

Joanna Korzeniewska

O WIELOZNACZNOŚCI NIEKTÓRYCH KATEGORII W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

Ogólnie wiadomo, że samookreślenie metateoretyczne jest równoznaczne z ukierunkowaniem badań. Dydaktyka języków obcych, młoda nauka, rozwijająca się burzliwie od czasów „rewolucji dydaktycznej” w latach czterdziestych naszego wieku, ma przed sobą jeszcze wiele nierozstrzygniętych problemów badawczych. Taka sytuacja wynika zresztą niewątpliwie z wyjątkowo skomplikowanego charakteru zarówno procesu uczenia się, jak i nauczania języków obcych.

Nie absolutyzując roli kategorii formalnych w procesie samookreślenia metateoretycznego, trzeba jednak podkreślić, że jednoznaczność oraz sprecyzowany charakter tych kategorii w jakimś zakresie przyczynia się do likwidacji nieporozumień w dziedzinie teorii i w praktyce nauczania.

W niniejszych rozważaniach chciałbym omówić w tym aspekcie kilka podstawowych kategorii dydaktycznych. W pierwszym rzędzie warto zwrócić uwagę na zakres semantyczny pojęcia *metoda*. Etymologicznie wyraz ten wywodzi się z języka greckiego: (hodos-droga, meta-wzdłuż). Ta informacja sugeruje nam pośrednio wieloznaczność, czego potwierdzeniem jest zresztą zarówno doświadczenie, jak też ustalenie zawarte w związanej definicji encyklopedycznej: „Metoda, sposób postępowania, świadomy i powtarzalny wybór działania; zespół celowych czynności i środków; sposób wykonania zadania lub rozwiązania problemu; zespół ogólnych założeń badawczych (wytycznych)”¹.

Omawiana wieloznaczność w pewnym sensie jest implikowana przez kontekst socjalny. Jednakże podobnie sytuacja kształtuje się w granicach dydaktyki języków obcych. Ten fakt odnotowuje m. in. L. Grochowski stwierdzając, iż w praktyce szkolnej obserwujemy co najmniej trójznaczność omawianego pojęcia: 1) Własna, indywidualna metoda każdego

¹ *Leksykon PWN*. Warszawa 1972.

nauczyciela jako wypadkowa jego doświadczeń pedagogicznych i wiadomości teoretycznych. 2) Chwył metodyczny (po rosyjsku: *mietodiczeskij prijom*, notabene jest to termin, który nie zaadaptował się w polszczyźnie). 3) Tok postępowania przy wprowadzaniu materiału (np. metoda indukcyjna).

Można zgodzić się z Grochowskim, że te trzy znaczenia wyrazu metoda są podrzędne w stosunku do pojęcia *metoda*, określającego zbiór zasad nauczania, ale jednocześnie dalszy tok jego rozumowania pozwala zauważyć pewne sprzeczności w wywodzie: „[...] suma wszystkich chwytów i metod w wąskim znaczeniu nie odpowiada pojęciu metody z dydaktycznego punktu widzenia”².

Z takiego rozumowania, jakie nam prezentuje Grochowski, wynika logicznie, że w obecnej sytuacji jest w zasadzie niemożliwe jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia *metoda* dla potrzeb dydaktyki języków obcych. Mimo to autor podaje definicję: „Metoda nauczania języka obcego jest to zbiór zasad postępowania, wynikający z naukowego dorobku psychologii i lingwistyki, ujęty w określony system w formie serii ćwiczeń zapewniających wszechstronną realizację (spełnianie się) tych zasad”³.

Problemem tym interesuje się również Grochowski w swojej chronologicznie późniejszej publikacji⁴. Autor przeciwstawia tu metodę technice nauczania, przyjmuje definicję techniki jako „całości kształtu środków i czynności związanych z produkcją i wytwarzaniem dóbr materialnych, a także wiedzy o nich”⁵.

Nie wydaje się w pełni uzasadnione przenoszenie tej definicji na teren dydaktyki. To, że „ucząc stosujemy określone środki i wykonujemy określone czynności z zamiarem ukształtowania w umysłach uczniów [...] trwałych śladów”⁶ nie jest dostatecznym argumentem na rzecz powyższej interpretacji pojęcia technika nauczania, którą zresztą autor utożsamia z chwytami metodycznymi.

Natomiast można się zgodzić z popularnym w dydaktyce poglądem, że współczesne metody nauczania stanowią tylko ogólny zarys koncepcji nauczania. Wynika to z braku wielu podstawowych ustaleń teoretycznych o charakterze psychologicznym, psycholingwistycznym, a także językoznawczym.

