
KULTURNE POGOJENOSTI POUČEVANJA POLJŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

V novejših glotodidaktičnih definicijah in opisih je veliko pozornosti posvečene horizontalnemu ločevanju med procesoma učiti se/poučevati. Gre za praktično delitev, s katero je mogoče opredeliti merila, nepogrešljiva za ustrezno, enovito in medsebojno primerljivo ocenjevanje rezultatov poučevanja in stopnje znanja jezika (Seretny, Lipińska 2005). Pri samem procesu poučevanja pa je vendarle treba upoštevati tudi vertikalno ločevanje: stopnjo poistovetenja ali pripravljenosti za poistovetenje z vrednotenjem in kognitivno kompetenco. Uporabo naučenega jezika je šele tedaj mogoče imeti za približno znanju naravnega govorca, ko zna govoreči rekonstruirati pomena na osnovi konteksta in jih obenem na tej osnovi tudi modificirati. Seveda gre za široko razumljeni kontekst: za ožji pomen uporabljene besede, pa tudi širši, nanašajoč se na druga besedila in v navezavi na širše kulturne odnose.

Ključne besede: glotodidaktika, kompetenca, kultura, medkulturnost, večjezičnost

Kulturne pogojenosti, omenjene v naslovu, so neodtujljiv vidik poučevanja jezika kot tujega (katerega koli, vključno s poljščino). Gre za danes splošno sprejeto tezo – kot trdita Bogdan Walczak in Agnieszka Mielczarek (2014: 46) –, »da sta jezikovna in komunikacijska kompetenca tujcev, ki se učijo poljščino, tesno povezani z njihovo kulturno kompetenco«.

Tako v primeru usvajanja (razumljenega kot spontano usvajanje naravnega jezika – maternega ali tujega), kot tudi samostojnega ali šolskega učenja jezika, bodisi dejansko tujega bodisi drugega (ki mu sicer lahko rečemo materni, ga lahko obravnavamo kot maternega ali kot prvega, čeprav ni nujno, da je to obenem osnovni jezik v sedanji

komunikaciji določene osebe¹), imajo te kulturne pogojenosti zelo različne funkcije, a so neizogibne. Za pridobivanje čisto jezikovnih kompetenc, ki jih razumemo kot proces usvajanja besed, pravil njihovega pregibanja in povezovanja, je namreč nujna kompetenca rabe. Ta ne izhaja samo iz jezikoslovnih, ampak tudi družbenokulturnih pravil. Władysław Miodunka (2004: 97) družbenokulturne kompetence opiše kot: »vidik komunikacijskih spretnosti, ki upoštevajo tiste specifične lastnosti družbe in njene kulture, ki so jasno opazne pri komunikacijskem vedenju njenih članov«. Ta opis bi lahko zdaj obrnili – pri poučevanju jezika kot tujega želimo osebam, ki se ga učijo, ponuditi taka orodja in njihovo praktično rabo, da bi bili pri sporazumevanju izenačeni s položajem pripadnikov družbe, za katero je usvajani jezik materni (domači, prvi), česar pa ni mogoče doseči brez poglobitve v kulturno dediščino oziroma kulturo, ki jo razumemo kot zapuščino določene družbe (*heritage culture*). S tem mislimo na pojmovanje kulture, ki je bistveno širše od tradicionalnega razumevanja družbenokulturnih vidikov. Pri procesu poučevanja moramo torej biti pozorni na stopnjo identifikacije ali celo želje po identifikaciji z vrednotenjem in kognitivno kompetenco v okviru jezika, ki se ga učimo in ki sta zanj značilna.

Podlago za takšna razmišljanja najdemo v kognitivni teoriji jezika, še bolj pa v konceptu jezikovne podobe sveta (gl. Bartmiński 1990). Učenje novega jezika bi moralo torej voditi k sprejemanju njegovih pojmovnih kategorij, navezav in interpretacijskih možnosti (tako metaforičnih kot tudi kontekstualno enkratnih).

Raba priučenega ali pridobljenega jezika (v prvotnem pomenu akvizicije/usvajanja) se dejansko približa znanju naravnega govorca (ali dvojezičnosti) šele takrat, ko govorec zmore rekonstruirati pomene na podlagi konteksta, hkrati pa jih zna s pomočjo konteksta tudi spreminjati. Seveda gre za kontekst v širšem smislu: ne samo najbližji, besedni kontekst v povedi, ampak tudi širši, ki obsega sklicevanje na druga besedila, poglobljanje v kulturo in nanašanje na kulturna dejstva.

