

Rodzimi i nierodzimi nauczyciele języka obcego: postrzeganie a kompetencje zawodowe

DOI: 10.47050/jows.2021.3.95-98

TIMOTHÉE CHARMION

Kiedy w Polsce wśród osób uczących języków obcych pojawili się rodzimi użytkownicy języków obcych, osoby zainteresowane nauką instynktownie zaczęły wybierać właśnie ich jako swoich nauczycieli. Pojawiło się przekonanie, że to właśnie oni posiadają naturalne predyspozycje, by skuteczniej nauczyć swojego rodzimego języka. Skąd pochodzi takie przekonanie? Czy faktycznie pokrywa się ono z rzeczywistością? Czy nauczyciel nierodzim, który nabył wiedzę podczas studiów językowych oraz pedagogicznych, nie może być równie skuteczny? Autor, jako rodzimy nauczyciel języka francuskiego w Polsce, korzystając ze zdobytej wiedzy, a także własnych spostrzeżeń oraz doświadczeń, pochyla się w artykule nad tymi pytaniami oraz nad rolami i funkcjami, które nauczyciele rodzimi i nierodzimi mogą spełniać w zakresie nauczania języków obcych.

Francuskie wojny religijne, które rozpoczęły się w XVI wieku, doprowadziły wielu francuskich protestantów (hugenotów) do schronienia się w Anglii i nauczania tam języka francuskiego. Zaczynali oni konkurować z angielskimi nauczycielami tego języka. Argumenty przemawiające za lektorami uczącymi swojego języka ojczystego opierały się wtedy na założeniu, że mieliby oni posiadać lepszą znajomość języka i jego wymowy¹.

Dzisiaj fundusze, które pewni uczniowie są gotowi poświęcić na naukę z rodzimym użytkownikiem języka, powiązane są nadal często z przekonaniem, że rodzimi użytkownicy opanowali swój język i mówią w nim lepiej niż nierodzimi jego użytkownicy, w tym nierodzimi nauczyciele języka obcego. Jest to sposób postrzegania, który pozostaje szeroko rozpowszechniony i przyczynia się do uznania kompetencji zawodowych nauczyciela rodzimego przede wszystkim dlatego, że jest rodzimym użytkownikiem języka (Chevalier 2012).

Kim jest rodzimy użytkownik języka? W słowniku dydaktyki J.-P. Cuq'a (*Dictionnaire de la didactique*) jest on scharakteryzowany w następujący sposób: „[...] rodzimy użytkownik języka zinternalizował reguły gramatyczne, komunikacyjne i kulturowe [...]: jest w stanie formułować osądy o gramatyczności wypowiedzi, jej dostosowaniu do sytuacji oraz wyrażać osądy kulturowe zgodne ze swoim osobistym doświadczeniem” (Cuq 2003: 160; tłum. własne – T.C.). Według tej definicji, rodzimy użytkownik języka uznawany jest zatem za pewnego rodzaju autorytet językowy, który ma zdolność do wydawania „osądów” o języku.

¹ Dla wielu francuskich protestantów, którzy uczyli wtedy języka francuskiego w Anglii, dobra wymowa była jednym z głównych celów nauczania i czasem również usprawiedliwieniem pobierania wysokich opłat (Howatt 1984).



Czy jednak ta zdolność nie różni się w zależności od użytkownika języka? Po pierwsze zależy ona przede wszystkim od tego, jak biegle użytkownik języka nim włada – sami rodzimi użytkownicy języka nie są pod tym względem równi. Po drugie wiemy, że stosunek do normy językowej niekoniecznie jest taki sam u każdego użytkownika języka i że użytkownicy rodzimi niekoniecznie są tymi, którzy reprezentują standardową normę (Monada 1999), ponieważ każdy użytkownik posługuje się jakąś odmianą języka (Derivry-Plard 2008b)².

