



Spatial turn – spacje czy specjalne możliwości edukacyjne?

Magdalena Rozenberg

Zwroty badawcze stanowią orientację badawczą stosowaną obecnie często w naukach humanistycznych. Oznacza ona możliwość reinterpretacji przedmiotu badań, dostosowanie do niego metodologii badawczej, co implikuje także przekształcenie aparatu pojęciowego. W glottodydaktyce również możemy mówić o zwrotach badawczych, czego przykłady to choćby zwrot antropologiczny, zwrot performatywny czy zwrot ikoniczny. Czy możliwe jest również włączenie do glottodydaktyki zwrotu przestrzennego (ang. *spatial turn*) określającego zwiększenie zainteresowania rolą przestrzeni w nauczaniu języka obcego, jeśli wziąć pod uwagę trudności „przełożenia” jego postulatów na grunt glottodydaktyki? Artykuł ten nie stanowi gotowej odpowiedzi, a jest jedynie próbą jej poszukiwania.

Wmiarę dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych oraz w związku z różnorodnością i wielokierunkowością rozważań o naukach, upowszechnił się zwyczaj ich profilowania za pomocą zwrotów, które dla jednych stanowią dyktat mody, dla innych zaś są wyznacznikiem postępu poznania naukowego. I tak, w humanistyce¹ mówimy np. o zwrocie interpretatywnym (ang. *interpretive turn*), który opiera się przede wszystkim na interpretatywnej antropologii kulturowej. Clifford Geertz – jej twórca i najwybitniejszy przedstawiciel – opisuje całkowity odwrót etnologii od struktur jako podstawy społeczno-naukowego objaśniania, skupiając uwagę przede wszystkim na interpretacjach uznawanych za medium poznawcze (por. Bachmann-Medick 2012:66-67). Ponadto mówimy także o zwrocie performatywnym (ang. *performative turn*), który stanowi reakcję na poprzedzający go zwrot tekstowy. Decydujące znaczenie ma tutaj – zdaniem

Sugierey (2012:388) – przejście od tekstu (literatury) do przedstawienia (działania). *Performance* i performatywność określane mianem zwrotu performatywnego stanowią przedmiot badań w antropologii, w teorii aktów mowy, teatrologii, w badaniach *genderowych* i *queerowych*, jak również w teoriach rytualizacji oraz inscenizacji życia codziennego. Jak pisze Domańska (2007:49): *Performance w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności „widowni” pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim – codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.; performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć*. Jakkolwiek istnieją zarówno obozy przeciwników, jak i entuzjastów zwrotów badawczych, coraz trudniejsze staje się uzgodnienie poglądów na ich istotę. Jak bowiem należy rozumieć zwroty badawcze w naukach humanistycznych?

¹ O zwrotach badawczych w humanistyce obszernie i ciekawie pisze Paweł Bohuszewicz (2010:23-34).

Ostrożnie i refleksyjnie odpowiedzi udziela Bohuszewicz (2010:24), którego rozważania dotyczą nie konkretyzacji definicji *zwrotu*, lecz raczej otwierają sferę przypuszczeń: *[A może jest tak], że zwroty ani nie miały miejsca, ani nie są modelami, lecz tylko projektami pewnych zmian w humanistyce, jedną z odmian nieustającego u nowoczesnych i ponowoczesnych teoretyków apetytu na jej przemianę?* Bardziej zdecydowanie określa zwroty Bachmann-Medick (2012:11) według której tworzą one *przestrzenie rozwojowe (...) bądź konstruktywne objazdy, przesunięcia punktów ciężkości, nowe zogniskowania lub zmianę kierunku* danej dyscypliny. Wymienione przez Bachmann-Medick aspekty charakteryzujące *zwrot* sugerują zatem całkowitą i jakościową modyfikację struktury, charakteru i sposobu poznawczego danej dziedziny naukowej. W takim ujęciu potwierdza się, że *zwrot* naukowy w naukach humanistycznych wiąże się przede wszystkim z aktem zmiany ukierunkowania badawczego danej dyscypliny, w której dzięki jego zastosowaniu następuje przeformułowanie zastanej w niej tradycji interpretacyjnej (por. Kowalewski 2010:62).

