

# Tomasz Wójcik

---

## Metodyczna koncepcja języka

---

Studia Rossica Posnaniensia 4, 183-190

---

1973

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TOMASZ WÓJCIK  
Poznań

## METODYCZNA KONCEPCJA JĘZYKA

1. Obecną rzeczywistość szkolną w zakresie nauczania języków obcych charakteryzuje m. in. skrajna rozbieżność teorii i praktyki, stawianych na każdej lekcji celów nauczania i osiągniętych w wyniku wieloletniego procesu nauczania języka rezultatów. Każda jednostka lekcyjna jest celowa, jednakże na ostateczny wynik nauczania (a przez wynik należy rozumieć tylko i wyłącznie stopień opanowania języka) nie składa się suma rezultatów osiągniętych na poszczególnych lekcjach. Wymagania, wysuwane pod adresem absolwenta szkoły co do opanowania języka, są swojego rodzaju nieporozumieniem nie tylko dlatego, że opanowanie języka obcego w warunkach szkolnych (a jeszcze bardziej lektoratowych) jest niemożliwe, ale że dotyczą one nie tego, czego uczył się absolwent szkoły średniej czy wyższej. Na to, że stopień opanowania języka przez absolwentów szkół średnich nie jest proporcjonalny do wieloletniego wkładu pracy, składa się szereg przyczyn; za najważniejszą z nich należy uznać to, że w nauczaniu języka obcego sam język jako przedmiot nauczania stanowi jedynie pretekst do prowadzenia lekcji czy lektoratu. Niezależnie od tego, czy nauczyciel przerabia z uczniami tylko gramatykę zamiast ćwiczeń konwersacyjnych, czy ćwiczenia nawyków językowych sprawdza wyłącznie do pisania dyktand, czy ćwiczenia w mówieniu uzależnia od uprzedniego opanowania poprawności w czytaniu (wskutek czego nigdy nie dochodzi do ćwiczeń konwersacyjnych), czy też podporządkowuje cały proces nauczania języka przerabianiu słówek w porządku tematycznym (np. słownictwo dotyczące dworca, pór roku, poczty, ulicy itp.), końcowy wynik nauczania języka jest jeden i ten sam: absolutna nieumiejętność posługiwania się językiem, zarówno w mowie, jak i na piśmie.

Wiadomo, że znajomość języka polega na umiejętności produkcji i odbioru tekstów obcojęzycznych. Ażeby ten cel osiągnąć, należałoby: 1. we wszystkich ćwiczeniach językowych i na każdym zajęciach lekcyjnych (lektoratowych) mieć na uwadze funkcję komunikatywną języka, 2. nauczać — jeśli chodzi o ćwiczenia nawyków — syntezy językowej, 3. uczyć — jeśli opanowanie języka polega na produkcji tekstów — nie tylko samego materiału

leksykalno-gramatycznego, ale i produkowania tekstów. Utożsamianie produkcji tekstów obcojęzycznych z umiejętnością bezbłędnego posługiwania się materiałem leksykalno-gramatycznym, co jest tak charakterystyczne dla praktyki szkolnej, polega na oczywistym nieporozumieniu.

Biorąc pod uwagę fakt, że absolwent szkoły średniej — mimo ciągłych zmian programów, podręczników i metod nauczania — nie jest w stanie bezbłędnie napisać czy nawet przepisać (!) kilku zdań po rosyjsku na egzaminie wstępnym, o czym świadczą prace egzaminacyjne, nietrudno zauważyć, że znajomość języka rosyjskiego, jaką reprezentują absolwenci szkół średnich, jest prawie żadna. Na usprawiedliwienie należy jednak wziąć pod uwagę, że uczeń szkoły średniej (a dotyczy to również studentów) może opanować tylko to, czego się uczy; jeżeli nie uczy się — w procesie wieloletniego nauczania języka — produkowania tekstów obcojęzycznych, nie opanuje języka, mimo że może opanować pamięciowo kilka tysięcy słów i kilka podręczników gramatyki opisowej. Pomijam tu podział na opanowanie czynne i bierne, ponieważ: 1. chodzi o założenia, nie o szczegóły i 2. podział ten jest nie uzasadniony: określa wprawdzie — z braku innej terminologii — stopień opanowania języka, ale nie może być brany pod uwagę w samym nauczaniu języka. Nastawienie na bierne opanowanie języka zwalnia ucznia od odpowiedzialności za pracę, a nauczyciela — od nauczania syntezy, czyli m. in. stosowania ćwiczeń konwersacyjnych.

