

Anna Jaroszevska

Unwersytet Warszasvski

**WSPÓŁCZESNE
DETERMINANTY BADAŃ
GLOTTODYDAKTYCZNYCH.
O PERSPEKTYWACH ROZWOJU
„GLOTTODERAGOGIKI”**

Abstract

Modern social and cultural transformations from the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century gave a strong impulse to fundamental reforms of European education systems. The same transformations could not be unnoticed by the representatives of fields of knowledge for whom the present reality has become both a challenge and an opportunity for development. These fields include language education and geragogics, being basically different but in some circumstances similar disciplines. This view is more frequently confirmed by the involvement of these fields of study in the common area of research, namely foreign language learning and teaching of senior citizens. This area seems to be important in social terms and to have a great research potential. A proposal of cooperation between language education and geragogics under a new specialised sub-discipline, i.e. senior language education is worth noting. This article is an attempt to determine arguments supporting the proposed thesis. The course of discussion has been focused on the Polish background.

1. Transformacje współczesności i potrzeba subdyscyplinarnej specjalizacji

Drugą połowę XX wieku i początek wieku XXI już dziś można uznać za okres przełomowy w historii ludzkości. Nie umniejszając znaczenia wszelkich odkryć, osiągnięć i procesów ewolucyjnych z pogranicza szeroko rozumianej nauki i kultury, które sięgają nierzadko czasów antycznych, to właśnie podczas tych ostatnich kilkudziesięciu lat diametralnej przemianie uległ sposób postrzegania otaczającej czło-

wieka rzeczywistości, jak również zakres międzyludzkich relacji. Wszechobecne zjawisko globalizacji prowadzi do integracji poszczególnych państw, ich społeczeństw, gospodarek oraz kultur, generując jednocześnie pomiędzy nimi relacje współzależności (zob. Bauman, 2000). Rozwojowi gospodarek globalnych, regionalnie czy kontynentalnie ze sobą konkurujących, sprzyja tendencja do otwierania granic państwowych, zwłaszcza pomiędzy państwami politycznie i gospodarczo powiązаныmi. W nowej rzeczywistości szeroko pojmowane monokultury zanikają bądź pod naciskiem otoczenia ewoluują. Na obszarze „globalnej wioski” stają się rzadkością. W ich miejsce pojawiają się i stale rozwijają społeczeństwa znacząco bardziej złożone, nacechowane podobieństwami, ale i różnicami. Rozmiary tych transformacji nie mogą pozostać niezauważone. Z jednej strony implikują niejednorodny, wyjątkowo pluralistyczny obraz współczesnego świata, w którym przedstawiciele różnych kultur zmuszeni są do egzystencji „obok siebie”. Z drugiej zaś przesądzą o konieczności poszukiwania nowych rozwiązań dla takiej egzystencji. Do poszukiwania rozwiązań, które będą służyły każdej ze stron, jeżeli nie konfliktu, to co najmniej pokojowej i niekoniecznie manifestowanej rywalizacji. Jednym z takich rozwiązań jest międzykulturowy dialog. Jego konsekwencją a jednocześnie obszarem realizacji jest natomiast międzykulturowość, rozumiana tu jako zjawisko społeczne, jednak w coraz większym stopniu ugruntowane politycznie, polegające nie tyle na określonych reakcjach na przejawy inności kulturowej i życiu „obok siebie”¹, co na interakcjach pomiędzy przedstawicielami tej inności i ich wzajemnym poznaniu, zrozumieniu i kooperacji z nią (zob. Korporowicz, 1997).

W proces globalnych transformacji gospodarczych, ustrojowych, kulturowych i technologicznych wpisuje się jeszcze jedno istotne zjawisko społeczne. Jest nim starość, wielowymiarowy proces przebiegający zarówno w wymiarze demograficznym (dotyczącym populacji), jak i jednostkowym (zob. Baltes, Mittelstraß, Staudinger, 1994). Prognozowany już w latach 50-tych ubiegłego wieku efekt starzenia się społeczeństw rzeczywiście nabiera tempa i już dziś implikuje przełomowe zmiany w każdej niemalże sferze życia. Poczynając od rozkładu ról i podmiotowych relacji w rodzinie, poprzez sferę aktywności kulturalno-oświatowej, rynki towarów i usług czy rynki pracy, na systemach zdrowia i zabezpieczenia emerytalnego kończąc (zob. Morgan, Kunkel, 2001; Victor, 2005; Thieme, 2008; Kowalewski, Szukalski, 2008; Weinke, 2009). Naturalną i jednocześnie nieuniknioną konsekwencją wzrostu odsetka ludzi starszych w społeczeństwach (przede wszystkim państw wysokorozwiniętych) jest przy tym nie tylko ilościowy przyrost i zaktywizowanie tej grupy społecznej. W kontekście edukacyjnym, ale i szerszych relacji społecznych, zjawisko to w dalszej kolejności implikuje bowiem wzmoczone działania na rzecz adaptacji starszych pokoleń do dynamicznie zmieniających się warunków życia, m.in. poprzez umożliwienie im nabywania i doskonalenia kompetencji kluczowych niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, nowych technologii czy pluralizmu językowo-kulturowego (zob. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2006). Jednoznacznie wiąże się

¹ Tym wyraża się bowiem wielokulturowość.

