

Tomasz Wójcik

Metodyka - nauka interdyscyplinarna

Studia Rossica Posnaniensia 7, 191-210

1975

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

TOMASZ WÓJCIK

Poznań

METODYKA — NAUKA INTERDYSCYPLINARNA

I

Wszelkie poszukiwania coraz to doskonalszych rozwiązań metodycznych procesu nauczania języka obcego dają się tłumaczyć nie tylko prawami rozwoju cechującymi każdą dyscyplinę naukową, ale i małą skutecznością metod, jakimi dysponuje dotychczasowa teoria nauczania. Chodzi o to, że — z jednej strony — sam język jako przedmiot nauczania jest fenomenem dość złożonym i wieloaspektowym, z drugiej zaś — stopień opanowania języka zależy od a. kwalifikacji nauczyciela, b. metod nauczania, c. materiałów nauczania, d. ilości czasu przeznaczanego na naukę, e. zdolności ucznia i jego wkładu pracy oraz f. wielu innych czynników obiektywnych i subiektywnych.

Naturalną konsekwencją złożoności i wieloaspektowości samego języka jest często całkowite niepanowanie nauczyciela nad procesem jego nauczania, z drugiej zaś strony — doszukiwanie się przyczyn niepowodzenia (tj. np. kompletnej nieznamomości języka przez absolwentów różnych szkół) wyłącznie w metodach i sferze czynników służebnych względem metod, jak np. środki audiowizualne, wynikać może jedynie z niedostrzegania całej złożoności procesu nauczania języka. Metodyka, która w założeniach swych powinna dążyć do wypracowania jak najskuteczniejszych metod opanowania języka (a nie tylko jego nauczania), stanowi w gruncie rzeczy pomoc jedynie dla nauczyciela i podpowiada mu, jak kierować formami nauczania języka (nie: indywidualną pracą ucznia), tj. jak prowadzić lekcje; język obcy przez dotychczasową metodykę (mam na myśli głównie metodykę nauczania języka rosyjskiego) jest rozpatrywany nie pod kątem systemu znaków heterogenicznych i jego funkcji komunikatywnej, lecz pod kątem materiału nauczania, przeznaczanego do zaplanowania (nie: zaprogramowania!) dla poszczególnych klas. Jakie z tego wynikają konsekwencje? Otóż tzw. program nauczania zwalnia nauczyciela od obowiązku panowania nad procesem nauczania języka i kierowania pracą ucznia; główne, a często jedyne zadanie nauczyciela sprowadza się w praktyce do realizacji programu. Jeśli wziąć pod uwagę to, że program widzi tylko nauczyciela, a nie ucznia, to jest ani nie ułatwia opanowania języka, ani tym bardziej nie gwarantuje jego opanowania, to można

mieć wątpliwości co do przydatności tego programu i dla samego nauczyciela. *Program nauczania, podobnie jak podręcznik metodyki, tylko wtedy przydatny (i niezbędny) jest dla nauczyciela, kiedy ma bezpośredni wpływ na rezultaty pracy ucznia.* Tymczasem ułatwiając prowadzenie lekcji danego języka, program nie ma jakiegokolwiek wpływu na poziom jego nauczania i stopień opanowania przez uczniów.

Metodyka, która koncentruje się wyłącznie na metodach i środkach, jest siłą rzeczy metodyką form nauczania języka. Taka metodyka, podobnie jak np. podręcznik ortografii, stanowi swojego rodzaju zbiór reguł i stąd też jej niepodatność na wpływy językoznawstwa ogólnego, psycholingwistyki, socjolingwistyki czy innych dyscyplin. I mimo że dla nikogo nie ulega wątpliwości, iż tylko kompleksowe badania mogą przyczynić się do wypracowania skuteczniejszych niż stosowane dotychczas metod, to jednak tradycyjna metodyka w praktyce nauczania języka rosyjskiego bierze górę nad przekonaniem o konieczności oparcia procesu nauczania języka o psycholingwistyczne, socjolingwistyczne i ogólnojęzykowe podstawy. Zdawaniu sobie sprawy z potrzeby interdyscyplinarnego spojrzenia na proces nauczania języka towarzyszą zakorzenione w praktyce dogmaty przestarzałej metodyki, tj. metodyki form nauczania (=prowadzenia lekcji języka rosyjskiego)¹. Dzieje się tak między innymi dlatego, że 1) metodyka form nauczania, stanowiąca niejako ponadczasowy i ponadsytuacyjny zbiór gotowych wzorców i recept, i przenosząca punkt ciężkości z nauczania języka na realizację programu nauczania, była o wiele łatwiejsza do opracowania i jest o wiele łatwiejsza (zwłaszcza dla nauczyciela-niefachowca) do przyjęcia niż metodyka właściwie pojętego procesu nauczania języka oraz 2) stosowane w praktyce metody nauczania języka i pokutujące niewłaściwe poglądy są niezależne od metodyki; pracujący w szkolnictwie absolwent studiów rusycystycznych stosuje nie te metody, które mu proponowano na zajęciach z metodyki, lecz te, które mu wpojono na ćwiczeniach praktycznych, co jest zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę, że *o wiele łatwiej zaszcześcić jest złe nawyki niż wyrobić właściwy pogląd na nauczanie języka obcego i na sam język jako przedmiot nauczania.* (Wyłania się potrzeba opracowania metodyki prowadzenia zajęć uniwersyteckich i sterowania indywidualną pracą studenta, niestety traktowanie nauki nie jako teorii, lecz jako sumy wiadomości podawanych studentowi do pamięciowego opanowania przyczynia się do tego, że sprawy metodyki prowadzenia zajęć i metodologii wykładanych dyscyplin znajdują się na marginesie zainteresowań pracowników naukowo-dydaktycznych).

Przeciwstawiamy zatem metodykę form nauczania (=prowadzenia lekcji) metodyce procesu nauczania języka obcego; pierwsza jest statycz-

¹ Patrz np. W. Piotrowski, *Rola czynnika organizacji w nowoczesnym nauczaniu języka obcego*, „Język Rosyjski” 1973, nr 2.

nym zbiorem przyjętych a priori reguł postępowania, do których nauczyciel dostosowuje własną indywidualność, druga — dynamiczną dyscypliną naukową, która ma być pomocna zarówno nauczycielowi (w sterowaniu procesem nauczania i pracą ucznia), jak i uczniowi (w opanowaniu języka); pierwsza nie jest ani teorią naukową, ani sumą doświadczeń, lecz jest wyłącznie opisem różnych form pracy lekcyjnej, przy czym opisem zamkniętym i pozostającym w luźnym związku z samym procesem nauczania języka, podczas gdy druga powinna być interdyscyplinarna, podbudowana wynikami eksperymentów, teorią. To przeciwstawienie metodyki w tradycyjnym i nowszym rozumieniu tego terminu jest faktycznie uogólnieniem dwóch skrajnych stanowisk, reprezentowanych zarówno przez metodyków, jak i nauczycieli-praktyków. Sytuacja, w jakiej znajduje się metodyka nauczania języka rosyjskiego, jest charakterystyczna m. in. pod tym względem, że została opracowana szczegółowo metodyka pracy lekcyjnej (podręczniki W. Gałęckiego, A. Dorosa, L. Grochowskiego), nie ma natomiast opracowanej metodyki nauczania języka rosyjskiego w sensie teorii interdyscyplinarnej², która byłaby przydatna nie do prowadzenia lekcji w szkole podstawowej czy średniej, ale do właściwie pojętego nauczania języka — bez względu na typ szkoły i formy nauczania.

Rozbieżności poglądów na sprawy metodyki, jej miejsce i rolę w procesie nauczania języka rosyjskiego, jakie obserwuje się od kilku lat, są jak najbardziej usprawiedliwione i nawet pożądane, dowodzą bowiem nie tylko nieskuteczności metod uprawianej na naszych uczelniach metodyki, ale i prób poszukiwań innych rozwiązań; dowodzą również konieczności podjęcia poważnych badań naukowych nad opracowaniem interdyscyplinarnych podstaw metodyki nauczania języka rosyjskiego.