2. Na pytanie, czego uczyć, odpowiedź jest z pozoru prosta: języka. Trudność powstaje wtedy, kiedy szukamy odpowiedzi na pytanie, czym jest język. O ile dla językoznawstwa dziewiętnastowiecznego charakterystyczne było utożsamianie języka z indywidualnym aktem mówienia i społecznym procesem mowy, to dla niektórych językoznawców współczesnych charakterystyczne jest utożsamianie języka z tekstem:

(...) trzeba odpowiedzieć na zasadnicze pytanie, czym język jest. Rzeczą dziwną, a zarazem brzemenną w skutki, jest fakt, że językoznawcy na to zasadnicze pytanie z reguły dają odpowiedzi mgliste lub mylne, powtarzając np. za Platonem, że język jest narzędziem porozumiewania się, lub za Saussure'em, że język jest systemem znaków. Tymczasem w rzeczywistości język to nic innego jak teksty mówione i pisane (podkreślenie moje — T. W.), czyli po prostu wszystko to, co się mówi i pisze<sup>1</sup>.

Mimo zastrzeżeń i wątpliwości, jakie budzi powyższe sformułowanie, nie można nie przyznać, że *istota języka polega na jego tekstowości: każdy znak językowy funkcjonuje nie w systemie, lecz w tekście*. Przecistawiamy zatem język tekstowi (a ściślej — system tekstowi); z jednej strony mamy do czynienia z kodem statycznym, który sam jako taki nie jest zdolny do funkcjonowania, z drugiej — z funkcjonowaniem systemu w tekście. Poza tekstem nie ma języka, istnieje tylko system elementów słownikowych i gramatycznych,

<sup>1</sup> W. Mańczak, *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 6.

utożsamiany przez gramatykę opisową i tradycyjną metodykę (co wyraźnie ujemnie odbija się w praktyce szkoły średniej i wyższej) z językiem, czego dowodem jest zresztą jedyna przyjęta przez szkołę definicja języka, głosząca że „język = słownictwo + gramatyka”. Opanowanie systemu, tj. słownictwa i gramatyki, nie gwarantuje opanowania języka (= posługiwania się językiem); opanowanie języka zależy od opanowania kodu dynamicznego, abstraktu i syntezy językowej, czyli całego systemu właściwości syntaktyczno-semantycznych, umożliwiających funkcjonowanie materiału leksykalno-gramatycznego w konkretnych tekstach.

Niezależnie od przyjętej przez różnych językoznawców terminologii obserwujemy niemożność przyjęcia jednej zadowalającej definicji języka:

1. jeżeli przez system rozumieć zespół znaków i jeżeli język uważać za system, to należałoby odrzucić definicje typu: „językiem nazywamy to, co w mowie jest równocześnie społeczne, trwałe i abstrakcyjne”<sup>2</sup>, jako odnoszące się do płaszczyzny funkcji językowych, a nie klas elementów systemu;

2. jeżeli przez język rozumieć — w myśl przytoczonej w punkcie 1. definicji — abstrakcyjny schemat przekazywania konkretnych treści, system czystych relacji itp., to należałoby wyłączyć z zakresu pojęcia języka system jako zespół znaków leksykalno-gramatycznych.

Innymi słowy, obserwujemy w podejściu do języka dwa krańcowe stanowiska: jedni reprezentują stanowisko formalne, uważając język za system klas elementów gramatycznych i słownikowych, drudzy — stanowisko funkcjonalne, uważając język za system relacji liniowych. Jedni uznają autonomię systemu i tekstu, utożsamiając system z językiem, drudzy — nie tylko nie uznają autonomii języka poza tekstem, ale i niekiedy, jak autor przytoczonego wyżej cytatu, utożsamiają język z tekstem.