Inaczej mówiąc, obraz nauczyciela rodzimego, który doskonale włada swoim językiem i ma autorytet, ponieważ jest jego rodowitym użytkownikiem, opiera się z jednej strony na idei, że istnieje doskonały, idealny użytkownik języka, a z drugiej na ideale czystości języka. Nawet jeśli te dwa mity zostały obalone – idealnego użytkownika języka nie wciela żadna konkretna osoba (Ratajczak 2020), a język istnieje tylko w swoich odmianach (Kramsch 2003) – nadal napędzają sposoby postrzegania, w których nauczyciel rodzimy jest nikim innym jak czystym wzorem językowym do naśladowania. To „fikcja powiązania [rodzimego użytkownika języka] pępowiną z [jego] językiem” (Dahlet 2008: 28; tłum. własne – T.C.) czyni rodzimego nauczyciela wzorem wymowy i znajomości języka, którego uczy, podczas gdy w rzeczywistości jest on tylko jednym spośród wielu przedstawicieli tego języka, którego uznanie kompetencji językowych nie może wynikać wyłącznie z jego statusu rodzimego użytkownika języka (Causa i Vlad 2008).

Co do nierodzimego nauczyciela, koncepcja użytkownika rodzimego jako wzoru lektora może w nim rodzić poczucie niepewności językowej, ponieważ z założenia nigdy nie będzie on w stanie opanować języka tak doskonale, jak idealny użytkownik rodzimy, i zawsze będzie mu towarzyszyć to poczucie sprawiające, że będzie szczególnie przejmował się przestrzeganiem normy, której nie ośmieli się przekraczać (Dabène 1990). Podczas gdy nauczyciel rodzimy będzie mógł pozwolić sobie na kategoryczne stwierdzenie, np. że takiego czy innego wyrażenia nie można używać, nauczyciel nierodzimy nie odważy się być tak pewny swojego osądu³. Moim zdaniem częściowo z powodu tej niepewności językowej, niektórzy nauczyciele nierodzimi czasami unikają zadań komunikacyjnych, preferując gramatykę

(gramatyka rzeczywiście oferuje możliwość nauczania ugruntowanej normy, wobec czego nie ma konieczności poruszania się w bardziej niestabilnej przestrzeni komunikacyjnej języka, co jest uspokajające w odniesieniu do poczucia niepewności językowej). W efekcie ich uczniowie mogą mieć bardzo dobrą znajomość gramatyki, ale trudności w sytuacjach komunikacyjnych (zwłaszcza ustnych).

Z drugiej strony, unikając ćwiczeń gramatycznych i preferując zadania komunikacyjne, niektórzy nauczyciele rodzimi mogą sprawiać, że ich uczniowie będą bardzo skuteczni w sytuacjach komunikacyjnych, ale jednocześnie mało świadomi sposobu funkcjonowania języka, którego się uczą (jako nauczyciel rodzimy, regularnie współpracujący z nauczycielami rodzimymi i nierodzimymi, miałem wiele okazji do zaobserwowania, że w przypadku nauczyciela rodzimego to właśnie gramatyka może sprawiać poczucie niepewności językowej).

Rodzimi i nierodzimi nauczyciele języka obcego a dydaktyka

Ograniczając rodzimego nauczyciela do jego kompetencji językowych, koncepcja, zgodnie z którą jest on wzorem językowym, przyczynia się do uznania jego funkcji nauczyciela przede wszystkim poprzez jego status rodzimego użytkownika. Przypominam sobie własne zdziwienie, gdy przyjechałem do Polski ponad 12 lat temu i przekonałem się, jak mocno zakorzenione było to podejście. Każdy cudzoziemiec był wtedy uznawany za zdolnego do nauczania swojego języka np. w ramach prywatnych korepetycji, lekcji w szkołach i centrach językowych, i nikt wtedy nie kwestionował jego kwalifikacji czy kompetencji zawodowych, to znaczy jego zdolności do wykonywania tej pracy. Niektórzy z tych cudzoziemców uwierzyli w to, inni wykorzystywali tę sytuację, nawet jeśli nie zgadzali się z tą koncepcją, jeszcze inni zdobyli doświadczenie i dzięki autorefleksji zostali naprawdę dobrymi nauczycielami języka. Faktem jest, że mylenie rodzimego nauczyciela z rodzimym użytkownikiem języka jest równoznaczne z ignorowaniem kompetencji dydaktycznej. W istocie rodzimy użytkownik nie może zaimprovizować bycia nauczycielem, ponieważ umiejętności pedagogiczne nie są związane z kompetencją językową i w konsekwencji może on być kiepskim nauczycielem (Finger 2003).

