Jakub Walczak https://orcid.org/0000-0002-4714-1762
Uniwersytet Wrocławski

O autonomizowaniu aspektów w praktycznej nauce języka. Jak niwelować podziały, by uczyć skuteczniej?

Streszczenie

Artykuł jest głosem w dyskusji na temat koncepcji zajęć praktycznych z języka obcego. Naczelną regułą przyświecającą nauczaniu języków obcych powinno być działanie ukierunkowane w stronę nadrzędnego celu kształcenia językowego – wypracowania u uczących się zdolności porozumiewania się, czyli umiejętności podjęcia działań językowych adekwatnych do danej sytuacji, akceptowalnych w danej kulturze. Lektorzy nie powinni zatem ograniczać się w swoich wysiłkach dydaktycznych jedynie do przekazania wiedzy o podsystemach języka, ponieważ ta wiedza nie gwarantuje rozwoju umiejętności i nawyków posługiwania się zapamiętanym materiałem, a więc skutecznej komunikacji. Pułapką przyjętego systemu może okazać się sytuacja, w której poszczególni wykładowcy, ograniczając się jedynie do swojego aspektu, będą mieli poczucie zwolnienia z obowiązku czuwania nad efektem końcowym. Zatem przekonanie, że należyte wykonanie pracy ze swojego zakresu (leksyka, gramatyka lub fonetyka) gwarantuje sukces dydaktyczny, jest w przekonaniu autora niniejszego artykułu zgubne i błędne. Może ono dać przy pozornie prawidłowej realizacji programu nauczania rezultaty niewspółmiernie nikłe do wkładu pracy nauczyciela i studenta. Należy więc zastanowić się nad pewnymi naczelnymi zasadami i rozwiązaniami, które pozwolą w sposób efektywny osiągnąć cel, jakim jest doskonalenie i integracja poszczególnych aspektów, a co za tym idzie – skuteczna dydaktyka, czemu poświęca się niniejszy artykuł.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kompetencje komunikacyjne, proces dydaktyczny, nauczyciel

Wydaje się, że problem hierarchii wartości, a więc zasadnicza kwestia: **na którą ze składowych kompetencji językowej powinniśmy zwracać szczególną uwagę w nauczaniu języka obcego**, został zniwelowany poprzez wprowadzenie obowiązującego na wydziałach neofilologicznych, ale i na niektórych kursach językowych, podziału na

aspekty w nauczaniu. Konsekwencją tego jest proporcjonalny podział czasu, jaki poświęca się nauczaniu leksyki, gramatyki i fonetyki[1]. Rozwiązanie może wydawać się słuszne przy założeniu, że taki podział prowadzi konsekwentnie do uzyskania kompleksowej kompetencji komunikacyjnej. I choć pojęcie to ciągle ewoluuje i definiowane było różnie przez wielu badaczy (N. Chomsky, D. Hymes, M. Canale, S. Moirand, L. Bachman, A. Palmer i in.), to stało się centralnym terminem glottodydaktyki, determinującym treści i metody nauczania[2].

Ze względów organizacyjnych, a także uwzględniając fakt współistnienia różnych metod nauczania, idealna sytuacja, w której zrezygnowano by ze sztywnego podziału na aspekty jest nieosiągalna. W literaturze metodycznej ciągle jeszcze pokutuje utrwalony schemat separowania od siebie podsystemów języka w praktyce glottodydaktycznej. Przekłada się to również na zasadę opracowywania podręczników. Zarówno autorzy, jak i nauczyciele-praktycy powinni zatem stale zastanawiać się nad rozwiązaniami, które pozwolą w sposób efektywny osiągnąć cel, jakim jest doskonalenie i integracja poszczególnych aspektów, a co za tym idzie – skuteczna dydaktyka, czemu poświęca się niniejszy artykuł.

1. Problem autonomizowania aspektów

Włączając się do obecnej w metodyce od wielu lat i aktualnej wciąż dyskusji na temat zasadności sztywnego dzielenia zajęć z praktycznej nauki języka na aspekty, trzeba podkreślić, że naczelną regułą przyświecającą nauczaniu języków obcych jest działanie ukierunkowane w stronę nadrzędnego i zasadniczego celu kształcenia językowego – wypracowania u uczących się zdolności porozumiewania się, czyli umiejętności podjęcia działań językowych, adekwatnych do danej sytuacji, akceptowalnych w danej kulturze. Nie powinniśmy zatem ograniczać się w swoich wysiłkach dydaktycznych jedynie do przekazania wiedzy o podsystemach języka, ponieważ ta wiedza nie gwarantuje rozwoju umiejętności i nawyków posługiwania się zapamiętanym materiałem, a więc skutecznej komunikacji. Dlatego trudno nie zgodzić się z myślą, że „koncentrowanie się na ortografii i interpunkcji, czy artykulacji i wymowie, słownictwie czy gramatyce, autonomizowanie tych aspektów w praktycznej nauce języka jest równoznaczne z przekształceniem ćwiczeń, mających na celu wyrobienie odpowiednich sprawności językowych […] w naukę o tych aspektach" (Wójcik 1982: 17).

