

Od przestrzeni do działania

Miejsce i pamięć w ekologicznym podejściu do edukacji językowej

DOI: 10.47050/jows.2025.3.61-71

Przestrzeń nie jest biernym tłem, lecz pełnoprawnym uczestnikiem procesu edukacji. W podejściu ekologicznym Leo van Liera to dynamiczny i wielowymiarowy kontekst, w którym kształtują się relacje. Z fenomenologicznej perspektywy Edwarda Caseya miejsce jest nośnikiem fizycznej, emocjonalnej i kulturowej pamięci. Inicjuje działania poznawcze i językowe. Przykładem tak rozumianej „edukacji zakorzenionej w miejscu” (ang. *place-based education*) są fragmenty wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu „Wysłuchaj się w muzeum”.

KATARZYNA ŻÁK-CAPLOT
Muzeum Warszawy

FROM SPACE TO ACTION. PLACE AND MEMORY IN AN ECOLOGICAL APPROACH TO LANGUAGE EDUCATION

This article examines the role of space and place in the ecological approach to foreign language education. In this perspective, space is not a passive background but an active participant in the learning process, offering affordances that emerge through social, cultural, and linguistic interactions. The text highlights the interrelation between place, memory, and identity, demonstrating how learning environments influence cognitive and linguistic processes. Special attention is given to the concept of place-based education and the role of memory sites (*lieux de mémoire*) as contexts for learning. Drawing on empirical material from the project “Listen to the Museum”, the article compares affordances of the museum space with those of the classroom. Findings suggest that the museum environment fosters authentic interactions, strengthens sociolinguistic and pragmatic competences, and situates language learning within cultural and historical experiences. At the same time, the classroom remains essential for systematic instruction. The article concludes by emphasizing the complementarity of these two learning environments and the potential of consciously designed spaces to enrich foreign language education.

KEY WORDS: LANGUAGE EDUCATION, ECOLOGICAL LANGUAGE LEARNING, PLACE-BASED PEDAGOGY, MUSEUM, AFFORDANCE, MEMORY, IDENTITY

1 Na potrzeby niniejszego artykułu pojęcia 'przestrzeń' i 'miejsce' traktuję tożsamo.



Michel Foucault stwierdził, że żyjemy w „epoce przestrzeni” (Foucault 2005: 117), która rozpatrywana jest z różnych perspektyw – geograficznej, społecznej, kulturowej, historycznej i wielu innych (Edelglass 2010: 168). W kontekście edukacyjnym w podejściu ekologicznym reprezentowanym przez Leo van Liera przestrzeń¹ jest środowiskiem, w którym odbywa się nauka języka obcego. Dla van Liera nie jest jednak wyłącznie tłem, lecz aktywnym elementem procesu edukacyjnego, wchodzącym w relacje zarówno z uczącym się, jak i z jego aktywnością oraz doświadczeniami. Zależność między przestrzenią, podmiotem i działaniem Lier nazwał za Jamesem J. Gibsonem, afordancją (Lier 2004: 92–93). Na polskim gruncie Jolanta Sujecka-Zajac dodała, że „ucząc się, odkrywamy coraz to nowe afordancje oferowane przez różne środowiska, w których funkcjonujemy – dla języka może to być na przykład ton głosu, gest czy reakcja słowna” (Sujecka-Zajac, 2020: 19).

Miejsce i afordancja

Podejście ekologiczne do nauki języków obcych koresponduje z teorią Edwarda Caseya podkreślającego silny związek przestrzeni z pamięcią i tożsamością. Jego rozumienie miejsca jest równie holistyczne i relacyjne, co van Liera. Językoznawca określa je dynamicznym ‘kontekstem edukacyjnym’, w którym zachodzą relacje i odbywa się wszelkie działanie, czyli kluczowe czynniki sprawcze procesu uczenia się. Filozof-fenomenolog miejsce uznaje nie za tło, lecz realną scenę wydarzeń. Według Laurajane Smith „[...] dla Caseya miejsce to coś więcej niż rzecz – to także wydarzenie; zatem miejsce jest tam, gdzie rzeczy się dzieją, lecz to «działanie» ma szczególne znaczenie ze względu na miejsce działania” (Smith 2023: 136). W publikacjach *Getting Back into Place* oraz *How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena* Casey uściśla, że miejsce jest związane z działaniem, gdyż nie może istnieć w oderwaniu od ludzi, którzy w nim wspominają, mówią, patrzą itd. Tu rozgrywają się nie tylko działania indywidualne, lecz również społeczne (zebranie, targ, protest) i kulturowe (spektakl, wystawa, koncert). Można powiedzieć, że miejsce ma wpływ na sposób bycia i działanie jednostki, np. zakorzenienie, zachowanie w danym kontekście, kształtowanie osobistego doświadczenia (por. Casey 1993; 1996).

