

Ewa Wyrębowska-Bajor, Eliza Madej

Koncepcja językowo-metodyczna podręcznika polskiego dla grup humanistycznych

Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 78, 243-249

1996

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.

Ewa Wyrebowska-Bajor, Eliza Madej

KONCEPCJA JĘZYKOWO-METODYCZNA PODRĘCZNIKA JĘZYKA POLSKIEGO DLA GRUP HUMANISTYCZNYCH

Coraz większa liczba grup studenckich, których słuchacze są przygotowani w Studium do podjęcia nauki na różnych kierunkach humanistycznych w polskich uczelniach, stawia przed dydaktykami naszej placówki pilne zadanie opracowania stosownych materiałów glottodydaktycznych.

Praktycy z zadowoleniem witają wszystkie wyniki badań lingwistycznych pozwalające im na usunięcie z programu nauczania przypadkowości w doborze słownictwa, struktur gramatycznych, a także słowoforn. Tak też było, kiedy pojawił się pierwszy słownik frekwencyjny języka polskiego oraz publikacja *Język polski jako obcy* pod redakcją Władysława Miodunki¹. O ile pierwsza z wymienionych tu pozycji może mieć zastosowanie nie tylko w dydaktyce języka polskiego jako obcego, o tyle druga jest wyraźnie ukierunkowana dydaktycznie, zwłaszcza dlatego, że zawiera obok tak zwanego dydaktycznego minimum leksykalnego także sugestie co do jego podziału na etapy nauczania: etap I – podstawowy, II – średni, III – zaawansowany. Kryterium leżącym u podstaw tego podziału był stopień językowego zaawansowania uczących się.

Przyjrzenie się zestawom słownikowym potwierdza znane powszechnie prawidłowości statystyczne o tak zwanym słownictwie gramatycznym (przyimki, spójniki, zaimki, liczebniki), które w każdym języku wchodzi do słownika minimum. Nie budzi też zdziwienia występowanie na liście słownictwa przeznaczonego na początkowy etap nauczania wyrazów takich, jak: *stopień, rezultat, system, powstać, powodować*. Ale zastanawia obecność na niej wyrazów: *silnik, paliwo, sad, sadzić*, a dla etapu średniego wyrazów *roztwór, drut, izotop*. Są to bowiem tak oczywiste wyrazy tematyczne, że ich występowanie w leksykalnym minimum musi wywoływać wątpliwości.

¹ I. Kurcz, A. Lewicki i inni, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, t. 1–2, Kraków, Warszawa 1990; *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Kraków 1992.

Chociaż sporządzone dla dydaktyki minimum leksykalne stanowi dla nas istotny punkt oparcia w doborze słownictwa do materiałów, nad którymi pracujemy, to jednak traktujemy je z dużą refleksją. Zachodzi potrzeba usunięcia z list minimum wyrazów profilowanych właściwych naukom ścisłym i przyrodniczym, a wprowadzenie na to miejsce leksyki nauk humanistycznych². Brak jednak słownika takiej leksyki nadal pozostawia jej dobór w gestii zdrowego rozsądku autorek.

Stosunkowo najłatwiej jest wyodrębnić dla celów dydaktycznych jakościowe właściwości stylu naukowego, takie jak: oficjalność, precyzja czy unikanie ekspresji. Cechy te mają swoje konkretne wykładniki językowe, na które wielokrotnie zwracali uwagę zagraniczni i polscy badacze tej odmiany języka ogólnego

Wobec braku szczegółowych analiz lingwistycznych stylu naukowego w tekstach humanistycznych i niemożności określenia czy są one między sobą zróżnicowane (poza tym, co wydaje się oczywiste, tj. kręgiem pojęć i składem leksykalnym), przy doborze zjawisk stylowych koncentrujemy się na tym, co wspólne tej odmianie polszczyzny³. Są to tak powszechnie znane cechy, jak: konstrukcje analityczne typu *prowadzić badania, eksperyment; ulegać zmianie, poprawie* – znaczące tyle co 'badać, eksperymentować', 'zmieniać się, poprawiać się'; spora grupa połączeń przyimka z rzeczownikiem funkcjonującym jako przyimek wtórny: *w porównaniu z czym, na podstawie czego, w wyniku, w rezultacie czego, ze względu na co*; zdania bezosobowe, a także częste użycie strony biernej oraz bogaty repertuar środków językowych wiążących oddzielne wypowiedzenia.