to z koniecznością dostosowania bądź rozbudowania dotychczas obowiązujących modeli kształcenia poszkolnego, a tym samym systemu kształcenia kadr gerontologicznych, w tym nauczycieli języków obcych. Niezwykle ważnym elementem jest przy tym rozszerzenie spektrum oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego na pozostałych uczestników życia społecznego. Upraszczając można przyjąć, że transformacje oświaty seniorów nie mogą przebiegać w oderwaniu od pozostałych szczebli edukacyjnych, zakresem obejmujących dzieci, młodzież, młodych i średnich dorosłych. Aby przynosiły wymierne efekty², powinny raczej zmierzać do wzajemnej kooperacji, a wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, także do integracji. Istotnym problemem współczesnej polityki międzynarodowej, także polityki europejskiej oraz wewnętrznej poszczególnych członków UE, jest zatem wypracowanie takich rozwiązań prawnych oraz oświatowych, które zagwarantują, że procesy integracji międzypaństwowej i międzyludzkiej będą rzeczywiście przebiegały we wszystkich sferach życia. I nie staną się procesami pozornymi bądź ograniczonymi do sfery gospodarki. Pozorna integracja, a więc taka, która nie uwzględnia merytorycznego i praktycznego przygotowania społeczeństwa do kontaktów z przedstawicielami innych kultur oraz do międzypokoleniowej interakcji, może bowiem prowadzić do rozwarstwienia społeczno-kulturowego. Pluralizm cechujący współczesne społeczeństwa w dalszym ciągu pozostaje więc istotnym zagrożeniem, choć w kontekście ewolucji społeczno-kulturowej kryje się w nim szczególnie potencjał. W niesprzyjających okolicznościach, przy nasileniu postaw niechęci lub braku umiejętności do międzypaństwowej, międzykulturowej czy międzypokoleniowej współpracy, pluralizm może jednak generować konflikty, pogłębiać podziały, wzmacniać negatywne stereotypy, słabsze jednostki bądź grupy spychać na margines, zniechęcać, odstraszać, hamować itd. Pomimo, że na forum międzynarodowym od lat głoszone są prospołeczne postulaty wzywające do tolerancji, poszanowania wszelkiej inności, przestrzegania podstawowych praw i wolności człowieka czy w końcu do międzykulturowego, w tym międzypokoleniowego dialogu, to nawet w granicach państw czy unii terytorialnie i politycznie stabilnych nadal można dostrzec negatywne konsekwencje szeroko pojętego pluralizmu społecznego.

Współczesność nie stanowi jednak wyzwania jedynie dla systemów politycznych. Istotną rolę, jedną z najważniejszych, w rozwiązywaniu bieżących problemów społecznych, jak również w antycypowaniu zagrożeń jutra, odgrywa świat nauki.³

² Kwestią subiektywnej lub co najmniej politycznej/naukowej interpretacji pozostanie, w jaki sposób oceniane będą te efekty. Czy jako wymierne czy też raczej niewystarczające? Kontrowersji nie powinno budzić jednak zaliczenie do efektów wymiernych wzrostu autonomii i skuteczności działania seniorów w nowych warunkach egzystencji, które cechują XXI wiek. Ale też i stopniowej deprecjacji postaw ageistycznych, które niestety w dalszym ciągu pozostają wyraźnie odczuwalne (zob. Nelson, 2004; Szatur-Jaworska, 2008).

³ Badania naukowe można uznać za czynnik służący optymalizacji jakości życia współczesnych społeczeństw. Zasadniczy ich cel pozostaje jednak w związku z zaspokajaniem potrzeb poznawczych człowieka, ukierunkowanych na odkrywanie licznych jeszcze tajemnic spowijających ludzką egzystencję.

On także nie pozostaje obojętny na procesy społeczno-kulturowych czy technologicznych ewolucji. Rzeczona transformacje, a więc nowe warunki życia, zagrożenia i/lub potencjał z tym związany, wymuszają na kręgach naukowych inicjowanie nowych badań empirycznych oraz poszukiwań teoretycznych. Jednocześnie wzmagają konieczność przeformułowania celów badawczych, opracowywania nowych bądź adaptowania dotychczasowych metodologii postępowania badawczego wraz z właściwymi im narzędziami. W końcu prowadzą do specjalizacji dyscyplin naukowych funkcjonujących w ramach wyodrębnionych już obszarów badań. Obszary te stają się bowiem coraz częściej zbyt rozległe lub też nazbyt złożone, przez co wymagają pogłębionej i jednoznacznie ukierunkowanej, specjalistycznej eksploracji. Proces takiej specjalizacji może przy tym przebiegać wewnątrz dyscypliny naukowej i polegać na wyodrębnieniu subdyscypliny specjalistycznej, która z czasem może, choć nie musi stać się dyscypliną w pełni autonomiczną. Specjalizacja tego typu może wyrażać się również w wyodrębnianiu kilku subdyscyplin z głównych, pozornie niezwiązanych ze sobą nurtów naukowych, które w dalszej kolejności z racji zbieżnych celów, potrzeb, metodologii, obszarów badawczych itd., mogą dążyć do swoistej kohabitacji lub przynajmniej pozostawać w ścisłej ze sobą kooperacji. Choć w przypadku nauk ścisłych procesy takiej specjalizacji sprawiają wrażenie szczególnie wyraźnych, to i na gruncie nauk humanistycznych nabierają dynamiki. Od pewnego czasu dotyczy to między innymi glottodydaktyki i geragogiki.