Należy się w tym kontekście odnieść do teorii afordancji Jamesa J. Gibsona, który rozumiał przestrzeń i środowisko jako zestaw możliwości różnych działań i oddziaływań. Z tej perspektywy miejsce to zbiór cech umożliwiających konkretne praktyki (np. aula uniwersytecka jest miejscem uczenia się, nauczania, dyskusji itd.). Podejście Gibsona jest odmienne od podejścia Edwarda Caseya w tym, że nie zwraca on w ogóle uwagi na pojęcie ‘pamięci’. Afordancje są obiektywne i istnieją niezależnie od zdolności percepcyjnych. Natomiast Casey podkreśla nierozzerwalność miejsca oraz ludzkiej pamięci i tożsamości. Przestrzeń wpływa na to, jak człowiek pamięta, co w danej chwili czuje i w jaki sposób działa. Podsumowując, dla Gibsona miejsce to stały zestaw potencjalnych aktywności, które środowisko oferuje jednostkom. W jaki sposób jednostka z tego zestawu działań skorzysta, zależy od jej możliwości fizycznych i uzdolnień percepcyjnych. Natomiast według Caseya miejsce to scena spajająca realne działania z pamięcią i kulturą, gdyż z daną przestrzenią trwale połączone zostają przeżycia cielesne i emocjonalne danej osoby (np. park miejski, w którym ktoś bawił się jako dziecko, a następnie umawiał się na randki z przyszłym mężem/żoną, aż w końcu uczestniczył w manifestacjach politycznych).

Oznacza to, że konkretne afordancje ujawniają się w danej przestrzeni w momencie, gdy jednostka angażuje społeczny, kulturowy i językowy kapitał, aby zainicjować działanie prowadzące do doświadczania i budowania na tej bazie wiedzy (por. Wygotsky 2002).

Wracając do ekolingwistyki Leo van Liera, zarówno podejście Gibsona, jak i Caseya należy uznać za komplementarne. Gibson podkreśla obiektywne aspekty środowiska, które umożliwiają określone działania. Casey podkreśla tożsamościowy wymiar miejsca. Van Lier łączy

oba te podejścia i uznaje miejsce za dynamiczny kontekst edukacyjny, w którym istnieje pewien wachlarz potencjalnych afordancji aktywizujących się dopiero pod wpływem społecznych, kulturowych i językowych interakcji.

Miejsce i pamięć w procesie edukacji językowej

Według koncepcji Edwarda Caseya miejsce jest przede wszystkim nośnikiem pamięci ucieleśnionej, związanej z doświadczeniem cielesnym, oraz pamięci autobiograficznej (indywidualnej), odnoszącej się do osobistych zdarzeń z przeszłości. Casey jest przedstawicielem filozofii fenomenologicznej, dlatego też koncentruje się na jednostce. Jego podejście koresponduje jednak z nurtami rozpatrującymi pojęcie pamięci z punktu widzenia kulturowego. Mowa tu o pamięci zbiorowej, czyli „kombinacji wspomnień indywidualnych należących do członków jednej społeczności” (Halbwachs 1969: 7) oraz pamięci historycznej, czyli odmianie pamięci zbiorowej, która przedstawia sposób interpretacji minionych wydarzeń przez daną grupę (Menz 2014: 328). Nie należy jednak zapominać, że w nauczaniu języka obcego pamięć rozpatrywana jest przede wszystkim w wymiarze psychologicznym. Znaczenie ma tu głównie przenoszenie informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej, co gwarantuje utrwalenie wiadomości i daje możliwość wykorzystania ich w późniejszych działaniach komunikacyjnych (Sulikowska 2005: 24; Sieczych-Kukawska 2017: 13–14). W praktyce oznacza to m.in. aktywizację poznanych już treści, wykorzystywanie różnych kanałów recepcji (wzrok, słuch itd.), jak również systematyczne łączenie nowych informacji z posiadanymi doświadczeniami.

Powyższe procesy nie są wyizolowane, gdyż edukacja językowa zawsze zachodzi w określonym przestrzennym kontekście. W celu opisanía relacji zachodzących między przestrzenią, komunikacją a procesami nauczania cudzoziemców języka i kultury polskiej Piotr Garncarek przedstawił cztery modele przestrzeni, które łączą się z opisanymi powyżej rodzajami pamięci (Garncarek 2022: 113–115). Pamięć cielesna znajduje swoje odzwierciedlenie w przestrzeni geometrycznej, ponieważ ta obejmuje doświadczenia zmysłowe i fizyczne zakorzenione w ciele – np. pamięć ruchów, gestów czy nawyków związanych z nauką języka obcego. Pamięć autobiograficzna łączy się z przestrzenią wyobraźniową, gdyż jednostkowe wspomnienia kształtują mentalne obrazy miejsc i zdarzeń, które nadają indywidualny sens uczeniu się. Przestrzeń komunikacyjna wiąże się z pamięcią zbiorową, ponieważ to w interakcjach społecznych i w dialogu powstają wspólne narracje oraz doświadczenia podzielane przez grupę. Natomiast pamięć historyczna znajduje swój odpowiednik w przestrzeni kulturowej, obejmującej materialne i symboliczne wytwory człowieka – zabytki, instytucje, rytuały – które utrwalają i interpretują przeszłość w perspektywie wspólnotowej.