Pułapką przyjętego systemu może okazać się sytuacja, w której poszczególni wykładowcy, ograniczając się jedynie do swojego aspektu, będą mieli poczucie zwolnienia z obowiązku czuwania nad efektem końcowym. Zatem przekonanie, że należyte wykonanie pracy ze swojego zakresu (leksyka, gramatyka lub fonetyka) gwarantuje sukces dydaktyczny, jest w moim przekonaniu zgubne i błędne. Może ono dać przy pozornie prawidłowej realizacji programu nauczania rezultaty niewspółmiernie nikłe do wkładu

[1] Sąd ten oprzeć można na analizie programów nauczania na kierunkach neofilologicznych na wyższych uczelniach w Polsce.

[2] Na temat ewolucji pojęcia zob. m.in.: Miodunka 1987: 41–53; Janowska 2015: 41–54.

pracy nauczyciela i studenta. Postawię zatem tezę, że na początkowym etapie nauczania odpowiedzialność powinna ciążyć na jednym nauczycielu prowadzącym, który panować może nad całością procesu dydaktycznego; ma on wtedy możliwość maksymalnie skutecznie wykorzystać dany mu czas; ma on bowiem świadomość, które treści zostały już zaprezentowane i w jakim stopniu zostały opanowane przez studentów. Największą zaś zaletą proponowanego rozwiązania jest fakt, że nauczanie języka traktuje się wtedy jako nauczanie całościowego systemu. Nauczyciel prowadzący w jednej grupie kilka aspektów może w dowolnym momencie zatrzymać się na danym problemie, jaki napotka podczas zajęć praktycznych, niezależnie czy dotyczy on zagadnień użycia słownictwa, konstrukcji składniowej, problemów fleksji czy wymowy. Kiedy zaś skupimy się tylko na wąskiej specjalizacji, istnieje niebezpieczeństwo niezauważenia i pominięcia istotnych braków w wiedzy i umiejętnościach studentów.

W kontekście tych rozważań Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), proponuje podejście ukierunkowane na działanie i zadaniowość. Określając cele kształcenia językowego, ESOKJ podkreśla potrzebę rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, przy pomocy których użytkownicy języków podejmują działania językowe. Całościową językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny (Coste i in. 2003: 20–26). Na pierwszy plan wysuwa się tu dosyć szeroko rozumianą kompetencję leksykalną. W proponowanym ujęciu do kolejnych kompetencji lingwistycznych zalicza się: kompetencję gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną, ortoepiczną (Coste i in. 2003: 20–26). Kompetencja leksykalna rozumiana jest w ESOKJ nie tylko jako znajomość słownictwa (poziom recepcji), ale co bardziej istotne, jako umiejętność posługiwania się nim w poprawnych pod względem składniowo-semantycznym wypowiedziach ustnych i pisemnych (poziom produkcji). Zatem bez pozostałych składowych znajomość leksyki nie ma potencjału komunikacyjnego, podobnie jak sama umiejętność odmiany przez przypadki jest zdolnością statyczną, pozbawioną potencjalnego funkcjonowania w mowie. Owa „statyczność faktów gramatycznych, której sprzyja całkowita ich izolacja, usunięcie poza kontekst i poza tekst, […] nie zapobiega interferencji języka ojczystego […] i nie zmniejsza możliwości popełnienia błędów" (Wójcik 1970: 189). Nie ma zatem, w moim przekonaniu, sensu nauczanie fleksji w izolacji od składni, leksyki w izolacji od gramatyki, fonetyki w izolacji od konwersacji oraz zdolności rozumienia ze słuchu itd.

2. Koncepcja przedmiotu

„Sposób planowania, doboru i realizacji ćwiczeń językowych decyduje w sposób zasadniczy o osiąganych rezultatach" (Grochowski 1971: 60). Ta oczywista z pozoru myśl może być pretekstem do pochylenia się nad założeniami danego przedmiotu. Wydaje się, że punktem wyjścia powinno być określenie koncepcji przedmiotu (aspektu), czyli przede wszystkim celu nauczania, czego konsekwencją byłby wybór metody nauczania. Sprawa ta została pozostawiona każdemu z nauczycieli z osobna, ponieważ główny nacisk został

położony w programach na zakresie treści i doborze zagadnień, co nie jest, w moim przekonaniu, tożsame z koncepcją przedmiotu. Z treściami programowymi nie idą przecież w parze ani zdefiniowany cel kształcenia, ani wybór środków (metody), by go osiągnąć.

Jeśli punktem wyjścia w określaniu koncepcji przedmiotu uczynimy ukierunkowanie na funkcję komunikatywną języka, to będziemy mieć jasno sprecyzowane cele nauczania, a co za tym idzie, łatwiej będzie nam wybrać odpowiednie metody i ćwiczenia. Zasadność takiego ukierunkowania argumentuję faktem, że motywacją do podjęcia studiów filologicznych jest dziś zdobycie umiejętności porozumiewania się w języku obcym w środowisku obcojęzycznym bądź produkcji tekstów (pisanych i mówionych). Wcześniej do powyższych motywacji można było zapewne zaliczyć także chęć zdobycia kompetencji w dziedzinie nauczania danego języka obcego, a także chęć zdobycia lub poszerzenia wiedzy z zakresu literatury i kultury danego obszaru językowego.