2 Oprócz tego, że nie zawsze mówią zgodnie z regułami języka literackiego swojego kraju, rodzimi użytkownicy języka przejawiają również style wyrażania się związane z regionem, zawodem, pokoleniem, klasą społeczną, które pojęcie jednolitego rodzimego użytkownika języka czynią sztucznym (Kramsch 2003).

3 To poczucie niepewności różni się jednak w zależności od profilu nauczyciela nierodzimego, przy czym zmienną, którą należy wziąć pod uwagę, jest odległość stopnia odmienności między językiem ojczystym a językiem, który ma być nauczany. Tak więc trudności napotymane np. przez Hiszpana w nauce/nauczaniu francuskiego są prawdopodobnie mniejsze niż przez Chińczyka; język francuski rzeczywiście stanowi dla Chińczyków odleglejszy język-kulturę, ponieważ wydaje się mieć mniej obszarów przejrzystości i podobieństwa do chińskiego języka-kultury.

Prawdę mówiąc, w nauczaniu swojego języka ojczystego nie ma nic oczywistego. Causa (2008) jasno to pokazuje w badaniu na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród kształcących się rodzimych nauczycieli. Wyjaśnia, że ci przyszli nauczyciele rozpoczynają szkolenie z silnym poczuciem pewności językowej, związanym z ich statusem rodzimych użytkowników języka, ale w miarę postępów w praktyce, napotkane trudności doprowadzają także ich do strefy destabilizującej niepewności językowej, po części dlatego, że ich wiedza językowa nabyta w ramach używania ojczystego języka nie wystarcza im w żadnym wypadku do nauczania tego języka.

Jeśli rodzimy nauczyciel uczy swojego języka ojczystego, to przecież musi uczyć go jako języka obcego. Zakłada to zasadnicze zdystansowanie się od własnego języka: trzeba go w pewnym sensie odkryć na nowo. To, co wydawało się oczywiste, nie jest takie w rzeczywistości; pytania, o których rodzimy nauczyciel nigdy by wcześniej nie pomyślał, pojawiają się w znacznej liczbie i nie można na nie odpowiedzieć za pomocą narzędzi, do których jest przyzwyczajony w swoim języku ojczystym. Musi on na nowo przyswoić sobie swój język, aby móc go również postrzegać jako język obcy, a następnie wypracować sobie repertuar dydaktyczny, który pozwoli mu go przekazać i ułatwić jego naukę (Causa i Vlad 2008). W dodatku „powinien znać również pojęcia *opisujące* język, a więc nie tylko „instynktownie czuć”, że dana wypowiedź jest niegramatyczna, ale wiedzieć dokładnie, *co* jest nie tak, *jak* to wyrazić poprawnie i być w stanie *wytłumaczyć* to tak, aby uczeń *zrozumiał*” (Paradowski 2009: 174). Wymaga to pracy, refleksji, krótko mówiąc, treningu. To właśnie ta umiejętność nauczania języka ojczystego jako języka obcego da nauczycielowi rodzimemu prawdziwą i pełną legitymację zawodową.