2

Język jest jednością substancji i formy, konkretności i abstrakty, form i funkcji, gramatyki i semantyki, morfologii i składni, paradygmatyki i syntagmatyki, kodu statycznego i dynamicznego, systemowego status quo i konwencjonalnej normy użycia. Język nie funkcjonuje poza tekstem i dlatego wszelkie prawidłowo przebiegające nauczanie języka jest dwuaspektowe: przedmiotem nauczania powinien być nie tylko język jako system znaków, ale i funkcjonowanie tego systemu. Niestety, jeżeli dotychczasowa metodyka zwraca jaką-

² Wydany pod redakcją S. Siatkowskiego zbiór artykułów *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1972, stanowi jedynie przyczynek do metodyki w sensie teorii interdyscyplinarnej; zawarte w tym zbiorze artykuły są próbami i propozycjami rozwiązania niektórych problemów teoretycznych dotyczących głównie opisu języka rosyjskiego dla celów dydaktycznych, nie należy ich jednak utożsamiać z metodyką jako teorią nauczania języka.

kolwiek uwagę na język jako przedmiot nauczania, to tylko i wyłącznie od strony jego budowy a nie funkcji, czego naturalną konsekwencją jest nauczanie analizy językowej, przy zupełnym niedostrzeganiu syntezy. Wprawdzie programy nauczania zalecają stosowanie ćwiczeń konwersacyjnych, ale jeśli wziąć pod uwagę to, że nauczanie syntezy polega nie na stosowaniu ćwiczeń konwersacyjnych, lecz nauczaniu funkcjonowania systemu, nie można się dziwić, że wszelkim ćwiczeniom zmierzającym do ustnej czy pisemnej produkcji tekstu rosyjskiego towarzyszy ustawiczne nauczanie błędów syntaktycznych i stylistyczno-leksykalnych.

Usankcjonowana przez praktykę szkoły podstawowej i średniej metodyka charakteryzuje się analitycznym podejściem do procesu lekcyjnego (rozbijanie lekcji na poszczególne ogniwa, niezależnie od typu ćwiczeń językowych i poziomu nauczania języka) i do samego języka (rozbijanie języka na gramatykę i słówka). W analitycznym podejściu do języka kryje się pewne niebezpieczeństwo: mimo że ostatecznym celem nauczania języka jest jego opanowanie, pytanie „jak nauczać języka?” przestaje być problemem numer jeden metodyki i praktyki szkolnej, i ustępuje zawsze miejsca pytaniom zupełnie zbędnym z punktu widzenia syntezy językowej: „jak nauczać słówek? jak nauczać gramatyki? jak nauczać ortografii?” itp.

Praktyka nauczania języka rosyjskiego w szkołach różnych typów, nie wyłączając lektoratów, dostarcza szeregu dowodów potwierdzających prawdziwość powyższego stwierdzenia. Jeżeli metodyka koncentruje się wyłącznie na analitycznym opisie metod, sposobów i środków nauczania, nie uwzględniając — z jednej strony — złożoności strukturalnej systemu i złożoności jego funkcjonowania, a z drugiej — całokształtu czynników warunkujących opanowanie języka, jej przydatność praktyczna jest co najmniej wątpliwa. W niedostrzeganiu przez metodykę funkcjonalnego aspektu języka obcego, jak i niedostrzeganiu złożoności obiektywnych i subiektywnych warunków nauczania kryje się najpoważniejszy błąd metodyki: *sprzyjając metodycznemu prowadzeniu lekcji języka obcego metodyka przyczynia się do ugruntowania niewłaściwych poglądów na sam język jako przedmiot nauczania i jego nauczanie.*

Niskiego poziomu nauczania języka rosyjskiego nie należy tłumaczyć tym (choć tak właśnie tłumaczą ten fakt władze szkolne), że lekcje nie są prowadzone metodycznie, tj. że nauczyciel metodycznie nie jest przygotowany do pracy w szkole, ale tym, że nauczyciel, nawet niekiedy biegle władający językiem rosyjskim, ma ugruntowane niewłaściwe poglądy na język i jego nauczanie, to jest uczy nie tego, czego powinien: naucza słówek i wymaga posługiwania się tym słownictwem w mowie (nie nauczając produkcji tekstów ustnych), naucza ortografii i wymaga bezbłędnego wypowiedzania się na piśmie (nie nauczając produkcji tekstów pisanych), naucza analizy tekstów konkretnych i wymaga umiejętności kompetencji językowej, inaczej opanowania syntezy językowej. Dotychczasowa metodyka na językoznawcze aspekty

procesu nauczania języka rosyjskiego nie zwraca żadnej uwagi, w związku z czym wszelkie proponowane i przeprowadzane zmiany programowe i podręcznikowe nie mają praktycznie żadnego wpływu na podniesienie poziomu nauczania języka; najpoważniejszą przeszkodę, wbrew rozpowszechnionej opinii, stanowią narzucone przez metodykę i ugruntowane przez praktykę szkolną poglądy na język obcy i jego nauczanie, z reguły usprawiedliwione przez dotychczasową organizację procesu lekcyjnego: język obcy — mimo wielu słuszych sugestii ze strony metodyków-językoznawców — jest w dotychczasowej organizacji pracy szkoły traktowany na jednej płaszczyźnie ze wszystkimi pozostałymi przedmiotami (tj. wyłącznie jako materiał nauczania), bez uwzględniania jego specyfiki strukturalnej i funkcjonalnej.

Nic przeto dziwnego, że w sytuacji, kiedy metodyka nauczania języków obcych jest w wielu krajach jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dyscyplin, bo uznaną za naukę o ogromnym znaczeniu praktycznym, nauczanie języka rosyjskiego w szkołach różnych typów, nie wyłączając lektoratów, bazuje na tradycyjnej metodyce, tradycyjnej organizacji procesu nauczania i tradycyjnym, nie dostosowanym do potrzeb dydaktyki, opisie języka rosyjskiego. Naruszenie któregośkolwiek z tych ogniw pociągnęłoby za sobą zmiany w pozostałych ogniwach: gdyby na przykład gramatyka opisowa, nawiasem mówiąc zupełnie nieprzydatna w nauczaniu syntezy językowej, została wyparta przez gramatykę funkcjonalno-kontrastywną, powstałaby konieczność rewizji dotychczasowej metodyki i odwrotnie — gdyby chciano wprowadzić do praktyki szkolnej i lektoratowej nauczania języka rosyjskiego postulaty metodyków-językoznawców, gramatyka opisowa języka rosyjskiego musiałaby zostać wyparta przez funkcjonalno-kontrastywną. Nienaruszalności gramatyki opisowej i metodyki form nauczania sprzyja organizacja procesu nauczania języka, ograniczająca prawie całkowicie wprowadzenie do praktyki szkoły podstawowej, średniej i wyższej osiągnięć językoznawstwa stosowanego, uniemożliwiająca właściwe ustawienie języka w procesie jego nauczania i narzucająca nauczycielowi system obiektywnych uwarunkowań procesu nauczania języka, do których musi się on dostosować. Istnieją zatem przeszkody obiektywne (m. in. przestarzała organizacja procesu lekcyjnego) i subiektywne (m. in. tradycyjne poglądy na język i jego nauczanie).