Warto zastanowić się zatem, jakie będzie to miało konsekwencje dla koncepcji poszczególnych aspektów (nauczanie leksyki, gramatyki, fonetyki). Naczelną konsekwencją ukierunkowania na funkcję komunikatywną będzie eliminacja wszelkich ćwiczeń, które nie dotyczą bezpośrednio percepcji i produkcji treści, jakie spotkać możemy w realnych sytuacjach i zachowaniach językowych. Uczymy się języka obcego po to, żeby jego znajomość móc wykorzystać w odpowiednich sytuacjach życiowych. Poniżej przedstawione zostaną pewne wytyczne dla poszczególnych aspektów, którym to wytycznym przyświeca myśl, że nauczanie języka obcego powinno być tożsame z nauczaniem działalności językowej.

2.1. Leksyka i praca z tekstem

Wydaje się, że rozdzielenie tych dwóch aspektów nie ma uzasadnienia, ponieważ każda działalność językowa oparta jest na znajomości odpowiedniego słownictwa i produkcji szeroko rozumianego tekstu, czyli komunikatu w formie ustnej lub pisemnej. Łączy się z tym bezpośrednio umiejętność rozumienia tekstu. Trzeba zatem zadać sobie zasadnicze pytanie, jaki jest nasz cel uczenia leksyki i jakie środki ułatwią nam jego realizację. Takim celem może być np. automatyzacja umiejętności mówienia, rozumienia tekstu pisanego, rozwój kompetencji translatorycznych, produkcja tekstów itd.

Przede wszystkim warto uwzględniać to, czy dane jednostki leksykalne mają potencjał wystąpienia w realnych sytuacjach językowych, w których znajdzie się użytkownik języka na danym etapie zaawansowania. Inne sytuacje będą typowe dla osób dorosłych, poznających język obcy w celach zawodowych, a inne dla studentów czy dzieci. Stawiać należy na słowa i frazy (w tym klisze językowe i stałe połączenia wyrazowe), mające dużą frekwencję w języku, a nie jednostki przestarzałe, i te niemające odbicia w rzeczywistości językowej. Podręczniki i słowniki tematyczne przepełnione są leksyką, która w praktyce nie jest używana przez rodzimych użytkowników języka. Należy zatem unikać sytuacji, w której absolwent będzie odczuwał jawny dysonans pomiędzy językiem, jaki poznawał, a tym, jakiego używa się w jego naturalnym środowisku (np. w mediach, na ulicy, w hotelu, w korespondencji elektronicznej, w sklepie czy bibliotece). Nie można obciążać uczących się zbyt dużą ilością słownictwa ani też wymagać znajomości słów, które nie pojawiły się w ćwiczeniach w trakcie zajęć praktycznych. Brak treningu leksykalnego, podawanie jednostek leksykalnych bez kontekstu lub jedynie w formie spisu słów, będzie

sprzyjało tylko szybkiemu przenoszeniu słownictwa do pasywnego zasobu leksykalnego, o ile w ogóle zostanie ono przez uczącego się zapamiętane.

Na początkowym etapie nauczania (A1) praca z tekstem powinna ograniczać się do **pracy z dialogami (polilogami)**, które potencjalnie moglibyśmy usłyszeć w realnych sytuacjach komunikacyjnych (obszary tematyczne: zawieranie znajomości, codzienna komunikacja w pracy i szkole, najbliższe otoczenie: rodzina i znajomi, uczenie się języków obcych, czynności codzienne itd.). Teksty adaptowane, które odnajdujemy w podręcznikach, w większości trącą sztucznością, celowo nasycone są dużą ilością nowej leksyki, co może prowadzić do niemożności zrozumienia komunikatu w całości. Dialog daje możliwość wyjścia w stronę komunikacji i zarazem dostarcza nauczycielowi rozmaitych wariantów ćwiczeń. Pracę z dialogiem można rozpocząć od prezentacji nagrania, następnie przejść do pytań dotyczących usłyszanych treści; nowe jednostki leksykalne zostaną zaprezentowane w kontekście, co ułatwi studentom ich zrozumienie i zapamiętanie; w następnym etapie, na podstawie poznanej leksyki, uczący się odpowiadają na pytania nauczyciela bądź zadają sobie wzajemnie pytania. Możemy poprosić też o streszczenie zasłyszanej rozmowy, zgodnie z poleceniem: *W rozmowie ze znajomym opowiedz to, czego się dowiedziałeś. Twój rozmówca może zadawać dodatkowe pytania, na które możesz nie znać odpowiedzi. Zareaguj na to właściwie*. Inną formą pracy z dialogiem jest uporządkowanie kolejnych replik dialogu zgodnie z sensem. Studenci otrzymują rozsypankę kwestii, w trakcie porządkowania dialogu zmuszeni są do kilkukrotnego wracania do niektórych replik, co sprzyja ich zapamiętywaniu. Na koniec należy przeczytać w całości gotowy dialog z podziałem na role, starając się utrzymać naturalny, płynny przebieg mowy, co będzie pretekstem do ćwiczenia fonetycznego. W ostatniej fazie pracy z dialogiem należy zwrócić uwagę na nowe zagadnienia fleksyjno-składniowe, jeśli wystąpią w prezentowanym dialogu (np. konstrukcje modalne, tryb rozkazujący, szyk zdania prostego i złożonego, czas przeszły itd.).