Wydaje się, że dość precyzyjny charakter mają poglądy Gałęckiego⁷ w omawianym zakresie: „Metoda w znaczeniu węższym to tyle co sposób. Oznacza więc rodzaj i charakter czynności dydaktycznych, które stosujemy przy nauczaniu: poszczególne niejako chwyt, środki podawania,

² L. Grochowski: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971, s. 30.

³ L. Grochowski: *iw.*, s. 31.

⁴ L. Grochowski: *O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej*, Warszawa 1973.

⁵ *Jw.*, s. 13.

⁶ *Jw.*, s. 14.

⁷ W. Gałęcki: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1965, s. 39.

utrwalania materiału naukowego. Mówimy więc np. o metodzie nauczania alfabetu lub czytania, o metodzie podawania uczniom znaczenia nowych wyrazów, o metodzie korygowania błędów przy ćwiczeniach w mówieniu lub pisaniu, o metodzie wykorzystywania dla konwersacji obrazów oraz ilustracji książkowych itd". Mimo to można zauważyć, że jasność wyводу nie znajduje odzwierciedlenia w szczegółowych propozycjach, bo określenie: „Metoda w znaczeniu węższym”, „metoda w znaczeniu szerszym” są nazbyt opisowe.

Odnotowana wieloznaczność jest niewątpliwie spowodowana między innymi chaosem, towarzyszącym procesowi samookreślania metodyki jako nauki. Ponadto wynika ona z burzliwych fluktuacji trwających w dydaktyce języków obcych. W tej sytuacji nie pozbawione racji bytu byłoby twierdzenie, że termin *metoda* należy stosować w odniesieniu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej i metody bezpośredniej. Do takiego wniosku skłania analiza literatury dydaktycznej, relacjonującej wszelkie nowości na gruncie nauczania języków obcych, bowiem można z dużym stopniem prawdopodobieństwa twierdzić, że wszystkie inne sposoby nauczania są kompilacją wymienionych metod i oscylują wyraźnie wokół nich, adaptując do swoich zmodyfikowanych celów ich nieco zmodyfikowane założenia. Można zatem pokusić się o wprowadzenie dla jasności kategorii *submetoda* rozumiejąc, że jest to zespół środków dydaktycznych służących do uzyskania konkretnych celów jednostkowych. Ten termin należałoby stosować oczywiście łącznie z przydawką lub dopowiedzeniem innego rodzaju, np. submetoda sytuacyjna, audiolingwalna⁹, kodematyczna itp.

Sytuacja scharakteryzowana powyżej jest znamienna dla naszej rzeczywistości szkolnej. W sposób zamierzony czy też może przypadkowy programy nauczania odzwierciedlają brak jednolitej, koherentnej metody. Między innymi w *Programie dla Liceum Ogólnokształcącego* czytamy: „Realizując cele nauczyciel powinien stosować takie metody nauczania, które umożliwiają aktywizowanie uczniów oraz budzenie żywego zainteresowania przedmiotem”⁹. Te ogólne założenia w naszych warunkach szkolnych są formułowane jako zasady nauczania aktywnego (aktywizującego)¹⁰. Wspomniane zasady nie stanowią w sumie metody, a uwzględniają po prostu zarówno wypróbowane, jak i najnowsze osiągnięcia badawcze innych dyscyplin, głównie zaś psychologii, psycholingwistyki. Dlatego niektórzy metodycy chyba słusznie unikają terminu *metoda*. Tak np. Marton relacjonując osiągnięcia metodyki amerykańskiej używa

⁹ Dla przykładu można przypomnieć, że w Ameryce po okresie stabilizacji wyrażającej się w formalnym usankcjonowaniu doskonałości metody audiolingwalnej nastąpił kryzys tej metody. Świadczy o tym prosperowanie aktualnie na tym terenie szesnastu metod nauczania języków obcych.

¹⁰ *Tymczasowy program nauczania języka rosyjskiego w kl. I—IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1965, s. 19.

¹⁰ Takiego określenia używa słusznie Grochowski w obu wymienionych wyżej publikacjach.

najczęściej określić: podejście ustno-słuchowe, zasady nauczania aktywizującego, współczesne teorie nauczania języków obcych itp. Takie ujęcie zagadnienia koresponduje z uprzednio wyrażonym w niniejszym artykule poglądem o sytuacji we współczesnej dydaktyce, implikującej niejako nieścisłości terminologiczne. Marton uważa, że „należy raczej mówić o doborze odpowiedniej metody w zależności od celu danego kursu, czasu jego trwania, częstotliwości lekcji, przygotowania pedagogicznego nauczyciela, motywacji uczniów itd. Propozycje te zmierzają wyraźnie do uelastycznienia i [...] udialektycznienia pojęcia metody nauczania”¹¹.

