



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: O "miejscach wspólnych" dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego

Author: Małgorzata Kita

Citation style: Kita Małgorzata. (2002). O "miejscach wspólnych" dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego. W: H. Synowiec (red.), "W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej : księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu" (S. 584-590). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Kita

Katowice

O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego

Dydaktyka języków obcych, glottodydaktyka, to dyscyplina pedagogiczna zajmująca się w ramach dydaktyki ogólnej wszelkimi działaniami związanymi z opanowaniem języków obcych w procesie dydaktycznym. Jest dyscypliną pograniczną, stanowiąc wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i językoznawstwo stosowane, dydaktyka ogólna, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia języka, pragmatyka, fizjologia mowy, akustyka, logopedia¹. Analogiczną definicję można sformułować dla dydaktyki języka ojczystego.

Podstawowym terminem jest w obu dziedzinach **akwizycja języka**. Określa on opanowanie przez dziecko/uczącego się umiejętności posługiwania się językiem (prymarnym) jako środkiem komunikacji w określonym społeczeństwie. Akwizycja języka, a właściwie akwizycja mowy przez określony system językowy, stanowi głównie przedmiot badań psychologii, choć zainteresowanie nią wykazuje również językoznawstwo, także psycholingwistyka. Językoznawstwo generatywne oraz psycholingwistyka opierają się w swoich badaniach na natywistycznej teorii akwizycji języka, natomiast językoznawstwo opisowe zaadaptowało teorię behawiorystyczną. Nie wchodząc w ten odwieczny spór, uznaję, że język jest faktem kulturowym, a to oznacza, że stanowi on „najważniejszy fakt w obrębie kultury, zasadniczy jej składnik, implikator, a zarazem warunek jej istnienia. [...] Język jest więc zarazem wytworem i przejawem kultury, ponieważ bez języka niemożliwe

byłyby jej powstanie i rozwój. Jest też język »kluczem do świata« [...] oraz »symbolicznym przewodnikiem po kulturze«. [...] Stanowi więc język swoiste archiwum kulturowe danej społeczności”².

Za istotne w kontekście dydaktycznym uznają pewne właściwości języka, które traktuje się jako jego cechy definicyjne. I tak, wśród czterech zasadniczych cech języka J. Lyons³ wymienia produktywność (obok arbitralności, dwustopniowości, nieciągłości, rozumiejąc przez nią „tę właściwość systemu językowego, która pozwala użytkownikom języka ojczystego budować i rozumieć nieskończenie wiele wypowiedzi, w tym takich, z jakimi nigdy się poprzednio nie spotkali”). Ważność tej cechy podkreśla się w literaturze lingwistycznej, zwłaszcza w związku z zagadnieniem uczenia się języka przez dzieci. To, że dzieci w bardzo młodym wieku umieją produkować wypowiedzi, jakich nigdy przedtem nie słyszały, „jest dostatecznym dowodem, że języka nie można nauczyć się przez samo tylko zapamiętywanie i naśladowanie całych wypowiedzi”⁴. Także Ch. Hockett⁵, podając cechy drugorzędne, wskazuje wśród nich kilka istotnych dla dydaktyki języka. Są nimi:

- 1) przekazywanie drogą kulturową⁶,
- 2) wyuczalność⁷.

Akwizycja języka ojczystego przebiega nieświadomie: ani dziecko, ani przeciętny dorosły nie uświadamia sobie mechanizmów językowych rządzących jego mówieniem. Dotyczy to każdego z „poziomów języka”, zarówno systemu fonetyczno-fonologicznego, jak i pozostałych systemów. Mówiący nie zdaje sobie sprawy z tego, jakie ruchy artykulacyjne wykonuje podczas mówienia. Jest jak Molierowski pan Jourdain. W uczeniu języka – rodzimego i obcego – wykorzystuje się natomiast metody kształcenia świadomego, jakkolwiek z różnym – na różnych poziomach i etapach, dostosowanym do wieku – nasileniem czynnika świadomości.