Turns w glottodydaktyce

W obecnej sytuacji humanistyki, opisywanej i badanej pod kątem *zwrotów* badawczych – tym bardziej aktualne wydaje się pytanie: czy w glottodydaktyce także spotykane są takie radykalne *zwroty* badawcze? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca². W glottodydaktyce mówi się o *zwrocie antropologicznym* (ang. *anthropological turn*) w sytuacji, kiedy antropologiczno-kulturowe założenia mają być impulsem do podjęcia przez nią kulturowej i interkulturowej refleksji, kiedy konfrontacja z kategorią „obcości”, „odmienności” ma przekazywać fundamenty pod konceptualizację takich zagadnień, jak interkulturowa komunikacja czy interkulturowa kompetencja w nauczaniu języków obcych (np. Koreik 2011; Rozenberg 2013). Ponadto mówi się również o *zwrocie performatywnym* (ang. *performative turn*), który dla glottodydaktyki oznacza, zdaniem Schewe (2010:40), przejście od modelu tekstu (niem. *Text-Modell*) do modelu performatywnego (niem. *Performance-Modell*), w którym performatywne nastawienie poznawcze pozwala rozumieć procesy nauczania i uczenia się języka obcego jako działanie, a przestrzeń (np. salę lekcyjną), w której one zachodzą,

² Ten aspekt poruszyłam w swoim referacie na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), która odbyła się w dniach 8-10.09.2014 r. na Uniwersytecie Gdańskim. Tematem przewodnim konferencji było *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz języka kaszubskiego*. Wszelkie informacje dotyczące konferencji znajdują się na stronie <http://www.konferencjaptn2014.ug.edu.pl>.

W glottodydaktyce mówi się o zwrocie antropologicznym (ang. *anthropological turn*) w sytuacji, kiedy antropologiczno-kulturowe założenia mają być impulsem do podjęcia przez nią kulturowej i interkulturowej refleksji.

jako (ich bądź dla nich) inscenizację. Takie powiązanie nauki języka obcego z performatywnymi procesami działania prowadzi w glottodydaktyce do dyskusji na temat rozwijania i kształtowania kompetencji performatywnej (niem. *performative Kompetenz*) (Hallet 2010) oraz wyznacza perspektywę jej konceptualizacji jako glottodydaktyki performatywnej (Schewe 2011:22-23). I w końcu mówi się jeszcze o *zwrocie piktorialnym* (ang. *pictorial turn*), wprowadzonym przez Williama J.T. Mitchella, i *zwrocie ikonycznym* (ang. *iconic turn*), propagowanym przez Gottfrieda Boehma. *Zwrot* ikoniczny występuje przeciwko językowej i tekstualnej dominacji *zwrotu* lingwistycznego (ang. *linguistic turn*), by ustabilizować ogólną naukę o obrazie, zbadać logikę obrazów i znaleźć nowy sposób analizy kultur obrazowych (por. Bachmann-Medick 2012:391). W glottodydaktyce otwarcie ku wszelkim obrazom i postrzeganiom obrazu nie jest czymś nowym. Natomiast to, na co *iconic turn* kieruje szczególną uwagę w kontekście glottodydaktycznym, wiąże się z kształtowaniem kompetencji obrazowej czy wizualnej (ang. *visual literacy*) (Hecke i Surkamp 2010; Rozenberg 2012) rozumianej jako umiejętność tworzenia, analizy i interpretacji zjawisk kultury wizualnej, które mogą wspomóc nie tylko procesy uczenia się języka obcego, lecz również procesy poznawcze (myślenie, rozumienie, rozwiązywanie problemów, percepcję, kreatywność) dla rozumienia języka i kultury.

Przy okazji przedstawionych (skrótowo) *turns* w glottodydaktyce można zauważyć, że mało jest w niej dyskusji o *zwrocie przestrzennym* (ang. *spatial turn*). Stąd zamysł niniejszego artykułu, by przedstawić przestrzeń jako przedmiot refleksji glottodydaktycznej.