Jeżeli zadaniem metodyki jest opracowanie naukowych podstaw nauczania języka obcego, bez czego właściwe sterowanie procesem nauczania jest nie do pomyslenia, to musi ona być nauką wieloaspektową i obejmować całokształt zagadnień związanych bezpośrednio z nauczaniem i uczeniem się języka. Dlatego tym bardziej wydaje się rzeczą dziwną, że metodyka, przywiązując tak wielką wagę do form pracy lekcyjnej, nie przywiązuje prawie żadnej wagi do samego języka jako przedmiotu nauczania. Pomimo tego, że — jak wspomniano — każdy język stanowi jedność semantyki i gramatyki, formy i funkcji, konkretności i abstraktu, analizy i syntezy — w niektórych uczelniach ćwiczenia

praktyczne z języka rosyjskiego rozbite są na trzy podprzedmioty, tj. nauczanie ortografii, nauczanie wymowy z intonacją i nauczanie słówek. Takie prowadzenie ćwiczeń, nie mających nic wspólnego z nauczaniem języka, jest jak najbardziej aprobowane: *metodyka nauczania języka rosyjskiego jest metodyką szkoły podstawowej i średniej*. Ale gdyby nawet w opisie form procesu nauczania języka uwzględniono lektorat, nie wpłynęłoby to w żadnym stopniu na zmianę sposobu prowadzenia zajęć na lektoratach, ponieważ dotychczasowa metodyka jest metodyką zewnętrzną w stosunku do procesu nauczania i uczenia się. Przerzucenie punktu ciężkości z form nauczania na przedmiot nauczania jest sprawą nie tylko metod, ale i poglądów na nauczanie języka.

Innymi słowy — od przystępującego do pracy w swoim zawodzie nauczyciela języka rosyjskiego powinno się wymagać: a) przygotowania praktycznego, tj. co najmniej dobrej znajomości języka, a także wiadomości z zakresu literatury, historii i in., b) przygotowania teoretycznego, tj. odpowiedniej wiedzy ogólnojęzykoznawczej, a także podstaw psycholingwistyki i socjolingwistyki, c) przygotowania pedagogicznego, tj. głównie właściwego ukierunkowania do pracy w zawodzie oraz wiadomości w zakresie metodyki nauczania języków obcych. Nauczyciel nie może przekazywać uczniom wiedzy zdobytej na studiach, ale musi świadomie kierować zarówno procesem nauczania języka, jak i indywidualną pracą uczniów, co warunkowane jest zawsze profilem studiów i wszechstronnym przygotowaniem absolwenta, w minimalnym zaś stopniu — wiadomościami z metodyki.

Ponieważ jednak student rusycystyki (=potencjalny nauczyciel języka rosyjskiego) nie ma właściwie możliwości zapoznania się na studiach z podstawami językoznawstwa ogólnego, psycholingwistyki i socjolingwistyki, ani nawet z metodologią językoznawstwa, co przecież jest tak niesłychanie ważne dla właściwego ukierunkowania studenta, wydaje się rzeczą jak najbardziej słuszną, by pojęcie metodyki przenieść z metod i środków nauczania na całokształt czynników warunkujących opanowanie języka, odpowiednio poszerzając zakres tego pojęcia o niezbędną do sterowania procesem nauczania wiedzę z tych dyscyplin, które mają jakiegokolwiek znaczenie dla pracy nauczyciela i mogą wywrzeć wpływ na kształtowanie się właściwej jego postawy wobec przedmiotu i uczniów.

3

W procesie nauczania języka obcego sprzężone są z sobą nierozzerwalnie: 1) język, 2) uczeń, 3) nauczyciel, 4) metody i środki nauczania. Oczywiście proces nauczania języka jest pojmowany tutaj optymalnie, bez uwzględniania różnych konkretnych sytuacji, kiedy to miejsce języka zajmuje podręcznik lub program, a uczeń wykazuje postawę zupełnie bierną. W normalnie prze-

biegającym nauczaniu języka, tj. w sytuacji, kiedy nauczyciel całkowicie panuje nad procesem nauczania i stosuje metody ze wszech miar pożądane, a uczeń zainteresowany jest w opanowaniu języka, wszystkie cztery ogniwa są współzależnione i współwystępują z sobą, tj. aktywizują się jednocześnie na każdej lekcji.

Widzimy więc, że nie tylko różne elementy i różne aspekty języka tworzą strukturalno-funkcjonalną jedność, ale i współwystępujące z sobą w procesie nauczania języka wymienione ogniwa tworzą jednocześnie aktywizującą się całość. Specyfika języka obcego i struktura procesu jego nauczania rzutuje na metodykę; znaczy to, że zarówno do języka jako przedmiotu nauczania, jak i do samego procesu nauczania języka powinno się podchodzić całościowo. *Metodyka, która nie jest metodyką nauczania syntezy językowej i która w procesie nauczania języka dostrzega jedynie metody, środki i formy tego procesu, jest metodyką przestarzałą i nieprzydatną pod żadnym względem.*

Poszukiwanie skutecznego remedium na podniesienie poziomu nauczania języka rosyjskiego wyłącznie w sferze metod i środków nauczania, tj. w granicach obowiązującej do dzisiaj metodyki, jest z góry skazane na niepowodzenie, ponieważ poziom nauczania i stopień opanowania języka przez ucznia nie zależą tylko od metod i środków. Przypisywanie zbyt wielkiej roli metodom, środkom i formom lekcyjnym procesu nauczania języka, przy jednoczesnym niedostrzeganiu specyfiki języka jako systemu (=specyfiki strukturalnej), specyfiki języka jako przedmiotu nauczania (=specyfiki metodycznej) i specyfiki języka jako środka komunikacji (=specyfiki funkcjonalnej), a także całokształtu obiektywnych i subiektywnych warunków procesu nauczania języka jest oparte na poważnym nieporozumieniu; ten stan rzeczy można częściowo tłumaczyć tradycyjną organizacją pracy lekcyjnej, a z drugiej strony — niechęcią metodyków do przekształcenia dotychczasowej metodyki (stanowiącej opis form pracy lekcyjnej) w metodykę interdyscyplinarną, tj. w teorię naukową, która rzeczywiście mogłaby pomóc nauczycielowi w znalezieniu jak najskuteczniejszych rozwiązań w każdorazowych konkretnych sytuacjach.

Sytuacja, w jakiej znalazła się metodyka nauczania języka rosyjskiego, jest charakterystyczna pod jednym względem: obawy przed przekształceniem metodyki prowadzenia lekcji w teorię interdyscyplinarną są silniejsze od potrzeby znalezienia optymalnych i jak najwłaściwszych rozwiązań teoretycznych dla procesu nauczania języka rosyjskiego. Stąd też 1) szereg postulatów programowo-podręcznikowych i jednocześnie prawie zupełny brak postulatów dotyczących organizacji pracy lekcyjnej oraz, co się z tym ściśle wiąże, 2) masa jak najbardziej różnorodnych koncepcyjnie i merytorycznie przyczynków metodycznych do konkretnych sytuacji na prowadzonych tradycyjnym sposobem lekcjach i jednocześnie obowiązujące od lat i nie podlegające dyskusji te same sztywne ramy organizacyjno-metodyczne,

którym podporządkowuje się indywidualność nauczyciela i ucznia, nie mówiąc o podporządkowywaniu procesu nauczania języka.