2. Glottodydaktyka vs geragogika

Glottodydaktyka jest terminem znajdującym swoje etymologiczne źródło w języku greckim, gdzie *glotta* oznacza „język”, zaś *didasclein* wyraża „nauczanie”. Jeżeli natomiast *didaxis* wyraża „naukę o nauczaniu”, to glottodydaktyce, będącej uszczegółowieniem tego terminu, przypisać można nie tylko wymiar praktyczny ukierunkowany na nauczanie i uczenie się języków obcych, lecz także wymiar stricte naukowy.⁴ Glottodydaktyka jest więc także nauką o procesach nauczania i uczenia się języków

⁴ Glottodydaktyka, a raczej obszary, na których dyscyplina ta koncentruje się wraz z określonymi dla niej sposobami postępowania badawczego, może być wyrażona poprzez użycie szeregu innych, w dużej mierze synonimicznych względem niej terminów. Zakres użycia tych terminów, jak również stopień i kierunek uszczegółowienia opisywanego przez nie przedmiotu badań, uwarunkowany jest przede wszystkim regionalnie. Różnice w stosowanej nomenklaturze wynikają z niejednorodności w sposobie pojmowania i analizowania przedmiotu badań glottodydaktyki (i jej odpowiedników czy też kierunków jej pokrewnych), z uwarunkowań administracyjno-prawnych oraz z naturalnych różnic językovo-kulturowych. Stąd też dyscyplina określana w Polsce mianem glottodydaktyki, zwłaszcza za granicą może być nazywana inaczej: dydaktyką języków (obcych, nowożytnych), metodyką nauczania języka (obcego, drugiego), językoznawstwem stosowanym, dydaktołogią języków i kultur, przyswajaniem (akwizycją) języków drugich/obcych, lingwistyką edukacyjną, badaniami nad przyswajaniem języka drugiego czy badaniami nad nauczaniem języka (zob. Bauch, Christ, Krumm, 2003b: 9-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 42-46).

obcych (Pfeiffer, 2001: 13-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 29-n.). Pomimo, że zainteresowania procesami przyswajania i uczenia się, a także nauczania języków sięgają czasów antycznych (Ivić 1975: 11; Ronowicz 1982: 9-10), to wymiar dyscypliny akademickiej glottodydaktyka osiągnęła zaledwie kilkadziesiąt lat temu (zob. Bausch, Christ, Krumm, 2003a: 1-n.; Grucza, Schwenk, 2010: 105). Młody wiek w dużej mierze przesądza o jej niedostatecznym jeszcze naukowym ugruntowaniu, aby postrzegana była jako dyscyplina w pełni autonomiczna. Tym bardziej, że przedmiot jej badań ulokowany jest na pograniczu różnych dyscyplin naukowych, co niewątpliwie komplikuje proces jej autonomizacji i konsolidacji. Glottodydaktyka z powodzeniem czerpie bowiem z dorobku psychologii, neuropsychologii, nauk o języku i komunikacji, nauk o wychowaniu, kulturze i społeczeństwie (Dakowska, 2010: 10-n.; Wilczyńska, 2010: 21-n.). Niemniej, ów młody wiek i interdyscyplinarny charakter implikuje jednocześnie znaczący potencjał rozwojowy glottodydaktyki. Nie bez znaczenia jest przy tym mnogość kontekstów edukacyjnych, które w jej ramach są rozpatrywane: wiek i wcześniejsze doświadczenia uczących się, poziom nauczania w zakresie danego języka drugiego/obcego, intensywność nauczania oraz inne parametry, jak liczebność grupy, odmiana języka, forma organizacyjna kursu, otoczenie kulturowe, metody pracy, materiały dydaktyczne, itd. (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 56-57). One to w istotny sposób warunkują zarówno sam przedmiot/podmiot badań, jak również dobór metod badawczych glottodydaktyki. Co więcej, zainteresowania glottodydaktyki nie ograniczają się jedynie do analizy procesów nauczania/uczenia się języka podejmowanych przez nauczyciela/ucznia, tudzież wzajemnych między nimi relacji, które przesądzają o skuteczności tychże procesów. W zakres podejmowanych przez glottodydaktyków problemów badawczych włączyć należy również wszelkie aspekty i kategorie badawcze w pewnym względzie poboczne lub subdyscyplinarne, choć w rzeczywistości niezwykle ważne. Należą do nich: (samo)kształcenie nauczycieli, przygotowanie i ewaluacja materiałów i metod nauczania (ale także diagnozowanie i ocenianie), język – jako kod komunikacji, narzędzie indywidualnej działalności oraz narzędzie/źródło poznania (np. obcej kultury), a także warunki nauczania/uczenia się, w ich wymiarze kulturowym, logistycznym (z uwzględnieniem roli nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się) oraz administracyjnoprawnym (zob. Pfeiffer, 2001: 27-31).