Spatial turn

Od połowy lat 80. ubiegłego wieku możemy obserwować „powrót” pojęcia przestrzeni do nauk o kulturze i nauk społecznych. Jak pisze Bachmann-Medick (2012:339), *tej nowej orientacji sprzyjały polityczne i społeczne przełomy tego czasu* (neutralizacja bloków politycznych, „przesunięcie” Europy Centralnej na Wschód, ekspansja rynków kapitałowych). W takim ujęciu przestrzeń oznacza terytorialność i koncentruje się na geopolitycznie przestrzennej strategii bezpieczeństwa i hegemonicznej kontroli relacji przestrzennych (por. Bachmann-Medick 2012:343). Ale *spatial turn* to, zdaniem Bachmann-Medick, jeszcze coś więcej niż tylko diagnoza stosunków przestrzennych. Próbuąc wyjaśnić, na czym polega to coś więcej, przywołuje ona koncepcję przestrzeni Henriego Lefebvra, który zainicjował nowe myślenie i rozumienie przestrzeni w sferze społecznej. W swojej koncepcji przestrzeni Lefebvre mówi o produkowaniu, wytwarzaniu, konstruowaniu przestrzeni i zwraca uwagę na jej powiązanie z aktywnością społeczną. Społeczne konstytuowanie się przestrzeni zawarł w prekursorskiej myśli: *(Social) space is a (social) product* (Lefebvre 1991:30), wyznaczając rozwój *spatial turn* w kierunku rozumienia przestrzeni nie jako terytorializacji, lecz jako aktywnego produkowania przestrzeni na drodze włączania i wyłączenia różnorodnych praktyk społecznych.

Do roli przestrzeni jako wytwarzającej i kształtującej życie społeczne nawiązuje również relacyjna koncepcja *spacing* proponowana przez Martinę Löw (2001). *Spacing* odrzuca przestrzeń zastaną w roli kontenera (pojemnika). Dla badaczki miarodajna przestrzeń to przestrzeń ukonstytuowana w społecznym procesie kształtującym ludzkie relacje, aktywności i zachowania; to również przestrzeń ukształtowana pod wpływem pozycjonowania, sytuowania ludzi i przedmiotów w przestrzeni społecznej. Proces pozycjonowania, czyli określania ludzkiego położenia w przestrzeni, można rozpatrywać, moim zdaniem, z dwóch perspektyw: z perspektywy pozycjonowania *własnego* (pozycjonując się sam) i z perspektywy pozycjonowania *obcego* (pozycjonowanie przez kogoś). Takie mechanizmy pozycjonowania tworzą „scenę” społecznych relacji i interakcji, ale również niosą ze sobą ładunek napięć społecznych powstałych pod wpływem władzy, dominacji i hierarchii.

Ważnym punktem odniesienia w *spacing* jest *wytwarzanie syntez w rzeczywistości konfliktów i napięć wewnętrznych nowoczesnego społeczeństwa masowego* (Stępień 2012:94).

Posługiwanie się pojęciem przestrzeni kieruje uwagę przede wszystkim na związek między przestrzenią a działaniem. Refleksja nad tym związkiem może dostarczyć nieodzownych impulsów dla lepszego zrozumienia zagadnień dotyczących rzeczywistości życia społecznego.

W wyniku tych dwóch procesów (*spacing* i wytwarzanie *syntez*) konstytuuje się przestrzeń jako przestrzeń socjalna (Roskamm 2012:437). W takim ujęciu znaczenie przestrzeni, zdaniem Roskamma, zyskuje charakter procesualny, czyli przestrzeń nie jest zasobnikiem niezależnym od człowieka, lecz przestrzenią relacji. Według Kajetkze i Schroera (2010:203), owa przestrzeń relacji jest wynikiem mocy sprawczej struktur przestrzennych, kolektywnego wyobrażenia o przestrzeniach, ale również twórczych sił człowieka. Te czynniki wskazują na sposób konstytuowania się przestrzeni – czyli na *spacjalizację* (fr. *spatialisation*), pojęcie wprowadzone przez francuskiego filozofa Henri Bergsona (1859-1941).

Spacjalizacja (uprzestrzennianie) to swoisty punkt widzenia, z jakiego można rozważyć przestrzeń określoną działalnością człowieka wraz z tworzącymi ją i korzystającymi z niej osobami i instytucjami (por. Stępień 1976:12). Cechą znamiennej poszukiwań spacjalnych jest, jak zauważa Rybicka (2012:330), łączenie przestrzenności z temporalnością. Kompresja czasu i przestrzeni (ang. *time-space compression*), tj. zagęszczenie czasowych i przestrzennych horyzontów poznania, doprowadziła zdaniem Stępnia (2012:94) do swoistej implozji przestrzeni. *Czy to w globalnej wiosce McLuhana czy mobilnym społeczeństwie Urry’ego czy też w społeczeństwie sieci Castellsa, to właśnie w przestrzeni wyznaczone są linie przepływów, węzły, centra i peryferie. – Technologicznie możliwa kompresja czasu*

i przestrzeni wymaga więc zarazem społecznego umiejscowienia i uprzestrzennienia. Technologie komunikacyjne nie likwidują przestrzeni, lecz czynią je innymi. Fenomen ten charakteryzuje sam proces globalizacji, w którym ukazują się nowe odmiany przestrzeni w kontekście technologicznych nośników telekomunikacji jako globalne, transkulturowe i transnarodowe (Stępień 2012:94).

