwa wymiary – szczegółowy i ogólny – o porównania co najmniej dwu glottodydaktyk szczegółowych oraz transfer rozwiązań z jednej glottodydaktyki do drugiej.

Na szczególną uwagę zasługuje referat *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Agnieszki Zawadzkiej z Lipska (2013), przedstawiony na konferencji w UMCS w 2011 roku. Zwracamy nań szczególną uwagę, ponieważ było to pierwsze na forum Stowarzyszenia wystąpienie poświęcone interkomprehensji, ważnej innowacji w glottodydaktyce europejskiej. Autorka przedstawiła w nim definicję i omówienie zjawiska oraz rodzaje wiedzy umożliwiające interkomprehensję. Zwróciła uwagę, że ze zjawiskiem tym mamy do czynienia głównie w ramach rodzin języków, ale także poza nimi, omówiła metodę EuroCom i zasady EuroCom w czytaniu, podała też przykłady tekstów szczególnie nadających się do wprowadzania interkomprehensji. Wobec kompetencji widocznej w przedstawianiu tego zjawiska dziwi stosunek autorki do tej innowacji: w tytule referatu widzi ją tylko „jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego”, co interpretujemy jako (kurczowe) trzymanie się tradycyjnej metodyki, zamiast podkreślenia innowacyjności metody. Zaskakuje także zakończenie referatu, w którym Zawadzka zwraca uwagę tylko na możliwość obcowania z oryginalnymi tekstami od początku procesu nauczania i na motywację do dalszej nauki, pomijając fakty z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, a zwłaszcza ten, że polskiego uczy się wielu Słowian (tu możliwa interkomprehensja w ramach języków słowiańskich, por. Tafel i in. 2010), a na UMCS, gdzie referat był wygłaszany, polskiego uczą się studenci polskiego pochodzenia ze Wschodu, dla których powinna to być podstawowa metoda czytania tekstów pisanych. Do zjawiska interkomprehensji będą się odwoływać także uczący się polskiego sławiści, którzy znają już inny język słowiański, zwykle rosyjski. Referatowi Zawadzkiej poświęcamy więcej uwagi, ponieważ – naszym zdaniem – stosuje ona swoistą (złą!) strategię proponowania rozwiązań nowatorskich, polegającą na tym, by odebrać im część ich

nowości lub przynajmniej stępić jej ostrze, podkreślając raczej podobieństwa do rozwiązań tradycyjnych niż innowacyjność.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na stosowanie interkomprehensji w istniejących od dawna podręcznikach polszczyzny dla Słowian, bez mówienia wprost o tym zjawisku. Tak jest np. w podręcznikach Kateřiny Pösingerovej i Anny Seretny *Czy Czechów jest trzech? Učebnice polského jazyka pro Čechy* (1992) oraz *Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy. Část II* (1997). Wykorzystywanie interkomprehensji jest uderzające zwłaszcza w części I podręcznika, przeznaczonej dla początkujących i średnio zaawansowanych, czyli dla europejskich poziomów A1-B1. Nauka komunikacji w języku polskim, podobnie jak poznawanie polskiego systemu językowego, rozpoczyna się tu od rzeczy podstawowych, uwzględnianych zwykle w podręcznikach dla poziomu A1. Tymczasem teksty do czytania wykraczają zdecydowanie poza ten poziom, odnosząc się do tematyki Polski i jej kultury (zob. np. teksty: *Polska; Jacy są Polacy? Dziewczeta o dziewczętach; Uniwersytet Jagielloński; Polska – turystyczne ABC*). Autorki postąpiły tak świadomie, uwzględniając możliwość rozumienia polskich tekstów z poziomów B1-B2 przez studentów czeskich rozpoczynających dopiero naukę polszczyzny, dzięki wykorzystaniu zjawiska interkomprehensji między dwoma językami zachodniosłowiańskimi. Stosowanie interkomprehensji w nauczaniu polszczyzny jest obwarowane jednym warunkiem, o którym nie można zapominać: **lektor pracujący z grupami słowiańskimi powinien znać język lub języki, które wykorzystuje, proponując studentom rozumienie tekstów polskich z zastosowaniem interkomprehensji.**

Podsumowując nasze rozważania, chcemy zwrócić uwagę na następujące zjawiska:

- Niewiele jest referatów mówiących o obecnych tendencjach w glottodydaktyce europejskiej, co należy tłumaczyć głównie postrzeganiem glottodydaktyki polonistycznej (N/U JPJO) jako oddzielnego pola badawczego, rozwijającego się niezależnie od glottodydaktyki ogólnej – polskiej i europejskiej. O tym, że powinno być zupełnie inaczej, mówi nasz referat.
- W analizowanych tekstach mamy do czynienia z traktowaniem nowych tendencji w glottodydaktyce europejskiej raczej jako możliwości wzbogacenia tradycyjnej metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego, a nie szansy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jako nauki, o co w istocie chodzi.
- Przeważa tendencja do referowania zagranicznych opracowań bez sygnalizowania potrzeby prowadzenia badań na temat możliwości ich zastosowania w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przykładów takich badań jest wciąż niewiele, ale pojawiają się one coraz częściej w monografiach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz w pracach na temat leksykultury.