Podmiotem procesu dydaktycznego może więc być:

² J. Anusiewicz: *Językoznawstwo kulturowe. Zarys problematyki*. Wrocław 1995, s. 51.

³ J. Lyons: *Semantyka*. T. 1– 2. Warszawa 1984.

⁴ *Ibidem*, T. 1, s. 78.

⁵ Ch. Hockett: *Kurs językoznawstwa współczesnego*. Warszawa 1968.

⁶ Jest to przeciwieństwo przekazywania genetycznego, polegające na uznaniu, że zdolność mówienia określonym językiem przechodzi z jednego pokolenia na drugie dzięki uczeniu się, a nie instynktowi.

⁷ Cecha ta pozwala każdemu człowiekowi, niezależnie od rasy i pochodzenia, nauczyć się w dzieciństwie równie dobrze każdego języka — jeśli tylko nie przeszkadza mu w tym jakaś wada fizyczna lub psychiczna i jeśli próbki danego języka docierają do niego w stosownych warunkach środowiskowych.

- dziecko/młódzież (w różnym wieku);
- dorosły (w różnym wieku);
- poznający język rodzimy; tu oddzielnego potraktowania wymagają dzieci mówiące gwarą jako pierwszym językiem, poznające język ojczysty jako drugi;
- poznający język obcy: jako drugi, trzeci itd.;
- niemający wiedzy teoretycznej dotyczącej języka;
- mający wiedzę teoretyczną dotyczącą języka;
- poznający język „z konieczności” (jako obowiązkowy przedmiot nauczania).
- poznający język w określonym celu.

Czynnik wieku ucznia ma kapitalne znaczenie w dydaktyce; potrzeba dostosowania procesu dydaktycznego do fazy rozwojowej uczącego się nie wymaga uzasadnienia⁸. Jednak tę sumaryczną typologię trzeba uzupełnić jeszcze o parametr płci⁹. W sferze postulatów umieszcza się opinię, że „reformacja metod nauczania może częściowo zrekompensować pewne różnice między płciami”¹⁰.

Przedmiotem procesu dydaktycznego może być zarówno język ogólny/standardowy, jak i język specjalistyczny (języki specjalistyczne) oraz jego odmiany substancjalno-funkcjonalne: język mówiony i (*vs*) język pisany. Proces dydaktyczny w zakresie kształcenia językowego będzie więc wypadkową wymienionych elementów (które mogą też krzyżować się), a z pewnością również i innych czynników.

Po tych ustaleniach wstępnych przejdźmy do wskazania niektórych tylko (ze względów technicznych) „miejsz wspólnych” w nauce języka ojczystego i języka obcego.

Opanowanie umiejętności **tworzenia komunikatów w języku pisany** jest równie trudne, jak nauczenie się języka obcego. Wymaga nie tylko wprawy w technice zapisu, ale także sprawności w rozwijaniu i komponowaniu wypowiedzi¹¹. Tym trudniejsze jest opanowanie tej umiejętności

⁸ Por. np. słowniki ortograficzne Profesora Edwarda Polańskiego adresowane do odbiorców w różnym wieku.

⁹ Współczesne badania nad funkcjonowaniem mózgu wykazują różnice w zakresie pewnych umiejętności warunkowane różnicami w budowie i działaniu mózgu kobiet i mężczyzn. Na przykład „Wszystkie umiejętności językowe związane z gramatyką, ortografią i pisaniem mieszczą się u kobiety w wyraźnie wyodrębnionym obszarze lewej półkuli. U mężczyzny są one rozłożone w przedniej i tylnej części mózgu, a więc musi on włożyć więcej wysiłku w zdobycie tych umiejętności”. A. Moir, D. Jessel: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Warszawa 1993, s. 65.

¹⁰ Ibidem, s. 87.