Swoistą analogię zaobserwować można śledząc losy rozwoju innej, równie młodej co glottodydaktyka, a przy tym nie mniej interdyscyplinarnej dziedziny wiedzy, jaką jest geragogika. Jako subdyscyplina wiedzy rozpięta pomiędzy naukami dla niej nadrzędnymi: gerontologią i andragogiką, także i ona czerpie z dorobku takich nauk, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, filozofia, teologia, biologia, medycyna, polityka społeczna, demografia, itd. (zob. Reimann, Reimann, 1994: 10-n.; Bubolz-Lutz i in., 2010: 57-n.). Sięgając do źródeł etymologicznych tego terminu (grec. *geraios/geraros* – „starzec”, *ago* – „prowadzę/pokazuję drogę”) można przyjąć, że geragogika zajmuje się w teorii i prak-

tyce kształceniem ludzi starszych oraz wspomaganie ich w procesie starzenia się (Veelken, 2000: 87-n.; Halicki, 2003: 29-30; Bögge, 2009: 12-n.; Bubolz-Lutz i in., 2010: 11-n.; Zych, 2010: 62-63).⁵ Uszczegóławiając tą jakże podstawową definicję należy dodać, że współczesna geragogika koncentruje się na trzech zasadniczych obszarach. Pierwszy obszar jej zainteresowań to szeroko rozumiany proces kształcenia osób starszych w różnych kontekstach sytuacyjnych, formach i modelach. Obszar drugi dotyczy kształcenia gerontologicznego, a więc wielokanalowej działalności oświatowej zmierzającej do rozszerzania wiedzy i kompetencji odbiorców takiego kształcenia na temat szeroko rozumianej starości. I jej społeczno-kulturowych, w pewnym zakresie ekonomicznych i gospodarczych, ale przede wszystkim edukacyjnych implikacji. Za trzeci obszar uznać należy badania geragogiczne (Veelken, 2000: 90-n.; por. Bubolz-Lutz i in., 2010: 12-13). Poza ich aspektem teoretycznym, nadającym geragogice określony status oraz kierunek rozwoju, niezwykle ważny jest także ich wymiar praktyczny. Bowiem to wyniki poszukiwań badawczych stają się w konsekwencji podstawą do stałego rozwoju i unowocześniania konkretnych już działań edukacyjnych, wychowawczych, wspierających, opiekuńczych czy terapeutycznych, ukierunkowanych na poprawę jakości życia ludzi starych. Geragogika, jako dyscyplina wywodząca się z pedagogiki, koncentruje się zatem wokół procesów kształceniowych i wychowawczych. Spektrum jej oddziaływań jest jednak coraz szersze, zwłaszcza dziś w dobie globalizacji i stale zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. Dynamiczny rozwój medycyny, psychologii czy socjologii sprawił przy tym, że do niedawna jeszcze nieodkryte tajemnice starości, dziś stają się coraz bardziej zrozumiałe i przestają budzić lęk. A przynajmniej dochodzi do tego coraz rzadziej. Starość w świadomości ludzkiej przybiera zupełnie nową barwę (por. Chabior, 2009: 236). Dobitym tego dowodem jest właśnie jakościowy rozwój geragogiki. Współczesna geragogika nie może być dziedziną

⁵ Termin ten do nomenklatury naukowej wprowadził w 1952 roku niemiecki neurolog i psychiatra Ferdynand Adalbert Kehler (1883-1966). Jeszcze do niedawna uważano, że dokonał tego w 1956 roku niemiecki pedagog Hans Mieskes (1915-2006). Należy przy tym zauważyć, że synonimem dla geragogiki jest gerontagogika, termin zaproponowany w 1962 roku przez niemieckiego pedagoga i filozofa Otto Friedriecha Bollnowa (1903-1991). Z geragogiką utożsamiać należy także szereg innych terminów wyrażających naukowe zainteresowanie procesem kształcenia ludzi starych. Należą do nich: gerontopedagogika, geragogia, andragogika podeszłego wieku, gerontologia wychowawcza, gerontologia edukacyjna, pedagogika starzenia się i starości czy wychowanie do starości (zob. Klingenberger, 1996: 20-n.; Veelken, 2000: 87-n.; Zych, 2001: 78-79; Wingchen, 2004: 51-n.; Szarota, 2004: 17-19; Zych, 2010: 62-63). Podobnie, jak w przypadku glottodydaktyki, tak i tu zróżnicowanie w nazewnictwie, poniekąd też w sposobie wyznaczania szczegółowych obszarów badawczych geragogiki (i jej odpowiedników), uwarunkowane jest historycznie i ma związek z akademickim oraz administracyjno-prawnym podejściem do tego zagadnienia. Regionalne różnice powiązane są przy tym z niejednorodnością w zakresie językowego i kulturowego odbioru i opisu podejmowanych problemów badawczych.