To właśnie te cechy wyróżniają styl naukowy spośród innych odmian stylowych i tworzą jak pisze O. D. Mitrofanowa „swoistą manierę mówienia, bezosobowy monolog prowadzony w trzeciej osobie, jakby do nikogo nie adresowany, bez oceny tego, co się mówi, z ograniczonym słowem od autora, ale z całą uwagą skupioną na treści i logice wypowiedzi”⁴.

² Zasadność podziału leksyki na leksykę nauk technicznych, przyrodniczych i humanistycznych znajduje potwierdzenie w pracy M. Rachwałowej, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław 1986. Autorka badając styl naukowy w tekstach humanistycznych, czterech wybranych dyscyplin naukowych: historii, pedagogiki, literatury i językoznawstwa, wykryła znacznie większe podobieństwo leksykalne wewnątrz badanych tekstów humanistycznych niż w relacjach prób tych tekstów z próbą kontrolną języka nauk technicznych. Uzasadnia to zatem w pełni, praktykowane od lat w Studium, różnicowanie materiałów do nauczania języka w zależności od wspomnianych trzech grup nauk.

³ Rachwałowa, *op. cit.* Autorka poczyniła ciekawe spostrzeżenia w odniesieniu do jednej z najbardziej charakterystycznych cech stylu naukowego, jaką jest nominalność. Przeprowadzona przez nią analiza wykazała, że stopień nominalności języka nauk humanistycznych jest mniejszy niż języka nauk technicznych. Wskaźnik nominalności języka naukowo-technicznego wynosił 4,2, podczas gdy dla próby humanistycznej wahał się od 3,1 do 3,4.

⁴ O. D. Mitrofanowa, *Nauczny styl reczi*, Moskwa 1976.

Z metodycznego punktu widzenia wprowadzanie wspomnianych wyżej elementów stylu naukowego nie może dokonywać się ani na tekstach właściwie naukowych, ani na tekstach literatury popularnonaukowej. W tych pierwszych bowiem i nadawcą i odbiorcą komunikatu jest specjalista. W drugim przypadku, wprawdzie specjalista zwraca się do niespecjalisty (i z tego punktu widzenia jest to bliskie naszej sytuacji dydaktycznej), jednak teksty takie są mało odpowiednie, jeśli chce się uczyć naukowej odmiany języka na lingwistycznych podstawach.

Adresatem tekstu popularnonaukowego jest niespecjalista, co nakazuje przedstawienie danych naukowych w interesującej formie, aż do beletrystycznej właśnie. Zilustrujmy to przykładem:

Kiedy przyjrzeć się swoim zachowaniom w zwykły dzień, łatwo dojść do wniosku, że ogromna większość z nich przebiega wedle takich wzorów: po wstaniu ścielenie łóżka, poranne ablucje, potem śniadanie, wymarsz do pracy itd. itp. Wszystko to odbywa się wedle jakiegoś „przepisu”, który człowiek stosuje bez zastanowienia. I gdyby tak rozłożyć na części nasze życie, okazałoby się, że toczy się ono również wedle „przepisów”: rodzimy się – społeczeństwo ma już gotową receptę, jak tę sytuację rozwiązać. Osiągnięcie dojrzałości, małżeństwo, śmierć – na wszystko istnieje już wzór. Całość tych przepisów, wedle których rozgrywa się nasze życie, to nic innego jak kultura społeczeństwa, w jakim żyjemy⁵.

Trudno byłoby odmówić stylistyce tego tekstu ambicji literackich, a także swoistej urody właściwej literaturze pięknej. Jednak użycie słów w przenośnych znaczeniach zdecydowanie utrudnia pracę z takim tekstem.

Wydaje się, że gdzieś pośrodku między tekstem właściwie naukowym i popularnonaukowym są rozmaite teksty adresowane do polskiego licealisty. Charakteryzują się one przeznaczeniem dydaktycznym, co wyraża się tak w planie treściowym, jak i w sposobie prezentacji materiału. W planie treściowym w tekstach takich albo zmniejsza się ilość rozpatrywanych obiektów przy jednoczesnym zachowaniu systemu pojęć, albo ogranicza się głębokość analizy dostosowując ją do poziomu wiedzy dostępnej świadomości niespecjalisty. W planie prezentacji akcenty położone są na logiczny wywód opierający się na konkretnych przykładach. Mniej jest terminów specjalistycznych, z których wybiera się tylko ważniejsze, więcej przykładów i ilustracji.