Te pojawiające się od lat różnorodne artykuły i przyczynki metodyczne w niczym nie podważają istniejącego (niezadowolającego) stanu rzeczy w metodyce nauczania języka rosyjskiego; są to propozycje idące równolegle do tradycyjnych metod nauczania języka (mimo stosowania nowoczesnej aparatury!) i nie wnikające z reguły w istotę rzeczy. Obserwujemy więc w teorii zupełny chaos w poglądach na nauczanie języka, w praktyce zaś — nienaruszalność utartych metod, którym sprzyja obowiązująca organizacja pracy lekcyjnej. Jedno i drugie tłumaczyć można między innymi intuicyjnym a nie naukowym pojmowaniem języka jako przedmiotu nauczania (i podobnie intuicyjnym rozumieniem wielu pojęć ściśle naukowych). Oczywiście wina jest tu nie tylko po stronie podręczników metodyki, programów nauczania itp., lecz przede wszystkim po stronie uczelni przygotowujących przyszłych nauczycieli języka rosyjskiego wyłącznie pod kątem prowadzenia lekcji. Panuje niemal powszechnie przekonanie, że nauczycielowi do prowadzenia lekcji języka obcego niepotrzebna jest wiedza teoretyczna z pogranicza metodyki i językoznawstwa; oczywiście taki pogląd reprezentować mogą tylko ci, którzy utożsamiają nauczanie języka z realizacją programu nauczania. To błędne, chociaż reprezentowane przez wielu pracowników naszych uczelni przekonanie o zbyteczności wiedzy teoretycznej i wystarczalności opisu form pracy lekcyjnej dla nauczyciela sterującego procesem nauczania jest główną przyczyną impasu, w jakim znalazła się metodyka nauczania języka rosyjskiego. Jeżeli podejmujący pracę w zawodzie nauczycielskim absolwent rusycystyki nie spełnia wymienionych w poprzednim rozdziale warunków (przygotowanie praktyczne, przygotowanie teoretyczne i właściwe ukierunkowanie do pracy w zawodzie), można mieć wątpliwości co do słuszności i celowości stosowanych przez niego metod nauczania, mimo że zalecanych przez metodykę.

Jeżeli metodyka ma być nie analitycznym opisem form pracy lekcyjnej, budowanym na intuicyjnym rozumieniu języka, ale teorią naukową, intuicyjne rozumienie rzeczy powinno ustąpić miejsca analizie naukowej, popartej wynikami eksperymentów. Tymczasem wspólną cechą wszystkich wydanych u nas podręczników metodyki nauczania języka rosyjskiego jest między innymi 1) intuicyjne pojmowanie języka, bez prób jakiegokolwiek ustosunkowania się poszczególnych autorów do języka jako przedmiotu nauczania, 2) utożsamianie języka jako przedmiotu nauczania z systemem, a właściwie obcojęzycznym słownictwem i gramatyką w sensie paradygmatyki, czyli niedostrzeganiem funkcjonalnego aspektu języka, 3) absolutne ignorowanie struktury procesu nauczania języka, czyli niedostrzeganie osobowości nauczyciela, specyfiki języka jako przedmiotu nauczania, warunków nauczania i osobowości ucznia. To, co stanowi przedmiot opisu metodyki — metody

i środki nauczania — jest tutaj rzeczą najmniej istotną; metodycy zdają się nie dostrzegać, że na język jako przedmiot nauczania można patrzeć nie tylko od strony programów i podręczników, ale także od strony nauczyciela i ucznia.

Jeżeli metodyka nie wypracuje własnej koncepcji języka jako przedmiotu nauczania, a będzie go traktować tylko jako pretekst do realizacji programu, nauczyciele i lektorzy pod szyldem języka — jak to zresztą często się robi — mogą nauczać rzeczy zupełnie nieistotnych, jak na przykład ortografii, wyizolowanego słownictwa, intonacji itp., oczywiście kosztem nauczania syntezy językowej. Jeżeli np. język w pojęciu nauczyciela — to „gramatyka plus słownictwo”, nauczyciel naucza głównie, jeżeli nie wyłącznie, paradygmatów i słówek; jeżeli językiem dla nauczyciela jest materiał zawarty w podręczniku, nauczyciel realizuje tylko i wyłącznie podręcznik. I tak dalej, i tak dalej. A zasugerować błędny pogląd bardzo łatwo. Przyczyną większości błędnych sugestii i niewłaściwych poglądów jest ignorowanie funkcjonalnego aspektu języka i przywiązywanie zbyt wielkiej wagi do pamięciowego opanowania systemu, który w celu łatwiejszego zapamiętania rozбивa się na „cząstkowe” podsystemy; prowadzi to w konsekwencji do autonomizacji (w procesie nauczania) słownictwa i gramatyki, podczas gdy w mowie (w tekście) te dwa aspekty języka stanowią nierozzerwalnie manifestującą się jedność. Jeżeli wziąć pod uwagę, że celem nauczania języka jest opanowanie syntezy językowej, rozbiwanie systemu na podsystemy — praktykowane przez dotychczasową metodykę prowadzenia lekcji — jest metodą niewłaściwą.

Pamięciowe opanowanie systemu nie daje żadnej gwarancji posługiwania się językiem.

W centrum uwagi metodyki powinien znaleźć się nie sam system, rozbiwany w procesie nauczania na „cząstkowe” podsystemy, ale i funkcjonowanie systemu. Dopóki jednak metodyka prowadzenia lekcji nie przekształci się w metodykę nauczania syntezy językowej, dopóty będzie preferowany — jak się wydaje — statyczny opis języka. Co zaś do samej definicji języka, to jest ona dotychczasowej metodyce najzupełniej niepotrzebna. Tak na przykład w jednym z podręczników³ już w pierwszych zdaniach mówi się o poznawczej i komunikatywnej funkcji języka, nie mówi się natomiast, czym język jest, gdyż to — jak można sądzić — zdaniem autora należy do językoznawstwa, nie do metodyki. Ale jeżeli wziąć pod uwagę, że student rusycystyki nie ma praktycznie okazji do zapoznania się na studiach z językoznawstwem ogólnym i podstawami psycholingwistyki czy socjolingwistyki, nie można się dziwić, że jedyna definicja, jaką wynosi on ze studiów, jest narzucona przez metodykę („język jest to słownictwo plus gramatyka”) lub że często pojmuje on język wyłącznie intuicyjnie, nie zdając sobie sprawy z systemowości języka, jego

³ L. Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971.

struktury, tekstowości, funkcjonalności itp. *Metodyka ma do spełnienia zadanie o wiele poważniejsze niż się wydaje, nie może jednak spełniać tego zadania w dotychczasowej swojej postaci, tj. jako opis form pracy lekcyjnej*, nie pozbawiony całego szeregu sformułowań nie tylko nieścisłych, ale i z językoznawczego punktu widzenia najzupełniej błędnych (na przykład uważanie wszystkich ćwiczeń na materiale językowym za ćwiczenia językowe, tj. sprzyjające opanowaniu analizy czy syntezy językowej).

W podręcznikach metodyki nauczania języka rosyjskiego język jako przedmiot nauczania znalazł się poza polem widzenia. Metodocy uważają, że zagadnienie to należy do językoznawstwa, językoznawstwo zaś bada język pod kątem jego systemowości i struktury, a nie od strony przedmiotu nauczania. Nauczyciel, który — ucząc języka — nie wie, czym jest język jako przedmiot nauczania, może co najwyżej mniej lub bardziej dokładnie realizować program. Podobnie w programie zajęć z metodyki⁴ zostały powtórzone zagadnienia z podręcznika W. Gałęckiego⁵, na próżno jednak szukalibyśmy zagadnienia języka jako przedmiotu nauczania. Ponieważ tego nie robi się ani na zajęciach ze wstępu do językoznawstwa, ani na zajęciach z metodyki (jeśli dokładnie realizować program), absolwent rusycystyki przychodzi do pracy w zawodzie nienajlepiej przygotowany i nie jest w stanie panować nad procesem nauczania języka. Dlatego też jednym z najbardziej pilnych zadań, stojących przed metodyką nauczania języka rosyjskiego, jest opracowanie jej lingwistycznych podstaw, przy czym o wiele bardziej szczegółowych niż to się próbuje robić dotychczas, sprowadzając lingwistyczne podstawy metodyki do zagadnienia interferencji i modelu komunikacji (tj. w oderwaniu od konkretnego języka, wykorzystując język jedynie jako materiał ilustracyjny).