Kontynuując rozważania nad podstawowymi kategoriami stosowanymi w dydaktyce, chciałabym zastanowić się nad zakresem semantycznym pojęć *nawyk* i *umiejętność*. To zainteresowanie chcę uzasadnić dużą częstotliwością stosowania wymienionych pojęć w dydaktyce. Wydaje się, że w praktyce nauczania nie zawsze wiadomo, jak należy rozumieć te kategorie. Skoro zaś w zasadniczy sposób określają one poczynania dydaktyczne, składają się na strategię nauczania, warto poświęcić im nieco więcej uwagi. Otóż już w czasie kształtowania się metody bezpośredniej język traktowany był jako system nawyków, choć rzecz nie została tak nazwana, bo określenie *nawyk językowy* wprowadzono później. Mam na myśli okres wprowadzenia i dominacji metod słuchowych, zwłaszcza okres, gdy zyskała w dydaktyce języków obcych prawo obywatelstwa teza Bloomfielda definiująca język jako system nawyków.

Eksplodzja zainteresowania tematem w Polsce związana jest z latami sześćdziesiątymi. Skądinąd wiadomo, że odwrót od wymienionej tezy rozpoczął się na Zachodzie w latach sześćdziesiątych, gdy N. Chomsky w rezultacie wszechstronnych badań stwierdził, że język nie jest nawykiem. Obecnie panuje powszechnie stanowisko umiarkowane, które wyraża się w konstatacji, iż w języku można wyróżnić zarówno warstwę nawykową, jak i taką, której poznanie wymaga świadomych procesów intelektualnych. Powszechność takich opinii obliguje do zajęcia się bliżej tym podstawowym terminem współczesnej dydaktyki nauczania języków obcych. Ponieważ mamy tu do czynienia z kategorią psychologiczną, przypomnimy definicję formułowaną w ramach tej dyscypliny naukowej. Zatem nawyki, są to [...] „rezultaty mniej lub więcej trwałe (podkr. — J. K.) powtarzania jakiejś czynności widocznej czy niewidocznej, ruchowej czy świadomościowej w postaci jej usprawnienia w powtórkach dalszych [...]. W zasadzie należą tu także wiadomości nabyte przez powtarzanie”¹². Wydaje się, że takie rozumienie nawyku jest tylko częściowo równoznaczne z pojęciem nawyku językowego. Przy nowych sposobach wykonywania czynności (a tak można określić np. czynność mówienia obcojęzycznego), nie zanikają

¹¹ W. Marton: *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa 1972, s. 171.

¹² J. Pieter: *Słownik psychologiczny*. 1963, s. 173.

poprzednie sposoby wykonania tej czynności. Zatem kształtowaniu nawyków obcojęzycznych towarzyszą integralnie z nimi powiązane nawyki posługiwania się językiem ojczystym. Trzeba pamiętać, że kształtowanie nawyków obcojęzycznych nie dokonuje się poza świadomością. Dlatego pewne wątpliwości budzi arbitralność stwierdzenia Bielajewa: „przez nawyk rozumiemy czynność wykonywaną bez udziału świadomości, to znaczy automatycznie, dzięki temu, że czynność ta została wielokrotnie powtórzona przedtem”¹³. Przy kształtowaniu nawyków językowych większą niż w innym wypadku rolę odgrywa świadomość, w jakiś sposób porządkująca torowanie nowych dróg nerwowych i kategorii poznawczych oraz wykonawczych. Skłania to do równie krytycznej interpretacji definicji proponowanej przez klasyków metody audiolingwalnej, którzy przez nawyk językowy rozumieją „czynności wykonywane automatycznie, mechanicznie, bez każdorazowego zaangażowania woli i świadomości”¹⁴.

Kwestią powodującą nieporozumienie w praktyce szkolnej jest stosowanie różnorodnych kryteriów przy określaniu nawyku. Ponieważ taka różnorodność występuje w podręcznikach metodycznych przeznaczonych do szerokiego użytku, warto przypatrzeć się z bliska temu zjawisku. Często stosuje się tu termin „nawyk” w znaczeniu potocznym, co obserwujemy u A. Dorosa, który używa określeń „nawyki mówienia, pisania czy też rozumienia ze słuchu”¹⁵, „nawyki mowne”, „nawyki pisania”¹⁶, „kształtowanie nawyków w zakresie minimum gramatycznego”¹⁷.