Wyznaczenie takiego horyzontu myślowego sugeruje dwuznaczność przestrzeni jako kategorii opisu i analizy życia społecznego, czyli, z jednej strony, jest ona „producentem” ludzkich praktyk komunikacyjnych, aktywności i zachowań, z drugiej natomiast – ich produktem. Na tle powyższego, bardzo skrótowo przedstawionego kontekstu rozumienia *spatial turn*, możemy przypuszczać, że posługiwanie się pojęciem przestrzeni kieruje uwagę przede wszystkim na związek między przestrzenią a działaniem. Refleksja nad tym związkiem może dostarczyć nieodzownych impulsów dla lepszego zrozumienia zagadnień dotyczących rzeczywistości życia społecznego.

Uwagi o *spatial turn* w glottodydaktyce

Spoglądając na wyżej przedstawiony kontekst *spatial turn*, trudno jest w sposób jednoznaczny „przenieść” jego założenia na grunt glottodydaktyki. Powstaje bowiem pytanie, czy możliwości badania przestrzenno-historycznych i politycznych związków i zależności, jakie, zdaniem Bachmann-Medick (2012:379), *spatial turn* otworzył, stanowią by miały o wprowadzeniu kwestii przestrzeni do praktyki nauczania. Tutaj mogłoby nawet dojść do mylnego zinterpretowania założeń *spatial turn*. Ponadto podkreślenia wymaga również fakt, na który zwraca uwagę Bachmann-Medick (2012:363), że badania na temat „przestrzeni” jako „przedmiotu refleksji” nie wystarczą, aby ustanowić *spatial turn*, i wyjaśnia dalej, że: *wymaga [on] raczej [...] jakościowego skoku, który dokonuje się w ramach metodycznie-konceptualnego profilowania tego pojęcia. Ono zaś osiąga ten stan dopiero wtedy, kiedy w efekcie interdyscyplinarnego współdziałania nowe ujęcie przestrzeni i przestrzenności zostaje odłączone od przestrzeni w węższym sensie – kiedy samo myślenie odnoszone jest do przestrzeni i przechodzi w metodyczne postępowanie uprzestrzenniające (Spatialisierung).* Taka propozycja nie jest prosta do zaadaptowania na użytek glottodydaktyki.

Ponadto rozważania o przestrzeni, jak słusznie zauważa Nalaskowski (2002:9), mają charakter niespójny i w zasadzie mocno nieuporządkowany. Reutlinger (2009:93) mówi

w tym kontekście o pojemności pojęcia „przestrzeni” dla analizy przestrzeni edukacyjnych i zachodzących w nich procesów uczenia, w tym również uczenia się języka obcego. Jak słusznie zauważa, pojemność znaczenia przestrzeni wskazuje na silną dyfuzję wynikającą z różnorodności jej związków znaczeniowych. Należy więc zadać sobie pytanie, o jakiej przestrzeni mówimy. Czy mamy na myśli instytucję, w której odbywają się procesy edukacyjne (szkoła, sala lekcyjna, pozaszkolne miejsca edukacyjne, np. muzeum), czy też otoczenie (wygląd zewnętrzny budynku szkolnego, jego architektura oraz przyszkolne place zabaw)? Ponadto chciałabym w tym miejscu wspomnieć o przestrzeni mentalnej, którą określam jako przestrzeń „w głowie”, czyli przestrzeń własną, indywidualną, ukształtowaną zarówno dzięki osobistym zdolnościom i predyspozycjom, jak i umiejętnemu wysiłkowi zdobywania wiedzy, by funkcjonować w przestrzeni życia.