zajmującą się wyłącznie problemami ludzi, którzy przekroczyli próg starości. Dlatego też nie tylko oni stają się podmiotem jej dociekań i działań. Aby w pełni realizować postulaty wychowania do starości, w starości i poprzez starość, zwraca się ona z konkretnym przesłaniem do niemalże wszystkich uczestników życia społecznego (zob. Bögge, 2009: 29-30; Bubolz-Lutz i in., 2010: 231-n.). Także do ludzi młodych i młodych dorosłych. To ich postawy i zachowania społeczne względem starości dookreślają współczesny obraz ludzi w trzecim czy czwartym wieku życia. Mogą być one dla starych ludzi bardzo cennym wsparciem lub przeciwnie, barierą nie do pokonania. Niezaprzeczalny fakt, że w swoim życiu także i oni (młodzi) zestarzeją się i staną się głównym podmiotem geragogiki, przesądza o ważnej roli młodych pokoleń w konstruowaniu jej obszarów badawczych i praktycznych zastosowań. Szczególnym podmiotem badań geragogicznych, a jednocześnie wyjątkowo aktywnym użytkownikiem dotychczasowego dorobku tej dyscypliny, są kadry gerontologiczne. Zarówno specjaliści oddziaływania bezpośredniego, jak i oddziaływania pośredniego. W krąg grupy pierwszej wpisać należy: pracowników socjalnych, pracowników kulturalno-oświatowych, opiekunów, lekarzy, rehabilitantów, instruktorów, kierowników i wykładowców instytucji oświatowych specjalizujących się w edukacji bądź innych działaniach na rzecz seniorów, itd. Grupę drugą tworzą natomiast: nauczyciele i wykładowcy akademicy realizujący ze studentami treści z zakresu andragogiki, gerontologii, geragogiki, psychologii społecznej i wychowawczej, socjologii, medycyny, demografii czy polityki społecznej itp., autorzy, kreatorzy i moderatorzy przekazów medialnych w postaci audycji radiowo-telewizyjnych, publikacji książkowych, periodyków, serwisów internetowych bądź innych programów/projektów skierowanych do osób starszych, pracownicy administracji rządowej i samorządowej, członkowie stowarzyszeń i organizacji pożytku publicznego czy w końcu przedstawiciele nauki zajmujący się zawodowo bądź w ramach swoich pasji problemami seniorów (zob. Zych, 1999: 22-25; Szarota, 2004: 20-21; Leszczyńska-Reichert, 2009: 225-n.; Chabior, 2009: 243).

3. Interdyscyplinarne korelacje glottodydaktyki i geragogiki

Glottodydaktyka i geragogika z pewnością nie stoją w opozycji do siebie pomimo, że w bogatej palecie nauk humanistycznych, na której obie się znajdują, panuje duża konkurencja. Po dogłębnej analizie przedmiotu badań tych dyscyplin⁶ oraz grup społecznych, na których koncentruje się wymiar ich praktycznej działalności, można wskazać wspólne dla nich źródła wiedzy (inne dyscypliny) oraz wspólne obszary badawcze. A będą to wszystkie te dziedziny, które powiązane są z szeroko rozumianym procesem nauczania/uczenia się (zob. Berndt, 2003: 218-n.; Wingchen, 2004: 51-n.; Wilczyńska, 2010: 27-n.; Haß, 2010: 22-n. Bubolz-Lutz i in., 2010: 57-n.). Zarówno glottodydaktyka, jak i geragogika są przy tym dyscypli-

⁶ Wymogi redakcyjne dla niniejszego tekstu implikują sprowadzenie tej analizy do minimum.

nami o charakterze praktycznym, a jednocześnie stricte naukowym. Obie też w głównym nurcie zainteresowań stawiają właśnie proces nauczania/uczenia się. W przypadku glottodydaktyki mamy jednak do czynienia ze specjalizacją w zakresie przedmiotu nauczania/uczenia się (przedmiotem tym jest język obcy), podczas gdy dla geragogiki przedmiot ten pozostaje względnie rozległy, a nawet nieograniczony (wielopredmiotowość procesu nauczania wynikająca z niejednorodnych potrzeb uczniów). Odwrotną zależność odnotować należy w przypadku głównego podmiotu nauczania/uczenia się. Dla glottodydaktyki może być nim uczeń w różnym wieku lub nauczyciel nauczający w różnych grupach wiekowych. Podmiotem geragogiki może być natomiast uczeń w wieku późnej dorosłości lub nauczyciel-geragog. Choć różnice te niosą ze sobą określone konsekwencje, to jednak w żadnym wypadku nie wyklucza to wspólnej kooperacji tych dwóch dyscyplin. Tym bardziej, że nie tak trudno jest znaleźć wspólny dla nich mianownik, pogranicze wspólnych zainteresowań i celów. Może być to uczeń i jego podeszły wiek, język obcy jako przedmiot nauczania/uczenia się, zbieżny cel nauczania/uczenia się, podobne źródła motywacji, zbliżone okoliczności zewnętrzne, w których przebiega ów proces (polityczne, społeczno-kulturowe i logistyczne) czy w końcu osoba nauczyciela, geragoga specjalizującego się w nauczaniu języków obcych lub też filologa zaliczającego się do kadr gerontologicznych. Miejscem, w którym łączą się te dwie dziedziny, może być zatem także i system kształcenia nauczycieli. Co więcej, istotne korelacje występują tu nie tylko w sferze praktycznej (metodyki nauczania), lecz analogicznie w obszarze badań stricte naukowych. A sprzyja temu m.in. metodologia postępowania badawczego, która w głównej mierze wywodzi się z badań pedagogicznych. Pomimo, że w obydwu przypadkach wymaga dyscyplinarnej adaptacji, to na wielu płaszczyznach, zwłaszcza w punktach przenikania się glottodydaktyki i geragogiki, pozostaje podobna (por. Martin, Kliegel, 2008: 98-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 133-n.; Riemer, 2010: 359-n.; Bulbolz-Lutz i in., 2010: 88-n.). Analiza wskazanych tu podobieństw czy też punktów przecinania się obydwu dyscyplin prowadzi do wniosku, że połączenie sił glottodydaktyków i geragogów mogłoby pozytywnie wpłynąć nie tylko na naukową eksplorację nowych bądź dotychczas marginalizowanych obszarów badawczych, lecz także mieć istotne (w pozytywnym słowa znaczeniu) przełożenie na sferę zastosowań praktycznych. Korzyści z badań dyscyplinarnie kombinowanych mogłyby przy tym uzyskać zarówno uczący się języków obcych, jak i ich nauczyciele.