4

Podobnie na próżno szukalibyśmy w podręcznikach metodyki nauczania języka rosyjskiego rozdziałów dotyczących programowania materiału językowego, sterowania procesem nauczania języka i indywidualną pracą ucznia, efektywności prac domowych i poszczególnych typów ćwiczeń, hierarchizacji nawyków językowych i wynikających z tego konsekwencji dla metodyki, zależności metod od specyfiki strukturalnej i funkcjonalnej języka rosyjskiego, metodyki indywidualnej pracy ucznia, pracy ucznia nad tekstem ustnym i pisanym, roli tekstu w nauczaniu języka, stosunku języka do tekstu, tekstowości języka, roli nauczyciela i jego zadań w pracy z uczniami nad opanowaniem języka, struktury procesu lekcyjnego, roli ucznia jako obiektu nauczanego

⁴ *Programy ramowe i plany studiów* (filologia rosyjska), Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1968.

⁵ W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1968.

i zarazem subiektu uczącego się, czynników warunkujących opanowanie języka, czynników wpływających na kształtowanie się postawy ucznia i jego stosunku do przedmiotu, sposobów i możliwości zapamiętywania języka, psychologii zapamiętywania i utrwalania, rozgraniczenia analizy i syntezy językowej, przydatności i sensowności stosowania takich czy innych środków audiowizualnych, specyfiki nauczania laboratoryjnego, charakterystyki materiałów do nauczania i uczenia się języka itp. Wyszczególnione i pomijane w podręcznikach metodyki zagadnienia są zagadnieniami pogranicza szeregu dyscyplin, mających bezpośredni (aczkolwiek nie dostrzegany) związek z nauczaniem języka rosyjskiego jako obcego. Znamienny jest również brak tych zagadnień we wspomnianym programie zajęć z metodyki. Świadczy to o tym, że metodyka jako „teoria” nie wyszła i nie może wyjść poza opis form pracy lekcyjnej; takiego pozaproblemowego opisu naucza się studenta rusycystyki, a ten z kolei przenosi bezkrytycznie wyuczone na pamięć wiadomości na grunt szkoły podstawowej i średniej, traktując je jako reguły postępowania. Metodyka koncentruje się więc nie na interdyscyplinarnej problematyce, ale na formach pracy nauczyciela w ramach nauczania języka. Do rangi problemu na lekcjach języka urastają następujące sprawy: jak nauczać słówek? jak nauczać czytania? jak nauczać gramatyki? jak nauczać pisania planów? jak nauczać analizy tekstu literackiego? jak nauczać pisania streszczeń? jak nauczać literatury i historii? jak nauczać realizoznawstwa? jak nauczać piosenek? jakie stawiać cele dla każdej lekcji? jak zaplanować każdą lekcję? jak i z czego odpytywać na stopnie? itd. Nic dziwnego, że przy takim przerzuceniu punktu ciężkości z języka na czynniki zewnętrzne w stosunku do jego specyfiki strukturalnej i funkcjonalnej sam język jako przedmiot nauczania w praktyce szkoły podstawowej i średniej schodzi z pola widzenia nauczyciela i ucznia.

Metodyka jako teoria nie może stanowić wyłącznie opisu metod, środków nauczania i form pracy lekcyjnej, ale musi dążyć do optymalnego naukowego rozwiązania problemów dotyczących procesów nauczania i uczenia się języka.

A ponieważ opanowanie języka, jak już niejednokrotnie wspomniano, zależy od wielu czynników natury subiektywnej i obiektywnej, metodyka jako teoria nauczania języka siłą rzeczy musi być nauką interdyscyplinarną, stanowiącą syntezę „metodycznych” osiągnięć tych dyscyplin, które mają jakiegokolwiek znaczenie dla nauczania i uczenia się języka. O jakie dyscypliny tutaj chodzi?

1) Językoznawstwo ogólne może i powinno wyjaśnić nauczycielowi szereg podstawowych pojęć dotyczących systemu i struktury języka, funkcji języka i funkcji poszczególnych jednostek systemu, stosunku języka do tekstu, konkretności i abstraktywności językowego, kodu analitycznego i syntetycznego, tekstowości i funkcyjności języka i in. Każdy nauczyciel i lektor języka rosyjskiego powinien jasno zdawać sobie sprawę z tego, czego uczy. Chodzi tu nie tylko o wyraźne rozgraniczenie nauki języka i nauki o języku, ale również

o rozgraniczenie specyfiki strukturalnej i funkcjonalnej systemu (utożsamianych z sobą w praktyce), jak też o unaocznienie jedności funkcjonalnej wszystkich elementów języka i wynikających z tego konsekwencji dla metodyki. Analityczne podejście do języka jako systemu, tak bardzo charakterystyczne dla dotychczasowej metodyki nauczania języka rosyjskiego, sugeruje zupełną autonomię słownictwa i gramatyki, co należy uznać za jeden z najpoważniejszych błędów: *nie można opanować syntezy językowej za pomocą ćwiczeń analitycznych i metajęzykowych*. Charakteryzujące metodykę analityczne podejście do języka wynika z braku jakiegokolwiek współpracy z językoznawstwem ogólnym, a także z braku orientacji w lingwistycznej teorii języka. I o ile niektóre sformułowania metodyczne same w sobie jako takie mogą wydawać się słuszne, to jednak z uwagi na proces nauczania języka — poprzez sugerowanie autonomii funkcjonalnej słownictwa i gramatyki — są całkiem nie uzasadnione. Na przykład w jednym z podręczników czytamy:

Ucząc dowolnego języka obcego, zadajemy sobie pytanie, ile wyrazów danego języka powinien sobie uczeń przyswoić, aby praktycznie tym językiem władać, (podkreślenie moje — T. W.) oraz pytanie, w jakiej kolejności powinny być przyswajane wyselekcjonowane wyrazy⁶.

Mamy tu do czynienia niejako z odwróceniem naturalnej kolei rzeczy, tj. celu i rezultatu, jak również pomyleniem kompetencji językowej z działalnością językową. Funkcjonująca w mowie poszczególnych osób bardzo niewielka ilość słownictwa jest przejawem opanowanej kompetencji językowej i absolutnie nie determinuje granic leksykalnych czynnego opanowania języka; *granic czynnego opanowania języka nie należy utożsamiać z uzależnioną od konkretnych sytuacji manifestacją kompetencji językowej*. Władanie językiem nie polega bowiem na reprodukcji elementów systemu, lecz na produkcji — w oparciu o zmagazynowany w pamięci materiał językowy — tekstów konkretnych. Tymczasem metodycy, biorąc naturalny punkt dojścia użytkowników danego języka za punkt wyjścia dla uczących się do opanowania kompetencji językowej (co zresztą jest jak najbardziej słuszne), przerzucają świadomie lub nieświadomie punkt ciężkości z produkcji na reprodukcję, z nawyku na pamięć, z funkcjonowania systemu na jego budowę, z jedności funkcjonalnej systemu na jego „cząstkowe” podsystemy, z tekstu na słownik i paradygmatykę, z syntezy na analizę, słowem — defunkcjonalizują język w procesie jego nauczania, sugerując nauczycielom-praktykom, że o funkcjonowaniu obcojęzycznego słownictwa decyduje jego ilość, a o poprawności tekstowej — pamięciowe opanowanie paradygmatów. Wiadomo przecież z praktyki, że można opanować kilkanaście tysięcy słów języka obcego i nie umieć się porozumieć z cudzoziemcem. Tak zwany słownik-minimum może być tylko

⁶ L. Grochowski, op. cit., s. 267.

jednym ze sposobów wprowadzania obcojęzycznej leksyki, punktem wyjścia do studiowania języka, ale nie celem samym w sobie czy gwarancją opanowania języka, czego współcześni metodycy zdają się nie dostrzegać.