W ekogłottodydaktyce² powyższe modele można interpretować jako obszary, w których aktywowane są różne rodzaje afordancji. Przestrzeń geometryczna oznaczałaby sposób zaprojektowania miejsca nauki, który odpowiada za koncentrację, percepcję i interakcję. Za przestrzeń komunikacyjną można by uznać wszystko to, co jest związane z dialogiem i relacjami międzyludzkimi. Przestrzeń wyobraźniową stanowiłby kontekst mentalno-kulturowy, czyli narracja i mediacja. Natomiast przestrzenią kulturową określono by lierowski „świat zewnętrzny”, tzn. kontekst, w którym zachodzi nauka języka obcego. Obejmuje on wszystkie fizyczne i społeczne elementy, z którymi uczący się wchodzi w interakcję (Lier 2004: 187).

W tym momencie warto wrócić do refleksji Caseya, który zwraca uwagę, że powracanie do danej przestrzeni pozostawia ślad i wpływa na tożsamość przebywającej w niej osoby (Casey 2000: 182–183). To ważne stwierdzenie, gdyż nawiązuje do definicji kontekstu nauczania języka obcego według van Liera. Dla badacza ów kontekst to „[...] nie tylko coś, co otacza język, ale co w rzeczywistości definiuje język, a jednocześnie jest przez niego definiowane” (Lier 2004: 5). Pojmowanie przestrzeni przez Caseya i van Liera przywodzi też na myśl koncepcję *lieux de memoire*³ Pierra Nory, dla którego miejsca pamięci są przestrzeniami stanowiącymi materialne i symboliczne przedstawienia społecznych doświadczeń (Nora 1974: 401).

² Pojęcia ‘ekogłottodydaktyki’ używam za Jolantą Sujeką-Zajac (2020).

³ Miejsce lub przedmiot działający jako pojemnik pamięci.

Z perspektywy ekolottodydaktyki miejsca pamięci mogą być ciekawą alternatywą dla sali lekcyjnych, gdyż pozwalają na głębsze osadzenie języka w kontekście kulturowym i historycznym.

Miejsce pamięci jako kontekst edukacji językowej

Powyższe rozważania korespondują z ‘pedagogiką miejsca’ lub ‘edukacją zakorzenioną w miejscu’. Terminy te powstały w latach 90. XX wieku pod wpływem Laurie Lane-Zucker (2004) i Johna Eldera (1998). Celem tej często łączonej z ochroną środowiska filozofii edukacyjnej była realizacja działań na rzecz lokalnych społeczności (por. Sobel 2004). Łącząc edukację zakorzenioną w miejscu z podejściem Leo van Liera i Edwarda Caseya, można stwierdzić, że pedagogika miejsca nie powinna ograniczać się do pragmatycznego zaangażowania w życie społeczności. Według Leo van Liera miejsce to przestrzeń edukacyjna pełna interakcji i dialogu. Natomiast Edward Casey podkreśla egzystencjalny charakter „bycia w miejscu”, które jest nośnikiem tożsamości, pamięci i doświadczenia.

W tym świetle edukacja zakorzeniona w miejscu staje się sposobem budowania głębokiej relacji uczącego się ze środowiskiem, w którym funkcjonuje, czyli z ludźmi, językiem, kulturą i historią. Warto korzystać z niej również w ramach edukacji językowej, dzięki czemu przestrzeń przekształca się z tła, które na lekcji wykorzystywane jest co najwyżej do ćwiczeń opisowych, w punkt wyjścia do szerszej refleksji nad sobą, innymi i światem. Przestaje być jedynie statyczną scenografią, a niejako staje się pełnoprawnym elementem doświadczenia edukacyjnego, oferując uczącym się poniższe afordancje, opisane w tabeli 1.