¹¹ A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000.

przez dziecko, które rozpoczynając edukację szkolną, mniej lub bardziej sprawnie posługuje się językiem mówionym, przyswojonym w naturalnym procesie akwizycji, tj. w praktyce, i stosuje intuicyjnie reguły użycia tego języka. W szkole dziecko uczy się w procesie sztucznej akwizycji nowej odmiany języka — języka pisanego, który jest jakby jego **drugim językiem**: poznaje zasady nim rządzące i uczy się stosowania go w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Dydaktycy są zgodni co do tego, że opanowanie tej odmiany językowej nie jest zadaniem dla dziecka zbyt trudnym, przekraczającym jego możliwości i kompetencje: „Chodzi tylko o to, by uczniowie poznawali język pisany nie jako zbiór reguł gramatycznych i zasad konstruowania form gatunkowych, ale by obserwowali go w działaniu (jako formę zachowania społecznego). Jeśli nauczyciel będzie traktował język jako narzędzie porozumiewania się, które jest połączone skomplikowanymi związkami z innymi aspektami życia ludzkiego, może uruchomić mechanizmy tkwiącej w dziecku kompetencji komunikacyjnej i kulturowej, nawet jeśli potrzeba porozumiewania się będzie tylko zręcznie zaaranżowaną grą”¹².

Dziecko musi nauczyć się rodzimego języka pisanego, podobnie jak cudzoziemiec uczy się odmiany pisanej języka obcego, choć oczywiście punkt wyjścia tych dwu grup uczestników procesu dydaktycznego nie jest jednakowy¹³.

Edukacja **dzieci pochodzących ze środowisk używających gwary** także stawia przed dydaktykami problem uczenia języka ojczystego podobny do uczenia języka obcego, podmioty dydaktyczne należy bowiem uczyć od podstaw systemu języka dla nich „obcego”.

Proces opanowywania ogólnopolskiej odmiany języka przez dzieci w środowisku gwarowym następuje początkowo w sposób niezorganizowany (np. za pośrednictwem programów telewizyjnych, w wyniku współuczestniczenia w rozmowach z osobami spoza najbliższego środowiska nieznającymi gwary), później zaś w sposób zorganizowany — w przedszkolu i szkole. Doniosłą i trudną jednocześnie rolę szkół funkcjonujących w środowiskach gwarowych dostrzega H. Synowiec: w przeciwieństwie do dzieci znających

¹² B. Niesporek-Szamburska: *Komunikacja dzieci w języku pisanim (na przykładzie listów do św. Mikołaja)*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. S. Gajda, J. Nocoń. Opole 1994, s. 212.

¹³ Równocześnie z poznawaniem języka pisanego dziecko dalej rozwija umiejętności komunikowania się w języku mówionym. Wpływ tej odmiany, poznanej jako pierwsza w procesie socjalizacji człowieka, zaznacza się nieraz silnie w tekstach pisanych dzieci i młodzieży (por. *ibidem*), ale także w tekstach osób rzadko mających do czynienia z tworzeniem komunikatów pisanych. Por. np. A. Skudrzykowa: *Kategoria oficjalności w tekstach pism kierowanych do urzędów. Podanie współczesne*. W: *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 1: *Mowy piękno wielorakie*. Red. D. Ostaszewska. Katowice 2000.

CZEŚĆ VII język standardowy¹⁴, „u dzieci ze środowisk gwarowych trzeba przede wszystkim wprowadzać i utrwać formy językowe zgodne z normą ogólnopolską, koncentrować się na sprawności systemowej jako niezbędnym komponentem sprawności komunikacyjnej, bogacić zasób leksykalny o słownictwo ogólnopolskie, równoległe zaś – uczyć kategoryzowania sytuacji komunikacyjnej i językowego dostosowywania się do niej, czyli kształcić umiejętność uwarunkowanego socjolingwistycznie i pragmatycznie wyboru odmiany językowej: ogólnopolskiej (w różnych jej wariantach) oraz dialektalnej”¹⁵.