Niekiedy utwierdza się nauczyciela w przekonaniu, że gwarancją opanowania umiejętności mówienia jest tzw. czynne opanowanie słownictwa:

Czynne opanowanie około 2000 wyrazów pozwoli wystarczająco swobodnie posługiwać się językiem rosyjskim w zakresie czynności życia codziennego, [...] o ile uczący się opanował podstawową strukturę języka⁷.

Co rozumieć przez „czynne opanowanie wyrazów” i „podstawową strukturę języka”, autor nie mówi. Nauczyciel, któremu obca jest wiedza ogólnojęzykoznawcza, będzie wymagał od ucznia doskonałej znajomości pamięciowej słownictwa i paradygmatyki, bo ta jest utożsamiana ze strukturą języka. Praktyka szkolna dostarcza jednak dowodów na to, że doskonale zapamiętanie kilkakrotnie większej liczby wyrazów i znajomość paradygmatów wszystkich odmiennych części mowy w języku rosyjskim nie daje żadnej możliwości posługiwania się językiem. I to nie dlatego, że uczeń nie opanował podstawowej struktury języka. Niebezpieczeństwo więc kryje się tu nie w niejasności sformułowania, ale w sugerowaniu nauczycielowi całkowitej autonomii słownictwa, tj. zupełnej — byle tylko gramatycznie poprawnej — dowolności posługiwania się nim, w ignorowaniu tekstowości języka.

A zagadnienie funkcji języka?

Podstawowym czynnikiem decydującym o odrębności języka obcego jako przedmiotu szkolnego jest fakt, że w odróżnieniu od języka ojczystego, stanowi on przedmiot poznania, a nie narzędzie, za pomocą którego uczniowie przyswajają sobie określoną wiedzę⁸.

Zastrzeżenie budzi tu sformułowanie „przedmiot poznania”, sugeruje bowiem wyraźnie określoną metodę postępowania: świadome i analityczne podejście do języka i jego nauczania. Należałoby zrobić uściślenie: *język nie jest dla uczniów przedmiotem poznania, ale przedmiotem opanowania*. Przy takim uściśleniu można by wyeliminować z procesu nauczania języka gramatykę w sensie metajęzyka na rzecz gramatyki w sensie struktury paradygmatycznej i syntagmatycznej języka, czyli zastąpić gramatykę opisową gramatyką typu kontrastowo-funkcjonalnego. Niestety dotychczasowa metodyka nauczania języka rosyjskiego jest 1) pozbawiona jakichkolwiek podstaw naukowych i 2) nierozzerwalnie związana z a. gramatyką opisową w sensie metajęzyka i b. tradycyjną, nie uzasadnioną naukowo organizacją pracy lekcyjnej. Stąd też pokutujące w metodyce tradycyjne sformułowania odnośnie do pojęć

⁷ A. Doros, *Uwagi o tendencjach w zakresie rozwoju metodyki nauczania języka rosyjskiego w polskiej szkole* (w pracy: *Z zagadnień nauczania języka rosyjskiego*, Rzeszów 1971, s. 8).

⁸ L. Grochowski, op. cit., s. 9.

czysto lingwistycznych, jak np. funkcje języka. Sugerując nauczycielowi, że język w procesie jego nauczania jest przedmiotem poznania, metodyka z języka jako środka przekazu i odbioru informacji czyni wyłącznie materiał do opanowania pamięciowego; takiego podejścia wymaga zresztą organizacja pracy lekcyjnej, sprowadzająca naukę języka do nauczania konkretnego leksykalnego i gramatycznego oraz reguł ortograficznych i szeregu problemów pozajęzykowych. Język może być traktowany jako przedmiot poznania, ale dopiero na studiach neofilologicznych, kiedy to studenta wprowadza się w arkana szeroko pojętej nauki o języku. Natomiast w praktyce szkoły podstawowej i średniej sugerowanie nauczycielowi podejścia analitycznego jako metody, podpowiadanie metajęzyka jako środka nauczania syntezy językowej, a także ignorowanie funkcji komunikatywnej języka przy jednoczesnym kładzeniu nacisku na afunkcjonalny materiał słownikowy i gramatyczny jest jednym z najpoważniejszych nieporozumień.

Metodyka lansuje dziesiątki i setki (podobnych do wyżej zacytowanych) bezpodstawnych sugestii, utwierdzających nauczyciela w całkowicie błędnych przekonaniach. I mimo iż niektórzy autorzy zastrzegają się, że „metodyka jest to szczegółowa teoria [podkreślenie moje — T. W.] nauczania”⁹, szereg sformułowań budzi poważne zastrzeżenia co do naukowości tej teorii. Metodyka powinna stać się teorią naukową, tj. powinna przekształcić się z hermetycznego opisu form pracy lekcyjnej w teorię interdyscyplinarną; *w pierwszym rzędzie należałoby zweryfikować szereg wprowadzanych przez metodykę pojęć lingwistycznych, co pozwoliłoby na wyeliminowanie wielu nieporozumień i błędnych z naukowego punktu widzenia sugestii*. I tutaj ogromne zadanie ma do spełnienia językoznawstwo ogólne.

2) Językoznawstwo stosowane, poza badaniami czysto teoretycznymi, powinno się zająć problemem specyfiki funkcjonalnej poszczególnych języków, w tym również rosyjskiego. A ponieważ specyfika funkcjonalna języka rosyjskiego zależy od specyfiki strukturalno-funkcjonalnej języka polskiego (oczywiście chodzi tu o język rosyjski jako przedmiot nauczania w środowisku polskim), jednym z najbardziej pilnych zadań językoznawstwa stosowanego powinno być opracowanie teoretycznych podstaw gramatyki funkcjonalno-kontrastywnej, która obejmowałaby całą specyfikę funkcjonalną języka rosyjskiego na tle polskiej specyfiki strukturalno-funkcjonalnej. Bez rozpracowania funkcjonalnego aspektu języka rosyjskiego nauczanie tego języka będzie nadal polegać na nauczaniu rzeczy nieistotnych, wyizolowanych z systemu lub wtórnych do systemu, mimo zwiększenia liczby godzin, stosowania jak najnowocześniejszych środków czy sugerowania jak najwłaściwszych metod. Trudność w nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego leży nie w sferze metod, środków nauczania i ilości czasu, ale w samym języku, jego specyfice strukturalnej

⁹ L. Grochowski, op. cit., s. 7.

i funkcjonalnej, rzutuujących na specyfikę metodyczną. Dopiero z chwilą przeniesienia punktu ciężkości z systemu języka rosyjskiego na jego funkcjonowanie w polskim środowisku językowym można będzie wypracować jego specyfikę metodyczną (jako przedmiotu nauczania), tj. opracować podstawy teoretyczne do całego szeregu konkretnych wskazówek praktycznych. Chodzi również o przeniesienie punktu ciężkości z podręcznika na materiały do nauczania i indywidualnego uczenia się języka. I tu wyłania się potrzeba opracowania całego szeregu pomocy dla nauczyciela i ucznia, jak np. podręczników gramatyki kontrastywnej, gramatyki funkcjonalnej (lub funkcjonalno-kontrastywnej, zależnie od sposobu ujęcia zagadnień), słowników łączliwości leksykalnej, tekstów adaptowanych, zbiorów odpowiednich ćwiczeń syntetyzujących (nie analitycznych, jak prawie wszystkie dotychczasowe), a także odpowiednich taśm z nagraniami, filmów i in. Nauka języka rosyjskiego nie może sprowadzać się do przerabiania jednego podręcznika w ciągu roku, z drugiej jednak strony uczeń, który nie ma opanowanych nawet podstaw języka rosyjskiego, nie jest w stanie korzystać z normalnych tekstów rosyjskich. Należałoby opracować pomoce odpowiednie do wieku ucznia i stopnia opanowania języka. Dużo do powiedzenia ma tu językoznawstwo stosowane, które powinno się zająć programowaniem konkretnych materiałów do nauki języka, a nie poprzestawać — jak dotychczas — na krytyce już istniejących (opracowanych nie przez językoznawców). Językoznawstwo stosowane powinno, jak się wydaje, wyjść poza teorię i zająć się realizacją założeń teoretycznych. Wszelkie rozwiązania teoretyczne, nie poparte wynikami eksperymentów lub nie znajdujące uzasadnienia w praktyce, mogą i powinny budzić wątpliwości co do prawdziwości takiej teorii; odnosi się to w równej mierze do metodyki i do językoznawstwa stosowanego. Nie ulega wątpliwości, że zarówno teoria nauczania, jak i praktyka nauczania języków ma dwa aspekty: teoretyczny i praktyczny¹⁰. Rzecz jednak w tym, że liczba propozycji ze strony teoretyków i praktyków pod adresem językoznawstwa stosowanego jest o wiele większa od prób jakichkolwiek konkretnych rozwiązań procesu nauczania języka w szkole podstawowej, średniej, wyższej czy w nauczaniu pozaszkolnym. Jak się wydaje, należałoby opracować plan konkretnych potrzeb i uzależnić od tego program badań, przynajmniej na lata najbliższe; zmiany ilościowe (zmniejszenie liczby przedmiotów i liczby godzin) w programie studiów neofilologicznych powinny pociągnąć za sobą zmiany jakościowe (o wiele bardziej właściwe przygotowanie nauczyciela języka obcego niż dotychczas).