Przedstawione wyżej uwagi na temat *spatial turn* w glottodydaktyce wskazują, że nie dostarcza ona jasnych, gotowych i konkretnych odpowiedzi, które jednoznacznie i bez zastrzeżeń można by było wdrożyć w kontekst glottodydaktyczny. *Spatial turn* otwiera jedynie pewne możliwości do rozważenia niż aksjomaty do (bezdiskusyjnego) uznania. Wobec tak zarysowanych wyżej trudności dotyczących „przełożenia” i rozpatrywania *spatial turn* w kontekście glottodydaktycznym, uważam, że pożądane jest raczej szukanie wsparcia w procesach pośredniczenia, czyli w metaforyzacji jako sposobie przedstawienia *czegoś* za pomocą metafor. Pewne pojęcia bowiem, a do nich zaliczam przestrzeń, *otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pośrednictwem metafor* (Krzyszowski 2010:9). Można zatem sądzić, że rozumienie związku przestrzeni z glottodydaktyką dokonuje się właśnie za pośrednictwem metafor. Być może, wprowadzając metafory i posługując się nimi jako ważną formą kontaktu między przestrzenią a glottodydaktyką, dopiero docieramy do tak rozległego *spatial turn*.

Metafory przestrzeni w glottodydaktyce

Jeżeli próba posługiwania się pojęciem „przestrzeni” na użytek glottodydaktyki ma być pewną jego metaforyzacją, to niezbędne jest wyjaśnienie, na czym ta próba polega. Idąc za Nalaskowskim (2002:9), przyjmijmy, że jest to *[próba] nadania mu znaczenia wyjaśniającego, porządkującego w nim treści*. W glottodydaktyce znajdujemy przykłady takiej

metaforyzacji, np. w odniesieniu do klasy szkolnej, którą można potraktować, przywołując ponownie Nalaskowskiego (2002:7), jako repetytorium różnych funkcji rozumianych jako namacalna „rzeczowa” realność:

- **Klasa szkolna jako przestrzeń działania (niem. *Handlungsraum*)** (Legutke 1998).

Określanie klasy szkolnej jako przestrzeni działania jest związane z tym, że nauczanie i uczenie się języka obcego rozumiane jako działanie językowo-poznawcze zawsze zachodzi w przestrzeni i czasie np. w sali lekcyjnej.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń przeżywania i doświadczania (niem. *Erlebnis – und Erfahrungsraum*)** (Rozenberg 2006).

Naukę języka obcego za pomocą sztuki (szeroko pojętej) w klasie szkolnej można powiązać z metaforą klasy jako przestrzeni przeżywania czy też doświadczania. Pewną wskazówką ku takiemu metaforyzowaniu klasy szkolnej może być tutaj również koncepcja całościowego uczenia się języka obcego (niem. *ganzheitliches Lernen*), w której zwraca się uwagę na uczestnictwo zmysłów w nauce języka obcego. Ponadto stosowanie w praktyce nauczania metod niekonwencjonalnych (alternatywnych), przypominających, że w nauce języka obcego ważny jest nie tylko umysł, ale także ciało i emocje, może wpłynąć na ukształtowanie metafory klasy jako przestrzeni przeżywania czy doświadczania.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń kultury (niem. *Kulturraum*)** (Freitag-Hild 2010).

Wszelkie koncepcje działań metodyczno-dydaktycznych na lekcji języka obcego, których celem jest rozszerzanie wiedzy uczniów na temat „inności” kulturowej, jej tolerowania i akceptacji, mogą być podstawą metafory klasy jako przestrzeni kultury.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń dyskursu (niem. *Diskursraum*)** (Hallet 2011).

Takiemu metaforyzowaniu klasy szkolnej mogą sprzyjać wszelkie stosowane przez nauczyciela techniki, strategie i formy ćwiczeń lekcyjnych stymulujące uczniów do podjęcia aktywności językowej, dyskusji, zaprezentowania własnego stanowiska. Ponadto na kształtowanie przestrzeni dyskursu w klasie może wpłynąć także projektowanie i organizowanie przez nauczyciela wielu sytuacji interakcyjno-komunikacyjnych. W takim ujęciu możemy pokusić się również o sformułowanie metafory klasy szkolnej jako przestrzeni komunikacji (niem. *kommunikativer Raum*) czy też przestrzeni interakcji (niem. *interaktiver Raum*).

- **Klasa szkolna jako przestrzeń medialna (niem. *medialer Raum*)**.

Do tego repertuaru metafor dodam jeszcze ujęcie klasy jako przestrzeni medialnej. Funkcjonowanie klasy przy wykorzystaniu edukacyjnego potencjału medialnego można odnieść do metafory przestrzeni medialnej. Ważną rolę odgrywają tutaj np. portale społecznościowe (Facebook, YouToube, MySpace, Twitter), które stają się (m.in. w opinii Kurek i Maciaszczyk 2012) naturalnym kontekstem nauki języków obcych.