Tab. 1. Afordancje zachodzące w przestrzeni muzeum

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń geometryczna	nawiązywanie relacji z otaczającą przestrzenią (reakcja na fizyczną aranżację wystawy muzealnej, budynku muzeum i jego otoczenia)	orientacja w terenie, pytanie o drogę, stosowanie się do tablic informacyjnych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-apprendre*</i>), kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	udział w oprowadzaniu w języku obcym, czytanie tekstów kuratorskich i opisów dzieł sztuki	kompetencje lingwistyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji
przestrzeń komunikacyjna	nawiązywanie relacji interpersonalnych (interakcje zachodzące z nauczycielem, innymi uczącymi się, personelem muzeum i zwiedzającymi)	prośenie pracowników muzeum o pomoc, dyskutowanie z edukatorem muzealnym w czasie warsztatów, rozmowa z innymi zwiedzającymi	kompetencje socjolingwistyczne, kompetencje pragmatyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji, strategie komunikacyjne
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	wspólna interpretacja dzieł sztuki, ćwiczenia w parach, praca w grupach, zakup biletu, pamiątek, tworzenie opisów do obiektów, nagrywanie audio przewodników	kompetencje lingwistyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji
	wyrażanie emocji (związane z atmosferą panującą w grupie związane z motywacją)	nazywanie i wyrażanie emocji związanych z recepcją dzieł sztuki, rozwiązywanie konfliktów w grupie, przejmowanie kontroli nad grupą, otrzymywanie pochwał od nauczyciela	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne

4 *Savoir, savoir-faire, savoir-apprendre* to kompetencje ogólne wprowadzone w ramach Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (2003). *Savoir* oznacza wiedzę, *savoir-faire* to umiejętności praktyczne, a *savoir-apprendre* – umiejętność uczenia się.

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń komunikacyjna	realizacja procesów poznawczych (odnosząca się do angażujących zadań i aktywności)	interpretacja dzieł sztuki, dyskusja w grupie, udział w grze muzealnej	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	mediacja międzykulturowa, praca samodzielna na ekspozycji, refleksja nad własnym doświadczeniem i emocjami w kontakcie z inną kulturą	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę (wspierająca autorefleksję nad procesem nauki i relacją z językiem)	skojarzenia słowo-obraz, dzięki obcowaniu z artefaktami refleksja nad sposobem przekazywania znaczeń w różnych językach, poszukiwanie odpowiedniego słownictwa	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe
przestrzeń wyobraźniowa	nawiązywanie relacji z kulturą (związane z symbolami, odniesieniami oraz artefaktami kulturowymi)	analiza i interpretacja symboli obecnych na obrazach, rzeźbach czy eksponatach (np. orzeł, krzyż, czerwony kolor na fladze), odbieranie kultury poprzez różne zmysły	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	zatrzymanie się w miejscu pamięci i reakcja na symbol, wysłuchiwanie i omawianie wspomnień i świadectw	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne
	realizacja procesów poznawczych	odpowiadanie na pytania dotyczące eksponatów	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	analiza i interpretacja symboli w odniesieniu do własnej kultury	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	porównywanie wielojęzycznych narracji wystawy, formułowanie pytań dotyczących eksponatów, pisanie refleksji (dzienników)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe
przestrzeń kulturowa	nawiązywanie relacji z kulturą	mediacja międzykulturowa, praca z artefaktami codzienności (np. ubrania, naczynia)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	użycie języka do ekspresji przeżyć wywołanych obiektami	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne
	realizacja procesów poznawczych	tworzenie opisów obiektów w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje pragmatyczne, kompetencje językowe recepcji i produkcji, strategię językowe

PRZESTRZEŃ MUZEUM WCHODZĄCA W RELACJE	OPIS AFORDANCJI	PRZYKŁADY MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń kulturowa	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	umiejscowienie siebie w nowej kulturze	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	analizowanie wielojęzycznych podpisów do eksponatów i porównywanie ich z wersją ojczystą	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe

Źródło: opracowanie własne.

Od teorii do praktyki

Powyższe powody skłoniły Muzeum Warszawy i Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego do nawiązania współpracy i realizacji projektów opartych na zintegrowanym nauczaniu języka polskiego jako obcego. W ramach projektu „Wysłuchaj się w muzeum”⁵ zrealizowanego w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023 przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego i Muzeum Warszawy przeprowadzono cykl wywiadów z uczestnikami zajęć. Jednym z celów było porównanie odmiennych doświadczeń edukacyjnych związanych ze zmieniającą się przestrzenią nauki. Trzydziestu studentek i studentów z Białorusi, Francji, Mołdawii, Niemiec, Rosji i Ukrainy uczestniczyło w zajęciach, które odbywały się w sali wykładowej Collegium Polonicum (30 godzin) i w Muzeum Warszawy (30 godzin). Na początku i na końcu semestru uczestnicy podeszli do testów sprawdzających poziom znajomości języka polskiego oraz kultury i wiedzy varsavianistycznej. Udzielili też częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, w których zadano im następujące pytanie:

- ➡ Czy istnieje różnica między nauką języka w sali lekcyjnej (wykładowej) a w muzeum? Rozwiń wypowiedź.