Tu se zastavlja vprašanje: ali se je mogoče naučiti tuje podobe sveta? Gre za vprašanje razmerja med jezikovnim relativizmom in univerzalizmom. Kognitivisti so ga zastavili tako: »V kolikšni meri vpliva jezik na naš način razmišljanja? Kako globoko sta jezik in kultura prežeta med seboj in vplivata drug na drugega?« (Tabakowska 2001: 176). To vprašanje pa je mogoče preoblikovati tako, da se vprašamo o skupnih in razločevalnih elementih človeškega mišljenja in načinih njihovega izražanja v jeziku. Ali je podoba resničnosti odvisna od količine jezikovnih elementov, s katerimi razpolaga govorec? Pri usvajanju jezika ni težko opisati elementov, po katerih se razlikujeta dva jezika, težje jih je (miselno) sprejeti, veliko težav pa lahko povzročajo tudi podobnosti med njima, ki vsebujejo pomenske odtenke, npr. take, ki imajo kulturne implikacije, vezane na mesto in čas njihove rabe. To zadeva npr. priimke in lastna imena, ki imajo lahko v dveh jezikih popolnoma

¹ Materni jezik lahko rečemo jeziku, ki se ga učijo (celo na začetni ravni) osebe, ki imajo npr. poljske korenine, vendar iz različnih razlogov doma niso govorile poljsko. Pogosto gre za osebe, ki čutijo etnično, kulturno ali čustveno vez z domovino prednikov, se v določeni meri identificirajo s to domovino in imajo jezik teh prednikov (v tem primeru poljščino) za materni jezik.

drugačne konotacije. Podoben primer je raba izposojenk – te lahko zvenijo popolnoma drugače kot v izhodiščnem jeziku, npr. *pardon* v francoščini in poljščini: v francoščini je to nevtralna vljudnostna fraza, v poljščini pa prevzeta beseda, ki je ni mogoče uporabiti v uradni situaciji, saj ima posebno funkcijo ovrednotenja pošiljatelja, vrednostni kod ipd. Pri učenju bolgarščine tako Poljak težko sprejme slovnične oblike, ki izražajo kategorijo priče, ker te niso značilne za njegovo dojetje sveta in jezikovno izražanje. Drugačne so lahko tudi konotacije turcizmov, ki so v bolgarščini nevtralni, v poljščini pa postanejo zaznamovani.

Seveda pri tem nikakor ne gre za pričakovanja, da je mogoča popolna zamenjava jezikovne podobe sveta. To pravzaprav ni mogoče in najbrž niti ni potrebno, morda pa je celo nevarno za identitetno celovitost posameznika. Pri rabi novega jezika je treba torej le stremeti k večjemu ali manjšemu preoblikovanju lastne podobe sveta. Pri poučevanju tujega jezika bi tako morali biti pozorni ne le na besedišče in pravila povezovanja njegovih elementov v večje enote, temveč tudi na spoznavanje in sprejemanje podobe sveta, ki jo ponuja nov jezik, ter gledišče, ki ga je treba sprejeti, da bi se lahko popolnoma sporazumeli z naravnimi nosilci/uporabniki določenega jezika.

Pri takem poučevanju jezika je lahko med drugim v pomoč uporaba literarnih besedil, udeležba na kulturnih dogodkih in analiza tekstov kulture (termin iz Lotmanove semiotike kulture). Učitelj, ki uporablja participativne tehnike poučevanja, naj bi si prizadeval za povečanje deleža dokumentov neke kulture ter elementov sprejemljive in sprejemane podobe sveta določenega jezika.

Tujejezikovna didaktika v praksi ni uporabila ugotovitev kognitivizma. To je gotovo povezano z dejstvom, da so rezultati, doseženi v procesu usvajanja jezikovne podobe sveta, nenatančni in zato težko merljivi. Če bi pri poučevanju sprejeli načela kognitivizma, bi bilo treba pri ocenjevanju upoštevati tudi poznavanje dokumentov kulture (Lotman). Mnenje učitelja/spraševalca o tem, v kolikšni meri se je učenec približal kulturi jezika, ki ga usvaja (bodisi z akvizicijo bodisi z učenjem), bi bilo torej odvisno od učiteljeve intuicije in sposobnosti ocenjevanja. Ob tem bi bilo treba tudi rešiti vprašanje, kolikšen delež skupnih elementov v miselnem in čustvenem sprejemanju podobe sveta je nujnih, da bi se zares približali položaju naravnega govornika – čemu bi lahko rekli dvojezičnost (80 %, 90 % sposobnosti razumevanja dokumentov kulture?). Toda preden se pri obvladanju novega jezika približamo tem vrednostim, je treba govoriti o vmesnih fazah, ki predstavljajo tretji vidik jezikovne podobe sveta.