4. Perspektywy rozwoju „glottogeragogiki”

Czy zatem dochodzimy do momentu, w którym glottodydaktyka i geragogika powinny połączyć swoje siły? Czy tak głębokie i w gruncie rzeczy globalne transformacje społeczne, których nieodłącznym elementem stały się dziś starość i pluralizm języków oraz kultur, nie stanowią wystarczającej podstawy do tego, aby zacząć mówić o „glottogeragogice”, w jej praktycznym oraz stricte naukowym wymiarze (por. Berndt, 2010)? O ile na zachodzie Europy czy też w Stanach

Zjednoczonych problematyka nauczania/uczenia się języków obcych w okresie starości z różnym nasileniem i skutkiem, ale jednak, dyskutowana jest już od lat 70-tych XX wieku⁷, to w Polsce problem ten zdaje się być przemilczany. Cóż z tego, że już w roku 1970 polska literatura przedmiotu wzbogacona została o obszerniejsze studium z badań teoretyczno-empirycznych poświęconych analizie procesu nauczania języków obcych uczniów dorosłych, w tym seniorów. Pomimo, że trwającymi w sumie dziesięć lat badaniami objęta została ogólnopolska próba badawcza 5784 dorosłych słuchaczy różnego typu kursów językowych, to sposób prezentacji wyników tychże badań, jak również sposób wnioskowania badawczego zacierające kryterium wieku uczniów przesądziły jednoznacznie o niewielkiej wartości poznawczej tegoż studium. Przedkładając je czytelnikowi autorka zdawała sobie jednak sprawę z pionierskiego charakteru swoich badań, dlatego też już we wstępie podkreślała, że mają one stanowić punkt wyjściowy dla przyszłych prac w tej dziedzinie (Woytowicz-Neymann, 1970: 7). Zaproponowany wówczas zakres problemowy nie spotkał się jednak z zainteresowaniem środowisk naukowo-badawczych. Co prawda w roku 2007 powstała interesująca praca magisterska doskonale wpisująca się w tą problematykę, jednak jej przeznaczenie w naturalny sposób wpłynęło na brak kompleksowości opracowania, a przede wszystkim na

⁷ Zagraniczne badania poświęcone procesowi nauczania/uczenia się języków obcych w trzecim wieku życia charakteryzuje duża niejednorodność. Różnice uwidaczniają się przede wszystkim w zakresie wieku uczniów, występujących kontekstów edukacyjnych, uwarunkowań społeczno-kulturowych czy chociażby przedmiotu i metod nauczania itd. Konsekwencją takiego zróżnicowania jest sięganie przez badaczy do różnej metodologii badawczej i to także utrudnia kompleksową ocenę dotychczasowego stanu wiedzy na ten temat. Niemniej, zainteresowanie edukacją językową osób starszych i rozpiętość prowadzonych na tym obszarze badań z roku na rok wzrasta. Zapewne duża w tym zasługa transformacji społeczno-kulturowych, ale także rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, jak: socjologia, gerontologia i dziedziny jej pokrewne, psychologia starzenia się, psycho- i neurolingwistyka, glottodydaktyka i wiele innych. Niewątpliwie przyczyniają się do tego coraz nowsze metody badań centralnego układu nerwowego, zwłaszcza zaś funkcji i wydajności mózgu człowieka. Pozwalają one zweryfikować wcześniejsze hipotezy dotyczące procesów starzenia się organizmu ludzkiego i związanego z tym regresu w zakresie funkcji intelektualnych, w tym możliwości/efektywności uczenia się ludzi starych. Poniekąd do zainteresowania tą problematyką doprowadził kilkudziesięcioletni już spór czy też debata na temat tzw. wieku/okresu krytycznego, po osiągnięciu którego człowiek traci lub zyskuje określone właściwości istotne w procesach przyswajania/uczenia się języka obcego, co rzutuje także na proces nauczania. Pomijając badania porównawcze koncentrujące się na analizie faktora wieku (młodzi uczniowie vs starzy uczniowie), badania zagraniczne obejmują rozliczne obszary badawcze. Podejmuje się w nich problem skuteczności metod, środków, technik i materiałów nauczania, zdolności rozwijania poszczególnych sprawności językowych czy zakres wykorzystywanych strategii uczenia się. W zainteresowaniu badaczy znajdują się również językowe oraz pozajęzykowe cele i motywy uczenia się języków obcych, wpływ wielojęzyczności na proces uczenia się kolejnego języka czy problemy i wyniki uczących się emigrantów (zob. Berndt, 2003: 29-n.; Grotjahn, Schlak, Berndt, 2010: 1-n.).

bardzo ograniczony materiał badawczy, na którym oparte zostały wnioski końcowe (Pyra, 2007: 59-n.). Wyniki kwerend bibliotecznych, w tym Biblioteki Narodowej, analiza baz danych udostępnianych na portalu Nauka Polska (<http://nauka-polska.pl/index.shtml>) czy też przeszukiwanie zasobów Internetu prowadzą do jednego wniosku. Polska myśl glottodydaktyczna oraz geragogiczna zdają się rozwijać w oderwaniu od siebie, jak gdyby nie dostrzegając ogromnego potencjału dla rozwoju subdyscypliny korelującej te dwa kierunki badań. Dlaczego?