Wypowiedzi studentów pokazują, że muzeum stało się dla nich obfitującą w interakcje przestrzenią uczenia się, stojącą w opozycji do zasadniczo odizolowanej sali lekcyjnej. To właśnie tam uczący się doświadczali autentycznych kontaktów językowych:

Jak tylko na uniwersytecie, to jest nuda i my nie będziemy na tyle poznawać nowego realnego kontaktu z ludźmi. Na przykład po zajęciach w muzeum, zaczęłam w restauracjach, wtedy, kiedy piję kawę, zamawiać ją po polsku, bo tutaj już przyzwyczałam się do rozmawiania po polsku w tym otoczeniu [...]. A teraz nawet przyzwyczajam się rozmawiać po polsku publicznie.

Ten przykład dobrze ilustruje tezę Edwarda Caseya, że miejsce nie jest neutralnym tłem, lecz sceną wydarzeń, która pozostawia ślad i kształtuje tożsamość jednostki (Casey 2000: 182–183). Muzeum jako miejsce pamięci wspiera więc nie tylko proces nabywania języka, lecz także zmianę w postawie wobec jego używania – od izolacji do uczestnictwa. Doświadczenia zdobywane w muzeum wiążą się również z koncepcją *lieux de mémoire* Pierra Nory, ponieważ przestrzeń muzealna pełni funkcję nośnika pamięci zbiorowej i historycznej, zakorzenionej w materialnych i symbolicznych artefaktach. Studentka zauważyła:

Na uniwersytecie w klasie zawsze my po prostu siedzimy i tam coś piszemy czy o czymś rozmawiamy, ale jest konkretnie taki temat, jakiego trzeba się uczyć [...]. A tu, w muzeum, [...] coś poznajemy nowego, słuchamy, coś nowego czytamy, jakieś nowe materiały, na przykład o tych eksponatach.

Widać tu, że kontakt z eksponatami i narracją muzealną pozwolił uczestnikom projektu nie tylko rozwijać język, ale i wchodzić w relację z przestrzenią kulturową, co wzmacniało wymiar tożsamościowy nauki. Równolegle w przestrzeni komunikacyjnej następowały wszelkie

⁵ Artykuł odnosi się do badań realizowanych w ramach prowadzonego obecnie projektu doktoratu wdrożeniowego autorki – *Nauczanie języka polskiego jako obcego w przestrzeni muzealnej*.

interakcje podejmowane z odwiedzającymi i pracującymi w muzeum ludźmi, co zgadza się z założeniami van Liera twierdzącego, że języka nie można uczyć się w izolacji:

Na zajęciach myślisz sobie: Oooo, zajęcia mam. *Trudno*. A jak idzie się do muzeum, każdego dnia doświadczasz się czegoś nowego, różne rzeczy widzisz, wszystko takie ładne, otrzymujesz takie estetyczne dosłodzenie! I praktyka języka większa niż siedzieć w sali. Na przykład, jeżeli jedna grupa będzie siedzieć w sali i rozmawiać między sobą, i już, a my w muzeum rozmawiamy z różnymi ludźmi i słyszymy różne informacje. W muzeum uczymy się znajdować wspólny język z ludźmi.

Wspomniane powyżej „estetyczne dosłodzenie” koresponduje z twierdzeniem Caseya o zakorzenieniu doświadczenia w ciele. Jednocześnie „praktyka języka” poprzez rozmowy, spotkania i pozyskiwanie nowych informacji przywodzi na myśl koncepcję kontekstu edukacyjnego Leo van Liera oraz wymienione wcześniej afordancje zachodzące w sali muzealnej (patrz tab. 1).

Uczestnicy eksperymentu docenili również zintegrowanie edukacji językowej i kulturowej, które zapobiega monotonii i wiąże wiedzę z doświadczeniem. W poniższym fragmencie widać refleksję nad procesem akwizycji języka i zdobywaniem wiedzy w ogóle:

[B]o my tutaj uczymy się wszystkiego razem – i gramatyki, i mówienia. Nie czytamy tylko książek i robimy ćwiczeń i to wszystko. My robimy to bardziej interesująco i to w naszej głowie lepiej zestawia się, kiedy ono powiązane z czymś takim ciekawym. Bo kiedy każdego dnia jedno i to samo, to nie tak zostaje w głowie.

Zgodnie z wypowiedziami większości studentek i studentów zajęcia uniwersyteckie odbywały się w odizolowanym środowisku, któremu brakowało realnego kontekstu. Prawdziwe kontakty z ludźmi nawiązywane w muzeum wyraźnie odróżniały się od statycznych i nienaturalnych ćwiczeń komunikacyjnych w klasie. Możliwość spotkania i poznania osób mówiących po polsku zachęcała nie tylko do samej nauki, lecz także do częstszego używania języka obcego w publicznych sytuacjach komunikacyjnych, dzięki czemu wzmocnione zostały kompetencje pragmatyczne i socjolingwistyczne.