V gradivih, namenjenih poučevanju tujih jezikov, se večkrat poudarja, da ni dovolj, da oseba, ki se uči tujega jezika, usvoji zgolj osnovno besedišče in slovnično znanje, temveč da mora pridobiti tudi znanje o kulturnih realijah, usvojiti družbenokulturne kompetence ter uporabljati isti kulturni kod kot naravni nosilec jezika.

Tisti, ki se uči tujega jezika in se želi ustrezno vključiti v tujo kulturo, mora sprejeti sistem kulturnih vzorcev, pravil verbalne in neverbalne komunikacije, spoznati ustrezne paradigme ter upoštevati običaje te kulture (npr. oblike naslavljanja druge osebe v sporazumevanju).

Učitelj – tako lektor, ki poučuje jezik v tujini, kot tudi vsak (»avtohtoni«) učitelj, s katerim je učenec v stiku po prihodu v državo, katere domač jezik bi rad obvladal, je nosilec svoje kulture, ki jo s svojo udeležbo v njej hkrati soustvarja. Kljub temu pa nedvomno le nekateri učitelji pred srečanjem s tujcem posvetijo dovolj pozornosti vprašanju, kako jih bo tujec, ki spoznava njihovo kulturo med učenjem jezika, »brak« kot specifičen »tekst kulture« oziroma v kakšni meri bodo za tujca postali idealni zgled (znak) svoje kulture. Na splošno velja, da je dovolj, če je učitelj Poljak, s tem pa tudi oseba udeležena v kulturi. To se (pogosto zmotno) enači s prepričanjem, da ima o njej zadostno znanje (treba se je zavedati, da je za poučevanje nujno lucidno, ozaveščeno znanje, saj samo takšno znanje omogoča razlago dokumentov lastne kulture in ne zgolj naštevanja kulturnih dejstev) ter ponotranjeno in spontano kompetenco. Dogaja se namreč, da učitelj v želji, da bi čimprej navezal stik z učenci, uporablja – zlasti v jezikovno homogenih skupinah – nekatera neverbalna (geste, mimiko oz. govornico telesa), pa tudi verbalna sredstva za izražanje čustev, ki jih v poljski kulturi ni, so pa značilna za jezik (kulturo) učencev, saj jih je učitelj bolj ali manj zavestno prevzel iz te kulture. Raziskovalni premislek se torej osredotoča na vprašanje srečanja predstavnikov vsaj dveh kultur – učitelja in učencev. Srečanje obe strani sili, da globlje ozaveštita delitev na »mi« in »oni«, na »tu« in »tam«. Pogosto so kulturne paradigme, v skladu s katerimi delujejo učitelj in učenci, diametralno nasprotni, včasih pa so kulturne razlike manjše in težje prepoznavne. V procesu poučevanja tujega jezika se navsezadnje srečajo, to srečanje pa vodi v nenehno pogajanje in prizadevanje za kompromis.

Učitelja morata odlikovati znanje in izjemen takt, da ne bi užalil učenca. Zavedati se mora, da je lahko neko obnašanje, ki je v kulturi učenca običajno, v kulturi jezika, ki ga učenec spoznava, razumljeno kot neolikano, nevljudno ali celo pripelje do konflikta. Po drugi strani pa lahko tujca ali osebo, ki je udeležena v komunikaciji, osmeši. Zato tako vedenje (npr. odnos do naravnih, zlasti fizioloških potreb, pravil lepega vedenja, semiotike obleke) – tudi na ravni jezika – ne prinaša/lahko ne prinese načrtovanega komunikacijskega učinka.

Zanimivo se zdi tudi vprašanje prenosa pridobljenega znanja na področje kulturne prakse. V kolikšni meri in v kakšnih situacijah (znotraj ali zunaj učnih ur) je tujec zmožen uporabiti pridobljeno znanje v vsakdanjem življenju? Ali vsakokrat zavestno spremeni svoje obnašanje, ali to počne samo takrat, ko je v stiku z naravnim govorcem oziroma drugim tujcem, s katerim se sporazumeva v jeziku, ki se ga uči (s slednjim se zaradi različnih programov mobilnosti študentov čedalje pogosteje srečujemo v poljskih in evropskih univerzitetnih središčih)? V kolikšni meri na ravnanje tujca vpliva prostor (ozemlje), kjer pride do tega stika: v državi jezika, ki se ga uči (Slovenec na Poljskem), v svoji lastni državi (Slovenec, ki se uči poljščino v Sloveniji) ali nenazadnje na nevtralnem območju (Slovenec, ki se uči poljščino

na Japonskem in je v stiku z Japoncem, ki se uči poljščino)? Ali se učenec vede drugače, ko v državi, katere jezik se uči, uporablja svoj/prvi jezik? Vsi ti parametri se lahko medsebojno križajo in tako tvorijo zapletenejšje konfiguracije.