Nie ograniczamy tutaj zadań językoznawstwa stosowanego, wskazujemy jedynie na niektóre potrzeby dydaktyki nauczania języków, jak również na

¹⁰ Patrz np. J. Bańczerowski, *What should we base the strategy of glottodidactics on?* „Studia Anglica Posnaniensia” 1972, nr 4.

konieczność ścisłej współpracy z metodyką; metodyka jako teoria nauczania języków obcych (w tym również języka rosyjskiego) jest nie do pomyślenia bez pomocy ze strony językoznawstwa stosowanego, badającego m. in. tekstowy aspekt języka w modelu komunikacji językowej.

3) Psycholingwistyka zajmuje się procesami psychicznymi zachodzącymi u nadawcy i odbiorcy w związku z kodowaniem i dekodowaniem znaków językowych, bada stosunek obserwowanych faktów językowych do faktów psychicznych, rzucając światło na mechanizm mowy. Związek myślenia z mówieniem i językiem jest niezaprzeczalny, nabiera zaś szczególnego znaczenia w wypadku nauczania i uczenia się języka obcego. Jednym z centralnych zagadnień psycholingwistyki staje się zagadnienie przyswajania sobie mowy przez dziecko. Zagadnienie to (tzw. akwizycja mowy) ma bezpośredni związek ze sprawami metodyki uczenia się języka. W jaki sposób uczeń przyswaja sobie język? W jaki sposób zapamiętuje materiał językowy? W jakim stopniu może opanować język w określonych warunkach nauczania? Jakie są granice i możliwości opanowania języka? Czy uczeń przyswaja sobie język obcy w taki sam sposób, jak dziecko język ojczysty? Słowem, chodzi o wykrycie mechanizmów psychicznych uczenia się języka obcego i jego opanowywania. Należy mieć zawsze to na uwadze, że uczeń czy student jest nie tylko obiektem nauczaniem (biernym), ale i subjektem uczącym się (czynnym). Poważnym nieporozumieniem jest koncentrowanie się metodyki języka rosyjskiego na sprawach nauczania języka, przy całkowitym ignorowaniu metodyki uczenia się. *W każdym wypadku zbiorowego nauczania języka mamy do czynienia z odpowiadającą liczbie osób uczących się liczbą indywidualnych sposobów organizowania nauki i taką samą liczbą mechanizmów psychicznych opanowywania języka.* Ponieważ końcowy efekt nauki języka obcego zależy w decydującym stopniu od indywidualnego wkładu pracy, zdolności i innych czynników natury subiektywnej, rola nauczyciela czy lektora powinna sprowadzać się nie jak dotychczas do nauczania wszystkich uczniów (studentów) w grupie jednych i tych samych faktów językowych, ale do sterowania indywidualną pracą każdego ucznia (studenta) z osobna. Tej roli może się podjąć jedynie nauczyciel odpowiednio przygotowany na studiach, posiadający odpowiednią wiedzę teoretyczną z językoznawstwa ogólnego i — w pierwszym rzędzie — psycholingwistyki. Stąd też paląca potrzeba uwzględnienia przez metodykę nauczania języka rosyjskiego szeregu danych dotyczących psychologii mowy.

Ponieważ nauka języka jest nie tylko nauką zapamiętywania (materiału językowego), ale i nauką działalności językowej (posługiwanie się zapamiętanym materiałem), istotne znaczenie dla metodyki ma sprawa psycholingwistycznych aspektów nauczania języka rosyjskiego. Chodzi tu m. in. o odpowiednie naświetlenie zagadnienia produkcji i reprodukcji, stopnia kreatywności w posługiwaniu się językiem, stosunku „danego” materiału językowego do „nowego” w produkowanym przez ucznia tekście konkretnym. Czy np. formy

paradygmatów są „nowe”, tj. stanowią wynik pracy kreatywnej ucznia (tworzone od form podstawowych), czy też funkcjonują jako osobne i niezależne od siebie jednostki leksykalne, tj. są „dane” pamięci ucznia? Gdzie są granice kreatywności? Jest to jedno z podstawowych pytań, a odpowiedź na nie bezpośrednio rzutuje na metodykę: po co na przykład uczyć paradygmatów, jeżeli formy przypadków zależnych czy formy osobowe funkcjonują w języku ucznia wyłącznie jako elementy „dane”, bez żadnego związku z formą podstawową i innymi formami? Metodyka, nie oparta o psycholingwistyczne podstawy, zaleca nauczanie rzeczy niepotrzebnych z punktu widzenia możliwości ich funkcjonowania w języku ucznia. Uwaga metodyków nie może być skierowana wyłącznie na system jako taki, w oderwaniu od a. systemu języka polskiego i b. indywidualnych procesów myślenia-mówienia. Specyfika funkcjonalna języka rosyjskiego jako obcego (i podobnie każdego obcego) jest więc dwuaspektowa: społeczna i indywidualna. W wypadku społecznej specyfiki funkcjonalnej języka rosyjskiego chodzi o system obiektywnych uwarunkowań zarówno inherentnych, tj. właściwych językowi rosyjskiemu jako takiemu, jak i przez specyfikę strukturalno-funkcjonalną języka polskiego (=przedmiot badań językoznawstwa stosowanego); w wypadku indywidualnej specyfiki funkcjonalnej języka rosyjskiego chodzi o psychiczne uwarunkowania, czysto indywidualne i różne dla różnych uczniów. Każdy z uczniów (studentów) posiada swój ojczysty mini-system funkcjonalny, do którego dopasowuje obcojęzyczny materiał leksykalno-gramatyczny. Wyłania się tu zagadnienie pierwszej wagi, mianowicie roli języka ojczystego (ucznia) w nauce języka obcego, a także związane z tym zagadnienia udziału świadomości (myślenie refleksyjne) i wpływu języka ojczystego na język obcy przy zapamiętywaniu materiału obcojęzycznego, jak i posługiwaniu się nim (zjawisko interferencji).

Pozostaje wreszcie jedno zagadnienie mające ogromne znaczenie dla metodyki nauczania języka rosyjskiego — stosunek kompetencji do działalności językowej. Uwzględnienie przez metodykę faktu, że warunkiem produkcji tekstów konkretnych jest opanowanie kompetencji językowej, a ta z kolei możliwa jest do opanowania drogą ćwiczeń syntetyzujących na setkach tekstów konkretnych, automatycznie eliminuje z dotychczasowej metodyki szereg błędnych sugestii co do prowadzenia zajęć i rodzajów ćwiczeń. Słowem — chodzi o właściwe ustawienie języka rosyjskiego w procesie jego nauczania, to zaś możliwe jest tylko dzięki współpracy metodyków z językoznawcami i uwzględnieniu osiągnięć językoznawstwa ogólnego, językoznawstwa stosowanego, psycholingwistyki i innych dyscyplin.