W odniesieniu do nauki w klasie badani podkreślali brak użyteczności nabywanej wiedzy i skupienie na jednym temacie, co według respondentów prowadziło do ograniczenia kreatywności i ich sprawczości. Często wracali do zagadnień związanych z poczuciem izolacji z powodu konieczności pracy w zamkniętych grupach bez kontaktu z innymi użytkownikami języka:

To jest takie ciekawe i takie niezwykle, że ty po prostu nie przychodzisz na lektorat i siedzisz sobie na sali, i robicie razem jakieś tam ćwiczenia, ale poznajecie historię, poznajecie nowych ludzi w muzeum, i to bardzo ciekawe.

Jest to jednak dość surowa ocena sali lekcyjnej, która w rywalizacji z muzeum prawie zawsze jest na straconej pozycji, gdyż jest mniej atrakcyjna wizualnie i nie daje możliwości stworzenia autentycznych warunków dla komunikacji. Mimo to niektórzy badani zwrócili uwagę na zalety i możliwości, które daje praca w klasie:

Jedne zajęcia były na uniwersytecie, a jedno w muzeum. Mieliśmy taki kontrast. Mogliśmy i posiedzieć i zajęcia porobić, gramatykę. Zmiana sposobu działania jest korzystna. To jest ciekawsze i pracują różne komórki mózgu, więcej kreatywności niż taka monotonna praca – gramatyka, gramatyka. Dlatego to jest dobry pomysł [...]. Który sposób bardziej pasuje studentom? Nie da się bez gramatyki na uniwersytecie. Dlatego uważam, że trzeba zrównoważyć to i zajęcia na uniwersytecie, i podobne, jak w muzeum.

Afordancje w sali lekcyjnej

W świetle powyższych rozważań warto zauważyć, że choć muzeum oferuje wiele różnorodnych i inspirujących afordancji, to jednak sala lekcyjna pozostaje przestrzenią podstawową i zaprojektowaną do nauki. Jeżeli sposób, w jaki uczestnicy procesu edukacyjnego odbierają daną przestrzeń, wpływa na przebieg uczenia się, to klasę można postrzegać nie tylko jako neutralne miejsce, ale również jako środowisko bogate w afordancje.

Tab. 2. Afordancje zachodzące w sali lekcyjnej

PRZESTRZEŃ SALI LEKCYJNEJ WCHODZĄCA W RELACJE	TYPY AFORDANCJI	OPIS MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń geometryczna	nawiązywanie relacji z otaczającą przestrzenią (reakcja na fizyczną aranżację sali lekcyjnej)	trudności z koncentracją z powodu braku świeżego powietrza, chęć współpracy w grupach dzięki odpowiednio ustawionym stołom	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji
	komunikowanie się (wszelka ekspozycja na mówiony i pisany język obcy)	ćwiczenia ze słuchu, czytanie tekstów	kompetencje: lingwistyczne, komunikacyjne recepcji
przestrzeń komunikacyjna	nawiązywanie relacji interpersonalnych (interakcje zachodzące z nauczycielem, innymi uczącymi się)	prowadzenie dyskusji, odpowiedź na pytanie nauczyciela, dyskusja w grupie, ćwiczenia w parach	kompetencje socjolingwistyczne i pragmatyczne, kompetencje komunikacyjne recepcji i produkcji, strategie komunikacyjne
	komunikowanie się	słuchanie wykładu, słuchanie wypowiedzi nauczyciela i innych uczących się	kompetencje: lingwistyczne, komunikacyjne recepcji
	wyrażanie emocji (związane z atmosferą panującą w grupie związane z motywacją)	rozwiązywanie konfliktów w grupie, otrzymanie pochwały od nauczyciela	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych (odnosząca się do angażujących zadań i aktywności)	rywalizacja, dyskusja, praca projektowa	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategie językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie (umożliwiająca ekspresję własnych wartości, pochodzenia, doświadczeń itd.) ⁶	dyskusja na temat różnic kulturowych, czytanie tekstu o tradycjach danego kraju, oglądanie filmu w obcym języku	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę (wspierająca autorefleksję nad procesem nauki i relacją z językiem)	stosowanie mnemotechnik i wymyślanie własnych ciągów skojarzeniowych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe
	nawiązywanie relacji z kulturą (związane z symbolami, odniesieniami oraz artefaktami kulturowymi)	obecność symboli państwowych na ścianie informujących o kraju i jego historii	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
przestrzeń wyobrażeniowa	wyrażanie emocji	interpretacja fragmentów poezji w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych	pisanie eseju o wspomnieniach z podróży, dyskusja o miejscach, do których pragnie się pojechać w przyszłości	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategie językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	tworzenie osobistych narracji w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	krótkie ćwiczenia introspekcyjne (np. <i>Co było dla mnie najtrudniejsze?</i>)	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategie językowe

⁶ To m.in. rozmowa o różnicach kulturowych.