Na średnim poziomie zaawansowania (B1–B2) można wykorzystywać już nie tylko teksty adaptowane i podręcznikowe, ale aktywnie włączać do zajęć **teksty oryginalne**, będące źródłem aktualnie używanej leksyki, a także odzwierciedleniem językowego obrazu rzeczywistości. Dodatkowo teksty oryginalne mają najczęściej element poznawczy, a nie ograniczają się jedynie do prezentacji maksymalnej ilości materiału leksykalno-gramatycznego, jak ma to miejsce w przypadku tekstów adaptowanych. Kwestia dostępności tekstów z dowolnej dziedziny (np. życie społeczne, kulturalne, sport, nowe technologie, gospodarka itd.) została właściwie zniwelowana do zera w dobie Internetu. Problemem może być tu właściwie jedynie obfitość materiału i konieczność jego selekcji pod kątem przydatności dydaktycznej[3]. Lektor nie jest już skazany jedynie na podręczniki, które niestety dość szybko tracą na aktualności. Prezentując materiał leksykalny związany na przykład z podróżowaniem samolotem, zamiast podręcznika można sięgnąć do strony internetowej jednej z linii lotniczych i wykorzystajmy informację, jakie zamieszcza ona dla swoich pasażerów w języku docelowym; otrzymamy obszerną bazę leksykalną doty-

[3] W literaturze metodycznej wielokrotnie odnotowywano korzyści płynące z używania Internetu jako źródła materiału dydaktycznego (zob. np. Teeler, Gray 2000; Warschauer, Kern 2000; Krajka 2007).

czącą warunków przewozu bagażu, możliwości odprawy online, warunków przewozu itd. Proponowanie materiału leksykalnego przestarzałego, niepasującego do rzeczywistości mija się z celem, odbiera nauczaniu wiarygodność, wywołuje śmieszność i może narazić lektora na niechęć ze strony uczących się. Wszelkie materiały zawierające leksykę, która wyszła z użycia ze względu na zmianę realiów (np. czarno-biały telewizor, pager, repasacja pończoch, maszyna do pisania, teleks, budka telefoniczna, nagrywanie na taśmę magnetofonową itd.), powinny zostać wyeliminowane, chyba że temat dotyczy na przykład postępu technologicznego i wskazujemy na pewne zjawiska historyczne. Źródłem materiału mogą być zatem liczne strony tematyczne, blogi, podcasty, interaktywne ćwiczenia i gry internetowe, słowniki z kontekstem, filmy z napisami lub bez, programy telewizyjne dostępne w sieci.

Poniżej zostaną zaprezentowane pewne modele zajęć, strategie, techniki, przykłady zadań i ćwiczeń leksykalno-tekstowych, przełamujących schematy typowych zajęć z praktycznej nauki języka. Mogą być one wykorzystane na dowolnym etapie nauczania tego przedmiotu.

Zastąpienie dialogów polilogami, które angażują większą liczbę rozmówców. Polilog pozwala wielokrotnie zadać to samo pytanie, co sprzyja utrwaleniu konstrukcji składniowych (por. Akishina, Kagan 2016: 68–69). Kiedy porównamy monolog, dialog i polilog na temat: *Moje najbliższe otoczenie i miejsce pracy* (poziom A1), zauważymy, że to właśnie polilog da nam bardziej zróżnicowane formy wypowiedzi, sprzyja zadawaniu różnorodnych pytań, nawiązywaniu kontaktu, dzieleniu się swoim doświadczeniem i doświadczeniem innych osób.

Gra językowa „Kto da więcej” może być przydatna na zajęciach leksykalnych, podczas których studenci muszą zapoznać się z dużą ilością nowego słownictwa z wybranego obszaru tematycznego, na przykład ciało człowieka, zawody – profesje, odzież, warzywa i owoce, frazeologia związana z pracą itd. Zadanie realizowane jest w kilkuosobowych grupach, które w czasie 20 minut, korzystając ze słownika dwujęzycznego, muszą zgromadzić jak największą liczbę jednostek leksykalnych. Wygrywa grupa z najobszerniejszym spisem, za co jest gratyfikowana dodatkową oceną.

Gra językowa „Śnieżna kula” sprzyja automatyzacji mówienia. Grę rozpoczyna lektor, wypowiadając krótką frazę, np. *Wczoraj wieczorem…*; kolejne osoby muszą dodać następne słowo i rozszerzając frazę, tworzą nieduży tekst, który może luźno nawiązywać do tematyki zajęć lub wiązać się z nią bezpośrednio, co będzie sprzyjało zapamiętywaniu nowo poznanej leksyki.

Praca z kartami. Skuteczną pomocą dydaktyczną są karty, na których umieszczane są obrazki lub fotografie przedmiotu, obiektu, czynności oraz słowa lub wyrażenia, które je opisują. Karty przygotowuje się w oparciu o wybraną liczbę słów z danego bloku tematycznego, na przykład podróże i turystyka, kuchnia, nazwy krajów, wyposażenie mieszkania itd. Mogą służyć one pomocą w opanowywaniu leksyki i być wykorzystywane w szeregu gier i zadań. Jednym z nich jest zadanie, w którym grupa zajęciowa zostaje podzielona na mniejsze zespoły; każdy zespół otrzymuje tyle samo losowo przydzielonych kart i musi wykorzystać zawarte na nich słownictwo do stworzenia wybranego przez lektora tekstu – może być to tekst reklamy z newslettera, informacja prasowa, ulotka,

opowiadanie, anegdota, list itd. Kolejnym zadaniem wykorzystującym karty są „Językowe kalambury" – gra polegająca na tym, że osoba, która otrzymała daną kartę, musi, nie wymieniając nazwy przedmiotu znajdującego się na karcie, opisać go tak, by grupa domyśliła się z opisu, o jaki przedmiot chodzi. Konfiguracji tej gry może być wiele, jedną z nich jest stworzenie grup, które rywalizują między sobą w odgadnięciu jak największej liczby słów w przeciągu dwóch minut.