U osób dwujęzycznych, poznających język obcy lub język ojczysty jako drugi, także u osób wyzbywających się gwary dochodzi do zjawisk nakładania się dwóch systemów językowych. Rezultatem procesu interferencji – zbadanego i opisanego przez glottodydaktyków oraz socjolingwistów – są błędy analogii, czyli nadmiernego uogólniania, błędy transferu, oznaczania i błędy socjolingwistyczne¹⁶. Podczas przechodzenia od struktur gwarowych do ogólnopolskich wytwarza się tzw. interjęzyk, charakteryzujący się zniekształconymi, często uproszczonymi formami, już nie gwarowymi, ale też jeszcze nie ogólnopolskimi.

Interferencja gwary jest najtrwalsza w warstwie fonicznej języka. Dlatego potrzebne są od wczesnych lat nauki szkolnej, a nawet już w przedszkolu, ćwiczenia w mówieniu. Uważa się¹⁷, że w dydaktyce szkolnej dzieci z terenów gwarowych trzeba więcej uwagi poświęcić takim koncepcjom nauczania, w których kładzie się nacisk na praktyczną naukę języka z uwzględnieniem użycia zróżnicowanych form kształcenia, między innymi koncepcjom zaadaptowanym z glottodydaktyki metody i techniki nauczania, np. analizy kontrastywnej, minidialogów, opisu sytuacji.

Wobec interferencji fonicznej języka ojczystego na język poznawany współcześni glottodydaktycy są bardziej tolerancyjni: w niektórych ujęciach nauczania komunikacyjnego już w trakcie formułowania celów nauczania komunikacyjnego odrzuca się idealistyczny maksymalizm i zakłada się, że w warunkach dydaktycznych nie jest możliwe pełne opanowanie języka. Akcentuje się zatem wagę skuteczności wypowiedzi i umiejętności porozumiewania się w danej sytuacji, nawet kosztem pewnych błędów (choć dąży

¹⁴ W tym przypadku „rola szkoły sprowadzać się będzie do poszerzania repertuaru ich środków, należących do otwartych podsystemów językowych (słownictwa, struktur składniowych), do rozwijania umiejętności wykorzystywania tych środków w aktach mowy i tworzenia wypowiedzi o różnych funkcjach, a równoległe do podnoszenia kompetencji językowej (systemowej) w toku nauczania gramatyki”. H. Synowicz: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice 1992.

¹⁵ Ibidem, s. 192.

¹⁶ J. P. B. Allen, S. P. Corder: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. T. 1–2. Warszawa 1983.

¹⁷ H. Synowicz: *Sprawność językowa uczniów...*

się, by było ich jak najmniej). Już na tym etapie dokonuje się pewne obniżenie wymagań dotyczących pełnego rozwoju kompetencji językowej — na korzyść skuteczności porozumiewania się w języku obcym.

Niewątpliwym celem zasadniczym nauki języka – zarówno ojczystego, jak i obcego – jest **sprawność komunikacyjna**. Według S. Grabiasa¹⁸, oznacza ona zintegrowane sprawności: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną¹⁹. Miarę ich rozwoju stanowi tworzenie przez mówiących (uczniów) wypowiedzi gramatycznie poprawnych oraz umiejętność językowego zachowania się stosownie do rozmówcy, sytuacji komunikacyjnej, intencji wypowiedzi. Dla kształcenia sprawności komunikacyjnej – języka rodzimego i języka obcego – nie jest korzystny system klasowo-lekcyjny ze sformalizowanym układem ról: nauczyciel – uczeń. W dydaktyce szkolnej uczeń występuje najczęściej w roli odbiorcy komunikatów (wykładu, pogadanki, tekstu literackiego, podręcznika), a rola nadawcy przypada mu wtedy, gdy uczący sprawdza jego wiadomości lub umiejętności²⁰. Trzeba więc sięgać po takie formy pracy, które przełamują stabilny układ ról językowych w systemie klasowo-lekcyjnym oraz prowadzą do nabywania umiejętności nadawczych. Inspirujące do wypowiedzania są między innymi przekład intersemiotyczny i związane z nim gry dramatyczne oraz zabawy w role, które wykorzystuje się w glottodydaktyce.