PRZESTRZEŃ SALI LEKCYJNEJ WCHODZĄCA W RELACJE	TYPY AFORDANCJI	OPIS MOŻLIWYCH AFORDANCJI	ROZWIJANE KOMPETENCJE (WG ESOKJ)
przestrzeń kulturowa	nawiązywanie relacji z kulturą	analizowanie artykułu dotyczącego tradycji i zwyczajów w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-être</i>), kompetencje socjolingwistyczne i komunikacyjne mediacji
	wyrażanie emocji	reagowanie na fragmenty filmów w języku obcym, rozmowa o rodzinnym spędzaniu świąt	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje społeczne
	realizacja procesów poznawczych	poznawanie frazeologii w języku obcym	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre</i>), kompetencje: pragmatyczne, językowe recepcji i produkcji; strategię językowe
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na siebie	czytanie literatury w języku obcym, dyskusja o różnicach kulturowych	kompetencje ogólne (<i>savoir-être</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji
	realizacja procesów refleksyjnych nastawionych na naukę	ćwiczenia językowe dotyczące interferencji międzyjęzykowych	kompetencje ogólne (<i>savoir, savoir-apprendre</i>), kompetencje komunikacyjne mediacji, strategię językowe

Źródło: opracowanie własne.

Sala lekcyjna a muzeum w perspektywie Edwarda Caseya

Zgodnie z teorią Edwarda Caseya miejsce jest sceną, na której rozgrywają się interakcje społeczne (Landes i Cruz-Pierre 2013: 33–34). Wypowiedzi studentek i studentów nakreśliły obraz klasy jako sceny, na której znajdowali się wciąż ci sami aktorzy poruszający z góry narzucone tematy. Brak tu emocjonalnego i historycznego ładunku, który obecny był w nasyconym kulturą i dziedzictwem muzeum. W statycznej przestrzeni sali lekcyjnej panowała rutyna, a niedostatek silnych bodźców utrudniał nawiązanie więzi i zakorzenienie w tak przedstawionym miejscu. Zupełnym przeciwieństwem dla badanych było muzeum, które aktywizowało studentów. Nakierowane na cel działanie ukształtowało więź z miejscem. Muzeum przestało być bezosobową lokalizacją, a stało się językowym, społecznym i kulturowym doświadczeniem. W przeciwieństwie do sali lekcyjnej przestrzeń muzeum przekształciła się w miejsce pamięci, działania i osobistego odniesienia do języka oraz kultury.

Tab. 3. Porównanie przestrzeni sali lekcyjnej i muzeum wg koncepcji Edwarda Caseya

ANALIZOWANE ZAGADNIENIE WG KONCEPCJI E. CASEYA	SALA LEKCYJNA	PRZESTRZEŃ MUZEALNA
pamięć miejsca	uczący się wiążą klasę z powtarzalnymi doświadczeniami dydaktycznymi (lekcje, sprawdziany, projekty grupowe), tworzy się pamięć jednostkowa i zbiorowa związana z cyklem nauki	muzeum to miejsce pamięci nie tylko indywidualnej, ale i historycznej oraz kulturowej (artefakty, wystawy), doświadczenia językowe osadzają się w szerszym kontekście kulturowym i emocjonalnym
cielesność	ruch ograniczony głównie do przestrzeni ławek, gesty, pisanie, czasem inscenizacje, układ sali wpływa na sposób uczestnictwa ciała w nauce	aktywne uczestnictwo poprzez przemieszczanie się, zwiedzanie, wrażenia zmysłowe (wzrok, dotyk, a gdy możliwe – słuch), nauka języka związana z działaniem i percepcją sensoryczną
scena społeczna	sala lekcyjna to przestrzeń interakcji w zamkniętej grupie, silna rola nauczyciela, hierarchia, ale też praca w parach i grupach	muzeum to przestrzeń otwarta, w której uczestnicy spotykają innych zwiedzających, edukatorów, przewodników, interakcje są bardziej autentyczne i różnorodne, choć nadal kontrolowane

ANALIZOWANE ZAGADNIENIE WG KONSEPCJI E. CASEYA	SALA LEKCYJNA	PRZESTRZEŃ MUZEALNA
poczucie tożsamości	uczący się buduje tożsamość jako „osoba ucząca się języka” w kontekście formalnym, podlega autorytetowi nauczyciela	muzeum wspiera budowanie tożsamości również w odniesieniu do kultury i historii, uczeń bardziej czuje się użytkownikiem języka w realnym, społeczno-kulturowym kontekście (choć podlega autorytetowi nie tylko nauczyciela lub edukatora, lecz także innych pracowników muzeum oraz jasno określonych zasad zwiedzania)
stosunek do języka obcego	język bywa traktowany jako system reguł do opanowania, ryzyko postrzegania go jako przedmiotu w sensie szkolnym	język funkcjonuje jako żywe narzędzie komunikacji i interpretacji kultury, nauka wydaje się autentyczniejsza i zakorzeniona w doświadczeniu