Może się wydawać, że wyżej wymienione metafory przestrzeni w odniesieniu do klasy szkolnej są tylko ozdobą retoryczną lub emfaticzną (może i naiwną) interpretacją tego, co się dzieje w klasie na lekcji języka obcego. Takie stwierdzenie byłoby jednak krzywdzące, uwzględniając istotną rolę metafor w ujmowaniu danych doświadczenia (Styles 2008), czy jak twierdzi Bailer-Jones (2002), w rozwijaniu bądź też wspomaganie rozumienia jakiegoś przedmiotu. W ten sposób posługiwanie się metaforami wiąże się przede wszystkim, w opinii Hesse (1966), z uruchomieniem procedury wyjaśniania. Tak więc w kontekście klasy szkolnej zaprezentowane metafory umożliwiają wyjaśnienie i opisanie różnorodnych językowo-poznawczych działań podejmowanych na lekcji języka obcego.

Spacing w praktyce nauczania

Z powyższego opisu wynika, że jeśli jakiemuś pojęciu (tu: klasie szkolnej) przypiszemy daną strukturę czy funkcję za pośrednictwem metafory, to możemy wówczas stwierdzić osiągnięcie pewnego nastawienia w postrzeganiu i analizie tego pojęcia. Koncepcja, którą chciałabym tu zaproponować, nie jest wprawdzie pojęciem metaforycznym, ale sugeruje również pewne nastawienie, czyli pewien sposób podejścia do przestrzeni klasy. To koncepcja *spacing*. Kiedy przez *spacing* rozumiemy aktywne wytwarzanie przestrzeni jako przestrzeni relacji i interakcji, to wydaje się – bo nie jestem w stanie tego udowodnić – że pewną wskazówką ku kształtowaniu przestrzeni relacji i interakcji na lekcji języka obcego mogłoby być stwarzanie i organizowanie przez nauczyciela różnych sytuacji i form pracy na zajęciach, takich jak np.: praca w parach, praca w grupach, praca w projektach czy też kooperatywne uczenie się. Wszystkie te formy pracy umożliwiają bowiem uczniom budowanie i wejście w relacje z innym uczniem lub grupą oraz tworzą ramy dla kształtowania możliwych interakcji (por. Klein i Friedrich 2003:226). W tych interakcjach uczniowie mogą tworzyć układy osobowe, w których pozycjonują się

Konstruktywistyczne rozumienie praktyki nauczania odnosi się również do autonomii ucznia, który kieruje własnym procesem uczenia się, przyjmuje postawę odpowiedzialności za naukę i własne decyzje i wykazuje predyspozycje do uczenia się poprzez interakcję.

sami lub są pozycjonowani przez innego ucznia, w których również wyznaczają sobie lub drugiemu uczniowi rolę i/lub perspektywę działania. Ten mechanizm pozycjonowania wyraźnie tworzy „scenę” społecznych relacji i interakcji, jakie panują między uczniami, oraz jest pewnego rodzaju „lustrem” ich cech osobowościowych.

Wydaje się, że w tych formach pracy odślania się *spacing* – jako postulat interakcyjności, pozycjonowania, budowania relacji, kontaktowania się i podejmowania działań w przestrzeni klasy. Taka interpretacja ukierunkowuje go niejako na metodyczne profilowanie charakteru pracy uczniów czy zabiegów dydaktycznych, choć trudno jest, w moim przekonaniu, nazwać *spacing* metodą. Jednakże pod względem sposobu podejścia do przestrzeni ma on wiele zalet z perspektywy psychologicznej i pedagogicznej. Najważniejsze zalety koncepcji *spacing* to:

- wykorzystanie własnego pozycjonowania do zdefiniowania siebie samego, pod warunkiem, że w grupie panuje tolerancja i akceptacja dla zróżnicowanych kognitywnych predyspozycji, potrzeb i zainteresowań uczniów;
- kształtowanie tożsamości osobistej (wizja własnej osoby) oraz tożsamości społecznej (poczucie przynależności do grupy);
- przesunięcie perspektywy z nauczyciela na ucznia, czyli przejście odpowiedzialności przez uczniów za własną naukę;
- wzajemne oddziaływanie uczniów na siebie, co znajduje wyraz np. we wzajemnym doradzaniu i pomaganiu sobie

lub podejmowaniu prób poznania sposobu myślenia z perspektywy innego ucznia, a takie zachowania uczniów sprzyjają rozwojowi empatii.