Niestety takiego materiału, który w pełni odpowiadałby naszym potrzebom, nie ma. Tak więc na podstawie kilku podobnych ujęć stylistycznych jednego tematu, teksty takie trzeba dla potrzeb podręcznika napisać. Przynajmniej jeden taki tekst powinien znaleźć się w każdej jednostce lekcyjnej. Zwykle będzie to tekst wprowadzający nowy materiał językowy⁶.

⁵ J. Trybusiewicz, *Twarze ludzkiej kultury*, Warszawa 1986.

⁶ Dotyczył on będzie najbardziej typowych aktów komunikacyjnych wspólnych językowi nauki, takich jak: definiowanie, klasyfikowanie, wnioskowanie, eksplikowanie, wyrażanie zależności między zjawiskami, wyrażanie opinii, celu itp.

Podręcznik jest adresowany dla studentów stopnia VI poziomu II według klasyfikacji W. Martyniuka⁷ i składać się będzie z osiemnastu jednostek lekcyjnych zgrupowanych w sześciu blokach tematycznych, takich jak: 1) *Spoleczne uwarunkowania życia człowieka*; 2) *Polityczne uwarunkowania życia człowieka*; 3) *Człowiek wobec prawa*; 4) *Człowiek wobec problemów współczesnej cywilizacji*; 5) *Człowiek i wartości duchowe*; 6) *Człowiek i środki masowej komunikacji*. Kolejność wprowadzania bloków tematycznych będzie podporządkowana zasadzie stopniowania trudności od tematyki życiowo najbliższej studentom (np. małżeństwo, rodzina) po zagadnienia takie, jak moralność czy etyka.

Podstawę jednostki lekcyjnej stanowić będą teksty zaczerpnięte z rozmaitych źródeł, takich jak wydawnictwa dydaktyczne lub popularnonaukowe (omawiające zagadnienia występujące w wyżej wymienionych blokach w aspekcie prawniczym, socjologicznym, psychologicznym lub pedagogicznym), a także z publicystyki (fragmenty artykułów, reportaży, komentarzy prasowych). Teksty te będą służyć rozmaitym celom: prezentacji nowych zjawisk językowych, integracji zjawisk już poznanych oraz informacji.

Na tekście będą dokonywane rozmaite operacje myślowe polegające na dzieleniu go na treściowo zamknięte części, nadawaniu tym częściom tytułów, jak i przyporządkowywaniu tytułów paragrafom. Tekst będzie stanowić punkt wyjścia do ćwiczenia wypowiedzi typu monologicznego, będzie też dostarczał zagadnień do dyskusji.

Na materiale tekstu będzie się dokonywać analizy struktury retorycznej tekstu ukazując, jak jego budowa zależy od rodzaju aktu komunikacji. I tak na przykład zwracać będziemy uwagę na to, że inna jest struktura tekstu opisującego eksperyment socjologiczny, a inna opisującego jakiś obiekt, że inaczej relacjonujemy wydarzenia rozwijające się w czasie, a inaczej konstruujemy wywód, w którym logiczne następstwo myśli organizuje jego strukturę od postawienia hipotezy poprzez argumentację aż po dojście do konkluzji.

Tekstom podręcznika towarzyszyć będzie bogaty zestaw ćwiczeń słowotwórczych, leksykalno-gramatycznych i składniowych. Ćwiczenia słowotwórcze będą polegać na: 1) tworzeniu derywatów według podanego wzoru, np. *rasista* – *rasizm*, *krytykować* – *krytyka*, *krytykowanie*, *piękny* – *piękno*; 2) budowaniu definicji strukturalnych czyli parafraz, np. *nudziar* – *ten kto nudzi*, *grzeczność* – *bycie grzecznym*; 3) wskazywaniu podstaw słowotwórczych, od których dany wyraz utworzono: *zabójstwo* – *zabić*, *fundacja* – *fundować*, *ochronić* – *ochrona*; 4) grupowaniu słów w gniazda słowotwórcze, np. *prawnik*, *prawodawstwo*, *prawniczy*, *prawny*.

⁷ *Język polski jako obcy*, red. W. Miodunka.

Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne będą koncentrować się wokół zadań polegających na: 1) wyjaśnianiu znaczeń wyrazów za pomocą wyrazów bliskoznacznych, np. *gigantyczny* – *ogromny*, *wielki*; 2) zastępowaniu wyrazów o szerszym zakresie znaczeniowym wyrazami o węższym zakresie, np. *zmysły* – *sluch*, *wzrok*, *smak*... oraz na dokonywaniu operacji odwrotnej, np. *samochody*, *traktory*, *motocykle* – *pojazdy*; 3) zastępowaniu wyrazów i wyrażań odpowiednikami synonimicznymi: *mądry* – *rozumny*, *rozsądny*; *skutek* – *wynik*, *rezultat*, *konsekwencja*; 4) uzupełnianiu brakujących elementów definicji: *kinoman* – *to...*; *biografia* – *to...*; 5) grupowaniu wyrazów w pola semantyczne: *naglówek prasowy*, *druk*, *wydanie popołudniowe*.

Przytoczone tu nieliczne przykłady ćwiczeń mają na celu powiększenie zarówno czynnego, jak i biernego słownika studenta.

Wśród ćwiczeń składniowych najczęstsze będą następujące: 1) przekształcanie podrzędnej struktury zdaniowej w grupę imienną: *Przyjechał do Polski, żeby studiować* = *na studia*; 2) uzupełnianie zdania nadrzędnego o brakującą część podrzędną i odwrotnie: *Wybrał studia prawnicze, ponieważ/mimo że/kiedy...*; 3) uzupełnianie zdań spójnikami wyrażającymi relacje przyczynowo-skutkowe, celowe, czasowe i inne; 4) zastępowanie konstrukcji składniowych ich ekwiwalentami synonimicznymi: *Wyniki pracy zależą od sumienności pracowników*. *Sumienność pracowników ma wpływ na wyniki pracy*.

Przyjmujemy zasadę organizowania jednostki lekcyjnej w taki sposób, aby skorelowane i ćwiczone w niej były wszystkie sprawności językowe. Organizacja elementów składających się na jednostkę lekcyjną nie będzie stała, przez co rozumiemy, że czasem otwierać ją będzie rozmowa, innym razem opis wiążącego się z blokiem tematycznym obrazka, kiedy indziej zaś wysłuchanie nagrania.

Jak się nam wydaje, takie podejście przy preparacji materiałów glotodydaktycznych stanowi pewne *novum* na gruncie polskim i być może z tego względu warte jest bardziej szczegółowego wyjaśnienia i odniesienia do dotychczasowej praktyki.

Otóż główna różnica między naszym podręcznikiem, którego założenia tu przedstawiamy, a dotychczasowymi znanymi nam podręcznikami dla humanistów będzie się wyrażać w sposobie przygotowania studentów do odbioru tekstu. Tradycyjny, czy jak kto woli „klasyczny”⁸ sposób wprowadzania tekstu polegający przede wszystkim na dostarczaniu studentom pełnych list nowych wyrazów, następnie sprawdzaniu, jak tekst został zrozumiany, wydaje nam się mało efektywny. Uważamy go nawet za niewskazany, gdyż – jak słusznie zauważa Halina Chodkiewicz – „hamuje on rozwijanie tych strategii w czytaniu, które umożliwiają domyślanie się

⁸ W. Śliwiński, *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne podręcznika języka polskiego dla humanistów*, Kraków 1989.

znaczenia nieznanymi elementami leksykalnymi z kontekstu”, a także „nie pozwala na przyzwyczajanie czytających do tolerowania pewnego stopnia niejasności, na jaki powinni być zawsze przygotowani, szczególnie w języku obcym”⁹.

Jak zatem będzie wyglądać w naszym podręczniku to przygotowanie studenta do odbioru tekstu?

Najczęściej punkt wyjścia będzie stanowić rozmowa, w czasie której nauczyciel przez zadawanie odpowiednich pytań umożliwi studentom przywołanie posiadanej już przez nich wiedzy.

Inną techniką, która może być wykorzystana w celu odwołania się do wiedzy studentów, może być przeprowadzenie kwizu. Na przykład przed omówieniem tekstu z dziedziny ekologii można przeprowadzić tzw. „ekologiczne bingo” – grę, której zasada polega na jak najszybszym zebraniu przez studentów od ich kolegów informacji, w jaki sposób oni sami dbają o przyrodę (oszczędzają światło, wodę, papier).