W odniesieniu do nauczyciela nierodzimego od razu zakłada się jego kompetencję zawodową, ponieważ on sam nauczył się języka, którego uczy. Przypuszcza się, że w kontekście nauczania tego języka jako obcego będzie on w stanie łatwo przewidzieć trudności swoich uczniów, a tym samym pomagać im (Derivry-Plard 2008a)⁴. Zauważamy przy tym, że nauczyciel nierodzim nie jest uważany za wzór językowy, ale przede wszystkim za wzór uczenia się, tym samym legitymizuje się jego kompetencje dydaktyczne. Zakładając, że zna interferencje pomiędzy językiem, którego uczy, a językiem swoich

uczniów (ponieważ sam się z nimi mierzył), przypuszcza się, że jest lepiej przygotowany, niż rodzimy nauczyciel, aby rozłożyć na części pierwsze i wyjaśnić funkcjonowanie języka, którego uczy (Ezberci i Snyder 2006). Dlatego też, gdy nauczyciel nierodzim pracuje w parze z nauczycielem rodzimym, to on najczęściej będzie odpowiadał za wyjaśnianie uczniom gramatyki.

Czy nie można by jednak połączyć „kompetencji gramatycznej” z „kompetencją komunikacyjną”? Na jakim poziomie sytuuje się podział tych kompetencji? Aby to zrozumieć, konieczne jest odniesienie się do tradycyjnego podziału kursu językowego na „gramatykę” i „komunikację” (najczęściej ustną), co również może odpowiadać podziałowi pracy między nauczycielami nierodzimi i rodzimi (Chevalier 2012).

Tradycyjny podział na lekcje gramatyki prowadzone przez nauczycieli nierodzimych i konwersacji, za które odpowiadają często nauczyciele rodzimi, jest, moim zdaniem, bardziej związany ze sposobami postrzegania dotyczącymi języka i założeniami odnoszącymi się do cech nauczycieli rodzimych i nierodzimych niż z ich rzeczywistymi kompetencjami. Jest całkiem oczywiste, że nauczyciel nierodzim ma nie tylko kompetencje gramatyczne i że jego szerokie kompetencje językowe są w dużej mierze wystarczające, aby zająć się zajęciami z komunikacji, w tym konwersacji. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby również złagodził swoją ewentualną niepewność językową, używając na przykład narzędzi internetowych, którymi dysponuje (zresztą rodzimy nauczyciel powinien robić tak samo)⁵.

Jeśli chodzi o nauczyciela rodzimego, wydaje mi się, że jest on równie zdolny do prowadzenia lekcji gramatyki, jak nauczyciel nierodzim, o ile oczywiście jest dobrze wyszkolony. Z drugiej strony nic nie stoi na przeszkodzie, by sam „wszedł w skórę” uczącego się, poznając w szczególności język swoich uczniów. Znajomość języka uczniów może być pomocna dla nauczyciela w dostosowaniu się do ich poziomu (Derrick 1966). Co więcej, ponieważ interferencje i przenoszenie elementów z jednego języka do drugiego są nieuniknione (Atkinson 1993), nauczyciel rodzimy, który zna język swoich uczniów, może się starać przewidzieć ich potencjalne trudności oraz doprowadzić do ich postępu, biorąc pod uwagę aspekty, na które trzeba będzie poświęcić więcej czasu. Ilość uwagi, jaką poświęca on językowi

4 Możemy jednak przeciwstawić temu założeniu argument, że nauczyciel, który nie odbył szkolenia pedagogicznego, ma tendencję do zwykłego powtarzania metod nauczania, które wobec niego stosowano i ma trudności ze zmianą swoich praktyk (Chevalier 2008).

5 Osobiście, dla potrzeb swoich zajęć z języka francuskiego, często odwiedzam stronę Akademii Francuskiej, gdy pojawia się np. wątpliwość co do znaczenia albo użycia jakiegoś słowa lub wyrażenia.

i kulturze swoich uczniów, jest również istotna. Czasami wystarczy uwzględnić różnice w regułach konwersacyjnych między językiem uczniów a językiem nauczycylnym, by kursy były skuteczniejsze.