Iz tega sledi, da so pomembne vse sestavine raziskovane/opisovane komunikacijske situacije: območje udeležnosti v drugem jeziku je skupaj z vsemi elementi neverbalne komunikacije in kulturnimi vzorci zagotovo največje na geografskem območju tega jezika. Tuje kulturne vzorce je lažje uresničevati v tujem prostoru. Ko pa se posameznik nahaja v domačem geografsko-kulturnem kontekstu, pogosto ohranja komunikacijski kod, držo in obnašanje (v nekem smislu jih lahko enačimo z jezikovno podobo sveta), ki so značilni za njegov jezik in kulturo, čeprav tekoče uporablja pridobljen jezik. Zato je napor učiteljev in lektorjev, ki poučujejo svoj materni jezik v drugi državi (npr. učitelj poljščine v Sloveniji), toliko večji.

Večkrat smo tako zelo navajeni na način opazovanja, ki smo ga prevzeli iz svoje kulturne paradigme, da smo pozorni samo na razlike, ne vidimo pa podobnosti in skupnih točk ali obratno. Takšno enodimenzionalno dojemanje tako na strani učitelja, kot tudi učenca, otežuje kulturna pogajanja, učenca pa lahko privede do kulturnega šoka. Vsaka učna ura jezika bi namreč morala biti prostor kulturnega srečanja, med katerim bi učenec pridobil znanje »o drugih kulturah in kulturno pogojenem obnašanju s pomočjo analize, ki ni obremenjena s predsodki« (Zawadzka 2000: 451); predpostavljamo torej pogajanja, ki vodijo v sporazum.

Temeljno vprašanje se torej glasi: V kolikšni meri smo pripravljeni sprejeti določene kulturne interference, kje je torej meja med pozitivnim in negativnim prenosom?

Elżbieta Tabakowska svetuje, da bi pri opisovanju pomenov uporabili redukcijsko parafrazo, ki temelji na uporabi osnovnih pojmov, da bi se izognili nejasnosti, vrtenju v krogu in »nevarnosti etnocentrizma, tj. vsiljevanja kategorij svojega jezika pri opisovanju drugega« (Tabakowska 2001: 199). Vendar pa je pri poučevanju drugega jezika delna ohranitev nadzorovanega etnocentrizma nujna, da pridobljeno znanje ne bi postalo le skupek bolj ali manj pravih struktur, ampak celosten in kompleksen sistem, ki obsega tudi upodabljanje in vrednotenje, značilno za ta jezik, oziroma, da bi se mu vsaj približalo.

Učitelj je torej nenehno v vlogi mediatorja. Da bi to vlogo dobro opravljal, mora biti poznavalec drugih kultur ali vsaj sprejemati njihovo drugačnost in enakovrednost, nikoli pa jih ne sme vrednotiti. Samo tak pristop, skupaj s spoštovanjem vrednot in vedenja učenca namreč omogoča dober prenos znanja. Učitelj tujega/drugega jezika vsekakor ne more poznati vseh značilnosti tujih kultur, vendar pa se mora kljub temu odlikovati z odprtostjo in dovzetnostjo zanje, ki ju izkazuje z željo po neprestanem izpopolnjevanju znanja. V procesu poučevanja tujega jezika mora aktivno sodelovati ne le prejemnik, temveč tudi pošiljatelj. Srečanje jezikov in kultur zahteva interakcijo, ta pa je mogoča le ob pripravljenosti obeh osebnih udeležencev v komunikacijskem dejanju (pošiljatelj in prejemnik) za sprejemanje.

Literatura

Bartmiński, Jerzy (ur.), 1990: *Językowy obraz świata*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Miodunka, Władysław, 2004: Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. Miodunka, Władysław (ur.): *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

Tabakowska, Elżbieta (ur.), 2001: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

Walczak, Bogdan, in Mielczarek, Agnieszka, 2013: Glottodydaktyka polonistyczna wobec zmian w językowej sytuacji świata. Mazur, Jan, Małycka, Agata, in Sobstyl, Katarzyna (ur.): *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, 1. del, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Zawadzka, Elżbieta, 2004: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.