Różne podejścia do języka i opisu faktów językowych świadczą o tym, że język jest zjawiskiem wieloaspektowym i złożonym. Dlatego tym bardziej pewnej ostrożności wymaga ustawienie języka w procesie jego nauczania, ponieważ przewartościowanie przez metodykę momentów nieistotnych z punktu widzenia językoznawczego jest równoznaczne ze stratą czasu i wysiłku osób uczących się.

3. Elementy słownikowe (wyrazy i morfemy syntaktyczne), podobnie jak i formy gramatyczne, podporządkowane są funkcjom tekstowym. W tekście nie tylko konkretyzuje się semantyka danego elementu słownikowego i precyzuje jego funkcja gramatyczna, ale i ujawnia się rzeczywista jego wartość (gramatyczna lub leksykalna). Jedne i te same elementy słownika pełnić mogą różne funkcje tekstowe, dlatego też tekst jest jedynym kryterium analizy faktów językowych i ich opisu. Ponieważ tekst jako system relacji liniowych jest nadrzędny w stosunku do języka jako systemu elementów leksykalno-

---

<sup>2</sup> T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1965, s. 5.

formalnych, wyłania się konieczność uznania priorytetu tekstu w procesie nauczania języka obcego.

Aby umieć produkować konkretne teksty obcojęzyczne, trzeba się uczyć nie tylko systemu, ale i jego funkcjonowania. Poprzestanie w nauce języka na nauczaniu systemu jest równoznaczne z błędnym nauczaniem języka; języka przecież uczymy się i nauczamy po to, by się nim posługiwać, zaś warunkiem posługiwania się językiem nie jest ani opanowanie systemu, ani pilność i zdolności ucznia. Zasadnicza trudność produkowania tekstów obcojęzycznych kryje się w strukturze tekstowej danego języka. Bez nauczania tej struktury pilny i zdolny absolwent szkoły średniej może w najlepszym wypadku (co praktycznie i tak jest niemożliwe) posługiwać się obcojęzycznym materiałem leksykalno-gramatycznym w ramach polskiego abstraktu językowego, przy czym nie tylko syntaktycznego, ale i tekstowego. Rosyjskie odpowiedniki wyizolowanych wyrazów i form polskich są jedynie odpowiednikami językowymi, a nie tekstowymi, tj. odpowiednikami znaczeń, a nie użyć. Ich znajomość nie świadczy o opanowaniu poprawności językowej, która jest równoznaczna z poprawnością tekstową; funkcja bowiem komunikatywna, której podporządkowana jest wszelka poprawność językowa (zarówno ortoepiczna, jak i syntaktyczna), przejawia się tylko i wyłącznie poprzez teksty konkretne.

Nie chodzi tu jedynie, jeśli mowa o tekście, o system związków syntaktycznych różny od polskiego, ale również o charakterystyczny dla języka obcego system powiązań i uzależnień semantyczno-leksykalnych. Ten właśnie tekstowy system uzależnień syntaktyczno-semantycznych stanowi schemat funkcjonalny języka, niedostrzegany w praktyce szkolnej, gdzie sugeruje się uczniowi zupełną dowolność funkcjonowania leksyki (pod warunkiem poprawności gramatycznej) i sprawę użycia form leksykalnych pozostawia jego domysłom. Jak różne jest bezbłędne gramatycznie posługiwanie się rosyjskim materiałem leksykalnym od poprawnego tekstu rosyjskiego, może świadczyć następujący przykład.

Zdanie polskie „w godzinach popołudniowych delegacja udała się do kraju” pilny uczeń przetłumaczy na język rosyjski gramatycznie bezbłędnie: в послеобеденные часы делегация отправилась в страну. Tak przecież uczy się go w szkole: „popołudniowy” — послеобеденный, „godzina” — час, „udać się” w znaczeniu „wyjechać” — отправиться, „kraj” — страна. Tymczasem poprawny tekst rosyjski brzmi: во второй половине дня делегация отбыла на родину.