Proponujemy, by rozważając kwestie związane z nawykami językowymi, stosować odpowiednio określenia: „nawyki w zakresie rozumienia mowy ze słuchu” itd. Takie ujęcie sugerowałoby, zgodnie z prawdą, że na podstawowe umiejętności językowe składa się wiele różnorodnych nawyków. Ich suma nie stanowi zresztą, jak wiadomo, o posiadaniu danej umiejętności językowej.

Celowe będzie przypomnienie pewnego utartego zwrotu, stosowanego również powszechnie w znanych publikacjach z zakresu dydaktyki języków obcych. Idzie o termin „automatyzacja nawyków”. Ma on charakter tautologii, bowiem nie może podlegać automatyzacji czynność, którą określamy mianem nawyku. Automatyzacja, czyli stopniowe wyłączenie się świadomości, towarzyszy procesowi powstawania nawyków na tym etapie, gdy są one jeszcze związane ze świadomymi poczynaniami, kiedy stopniowo maleje uwaga, napięcie uczuciowe i myślenie (skierowane na formę wypowiedzi).

Kontynuując rozważania nad zespołem zagadnień dotyczących recepcji

¹³ B. Bielajew: *Zarys psychologii nauczania języków obcych*, Warszawa 1969, s. 35.

¹⁴ W. Marton: *iw.*, s. 127.

¹⁵ A. Doros: *Wyrabianie nawyków w zakresie gramatyki*, [w:] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego* pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971, s. 103—104.

¹⁶ *Iw.*, s. 105.

¹⁷ *Iw.*, s. 107.

kategorii *nawyk* w dydaktyce, można przyjąć w nieco strawestowanej formie definicję, którą proponuje Jankowski: „Nawyk językowy jest to przyzwyczajenie do stosowania takiej a nie innej formy, takiego a nie innego znaku językowego”¹⁸. Trzeba przy tym jeszcze raz podkreślić, iż nawyków językowych jest bardzo wiele i że rozwijają się one w granicach umiejętności językowych. To ostatnie stwierdzenie pozwala nam przejść do rozważań na temat semantyki terminu *umiejętność*. Warto przytoczyć na wstępie definicję psychologiczną, w myśl której umiejętność utożsamia się ze sprawnością, a ta ostatnia oznacza biegłość, przeważnie motoryczną, w wykonywaniu działań opartych na uczeniu się jako nabywaniu wprawy, np. sprawność w pisaniu, czytaniu [...] jeździe na rowerze, gimnastyce porannej¹⁹. Takie ujęcie zagadnienia upoważnia zainteresowanych do zamiennego stosowania pojęć *sprawność*, *umiejętność*, jednocześnie wskazuje, że po to, by zdobyć sprawność w jakimś zakresie, należy osiąść szereg nawyków. Zatem *nawyk* jest pojęciem podrzędnym w stosunku do sprawności. Dlatego mało przekonująca wydaje się motywacja Bielajewa, który pisze: „Jeśli uczeń potrafi powiedzieć coś w języku, którego się uczy, dzięki temu, że świadomie wykorzystuje odpowiednie wiadomości, to można to określić jedynie jako pierwotną umiejętność, a nie nawyk. Umiejętnością nazywamy czynność wykonywaną po raz pierwszy i ze zrozumieniem”²⁰. Niezbyt zrozumiała jest też definicja proponowana przez L. Grochowskiego: „nawyk językowy jest to zdolność świadomego wykonywania określonej czynności w konkretnej sytuacji, przy czym czynność ta musi pozostawać w logicznej zgodzie z daną sytuacją”²¹. Sprawności rozumie Grochowski jako pojęcia nadrzędne w stosunku do umiejętności i nawyków. Są to: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie. Sprawnościami tymi nie zajmuje się w sposób bardziej szczegółowy A. Doros, który ogólnikowo informuje: „trzeba podkreślić, że ćwiczenia mające na celu wprowadzenie lub utrwalenie materiału gramatycznego charakteryzują się określoną specyfiką, są bowiem skierowane na wyrobienie wstępnych umiejętności względnie nawyków w stosowaniu tych lub innych zjawisk językowych (podkr. moje — J. K.)”²².

Sumując warto jeszcze raz zaakcentować fakt, że pojęcia *nawyk* i *umiejętność* są interpretowane w sposób wieloznaczny w naszej podstawowej literaturze dydaktycznej.

Nie rosząc sobie pretensji do ostatecznych rozstrzygnięć, autorka niniejszych rozważań starała się odnotować istniejące niezgodności i w formie przyczynku zaproponować pewne rozwiązania.