„Odgrywanie ról" jest zadaniem służącym rozwijaniu kompetencji mówienia (zob. więcej np. Zhuk, Tuzova, Ermakova, 2013: 187–191). Zadanie polega na wcieleniu się w narzuconą rolę (np. matka, osoba nieżyczliwa, znana piosenkarka, szef firmy) w danej przez lektora sytuacji. Może być to omówienie jakiejś kwestii z punktu widzenia tej osoby lub podjęcie rozmowy z osobami, które będą miały swój punkt widzenia. Przykładową sytuacją może być rozmowa szefa z pracownikiem, podczas której szef musi przedstawić reklamację klienta, dotyczącą pracy swojego podwładnego, lub rozmowa w gronie rodzinnym na temat wyboru miejsca spędzenia letnich wakacji, przy założeniu, że każdy ma inne oczekiwania w stosunku do planowanego urlopu; oczekiwania danych osób i tło rozmowy przedstawia lektor.

Zadanie „Pismo w imieniu grupy" polega na stworzeniu na forum grupy wybranego przez lektora rodzaju tekstu pisanego (np. reklamacja, podanie, e-mail do uniwersytetu partnerskiego, reklama prasowa itd.). Kolejne osoby włączają się aktywnie, dyktując fragmenty tekstu, by stworzyć jednolity dokument, podając argumenty, prośby, propozycje, rekomendacje. Zadanie prowokuje do pracy zespołowej, będąc przy okazji przyczynkiem do wyjaśnienia niektórych kwestii stylistycznych, składniowych, gramatycznych.

„W gąszczu pytań" – wywiad przeprowadza się na forum grupy, w której w rolę dziennikarza wcielają się wszyscy studenci. Udzielać odpowiedzi może wybrana osoba bądź lektor. Temat wywiadu powinien korespondować z aktualnie omawianą problematyką, taką jak system edukacji, planowanie podróży zagranicznych, moda, zdrowie i odżywianie się, współczesne kino i muzyka itd.;

Zadanie „100 pytań do" (tekstu) polega na ułożeniu maksymalnej liczby pytań dotyczących przeczytanego tekstu. Wszystkie odpowiedzi na pytania powinny znajdować się w tekście lub nawiązywać do zawartej w nim problematyki. Studenci układają pytania, zapisując je pod tekstem, a następnie zadają swoje pytania pozostałym osobom z grupy.

Zadanie „Dane z tekstu" rozszerza i urozmaica pracę z tekstem, nie ograniczając się jedynie do jego przeczytania i przetłumaczenia. Zadanie polega na wykorzystaniu informacji danych w tekście w konkretnej sytuacji językowej, np. poradź znajomemu, co zrobić, gdy…; przekaż informację dotyczącą treści tekstu; napisz sms z najważniejszą wiadomością z tekstu; napisz krótką reklamę itd.

Zadanie „Jeszcze raz po swojemu" polega na wykorzystaniu usłyszanego lub przeczytanego dialogu, który ma być jedynie pretekstem do odbycia analogicznej rozmowy przez studentów. Studenci mają więc podany temat rozmowy, muszą oddać treści i intencje, używając do tego zasobu słownictwa, jakim na danym etapie dysponują.

2.2. Gramatyka

Warto stale podkreślać, że w strategii nauczania gramatyki języka obcego powinno się uwzględniać naczelną zasadę: znajomość zasad gramatycznych czy umiejętność ich użycia podczas sprawdzianów i testów nie powinny być celem samym w sobie, jak często nadal ma to miejsce w praktyce. Jak zauważa w swoich licznych pracach poświęconych metodyce nauczania Diane Larsen-Freeman, znajomość gramatyki obejmuje nie tylko formę (fleksja i syntaktyka), ale także znaczenie, które dana struktura realizuje w określonym kontekście, jak również kwestie związane z jej użyciem (por. Pawlak 2017: 5; zob. Larsen-Freeman 2003; Larsen-Freeman 2009: 518–542). A zatem, nie kwestionując zasadności nauczania tego podsystemu, jak czyniono to na pewnym etapie rozwoju glottodydaktyki (np. S. Krashen), powinno się proponować takie zadania komunikacyjne, których wykonanie będzie niemożliwe bez użycia określonej formy. Przykładem tego może być nauczanie liczebników głównych i porządkowych i ich form fleksyjnych w językach słowiańskich. Nie ma większego uzasadnienia, w moim przekonaniu, wymaganie od studentów umiejętności odmiany liczebników przez przypadki, kiedy umiejętność ta nie zostanie potwierdzona użyciem struktur gramatycznych w realnej sytuacji komunikacyjnej, np. w formułach podawania czasu zegarowego, podawania daty, cen produktów itd. Sama znajomość paradygmatu jest zdolnością statyczną i nie stanowi podłoża do skutecznego porozumiewania się. Przedmiotem gramatyki funkcjonalnej są przecież nie tyle same struktury, co znaczenia, formy i kategorie gramatyczne w świetle ich komunikacyjnej realizacji w mowie. Innymi słowy, nauczanie struktur gramatycznych powinno być bezpośrednio związane z **nauczaniem wyrażania intencji**, na przykład:

– wyrażenie stosunków modalnych – konstrukcje czasownikowe wyrażające możliwość, konieczność, zakaz, żądanie, prośbę, wymóg itd.,
– wyrażenie negacji – konstrukcje z przeczeniem, dopełniacz i biernik rzeczowników i przymiotników w językach słowiańskich, zaimki i przysłówki przeczące,
– wyrażenie oceny, porównania i zestawienia – konstrukcje ze stopniem wyższym przymiotników i przysłówków, konstrukcje typu *w porównaniu do*, zdania podrzędne ze spójnikiem *niż* itd.,
– wyrażenie obecności i braku – konstrukcje z czasownikiem *być*,
– wyrażenie nieokreśloności – zaimki nieokreślone, konstrukcje służące podawaniu przybliżonej wartości.

Dzięki takiemu rozumieniu gramatyki funkcjonalnej jesteśmy w stanie przełamać myślenie kategoriami części mowy i schematyczne nauczanie według modelu: czasownik i jego formy, rzeczownik, przymiotnik, zaimek itd., do którego przyzwyczaiły lektorów gramatyki akademickie, przestarzała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i systematyczny (w odróżnieniu od koncentrycznego) układ programu gramatyki.

Integracja aspektu gramatyki z pozostałymi aspektami nauczania powinna przebiegać w dwóch kierunkach: od struktur językowych do realizacji w mowie (na zajęciach z aspektu gramatyki) i odwrotnie (na zajęciach leksykalnych). Dane formy gramatyczne powinny być prezentowane w kontekście. Jeśli nauczyciel skupia się jedynie na objaśnieniu danego zagadnienia gramatycznego bez wyjścia w stronę komunikacji, to może skutkować tym,

iż studenci w samodzielnej „produkcji" językowej nie wyzbędą się błędów. Nauczyciel przekonany, że nie opanowali oni materiału, może w nieskończoność wracać do problemu i kontrolować umiejętności, które *de facto* przez studentów nie zostały nabyte. Dlatego gramatyka nie może być aspektem wyizolowanym, a musi towarzyszyć pozostałym aspektom. Należy zatem dobierać takie ćwiczenia gramatyczne, które będą prezentowały dane zagadnienie, jakie pojawiło się w tekście, dialogu, obejrzanym fragmencie filmu itd. – będą one stanowiły doskonałą ilustrację i dowód, że gramatyka jest integralnym podsystemem języka, a nie sprowadza się jedynie do paradygmatów odmian. Należałoby zatem wychodzić od tekstu do struktury gramatycznej, nigdy zaś w kierunku: od definicji do tworzenia form.

2.3. Fonetyka

O konieczności nauczania prawidłowej wymowy nie trzeba szczególnie przekonywać nauczycieli-praktyków, choć prawdą jest, że tylko niektóre zniekształcenia foniczne, nadające mowie obcego akcentu, skutkują ograniczeniem funkcji komunikacyjnej języka. Co istotniejsze, „nieznajomość fonicznej specyfiki języka obcego i brak przyzwyczajenia do jego słuchowego odbioru utrudnia rozumienie mowy cudzej w danym języku" (Skrundowa 1980: 51). Jest to, obok wypracowania umiejętności właściwej artykulacji, zasadniczy cel prowadzenia aspektu fonetyka w ramach praktycznej nauki języka. Integrującym elementem będzie zatem włączenie do zajęć z fonetyki ćwiczeń rozumienia ze słuchu, a co za tym idzie – rozwijanie kompetencji mówienia poprzez komentowanie i reakcję na usłyszane treści. Tematy i problematyka tekstów powinny w sposób bezpośredni nawiązywać do tematów omawianych na pozostałych aspektach. Ograniczenie się jedynie do ćwiczeń artykulacyjnych nie przyniesie pożądanego efektu i nie będzie prowadziło do rozwijania kompetencji językowych.

Bez względu na to, jakiego języka nauczamy, kurs fonetyki nauczyciel powinien rozpocząć od uzmysłowienia sobie wpływu systemu fonetycznego języka ojczystego na wymowę języka obcego. Zjawisko interferencji, powstające w wyniku nakładania się struktur jednego systemu językowego na drugi, musi prowadzić do zakłóceń w funkcjonowaniu tych systemów. Najczęstsze interferencje dokonują się właśnie w systemie fonologicznym, ponieważ system ten jest z reguły jednym z najtrudniejszych do opanowania, zwłaszcza w późniejszym wieku; przenoszone są bowiem na język obcy doświadczenia fonetyczne języka ojczystego, wynikające z innego zasobu wokalicznego i konsonantycznego oraz z innej bazy artykulacyjnej. Ta świadomość będzie pozytywnie skutkowała selekcją materiału i doborem ćwiczeń przez lektora. Na początkowym etapie nauki należałoby szukać analogii pomiędzy zjawiskami w języku ojczystym ucznia a językiem nowo poznawanym, nie skupiając się zanadto nad objaśnianiem tych zjawisk, i bazować na językowej intuicji uczących się[4]. Doskonałym sposobem przekonania studentów do konieczności