Jeszcze innym dobrym sposobem wprowadzenia do tekstu może być zastosowanie środków wizualnych (zdjęć, diagramów, tabel) lub audialnych (np. wysłuchanie nagranych wywiadów, wykładu czy monologu). I tak wprowadzeniem do tematu *Czas wolny – turystyka* mogą być diagramy obrazujące wydatki różnych państw na turystykę, można też polecić studentom wysłuchanie rozmowy z kierownikiem biura podróży na temat ofert jego agencji.

Dopiero po takim wprowadzeniu tekstu następuje jego czytanie, które obowiązkowo poprzedza zadanie przedtekstowe polegające na wyodrębnieniu określonej informacji, tak aby przy pierwszym kontakcie z tekstem uwaga skierowana była na jego znaczenie, sens, treść, a nie formalną stronę.

Pragniemy podkreślić, że do tej metody wprowadzania tekstu przywiązujemy ogromną wagę z dwóch co najmniej powodów.

Po pierwsze dzięki niej przybliżamy studentom tematykę, jaka ponownie wystąpi w tekstach, wywołujemy w nich psychiczne nastawienie na odbiór nowych informacji, a także zaciekawienie nowym tematem.

Po drugie, i to wydaje się nam nawet bardziej istotne, ten sposób pracy z tekstem pozwala studentom lepiej przyswoić abstrakcyjne zjawiska, o których się mówi, gdyż zaczynają oni wiązać nowo poznane elementy z posiadaną już, ale nie usystematyzowaną lub nie uświadomioną wiedzą.

Zapewne wielu nauczycieli stosuje podobną lub zbliżoną do zaprezentowanej tu metodykę pracy z tekstem, jednak jak dotąd nie znajduje to odzwierciedlenia w istniejących materiałach do nauczania.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, sprawności czytania będzie wyznaczone centralne miejsce w naszym podręczniku, co wydaje się zrozumiałe zarówno

⁹ H. Chodkiewicz, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa 1983.

w kontekście nowej formuły egzaminu końcowego dla humanistów w Studium, jak i przyszłych potrzeb naszych słuchaczy.

Nie tracimy jednak z pola widzenia i pozostałych sprawności, tj. słuchania ze zrozumieniem, mówienia i pisanania.

Jeśli idzie o kształcenie sprawności słuchania, to ćwiczyć ją będziemy na materiałach takich, jak wykład, pogadanka, rozmowa czy wywiad, nagranych na kasetach lub taśmach magnetowidowych. Zakładamy, że materiały te powinny mieć wszelkie cechy autentyczności: różne głosy, efekty dźwiękowe w tle, powtórzenia, pauzy, wahania itp.

Nabywaniu przez studentów wprawy w słuchaniu będą służyć rozmaite ćwiczenia. Na tym poziomie zaawansowania językowego naszych słuchaczy będą one wymagały nie tylko zademonstrowania zrozumienia usłyszanego tekstu w postaci krótkich odpowiedzi, wypełnienia luk czy tabel, lecz także odtwarzania tekstu lub streszczania go.

Jak łatwo zauważyć, kształcenie sprawności słuchania może być punktem wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Logiczną konsekwencją wysłuchania wywiadu będzie sporządzenie notatek, te zaś mogą być podstawą do ćwiczeń w redagowaniu streszczenia. Innymi niezwykle potrzebnymi formami wypowiedzi pisemnej z punktu widzenia ich przydatności w toku studiów będą różne typy planów oraz rozprawka. O typach wypowiedzi ustnych – monologu i dyskusji – wspominaliśmy już wcześniej przy okazji omawiania zadań związanych z tekstem.

Kończąc chcielibyśmy dodać, że materiały, o których mówiliśmy, przeznaczone są zwłaszcza dla studentów, dla których polszczyzna będzie językiem komunikacji w czasie ich studiów, dlatego też kontekst kulturowy wkomponowany w strukturę podręcznika, nie zajmuje w nim znaczącego miejsca. Wydaje się on jednak być wystarczający w połączeniu z wiedzą, jakiej dostarczają naszym słuchaczom inne, towarzyszące językowi polskiemu przedmioty (historia, geografia i wiedza o Polsce) nauczane w naszym ośrodku.