Od czasu ostatnich przemian ustrojowych, a zwłaszcza od czasu przystąpienia Polski do struktur Unii Europejskiej, odnotować można przecież wyraźny wzrost ilościowy różnych form edukacji pozszkolnej, w których uczestniczy coraz więcej ludzi starszych. Opisane powyżej makro przemiany wzmagają edukacyjną i kulturalną aktywność starszego pokolenia Polaków. Zaś uczenie się języków obcych dla wielu seniorów staje się nieodłącznym atrybutem tej aktywności (por. Jaroszevska, 2009). Otwartość na zmiany lub też potrzeba przystosowania się do panujących warunków życia, w którym kontakt z obcymi/innymi kulturami i językami wpisuje się już w codzienność, potęguje potrzeby rozwijania już posiadanych oraz nowych kompetencji komunikacyjnych. Popyt na usługi z zakresu kształcenia językowego seniorów coraz wyraźniej przekłada się przy tym na podaż takich usług. Dynamika tych procesów nie została jednak dogłębnie przeanalizowana. Tak samo, jak nie znana jest odpowiedź na pytanie, czy ilościowy przyrost kursów językowych skierowanych do uczniów najstarszych, idzie w parze z ich jakością (merytoryczną, metodyczną, etyczną itp.)? Wszelkie osądy w tej kwestii, nie podparte badaniami naukowymi, uznać należy za mniej lub bardziej (nie)prawdopodobne spekulacje. Co więcej, nie został dotychczas zbadany rzeczywisty stan potrzeb oraz możliwości polskich seniorów w zakresie językowego kształcenia⁸, jak również poziom ich uświadomienia oraz charakter postaw wobec tej formy aktywności. Brak jest publikacji na ten temat, nie są też prowadzone kompleksowe badania na tym obszarze problemowym. Jeśli zaś są, to stopień ich utajenia przeczy zasadzie powszechnego dostępu do wiedzy i jest wyjątkowo nieuzasadniony. Brakuje opracowań teoretyczno-empirycznych oraz stricte użytkowych publikacji, jak poradniki metodyczne, programy, podręczniki czy inne materiały nauczania, które mogłyby wspomóc tak pracę nauczycieli geragogów, jak i seniorów w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Uczestnicy procesu kształceniowego prawdopodobnie odczuwają wyjątkowy niedosyt w tej materii. Ale i to nie zostało jak dotąd zbadane. I choć stan ten może budzić niepokój, to jednocześnie stwarza szerokie perspektywy dla rozwoju glottogeragogiki. Nie ma w tym przypadku znaczenia, czy termin ten (nie)zostanie uznany w kręgach polskich badaczy. W stanie obecnym za bardziej istotne należy uznać to, aby problematykę nauczania/uczenia się języków obcych seniorów na stałe włączyć do polskiego dyskursu naukowego. Temu m.in. służyć mają niniejsze rozważania.

⁸ Tu rozumiane jako nauczanie/uczenie się języków obcych.

5. Uwagi końcowe

Warto zatem zastanowić się nad tym, czy i w polskim dyskursie naukowym nie powinno znaleźć się miejsce nie tylko na wprowadzenie nowej nomenklatury określającej nowatorskie obszary i formy działalności, ale przede wszystkim na eksplorację nowych bądź dotychczas nie w pełni zbadanych obszarów badawczych. Nauczanie/uczenie się języków obcych seniorów w dalszym ciągu jest jeszcze w Polsce, pomimo dynamicznie wzrastającej potrzeby społecznej i coraz większej oferty przedmiotowej, niezagospodarowanym obszarem działań praktycznych i badań glottodydaktycznych. Nie może zatem dziwić brak zainteresowania nowym terminem naukowym, jakim z pewnością pozostaje termin „glottogeragogika”. Czas pokaże, w jakim stopniu i czy w ogóle potencjał kryjący się pod tą nazwą, opisującą przecież rzeczywiste i jednocześnie bardzo rozległe przestrzenie edukacyjnej aktywności ucznia-seniora i nauczyciela-geragoga, zostanie spożytkowany na gruncie polskich badań glottodydaktycznych czy też raczej glottogeragogicznych? Pozostaje wyrazić nadzieję, że pomimo złożoności, problem ten zainteresuje nie tylko amatorów czy pasjonatów, lecz również praktykujących badaczy i dydaktyków. Ci bowiem, z racji wykonywanego zawodu czy pełnionych funkcji, zdają się mieć największy wpływ na obraz nauki polskiej, a poniekąd i praktycznych jej zastosowań.

Specyfika przedmiotu badań glottogeragogicznych, w rozumieniu tu ukanym, nie pozwala wszak na konkurowanie tych dwóch dyscyplin (glottodydaktyki i geragogiki). Słusznym, a w tekście niniejszym proponowanym rozwiązaniem, wydaje się więc ich dialog i kooperacja; w przyszłości być może także kohabitacja. Z pewnością jednak błędna byłaby postawa naukowego wycofania z obszarów badawczych o tak rozległym potencjale, a przy tym tak ważnych społecznie. Tym bardziej, że zagraniczne ośrodki naukowe coraz aktywniej angażują się w problematykę nauczania/uczenia się osób starszych, dla których zdobywanie nowych kompetencji, m.in. w zakresie komunikacyjnej kompetencji językowej czy kompetencji międzykulturowej, jest współcześnie tak warunkowaną wewnątrznie potrzebą, jak i zewnętrznie narzuconą koniecznością.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. B., Mittelstraß, J., Staudinger, U. M. 1994. *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*. Berlin: de Gruyter.
- Bauman, Z. 2000. *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. 2003a. „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung” (w:) Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen-Basel: A. France Verlag: 1-9.

- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. 2003. „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich” (w:) Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen-Basel: A. France Verlag: 9-19.
- Berndt, A. 1997. *Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik* (w:) Info DaF Nr. 1 24. Jahrgang, Februar 1997, Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache: 69-77.
- Berndt, A. 2003. *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium Verlag GmbH.
- Berndt, A. 2010. „Fremdsprachengeragogik” (w:) Barkowski, H., Krumm, H.-J. (red.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag: 93.
- Bögge, B. 2009. *Geragogik: Wie weit kann Bildung im Alter geben? Pädagogik mit Menschen im Vierten Lebensalter*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Bubolz-Lutz, E., Göskens, E., Kricheldorf, C., Schramek, R. 2010. *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Chabior, A. 2009. *Spoleczny wymiar kształcenia gerontologicznego – aspekt teoretyczno-praktyczny* (w:) Stapińska-Pajak, A. (red.). 2009. „Chowanna” Tom 2 (33) pt.: „Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 235-246.
- Dakowska, M. 2010. *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej* (w:) „Neofilolog” – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Nr 34 „Glottodydaktyka jako nauka” pod red. Haliny Widły, Katowice: 9-19.
- Eurostat – European Commission. 2010. *Europe in figures – Eurostat yearbook 2010*. ISSN 1681-4789. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grotjahn, R., Schlak, T., Berndt, A. 2010. „Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt” (w:) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. ISSN 1205-6545, Jahrgang 15, Nummer 1 (April 2010): 1-6, (Źródło elektroniczne: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Einleitung.pdf>, DW: 15.02.2011).
- Grucza, F., Schwenk, H.-J. 2010. „Glottodidaktik” (w) Barkowski, H., Krumm, H.-J. (red.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag: 105
- Halicki, J. 2003. „Geragogika” (w:) Pilch, T. (red.). 2003. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom II G-L*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Źak”: 29-30.
- Haß, F. 2010. „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik” (w:) Hallet, W., Königs, F. G. (red.). 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH: 22-27.

- Ivić, M. 1975. *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Jaroszewska, A. 2009. „Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych” (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*. Tom 1/2009, Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej – Uniwersytet Warszawski: 115-125.
- Klingenberg, H. 1996. *Handbuch Altenpädagogik: Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korporowicz, L. 1997. „Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji” (w:) Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). 1997. *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa: 64-72.
- Kowalewski, T., Szukalski, P. (red.). 2008. *Starzenie się ludności Polski. Między demografią a gerontologią społeczną*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Leszczyńska-Rejchert, A. 2009. *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji* (w:) Stapińska-Pająk, A. (red.). 2009. „Chowanna” Tom 2 (33) pt.: „Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność.” Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 225-233.
- Morgan, L., Kunkel, S. 2001. *Aging: The social context*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Nelson, T. D. (red.). 2004. *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. 2006. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* (w:) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006: 10-18.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.
- Pyra, J. 2007. *Fremdsprachenunterricht für Senioren. Probleme und Möglichkeiten*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Wydział Neofilologii – Instytut Germanistyki.
- Reimann, H., Reimann, H. 1994. *Das Alter: Einführung in die Gerontologie*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Riemer, C. 2010. „Empirische Unterrichtsforschung und Action Research” (w:) Hallet, W., Königs, F. G. (red.). 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH: 359-363.
- Ronowicz, A. E. 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szarota, Z. 2004. *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Szatur-Jaworska, B. (red.). 2008. *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*. Biuletyn RPO – Materiały, Zeszyt 65, Warszawa: Buro Rzecznika Praw Obywatelskich.

- Thieme, F. 2008. *Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft vom Altern(n)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften /GWV Fachverlage GmbH.
- United Nations – DESA. 2009. *World Population Ageing 2009*. ESA/P/WP/212. New York: The Department of Economic and Social Affairs of the United Nations.
- Veelken, L. 2000. „Geragogik: Das Sozialgerontologische Konzept” (w:) Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K. P. (red.). 2000. *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich: 87-94.
- Victor, C. R. 2005. *The social context of ageing. A Text book of Gerontology*. Nowy York: Routledge.
- Weinke, I. 2009. *Altern in Gesellschaft: sportsociologische und -psychologische Aspekte im höheren Lebensalter*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Wilczyńska, W. 2010. „Obszary badawcze glottodydaktyki” (w:) *Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Nr 34: Glottodydaktyka jako nauka* pod red. Haliny Widły, Katowice: 21-35.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Wingchen, J. 2004. *Geragogik: von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung*. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Woytowicz-Neymann, M. 1970. *Dorośli a nauczanie języków obcych (Zagadnienia wybrane)*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo.
- Zych, A. A. 1999. *Członiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: „Śląsk” – Biblioteka Pracownika Socjalnego.
- Zych, A. A. 2001. *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zych, A. A. 2010. *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.