[4] Opierając się na przykładzie języka rosyjskiego, można powiedzieć, że konsekwencją takiego podejścia jest automatyczne wyłączenie z ćwiczeń tych miejsc, w których odnajduje się analogię na poziomie fonetycznym pomiędzy systemem języka polskiego i rosyjskiego, takich jak fakt istnienia par spółgłosek dźwięcznych – bezdźwięcznych (np. [*b*] – [*p*], [*v*] – [*f*], [*d*] – [*t*] itd.), zjawisko ubezdźwięcznienia spółgłosek w wygłosie (np. *дрyг*

poprawiania swojej wymowy jest prezentowanie „dowodów fonetycznych" w nagraniach, w których występują native speakerzy. Materiał taki stanowi egzemplifikację zagadnień i potwierdzenie dla wysiłków lektora. „Dowód wprost" działa skuteczniej niż objaśnianie zawiłości fonologicznych, zapis fonetyczny czy prezentowanie modeli teoretycznych i schematów ilustrujących artykulację fonemów w aparacie mowy.

Kolejną zasadą przyświecającą integracji ćwiczeń z fonetyki z pozostałymi aspektami jest to, że ćwiczenia z wymowy powinny być oparte na materiale językowym, który nie tylko zilustruje interesujące nas zagadnienie fonetyczne, ale jednocześnie będzie dla uczącego się przystępny i utrwali znajomość leksyki; wykorzystane słownictwo nie może być przestarzałe, a zarazem pod względem frekwencji powinno występować w języku często, co także sprzyja opanowywaniu zasad wymowy. Uczący się muszą poznawać system fonetyczny w oparciu o jednostki leksykalne, które potencjalnie wystąpią w ich mowie, dlatego kurs wymowy ma uwzględniać systematyczny rozwój zasobu słownictwa w trakcie nauki. Nie można zatem stosować w materiale ćwiczeniowym jednostek leksykalnych, które na danym etapie mogą być dla uczącego się obce (np. słownictwo specjalistyczne, język wyszukanych utworów literackich), nieprzydatne, anachroniczne, zbyt trudne do wypowiedzenia i zapamiętania.

Aby uświadomić sobie integralność fonetyki z pozostałymi podsystemami języka, trzeba zwrócić uwagę na pozostałe kompetencje lingwistyczne: kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, ortograficzną, ortoepiczną (por. założenia z ESOKJ). Można to przedstawić w postaci pewnego logicznego procesu nabywania umiejętności, w którym zasadniczą rolę odgrywa trening słuchowy: doskonalenie umiejętności rozróżniania fonemów i odcieni intonacyjnych, za którymi stoją konkretne odcienie semantyczne. Mogą być one rozpoznane tylko po przyswojeniu określonej leksyki w określonych strukturach gramatycznych. Umiejętność słuchania i znajomość słownictwa umożliwia więc odbieranie sygnałów językowych, czyli odnajdowanie korelacji między brzmieniem a znaczeniem. Konsekwencją tego jest także nabywanie umiejętności z zakresu właściwej pisowni. Wszystkie te kompetencje składają się na koherentną kompetencję komunikacyjną.

Typowymi zatem zadaniami, jakie można zaproponować na zajęciach z fonetyki i rozumienia ze słuchu, mogą być obok ćwiczeń artykulacyjnych:
– relacjonowanie usłyszanej wiadomości,
– udzielanie odpowiedzi ustnej na pytanie dotyczące usłyszanego tekstu,

[druk] – dróg [druk], *сад* [sat] – sad [sat], śródgłosie (np. *сладкий* [slatkij] – słodki [słotki]) czy też tożsamość artykulacyjna większości spółgłosek. W wymienionych wyżej przypadkach obserwuje się pozytywną interferencję polskiej wymowy i wystarczy jedynie zwrócenie uwagi uczącym się na te podobieństwa. Więcej uwagi powinno się za to skierować w stronę tych zjawisk, które obce są systemowi fonetycznemu języka polskiego, np. zjawisko redukcji samogłosek (tzw. аканье, иканье), zjawisko zachowania dźwięczności spółgłosek w niektórych zbitkach spółgłoskowych (np. *твой* [tvoj] – w odróżnieniu od polskiego: *twój* [tfuj]; *квас* [kvas] – w odróżnieniu od: *kwas* [kfas] itd.); równocześnie wprowadzać należy głoski obce polskiemu systemowi fonetycznemu (np. [*ц*], [*рь*], [*вь*]), oraz zwracać uwagę na różnicę w artykulacji poszczególnych głosek. W tym ostatnim przypadku obserwujemy często u uczących się negatywny wpływ polskiej fonetyki – uczący się w sposób naturalny podstawiają w miejsce prawidłowo artykułowanych głoski zbliżone pod względem miejsca artykulacji do właściwych (np. polskie [*ć*] zamiast miękkiej rosyjskiej głoski [*ч*], polskie [*l*] w miejsce rosyjskiej głoski [*л*] itd.), co należy uznać za interferencję negatywną (zob. Walczak 2018: 10).