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Jak widać z analizy podjętej w artykule, w ekologicznym podejściu do edukacji językowej przestrzeń nie jest tłem, lecz kontekstem współkształtującym działanie. U Leo van Liera to dynamiczne środowisko afordancji, a u Caseya – miejsce nasycone pamięcią ciała, emocji i kultury. Oba te podejścia zostają uzupełnione przez koncepcję Jamesa J. Gibsona, który akcentuje obiektywne „możliwości działania”. Powyższe ramy (połączone z czterema modelami przestrzeni Piotra Garncarka oraz różnymi typami pamięci oraz procesów psychologicznych) wskazują, że nauka języka zakorzeniona w przestrzeni może łączyć wymiar indywidualny z kulturowym i historycznym. W tym świetle szczególną rolę zyskują *lieux de memoire* Pierra Nory, które są materialnymi i symbolicznymi nośnikami doświadczeń zbiorowych i mogą się stać efektywnym kontekstem edukacji językowej.

W tej perspektywie „pedagogika miejsca” zyskuje walor praktyczny, gdyż muzeum jako miejsce pamięci staje się kontekstem, w którym język osadza się w doświadczeniu, a afordancje uruchamiają działanie, poznawanie, mediację i refleksję. Wyniki wywiadów porównujących zajęcia w klasie i w muzeum wskazują, że środowisko muzealne sprzyja autentycznym kontaktom, różnorodnym interakcjom i wzmocnieniu kompetencji pragmatycznych oraz socjolingwistycznych; jednocześnie klasa – choć mniej stymulująca uczestników badania – pozostaje niezbędna dla systematyzacji treści i pracy chociażby nad gramatyką. Tekst proponuje zatem myślenie o obu przestrzeniach jako komplementarnych wobec siebie. Świadome projektowanie miejsca i dobór zadań mogą uczynić klasę środowiskiem bogatym w możliwości oddziaływania, a muzeum przekształcić w językowo-kulturowe laboratorium wpisujące naukę w pamięć i działanie. Całość domyka praktyczny zestaw afordancji w odniesieniu do muzeum i sali lekcyjnej oraz tabele porównawcze, które przekładają założenia teorii na konkretne aktywności rozwijające sprawności językowe.

BIBLIOGRAFIA

- Casey, E. (1993), *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*, Bloomington: Indiana University Press.
- Casey, E. (1996), *How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena*, [w:] S. Feld, K.H. Basso (red.), *Senses of Place*, Santa Fe: School of American Research Press, s. 13–52.
- Casey, E. (2000), *Remembering: A Phenomenological Study*, Bloomington: Indiana University Press.
- Edelglass, W. (2010), *Getting Back into Place*, „Environmental Philosophy”, nr 7(2), s. 168–171.
- Elder, J. (1998), *Stories in the Land: A Place-Based Education Anthology*, Great Barrington: The Orion Society.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.

- Foucault, M. (2005), *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 117–125.
- Garncarek, P. (2022), *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Halbwachs, M. (1969), *Społeczne ramy pamięci*, Warszawa: PWN.
- Landes, D.A., Cruz-Pierre, A. (2013), *Exploring the Work of Edward S. Casey: Giving Voice to Place, Memory and Imagination*, New York: Bloomsbury.
- Lane-Zucker, L. (2004), *Forward*, [w:] D. Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities David Sobel Life Place: Bioregional Thought and Practice*, Great Barrington: Orion Society, s. ii.
- Lier, L. van (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Boston–Dordrecht–New York–London: Kluwer Academic Publishers.
- Menz, M. (2014), *Pamięć historyczna*, [w:] M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa, s. 328–330.
- Nora, P. (1974), *Mémoire Collective*, [w:] *Faire de l'histoire*, Paris: Gallimard.
- Sieczych-Kukawska, A. (2017), *Integracja języka angielskiego z edukacją artystyczną na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, Łódź: Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki.
- Smith, L. (2023), *Dziedzictwo jako proces kulturowy*, [w:] M. Stobiecka (red.), *Krytyczne studia nad dziedzictwem. Pojęcia, metody, teorie i perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sobel, D. (2004), *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities David Sobel LifePlace: Bioregional Thought and Practice*, Great Barrington: Orion Society.
- Sujecka-Zajac, J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?*, „Neofilolog”, nr 55(1), s. 11–26.
- Sulikowska, A. (2005), *Psychologiczne badania nad pamięcią i ich implikacje dla glottodydaktyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 22–31.
- Wygotsky, L. (2002), *Wybrane prace psychologiczne*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Dzieciństwo i dorastanie* (t. 2), Poznań: Zys i S-ka.

KATARZYNA ŽÁK-CAPLOT Kierowniczka Biblioteki Muzeum Warszawy i koordynatorka międzynarodowych projektów dotyczących nauczania języków obcych poprzez materialne i niematerialne dziedzictwo; doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW. Autorka publikacji dotyczących zintegrowanego nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury i historii Warszawy. Lektorka języka polskiego i czeskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.