Z jednej strony mamy więc do czynienia z różnicami schematów syntaktycznych, na przykład: „Dzień 3 marca wszedł do historii Bułgarii jako ogólnonarodowe święto”. — День 3-го марта вошёл в историю Болгарии общенациональным праздником.

Z drugiej strony występują różnice schematów leksykalnych: „Na najwyższym podium stanął sportowiec z Polski”. — На высшую ступеньку пьедестала почёта взойёл спортсмен из Польши.

Praktyka szkoły średniej dostarcza tysiąca przykładów na to, że do zagadnienia „technologii produkcji tekstów” nie przywiązuje się żadnej wagi. Zdarza się często, że nauczyciel wymaga zreferowania w języku rosyjskim wiadomości dziennika telewizyjnego. W takich i podobnych wypadkach mamy do czynienia nie z nauczaniem języka, ale z nauczaniem błędów językowych; niemożliwe jest zreferowanie w języku rosyjskim ważniejszych wydarzeń międzynarodowych bez uprzedniego długoterminowego i codziennego czytania prasy radzieckiej, tj. bez uprzedniego opanowania rosyjskiej syntaktyczno-leksykalnej struktury tekstów polityczno-społecznych. O tym, jak różna jest ta struktura od polskiej, można się przekonać, zestawiając np. te same teksty z gazety polskiej i rosyjskiej.

4. Pogląd, że język jest tylko systemem znaków leksykalno-gramatycznych i syntaktycznych, albo że jest on tylko abstrakcyjną strukturą różnorodnych relacji syntagmatycznych, jest połowiczny; do języka należy zarówno konkretny leksykalno-formalny, jak i abstrakt funkcjonalny, umożliwiający wszelką działalność językową. Język jest syntezą konkretnego i abstrakcyjnego, form i funkcji kodu statycznego i dynamicznego, słownika i tekstu. Właśnie tekst należy pojmować nie tylko jako konkretny produkt aktu mówienia, ale przede wszystkim jako aspekt języka.

Termin „tekst” w naszym rozumowaniu staje się dwuznaczny: 1. oznacza on każdy gotowy produkt informacyjno-językowy, wytwarzany przez nadawcę w procesie mówienia, czyli twór konkretny i zarazem indywidualny, oraz 2. abstrakcyjną i trwałą strukturę wspólnych dla wszystkich konkretnych tekstów uwarunkowań syntaktyczno-semantycznych, czyli tekst języka. Opanowanie tekstu języka jest równoznaczne z opanowaniem syntezy językowej, czyli umiejętnością produkowania tekstów konkretnych. Z drugiej jednak strony opanowanie tekstu języka możliwe jest tylko w drodze przerabiania, tj. przekazu i odbioru jak największej liczby tekstów konkretnych, gdyż tylko wówczas możliwe jest utrwalenie abstraktu językowego, poprzez naturalną selekcję syntaktycznych i semantyczno-leksykalnych elementów struktury tekstów konkretnych.

Tekst języka bywa utożsamiany ze stylem, co nie wydaje się słuszne z następującego powodu: styl charakteryzuje użycie języka w tekstach konkretnych w odniesieniu do stylu naturalnego, właściwego dla danego języka (=powszechne rozumienie stylu) albo użycie języka w odniesieniu do płaszczyzny innego języka (=lingwistyczne rozumienie stylu); w pierwszym wypadku mamy do czynienia ze stylem indywidualnym, tj. konkretnych tekstów, w drugim — ze stylem języka, charakteryzującym normę użycia systemu. O ile w wypadku stylu chodzi o specyfikę użycia systemu (zawsze na tle porównawczym), to w wypadku tekstu mamy do czynienia z koniecznością takiego a nie innego użycia w konkretnych przypadkach, czyli obowiązującą wszystkich społeczną normą językową. „Styl” jest pojęciem węższym niż

„tekst”; odnosi się głównie do płaszczyzny leksykalnej, podczas gdy tekst obejmuje swoim zykresem w równej mierze syntaktyczną strukturę języka, jak i semantyczno-leksykalną normę użycia.