W rzeczywistości, w ostatecznym rozrachunku to zdolność do przekazywania wiedzy i tworzenia narzędzi dydaktycznych decyduje i umacnia kompetencje zawodowe nauczyciela rodzimego i nierodzimego jako nauczyciela języka obcego. Gdy tylko zdamy sobie sprawę, że kompetencje dydaktyczne są kompetencjami kluczowymi, kwestia szkolenia nauczyciela rodzimego i nierodzimego staje się równie ważna⁶.

Podsumowanie

Analiza niektórych sposobów postrzegania rodzimych i nierodzimych nauczycieli języka obcego pozwala na zidentyfikowanie pewnych mitów, które mogą potencjalnie uzasadniać dyskryminację w wyznaczaniu im określonych rodzajów zadań i ról. Obalenie „mitu” rodzimego nauczyciela jako wzoru językowego, a także „mitu” nauczyciela nierodzimego jako wzoru uczenia się wydaje się niezbędnym warunkiem wstępnym refleksji nad rolą i funkcjami, które nauczyciele rodzimi i nierodzimi mogą spełniać w zakresie nauczania języków obcych.

BIBLIOGRAFIA:

- Atkinson, D. (1993), *Teaching Monolingual Classes*, Harlow: Longman.
- Causa, M. (2008), *Origine socioculturelle de l'enseignant: une question d'identité et de légitimité professionnelles*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 153–165.
- Causa, M., Vlad, M. (2008), *Être enseignant de langues à l'heure européenne: analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère*, [w:] P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal (red.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris: Éditions des archives contemporaines, s. 115–127.
- Chevalier, L. (2008), *Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon*, „Revue japonaise de didactique du français”, nr 1(3), s. 67–83.
- Chevalier, L. (2012), „Natifs” vs „professeurs nationaux”: *analyse d'un discours ordinaire*, „Revue japonaise de didactique du français”, nr 1(7), s. 39–48.
- Cuq, J.-P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.

- Dabène, L. (1990), *Pour une didactique de la variation*, [w:] F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster (red.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier/Crédif, s. 7–21.
- Dahlet, P. (2008), *Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 23–45.
- Derivry-Plard, M. (2008a), *Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère?*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 141–152.
- Derivry-Plard, M. (2008b), *Enseignants „natifs” et „non natifs”: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, [w:] G. Zarate, D. Lévy (red.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Éditions des archives contemporaines, s. 189–191.
- Derrick, J. (1966), *Teaching English to Immigrants*, London: Longman.
- Ezberci, E., Snyder, B. (2006), *Interrogating the NEST/ NNEST dichotomy*, referat przedstawiony na 40. Annual TESOL Convention, Tampa.
- Finger, A.K. (2003), *The native speaker, the student, and Woody Allen: examining traditional roles in the foreign language classroom*, [w:] C. Blyth (red.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: contributions of the Native, the Near-native, and the Non-native Speaker*, Boston: Heinle, s. 41–53.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003), *The privilege of the non-native speaker*, [w:] C. Blyth (red.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-native, and the Non-native Speaker*, Boston: Heinle, s. 251–62.
- Mondada, L. (1999), *L'accomplissement de l'„étrangéité” dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs*, „Langages”, nr 134, s. 20–34.
- Paradowski, M.B. (2009), *Rola native speakera w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna*, [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Academica, s. 163–188.
- Ratajczak, J. (2020), *Języczyni. Co język robi naszej głowie*, Kraków: Karakter.

TIMOTHÉE CHARMION Doktorant pod wspólnym nadzorem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i Université du Maine. Pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Neofilologii UP w Krakowie, gdzie prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego.

6 Choć w Polsce uświadomiliśmy sobie, jak ważne są szkolenia, placówki zatrudniające nauczycieli rodzimych nie zawsze ich zachęcają do odbycia stażu (tak jakby mieli oni mniej potrzeb w tej kwestii niż nierodzimi nauczyciele).