– nagrywanie i odsłuchiwanie siebie (praca domowa studenta polegać ma na nagraniu przy pomocy dyktafonu w telefonie zadanego tekstu lub ćwiczeń artykulacyjnych i przesłanie pliku dźwiękowego do kontroli przez lektora),
– udzielenie odpowiedzi typu „prawda–fałsz" do usłyszanego materiału dźwiękowego,
– wyszukiwanie detali, słów kluczowych w usłyszanym tekście,
– wyszukiwanie najważniejszej informacji zawartej w usłyszanym tekście,
– zapisywanie słów i wyrażeń z danego obszaru tematycznego, zawartych w usłyszanym tekście,
– czytanie usłyszanego dialogu z podziałem na role ze staranną imitacją prawidłowej wymowy i intonacji,
– prognozowanie dalszego rozwoju wydarzeń na podstawie usłyszanego tekstu.

Zasadniczym celem w ćwiczeniach fonetycznych jest zatem nie tyle prawidłowa artykulacja poszczególnych fonemów, co wypracowanie u studentów możliwości skorzystania z tej umiejętności w wypowiedziach ustnych, opartych na rozumieniu ze słuchu.

Uwagi końcowe

Na współczesnym etapie rozwoju glottodydaktyki problem lektora sprowadza się głównie do doboru adekwatnych dla możliwości słuchaczy oraz ich poziomu zaawansowania metod nauczania i selekcji ogromnej liczby dostępnych materiałów dydaktycznych. Główną przesłanką powinna być jednocześnie maksymalna integracja aspektów nauczania podsystemów języka. Aby tego dokonać, powinno się dołożyć starań zmierzających do przełamywania schematów nauczania i tradycyjnych podziałów oraz wziąć przede wszystkim odpowiedzialność za efekt końcowy kształcenia językowego. W artykule przedstawiono pewne rozwiązania, które można sprowadzić do kilku postulatów, a mianowicie: ukierunkowanie na syntezę językową, któremu towarzyszy ukierunkowanie na funkcję komunikatywną języka; w ślad za nimi idzie ukierunkowanie na tekst (akt mówienia lub pisania), którego tworzenie warunkuje znajomość systemu języka. Wszystkie podsystemy podlegają syntezie podczas produkcji językowej, dlatego poszczególne aspekty nie mogą być omawiane w zupełnej izolacji od siebie. Posługiwanie się językiem obcym nie polega przecież na mechanicznym przywoływaniu z pamięci poszczególnych elementów materiału językowego (por. Wójcik 1982: 126), a na zautomatyzowanym syntetyzowaniu tych elementów w oparciu o poznane reguły, ponieważ wszystkie aspekty języka realizują się w mowie jednocześnie.

Bibliografia

Akishina A.A., Kagan O.E. (2016), *Uchimsya uchit. Dla prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskwa.

Arkadjeva E.V. i in. (red.) (2005), *Zhivaja metodika: dla prepodavatela russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskwa.

Bachman L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford.

Bachman L., Palmer A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.

Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London.

Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge Massachusetts.

Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

Grochowski L. (1971), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa.

Hymes D. (1972), *On Communicative Competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth.

Janowska I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria", nr 20.

Kiklewicz A. (2004), *Podstawy składni funkcjonalnej*, Olsztyn.

Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.

Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

Krajka J. (2007), *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment*, Lublin.

Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.

Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Boston.

Larsen-Freeman D. (2009), *Teaching and testing grammar*, [w:] M. Long, C. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*, Malden.

Lewandowski T. (1984), *Linguistische Wörterbuch*, Heidelberg.

Miodunka W. (1987), *Odbicie opozycji „kompetencja językowa" – „kompetencja komunikacyjna" w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny".

Moirand S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris.

Pawlak M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 1.

Skrundowa Z. (1980), *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa.

Teeler D., Gray P. (2000), *How to use the Internet in ELT*, Harlow.

Walczak J. (2018), *Fonetyka rosyjska. Praktyczny przewodnik po wymowie i intonacji z ćwiczeniami*, Warszawa.

Warschauer M., Kern R. (2000), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge.

Wójcik T. (1970), *Rola i zakres gramatyki w nauczaniu języka rosyjskiego*, „Studia Rossica Posnaniensia", nr 1.

Wójcik T. (1982), *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa.

Zhuk N.V., Tuzova M.K., Ermakova L.V. (2013), *Rolevaja igra kak metod obuchenija inostrannomu jazyku v vysshej shkole*, [w:] *Aktualnyje voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencji, Ufa.

Abstract
On autonomization of aspects in practical language learning. How to eliminate divisions in order to teach more effectively?

The article raises a voice in a discussion on dividing practical language learning classes into specific aspects of language (lexis, grammar, phonetics). The guiding principle of foreign language teaching should be the action oriented towards the overarching and essential objective of language education – developing students' communication skills, i.e. the ability to take language actions that are appropriate to a given situation and acceptable in a given culture. Teachers should not limit their teaching efforts to transferring their knowledge about language subsystems since this knowledge does not guarantee the development of skills and habits of using memorized material, and thus effective communication. A trap of the accepted system may be a situation where the individual lecturers, being limited to their own faculties, will have a sense of exemption from the obligation to watch over the end result. Therefore, according to the author of this article, the conviction that performing proper work within one's scope (lexis, grammar or phonetics) guarantees a didactic success is fatal and erroneus. Along with the seemingly correct implementation of the curriculum, it may give disproportionately poor results considering the teacher's and student's work. It is then important to reflect on some of the key principles and solutions which will enable to successfully achieve a goal, that is improving and integrating particular aspects, and as a consequence effective teaching, which is the subject matter of the following article.

Keywords: glottodidactics, communicative competence, educational process, teacher