5. Wydaje się słuszne, by dla celów czysto praktycznych, tj. procesu nauczania, przyjąć metodyczną koncepcję języka:

$$\text{JĘZYK} = (1)\text{SYSTEM} + (2)\text{TEKST} + (3)\text{NAWYK}$$

Język jest tu rozumiany szerzej niż w lingwistyce: obejmuje swoim zakresem zarówno konkret leksykalno-gramatyczny (paradygmatyka), jak i abstrakt tekstowy (syntagmatyka syntaktyczna i leksykalna), a także trzeci niezbędny element, który w procesie nauczania stanowi równie ważne ogniwo — nawyk. Zachowanie właściwej proporcji pomiędzy tymi trzema ogniwami powinno być niezbędnym warunkiem procesu nauczania języka.

Istnieje ścisła zależność między materiałem leksykalno-gramatycznym, użyciem tego materiału w tekście i umiejętnością produkcji tekstów indywidualnych. Użycie języka nie jest wyłącznie indywidualne, ale indywidualne i społeczne. Tekst indywidualny (konkretny) musi być podporządkowany tekstowi języka, czyli trwałej strukturze syntaktyczno-semantycznej, bo tylko to podporządkowanie jest warunkiem zarówno poprawności stylu indywidualnego, jak i komunikatywności języka. Granice zasięgu tekstowego (zarówno zakresu znaczenia, jak i użycia) elementów leksykalnych są ściśle określone przez zwyczaj językowy i nie pokrywają się z granicami zasięgu tych samych elementów innego języka. Opanowanie — nawet jak najbardziej dokładne — wieloznaczności wyrazów, jaką proponują słowniki, nie daje absolutnie żadnych możliwości wnikięcia w społeczną normę ich użycia.

W pracach z zakresu metodyki przeciwstawia się zwykle język nawykowi, czyli materiał leksykalno-gramatyczny (bo tak jest pojmowany język przez metodykę) czynnościom językowym, przy czym zupełnie nie dostrzega się społecznego i indywidualnego aspektu użycia środków językowych. Środki językowe funkcjonują w ściśle określonych warunkach tekstowych i dopiero opanowanie tych warunków, tego co nazwalibyśmy technologią produkcji tekstów, daje możliwość produkowania tekstów indywidualnych, czyli stanowi podstawę tego, co nazwalibyśmy techniką produkcji tekstów. Od pilności i wkładu pracy ucznia zależy stopień opanowania materiału leksykalno-gramatycznego i tekstu (technologii produkcji tekstów), od zdolności ucznia zależy technika produkcji tekstów indywidualnych, które mogą być bardzo różne — od zupełnie przeciętnych do stylistycznie doskonałych.

Ogniwo między systemem a nawykiem — tekst — jest ogniwem pośrednim

między materiałem a czynnością, stąd jego dwuaspektowość; na tekst składa się: **a.** system syntaktyczno-semantycznych uwarunkowań leksyki (inaczej — linearnych uwarunkowań), który jest jednocześnie **b.** utrwalonym przez tradycję językową społecznym sposobem przekazu konkretnych informacji.

Każdy tekst indywidualny jest trójwarstwowy; składa się na niego: **a.** system, **b.** tekst języka, **c.** informacja. (Pomijam tu proponowane przez gramatykę transformacyjną terminy „struktury głębi” i „powierzchni” jako odnoszące się głównie do języków fleksyjnych, a w każdym razie takich, w których elementy leksyki mają swoje warianty gramatyczne; chodzi zresztą nie o podejście do tekstu od strony gramatyki, ale nauki języka).