4) Socjolingwistyka zajmuje się językiem od strony społecznych warunków jego funkcjonowania, opisuje i analizuje zmiany w języku i jego funkcjonowaniu spowodowane czynnikami społecznymi. Formy językowe są nie tylko środkami przekazu i odbioru informacji, ale i w pewnych sytuacjach —

językowymi oznakami sposobu bycia i zachowania się, tj. funkcjonują nie tylko dzięki swojej semantyce, ale i na mocy tradycji językowej. Tak ma się sprawa np. ze zwrotami konwencjonalnymi, dla których wspólną cechą jest ich desemantyzacja leksykalna; znaczenie ich polega na właściwym użyciu w określonych sytuacjach. Po drugie — należy rozróżnić formy poprawne gramatycznie i formy powszechnie używane. Powstaje tutaj dylemat: czy uczyć form superpoprawnych i nie używanych, czy form uważanych za niepoprawne i używanych powszechnie? Ogromne zadanie miałaby tutaj do spełnienia socjolingwistyka kontrastywna, badająca „językowe zachowanie się” użytkowników języka polskiego i rosyjskiego, i uwzględniająca w szczególności tendencje rozwojowe i cechy charakterystyczne rosyjskiego języka mówionego. Poważnym mankamentem podręczników do nauki języka rosyjskiego jest nie tylko to, że zawarte w nich teksty pochodzą z pierwszej ćwierci wieku dziewiętnastego, ale że język rosyjski tekstów nieliterackich jest bardzo często kopią języka polskiego, w związku z czym — ucząc języka — nauczyciel uczy niewłaściwego użycia form językowych bądź niewłaściwych konstrukcji leksykalnych i syntaktycznych. Wyłania się tu inny problem, mianowicie istoty błędu językowego i jego kryteriów. Rosyjskie poradniki językowe konstrukcje крайний в очереди, сходить с поезда¹¹ uważają za niepoprawne i zalecają używanie konstrukcji последний в очереди, выходит из поезда, podczas gdy w języku mówionym pierwsze mają ogromną przewagę pod względem częstotliwości występowania. W podręcznikach wydanych w Polsce zostały przetłumaczone dosłownie polskie formy zwracania się do kogoś: *przepraszam pana, gdzie znajduje się poczta?* = *извините, пожалуйста, где находится почта?* Tymczasem dla języka mówionego w Moskwie, co zresztą podyktowane jest ogromnym pośpiechem i nasileniem ruchu ulicznego, charakterystyczne jest opuszczenie formy *извините* i postawienie nazwy obiektu, o który pytamy, na początku zdania: *почта, где (она)? Ленинградский вокзал, где (он)?* itp. W podręcznikach do nauki języka rosyjskiego (wydanych w Polsce) spotykamy często konstrukcję *я учусь русскому языку*, gramatycznie poprawną i prawie nie używaną, zamiast poprawnej i powszechnie używanej *я изучаю русский язык*. Występują też konstrukcje zupełnie nie używane, jak np. *сколько с меня полагается? сколько с меня следует?* zamiast *сколько с меня?* Wydaje się rzeczą słuszną, by w szkołach wszystkich typów uczyć języka używanego, a nie tylko poprawnego gramatycznie. Po drugie, wydaje się, że jedynym kryterium używalności danej konstrukcji (i zarazem poprawności, jeżeli pod poprawnością rozumieć powszechność użycia) powinna być częstotliwość występowania w języku mówionym. *Dane statystyczne, dostarczone metodyce przez socjolingwistykę, powinny być każdorazowo brane pod uwagę przy opracowywaniu wszelkich materiałów do nauki języka rosyjskiego.* Bez współ-

¹¹ Правильность русской речи, Москва 1962, стр. 88, 160.

pracy z socjolingwistyką niemożliwy jest poprawny opis normy funkcjonalnej współczesnego rosyjskiego języka mówionego.

Innymi słowy — poprawności językowej nie można sprowadzać do poprawności gramatycznej czy ortoepicznej.

Obok wyżej wymienionych dyscyplin metodologia może i powinna uwzględniać osiągnięcia innych nauk. W artykule ograniczyliśmy się jedynie do czterech podstawowych, bez których niemożliwe jest właściwe przygotowanie rusycysty do pracy w zawodzie nauczycielskim. Język to nie tylko — jak tego chcą metodocy — statyczny zbiór słownictwa i reguł gramatycznych; język jest systemem a. funkcjonującym na płaszczyźnie tekstu i b. podlegającym ciągłej ewolucji, na którą to ewolucję mają wpływ zarówno czynniki wewnątrzjęzykowe, jak i zewnątrzjęzykowe. Każdy nauczyciel języka rosyjskiego (podobnie jak każdego obcego z wyjątkiem języków martwych) powinien zdawać sobie sprawę nie tylko z systemowości języka, ale i z jego funkcjonalności, która ma charakter zarówno społeczny, jak i indywidualny. Opanowanie systemu nie jest równoznaczne z opanowaniem umiejętności posługiwania się językiem, czego niestety metodocy i lektorzy języka rosyjskiego nie dostrzegają, przenosząc punkt ciężkości w procesie nauczania języka całkowicie na system, a właściwie na izolowane od siebie podsystemy, tj. leksykalny, gramatyczny, fonologiczny; być może takie podejście (par excellence analityczne) ułatwia prowadzenie zajęć, ale niewiele ma wspólnego z nauką języka w ścisłym rozumieniu tego słowa.

Metodologia nie może być zbiorem recept narzucanych wszystkim nauczycielom, które to recepty przekształcają się w praktyce w swojego rodzaju reguły postępowania, zwalniając automatycznie nauczyciela od odpowiedzialności za poziom nauczania języka. *Metodologia powinna być teorią umożliwiającą nauczycielowi powziąć w każdej konkretnej sytuacji jak najwłaściwszą decyzję.* Nauczyciel powinien być tak przygotowany na studiach do pracy w zawodzie, żeby był w pełni świadomy każdorazowych swoich poczynań. Przygotowanie nauczyciela w pełni odpowiedzialnego za proces nauczania języka — to podstawowe zadanie metodologii jako teorii interdyscyplinarnej.

ТОМАШ ВУЙЦИК

МЕТОДИКА КАК ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНАЯ НАУКА

Резюме

Методика представляет собой описание форм преподавания языка и как таковая не имеет, вопреки распространенному мнению, прямого отношения к процессам обучения языку и изучения языка учащимися.

Методике форм преподавания языка противопоставляется методика как сугубо научная теория, опирающаяся на достижения общего и прикладного языкознания, психолингвистики, социоллингвистики и других наук. Всестороннее научное обоснование процесса обучения языку необходимо, поскольку сам процесс многогранный и сложный: с одной стороны, язык как предмет преподавания обладает структурной, функциональной и методической спецификой, с другой — надо учитывать как объективные, так и субъективные условия преподавания языка и его усваивания учащимися.

METHODOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY SCIENCE

by

TOMASZ WÓJCİK

Summary

Methodology is a description of the forms of language teaching and, contrary to the accepted opinion, does not bear direct relation to the processes of language teaching and learning. Methodology as a form of language teaching is contrasted to methodology as a purely scientific theory based on the achievements of general and applied linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and other sciences. It is necessary to give an all-round scientific basing to the process of language teaching since this process is many-sided and complicated: on the one hand, the language as a subject of teaching has structural, functional and methodological character; on the other hand, one must take into consideration objective and subjective conditions of language teaching and learning.