Spacing, jak się wydaje, oprócz wyżej wymienionych zalet³, ma jeszcze dodatkowy walor metodyczno-dydaktyczny, stanowi bowiem impuls podejścia konstruktywistycznego w praktyce nauczania. Konstruktywistyczne rozumienie praktyki nauczania odnosi się również do autonomii ucznia, który kieruje własnym procesem uczenia się, przyjmuje postawę odpowiedzialności za naukę i własne decyzje i wykazuje predyspozycje do uczenia się poprzez interakcję (np. w parach czy w grupie) z innymi (por. Zawadzka 2004:223). Możemy zatem przypuszczać, że w takim ujęciu przydatność i wykorzystanie koncepcji *spacing* w praktyce nauczania ujawnia się w aktywnym konstruowaniu relacji i interakcji, które są inherentnym elementem kształcenia kompetencji komunikacyjnej w nauce języka obcego.

Spacjalne czy specjalne możliwości edukacyjne?

Mimo wszelkich trudności związanych z adaptacją spektrum zastosowań *spatial turn* do glottodydaktyki, na uwagę zasługuje sama próba refleksji⁴ nad wykorzystaniem potencjału przestrzeni w edukacji, tym samym w glottodydaktyce. Za tą refleksją kryje się pytanie, czy przy tego rodzaju sposobach wprowadzenia i wykorzystania kwestii przestrzeni w glottodydaktyce, jakimi są zaprezentowane w tym artykule procesy pośredniczenia (metaforyzacja) i koncepcja *spacing*, możemy mówić o wypływających z nich *spacjalnych* możliwościach edukacyjnych? Wydaje się, że byłoby korzystniej mówić o *spacjalnych* przesłankach edukacyjnych. Jednak ich włączenie w proces budowania wiedzy glottodydaktycznej narzuca kolejne pytanie – czy przesłanka może pretendować do bycia metodologicznym wyznacznikiem badań? Zapewne nie, póki chodzi o jej precyzyjne naukowe ugruntowanie. Natomiast

³ Przy tego rodzaju formach pracy jak praca w grupie, występują i tu także pewne trudności, do których należą: problemy dyscyplinarne, przechodzenie uczniów na język ojczysty, uczniowskie pogawędki niezwiązane z lekcją oraz popełnianie błędów, których nauczyciel nie usłyszy (por. Komorowska 2005:81).

⁴ Taka refleksja została podjęta podczas debaty pt. *Nowoczesna/innowacyjna przestrzeń w szkole*, która odbyła się w ramach XII Bałtyckiego Festiwalu Nauki dnia 21.05.2014 r. w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Informacje na jej temat znaleźć można na stronie: <http://www.cen.gda.pl/wydarzenia-i-projekty>. Ponadto warto odwiedzić stronę internetową Goethe-Institut <http://www.goethe.de/ins/pl/war/ver/acv/lhr/2014/pl13569284v.htm>, na której znajdują się informacje o konferencji pt. *Kształtowanie przyjaznej przestrzeni do nauki drogą do sukcesu*, która odbyła się w dniach 27-28.11.2014 r. w Warszawie.

jako uruchomienie przez nią [procesu] przybliżeń naszego oglądu myślowego i rzeczywistych zjawisk, [stanowi] być może [jedyną drogę] poznania naukowego w glottodydaktyce (...). Sama potrzeba rozumienia tj. ogarnięcia umyślnym pewnego zjawiska i wnikięcia w jego złożoność jest już (...) wystarczającym powodem, by takie badania prowadzić (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010:35). W takim ujęciu *specjalne* możliwości/przesłanki edukacyjne są *specjalne*, czyli ważne, szczególnie, wyjątkowe i uzupełniające *jako dane do zbadania, jako pewne możliwości, które trzeba wziąć pod uwagę* (Stępień 1976:78).