Kształtowaniu pragmatycznego i socjolingwistycznego aspektu sprawności komunikacyjnej sprzyja – zaadaptowana z glottodydaktyki – technika opisu sytuacji²¹: zwięzły opis sytuacji jest dla ucznia impulsem do sformułowania wypowiedzi w określonym celu. Może to być także zabieg odwrotny: kwalifikowanie tekstów do odpowiednich sytuacji komunikatywnych,

¹⁸ S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1997.

¹⁹ Badacze komunikacji międzykulturowej wyrażają potrzebę rozszerzenia pojęcia komunikacji komunikacyjnej „jako celu w nauczaniu i uczeniu się języka obcego i wzięcia pod uwagę innych bardzo istotnych, nie tylko w wąskim pojęciu obcojęzycznych, elementów sytuacji komunikacyjnej”. P. Franklin: *Komunikacja w lingua franca w globalnej wiosce – rola kultury a wzbogacony program nauczania języków obcych*. W: *Język trzeciego tysiąclecia*. Red. G. Szpila. Kraków 2001, s. 45.

²⁰ Szerzej o układzie ról nauczyciel – uczeń w szkole zob. J. Kowalikowa: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: *Kształcenie porozumiewania się...*; U. Żydek-Bednarczuk: *Dyskurs interakcyjny na lekcjach języka polskiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. E. Polański, Z. Uryga. T. 12. Katowice–Kraków 1993; S. Misztalski: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990; E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990.

²¹ Szerzej o pojęciu sytuacji zob. np. M. Kita: *Komunikacja językowa a komunikacja literacka*. W: *Kategorie pragmatyczne w dziele literackim. Wstęp do stylistyki pragmatycznej*. Red. E. Sławkowa. Goleszów 2000.

CZĘŚĆ VII ustalanie cech interlokutorów (ich wieku, przynależności społecznej, zawodowej, regionalnej), celu i okoliczności wypowiedzania się — na podstawie analizy językowej wypowiedzi²².

Dla procesu dydaktycznego, niezależnie od tego, kto jest jego podmiotem, korzystne okazuje się przyjęcie koncepcji kompetencji komunikacyjnej, czyli pełnej wiedzy językowej (ale nie tylko językowej) człowieka, ponieważ pozwala to zwrócić uwagę na „udaność” aktu komunikacji i kształcenie jednocześnie różnych aspektów wypowiedzi ucznia. Podzielając następującą opinię: „Kształcenie holistyczne pełnej kompetencji językowej każe nauczycielowi zwracać uwagę na to, **jak** uczeń mówi oraz **co** uczeń mówi, wymaga nadto od pedagogów uświadomienia uczniom opozycji występujących w języku: domowe/regionalne/gwarowe/swojskie/prywatne do oficjalne/ogólnonarodowe/standardowe”²³, uznaję, że korzystna dla procesu nauczania i dla podmiotu tego procesu, czyli ucznia/studenta byłaby ściślejsza wymiana przemyśleń i dokonań obu dydaktyk, które – różniąc się pod pewnymi względami — mają też wiele „miejsc wspólnych”.

²² „Użyteczna jest też wobec uczniów klas starszych metoda praktyki pisarskiej, poprzedzona analizą tekstów stylizowanych, gromadzeniem słownictwa i tworzeniem dialogów oraz wplataniem ich w narrację, wreszcie redagowaniem tekstów fabularnych z wykorzystaniem stylizacji gwarowej”. H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów...*, s. 196.

²³ B. Cząstka-Szymon, I. Nowakowska-Kempna: *Kształcenie sprawności fonetyczno-fonologicznej uczniów szkół polskich na Zaolziu*. W: *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*. Red. J. Mazur. Lublin 1998.