¹⁸ B. A. Jankowski: *Nauka języka obcego*, Warszawa 1973, s. 183.

¹⁹ J. Pieter: jw., s. 277.

²⁰ B. Bielajew: jw., s. 35.

²¹ L. Grochowski: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971, s. 57.

²² A. Doros: jw., s. 104.

Ze względu na wąskie ramy konstrukcyjne artykułu trudno ustosunkować się do innych kategorii, również wymagających jednoznacznego określenia. Wymienimy chociażby taką jak „metodyka nauczania języków obcych” i zakres semantyczny tego terminu. W miarę rozwoju metodyki oraz dyscyplin, które można nazwać w tym kontekście pokrewnymi, coraz trudniej chociażby o granice między metodyką a pewnymi działami psychologii, psychofizjologii, psycholingwistyki, logopedii i innych, zdawałoby się, dość odległych dyscyplin. Nie można przemilczeć również nieporozumień wynikających w praktyce dydaktycznej z niedostatecznej adaptacji dla potrzeb metodyki terminu *pojęcie*. Jego właściwe rozumienie implikuje poprawność stosowania różnych sposobów semantyzacji leksyki. Tymczasem są stosowane co najmniej dwa podstawowe znaczenia słowa *pojęcie*. Z filozoficznego punktu widzenia jest to wytwór myślenia abstrakcyjnego [...] forma odbicia rzeczywistości w umyśle, odzwierciedlająca jego istotne elementy. Drugie znaczenie precyzuje logika stwierdzając, że pojęcie to znaczenie nazwy „myślowy odpowiednik zespołu istotnych cech przedmiotów, do których dana nazwa się odnosi [...]”²³.

Trzeciego znaczenia nie notują ani słowniki, ani encyklopedia. Jest to znaczenie wynikające z potocznego stosowania tego terminu. Doświadczenie podpowiada, że jest ono kompilacją dwóch powyżej zdefiniowanych znaczeń.

Byłoby wielce pożądane, aby podręcznik metodyki nauczania języka rosyjskiego podawały logiczną definicję pojęcia, niezbędną do zrozumienia wszelkich wywodów na temat relacji między pojęciami a dydaktyką języków obcych.

Ograniczając się do zwięzłego omówienia kwestii najbardziej zasadniczych, warto jeszcze zaakcentować chaos panujący w określaniu ćwiczeń językowych. Obok najogólniejszych podziałów, a więc ze względu na rodzaj przyswajanej sprawności (ćwiczenia w słuchaniu, mówieniu, czytaniu, pisaniu) oraz na etap zdobywania sprawności (ćwiczenia wprowadzające, wdrażające, utrwalające), panuje wielka różnorodność klasyfikacji. Znajduje to odbicie w podstawowych podręcznikach oraz innych powszechnie dostępnych na naszym rynku publikacjach związanych z nauczaniem języków obcych. Te same rodzaje ćwiczeń są określane bardzo różnorodnie, co potencjalnie zmniejsza kształtujące wartości książek przeznaczonych dla szerokiego kręgu odbiorców.

Ponieważ mówimy o ćwiczeniach, nasuwa się również uwaga o konieczności rozgraniczenia pojęć *rodzaj ćwiczeń*, *typ ćwiczeń*, *forma ćwiczeń*.

Wydaje się, że zarówno te, jak i inne kwestie powinny stanowić temat odrębnego opracowania szczegółowego. Ujednoczenie terminologii metodycznej ułatwi niewątpliwie specjalistom podjęcie dyskusji czy też kon-

²³ *Leksykon PWN*. Warszawa 1972.

tynuowanie dialogu. Przyczyni się również do usprawnienia pracy nauczycieli, często dezorientowanych przez chaos terminologiczny.

Nie absolutyzując problemu wieloznaczności kategoryalnych, warto dodać, iż w wielu wypadkach jej likwidacja pozostaje w prostej zależności od rozstrzygnięcia na terenie dydaktyki języków obcych pewnych spornych kwestii merytorycznych; metodyka posiada bowiem pewien autonomiczny status teoretyczny, który może ulec stabilizacji dzięki likwidacji nieporozumień terminologicznych.

Йоанна Коженевска

О МНОГОЗНАЧНОСТИ НЕКОТОРЫХ КАТЕГОРИЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИДАКТИКЕ

В статье анализируются разные толкования терминов „метод обучения”, „техника обучения”, „языковой навык”, „языковое умение”, „автоматизация навыков”, „понятие”.

Автор статьи не претендует на разрешение сложных терминологических вопросов, но указывает на проблемы, требующие дальнейшей разработки.