- W żaden sposób nie został udokumentowany wpływ konferencji naukowych Stowarzyszenia „Bristol” na pracę naukową i dydaktyczną organizujących je ośrodków kształcenia cudzoziemców w Polsce, choć istnieje taka potrzeba.
- Na początku naszego artykułu przypomnieliśmy wielkie nadzieje dra Donalda Piriego wiązane z Stworzeniem Stowarzyszenia „Bristol”. Przypomnieliśmy je celowo, gdyż zbliża się 20. rocznica pojawienia się tej ważnej inicjatywy, o której trzeba pamiętać (por. Miodunka 2008). Przypomnieliśmy je również dlatego, że z niepokojem obserwujemy zapominanie tych nadziei, które kiedyś wielu z nas podzielało. Z niepokojem obserwujemy też fakt, że nauczanie języka polskiego jako obcego nie zmienia się i nie modernizuje tak szybko i zdecydowanie, jak mogłoby się zmieniać.

Bibliografia

- A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, 2012, Graz.
- Candelier M. (éd.), 2007, *À travers les langues et les cultures. Across Languages and Cultures*, Graz.
- Bachmann S., Gerhold S., Wessling G., 1996, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu, „Zielsprache Deutsch“* 27.
- Bichele M., Padrós A., 2003, *Didaktik der Landeskunde*, München.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, Strasbourg.
- European Language Portfolio*, 2000, Strasbourg.
- European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, 2006, Strasbourg.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gębal P.E., 2005, *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomości których elementów kultury oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy? Raport z przeprowadzonych badań*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 234-243.
- Gębal P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.

- Grossman E.M., 1997, *Wspomnienie o Donaldzie Pirie*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 8-9.
- Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, s. 3-35.
- Hackl W., Langner M., Simon-Pelanda H., 1998, *Landeskundliches Lerner*, „Fremdsprache Deutsch” 18, s. 5-12.
- Hufaisen B., Neuner G. (Hrsg.), 2003, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg.
- Interculturalidad*, ed. J.G. Asencio, J.S. Lobato, 2002, Madrid.
- Janowska I., 2008, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 35-50.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Komorowska H., 2012, *Kształcenie językowe – nowe tendencje w nowym stuleciu*, w: *Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Opole, s. 43-60.
- Ligara B., 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 51-61.
- Ligara B., 2009, *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Galissona*, w: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 119-146.
- Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 2003, Hrsg. B. Hufeisen, G. Neuner, Strasbourg.
- Miodunka W.T., 1997, *Znaczenie konferencji Grupy „Bristol” na tle aktualnych problemów nauczania języka polskiego w świecie*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 17-24.
- Miodunka W.T., 2004a, *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 13-35.
- Miodunka W.T., 2004b, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 97-117.
- Miodunka W.T., 2008, *Dziesięciolecie Stowarzyszenia „Bristol”*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 13-18.
- Miodunka W.T. (red.), 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, w: *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. T. Kunz, W.T. Miodunka, R. Nycz, Kraków, s. 41-54.
- Miodunka W.T., 2012, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego w rzeczywistości europejskiej*, „LingVaria” nr 1, s. 223-242.

- Miodunka W.T., 2013, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, Lublin, s. 23-40.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W.T. Miodunka, 1997, Kraków.
- Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, 2009, red. W.T. Miodunka, Kraków.
- Otwinowska-Kasztelanic A., 2007, *Programy i materiały nauczania w szkolnictwie podstawowym Polski i innych krajów UE a rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej*, w: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa, s. 117-134.
- Pacholarz-Ziółko M., 2009, *Leksykultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 147-193.
- Papież A., 2009, *Frazeologia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 185-224.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauczanie języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Pirie D.P.A., 1997, *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego (JPJO)*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków, s. 16.
- Pösingerová K., Seretny A., 1992, *Czy Czechów jest trzech? Učebnice polského jazyka pro Čechy*, Kraków.
- Pösingerová K., Seretny A., 1997, *Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy. Část II*, Praha.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2014, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Łask.
- Tafel K. i in., 2010, *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Tübingen.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa.
- Wilczyńska W., 2010, *Obszary badawcze glottodydaktyki*, „Neofilolog” 34 (*Glottodydaktyka jako nauka*), s. 21-36.
- Zarzycka G., 2006, *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o Łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych*, Łódź.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 63-77.
- Zawadzka A., 2013, *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacenia tradycyjnej metody nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, Lublin, s. 123-133.

Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, red. Z. Kielar i in., Warszawa, s. 451-465.

Current trends of European Glottodidactics in Polish Glottodidactics Output (based on Conference Proceedings of 'Bristol' Association)

Summary

The conferences of 'Bristol' Association have occurred as significant scholarly events for specialists teaching Polish to foreigners. The texts published in the conference proceedings might be considered as a representative material for Polish glottodidactics being practiced locally and abroad. By 2014 twelve post-conference volumes were published which embody the speeches, as well as methodology workshops, delivered during the conventions of the Association. In total, there have been 429 texts published. The article analyzes and discusses observable current trends in European glottodidactics, which are present in the post-conference materials, focusing on three issues: action-oriented didactics, inter- and transcultural education and didactics of multi- and plurilingualism.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, Stowarzyszenie „Bristol”, współczesne tendencje glottodydaktyczne, dydaktyka ukierunkowana na działanie, nauczanie między- i transkulturowe, dydaktyka wielo- i różnojęzyczności

Key words: Polish Glottodidactics (Polish as a foreign language – PFL), 'Bristol' Association, contemporary trends in glottodidactics, action-oriented didactics, inter- and transcultural education, didactics of multi- and plurilingualism