Bibliografia

- Bachmann-Medick, D. (2012) *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bailer-Jones, D.M. (2002) Models, Metaphors and Analogies. W: P. Machamer, M. Silberstein (red.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*. Oxford: Blackwell Publishers, 108-127.
- Bohuszewicz, P. (2010) Po czy w ramach poststrukturalizmu? „Zwroty” badawcze wobec przełomów paradygmatycznych w najnowszym literaturoznawstwie polskim. W: J. Kowalewski, W. Piasek (red.) „Zwroty” badawcze w humanistyce. *Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*. Olsztyn: Colloquia Humaniorum, 15-43.
- Centrum Edukacji Nauczycieli Gdańsk (2014) *Nowoczesna i innowacyjna przestrzeń w szkole* [online] [dostęp 10.10.2014] <<http://www.cen.gda.pl/wydarzenia-i-projekty>>.
- Domanińska, E. (2007) „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. W: „Teksty Drugie”, nr 5, 48-61.
- Freitag-Hild, B. (2010) *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wiss. Verl. Trier.
- Goethe-Institut Warszawa (2014) *Kształtowanie przyjaznej przestrzeni do nauki drogą do sukcesu* [online] [dostęp 29.11.2014] <<http://www.goethe.de/ins/pl/war/ver/acv/lhr/2014/pl13569284v.htm>>.
- Hallet, W. (2010) Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. W: *Scenario. Sprache – Kultur – Literatur* [online] [dostęp 05.08.2014] <<http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de>>.
- Hallet, W. (2011) *Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hecke, C., Surkamp, C. (red.) (2010) *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hesse, M. (1966) *Models and Analogies in Science*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Kajetzke, L., Schroer, M. (2010) Sozialer Raum: Verräumlichung. W: S. Günzel (red.) *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 192-203.
- Klein, G., Friedrich, M. (2003) Die Herstellung von ‚Jugend‘. Vergemeinschaftung als ritualisierte Performanz. W: E. Fischer-Lichte, C. Horn, S. Umathum i M. Warstat (red.) *Ritualität und Grenze*. Tübingen, Basel: Francke, 219-233.
- Koreik, U. (2011) Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? W: *Info DaF*, nr 6, 581-604.
- Komorowska, H. (2005): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalewski, J. (2010) „Zwroty” badawcze jako zjawisko semiotyczne. W: J. Kowalewski i W. Piasek (red.) „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Olsztyn: Colloquia Humaniorum, 61-83.
- Krzyszowski, T.P. (2010) Wstęp do wydania polskiego. W: G. Lakoff, M. Johnson (2010) *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Aletheia, 5-22.
- Kurek, M., Maciaszczyk, S. (2012) Media społecznościowe – Let’s face them. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 69-72.
- Lefebvre, H. (1991) *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Legutke, M. (1998) Handlungsraum Klassenzimmer und beyond. W: J.-P. Timm (red.) *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 93-109.
- Löw, M. (2001) *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nalaskowski, A. (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (2014) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz języka kaszubskiego* [online] [dostęp 30.11.2014] <<http://www.konferencjaptn2014.ug.edu.pl>>.
- Reutlinger, C. (2009) *Erziehungswissenschaft*. W: S. Günzel (red.) *Raumwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 93-108.
- Roskamm, W. (2012) Verräumlichung. W: S. Günzel (red.) *Lexikon der Raumphilosophie*. Darmstadt: WBG, 436-437.
- Rozenberg, M. (2006) *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlernen und -lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rozenberg, M. (2012) *Iconic turn*. Bilder als Handlungsvorlage im Fremdsprachenunterricht. W: „Acta Philologica”, nr 42, 53-60.
- Rozenberg, M. (2013) Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer Inklusiven Landeskunde – Beginn einer Debatte oder utopische Hoffnung? W: „Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen“, 307-330.
- Rozenberg, M. (2014) *Przestrzeń i miejsce jako przedmiot poznania. Glottodydaktyka i spatial turn*. Referat przedstawiony na Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Gdańsk.
- Rybicka, E. (2012) Zwrot topograficzny w badaniach literackich. Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. W: T. Walas, R. Nycz (red.) *Kulturowa Teoria Literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas, 311-343.
- Schewe, M. (2010) Dramapädagogik. W: C. Surkamp (red.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 38-41.
- Schewe, M. (2011) Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! W: A. Küppers, T. Schmidt i M. Walter (red.) *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 20-31.
- Stępień, A. B. (1976) *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Stępień, T. (2012) Kultury, przestrzenie i technologie jako transdyscyplinarne elementy nauki o stosunkach międzynarodowych. W: „Przegląd Strategiczny”, nr 1, 89-104.
- Styles, J. (2008) *Empirically-Grounded Metaphors in Science*. Ann Arbor: ProQuest.
- Sugiera, M. (2012) Performatywy, performance i teksty dla teatru. W: R. Nycz i T. Walas (red.) *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas, 369-411.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

dr Magdalena Rozenberg

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.
Zainteresowania naukowe: powiązania kulturoznawstwa i sztuki z glottodydaktyką.