Proponowana w artykule metodyczna koncepcja języka, a więc koncepcja języka jako przedmiotu nauczania, zakłada jego trójaspektowość (**a.** system, **b.** tekst języka, **c.** nawyk). Zestawiając trójaspektowość języka (jako przedmiotu nauczania) z trójwarstwowością tekstów konkretnych, widzimy, że różnica dotyczy tylko jednego punktu. Wniosek, jaki można z tego wyciągnąć, jest jeden: *nauczanie języka obcego powinno być oparte na tekstach konkretnych*, jeśli ma się na celu nie tylko opanowanie systemu, ale i posługiwanie się nim. Z jednym zastrzeżeniem: informacja przekazywana w tekstach konkretnych powinna być tylko pretekstem do nauczania języka. Nie można oderwać nauki języka od informacyjnej warstwy tekstów konkretnych, język przecież nie jest celem sam w sobie, ale jedynie środkiem przekazu informacji; z drugiej jednak strony — przerabianie tekstów konkretnych wyłącznie pod kątem widzenia treści, co tak charakterystyczne jest dla praktyki szkoły średniej, jest w gruncie rzeczy nauczaniem literatury, historii, sztuki itp., tyle tylko, że w języku obcym. Z przerabianych tekstów konkretnych uczeń powinien zapamiętać język, nie informację; „zapamiętanie” języka polega na bezrefleksyjnym opanowaniu zarówno materiału leksykalno-gramatycznego, jak i tekstu (w sensie społecznego schematu funkcjonowania leksyki). Uczenie się na pamięć konkretnych tekstów jest o tyle niewskazane, że zmusza ucznia do magazynowania nie tylko faktów językowych, ale i informacji pozajęzykowej, co pociąga za sobą konsekwencje: **a.** uczeń nie może się oderwać do płaszczyzny myślowej języka ojczystego, **b.** nie jest w stanie oderwać warstwy informacyjnej od języka obcego. (Znane są wypadki, kiedy to kandydaci na studia pytani o twórczość Puszkina odpowiadają wyuczonym na pamięć życiorysem tego poety). Uczeń uczy się języka po to, żeby mógł w nim przekazać dowolną informację o rzeczywistości. Rzeczywistość szkolna jest inna: uczeń uczy się na pamięć szczegółów konkretnych czytanek, co nie prowadzi nigdy do opanowania języka. Wydaje się, że powinna być ściśle przestrzegana następująca zasada: *jeżeli chcemy, aby uczeń opanował język, musimy go uczyć tylko i wyłącznie języka*. Co należy rozumieć przez język jako przedmiot nauczania, powiedziano wyżej.



ТОМАШ ВУЙЦИК

## МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЯЗЫКА

## Резюме

Темой статьи является концепция языка как предмета преподавания.

Учитывая низкий уровень обучения русскому языку (несмотря на все более усовершенствованные программы, пособия и методы его преподавания), автор приходит к выводу, что молодежь обучается орфографии, лексике, грамматике, правильному чтению и т. п., но не языку. В процессе преподавания языка необходимо на всех занятиях учитывать его коммуникативную функцию, обучать языковому синтезу и умению производить тексты. Автор считает целесообразным принять такую концепцию языка, которая представляла бы собой единство лексико-грамматического материала (система), синтаксически-семантических условий его функционирования (текст) и языковых навыков. Под текстом понимается совокупность общественных норм употребления грамматики и лексики, в противоположность текстам индивидуальным, которые являются — какими бы они ни были — конкретными манифестациями текстовой структуры языка.

## METHODICAL CONCEPTION OF LANGUAGE

by

TOMASZ WÓJCIK

## Summary

The topic of this article is a conception of language as the subject of teaching. Taking into account the low standard of Russian teaching — despite the constant improvement of the syllabuses, aids and methods — the author has come to the conclusion that the knowledge of the orthography, vocabulary, correct reading etc., is not sufficient for acquiring the language itself.

In the teaching process due regard should be paid to the communicative function of language, teaching the language synthesis and the ability to produce texts. The author considers it advisable to adopt the conception of language that would combine the lexico-grammatical material (system), syntactico-semantic conditions in which it functions (text) and the language habits. By "text" the author means the social norm of the use of grammatical and lexical forms as opposed to individual texts which — independently of their character — are specific manifestations of this norm (in other words — the text of the language).