

# Waldemar Martyniuk

---

## Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków

---

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 78,  
41-46

---

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Waldemar Martyniuk*

**PRACA Z TEKSTEM AUTENTYCZNYM  
W NAUCZANIU JĘZYKÓW**

Jeśli przyjąć za Aleksandrem Szulcem, że to, jak wygląda nauczanie języków obcych, zdeterminowane jest trzema czynnikami, a mianowicie:

- potrzebami społecznymi,
- aktualnie uznawaną teorią uczenia się,
- aktualnie uznawaną teorią języka, (Szulc 1976),

to można określić współczesną sytuację w glottodydaktyce w sposób następujący:

1. Języków obcych uczy się dla celów pragmatycznych, związanych z postępującym niezwykle szybkim rozwojem możliwości, potrzeby, a nawet konieczności kontaktów między ludźmi mówiącymi różnymi językami. Znoszenie kolejnych granic politycznych i ekonomicznych, jak również barier technologicznych uświadamia, zwłaszcza młodemu ludziom, potrzebę sprawnego posługiwania się kilkoma językami, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Hasłem wiodącym jest tzw. efektywność nauczania, czyli osiągnięcie jak najwięcej w jak najkrótszym czasie.

2. Aktualnie uznawane teorie uczenia się podkreślają rolę uczącego się jako podmiotu procesu dydaktycznego. Uznaje się, zwłaszcza w pracy z dorosłymi, że procesy przyswajania wiedzy językowej i rozwijania umiejętności jej zastosowania mają charakter indywidualny, właściwy każdemu z uczących się, w związku z czym powinien on przejąć znaczną część odpowiedzialności za swój sukces, przypisywanej poprzednio w większym stopniu nauczycielowi, czy metodzie.

3. Aktualnie uznawana teoria języka opiera się na założeniu, że język służy komunikacji między ludźmi oraz że można go opisać w kategoriach aktów mowy, które wyrażają pewne intencje pragmatyczne użytkownika,

odnoszą się do pewnych tematów lub pojęć i posiadają pewną strukturę. Zastosowanie tej teorii do nauczania języków obcych nosi ogólne określenie podejścia komunikacyjnego, do którego odwołuje się większość autorów współczesnych programów nauczania i podręczników.

Zadaniem opracowujących programy nauczania, czy piszących podręczniki języka obcego jest więc staranna analiza potrzeb danej grupy uczących się, ustalenie na jej podstawie optymalnych celów dydaktycznych i treści programowych oraz zaproponowanie efektywnych sposobów pracy. O charakterze danego programu, podejścia, czy podręcznika decyduje zwykle dominacja jednego z tych elementów nad pozostałymi.

Jeśli dany program podporządkowany zostanie w całości rezultatom analizy potrzeb uczących się, to mamy do czynienia z tzw. nauczaniem lub raczej uczeniem się autonomicznym, w którym uczący się sami określają swoje kolejne cele dydaktyczne i sposoby ich osiągnięcia, czy też z tzw. programem negocjowanym (*negotiated curriculum*), w którym każdy kolejny krok dydaktyczny jest przedmiotem ustaleń prowadzącego z uczącymi się. Rezultatem może być też program ze starannie wybranymi celami i treściami, jak na przykład kurs angielskiego dla personelu hotelowego ograniczony wyłącznie do potrzeb zawodowych uczących się. W przypadku, gdy w centrum zainteresowania autorów programu, czy podejścia znajdzie się teoria uczenia się, a raczej jakiś szczególny sposób pracy nad językiem, mamy często do czynienia z nauczaniem skrajnie zorganizowanym, podporządkowanym sztywno określonej metodzie, takich jak nauczanie sugestopedyczne, czy programy oparte na zasadach *Total Physical Response* lub *The Silent Way*. Gdy zaś celem nadrzędnym nauczania uczyni się przekazanie określonych treści programowych, takich jak na przykład słynne inwentarze pojęciowe Rady Europejskiej, można, wbrew oczywistym intencjom autorów tych inwentarzy, otrzymać w rezultacie program zbliżony do tych opartych na klasycznej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, z tą różnicą, że miejsce kategorii strukturalnych zajmą kategorie funkcjonalne.

Klasyki podejścia komunikacyjnego, tacy jak Widdowson, czy Brumfit przestrzegają wprawdzie przed jego prostym utożsamianiem z nauczaniem prowadzonym ściśle według programu inwentarzy funkcjonalno-pojęciowych, jednakże większość nowo powstałych podręczników do nauczania języków za cel nauczania stawia uczącemu się właśnie opanowanie realizacji funkcji pragmatycznych i pojęć. Zamiast klasycznych lekcji „o bierniku”, czy „o trybie przypuszczającym” mamy w podręcznikach lekcje pt. „Wyrażanie prośby”, czy „Wyrażanie przypuszczenia”. Nowoczesny nauczyciel zastępuje klasyczne schematy nauczania, np. kilkunastu różnych rodzajów odmiany rzeczowników, nowymi schematami nauczania kilkunastu różnych sposobów wyrażania np. intencji prośby. Nauczanie pragmatyki języka, wiedzy o jego użyciu zdominowało krytykowaną w poprzednich podejściach koncentrację

na nauczaniu wiedzy o strukturze języka, gramatyki. Wydaje się jednak, że koncentracja na przekazywaniu wiedzy o różnych sposobach użycia języka nadal nie spełnia postulatu głównego, którym pozostaje hasło: „Ucz języka, a nie o języku!” Czy zatem należy stwierdzić, że podejście komunikacyjne nie sprawdziło się i należy je odrzucić? Nie sądzę. Myślę, że konieczna jest tylko powtórna analiza jego źródeł i podstawowych twierdzeń. Najważniejszym ze źródeł tego podejścia pozostaje w moim przekonaniu klasyczny postulat Humboldta: „Nie uczcie języka, ani o języku – stwarzajcie możliwości dla jego rozwoju!”

Chciałbym w tym miejscu poświęcić nieco uwagi analizie podstawowej kwestii samej natury języka. Rezultatem będzie zawarty w tytule postulat zwrócenia większej uwagi na rolę tekstów w nauczaniu języków.

Problem opisu języka zajmuje w językoznawstwie centralne miejsce. Konsekwencją wprowadzonego przez de Saussure'a rozróżnienia na abstrakcyjny kod, czyli język, *la langue* i jego indywidualne użycie, czyli mowę, *la parole*, stało się na długie lata skupienie uwagi językoznawców na opisie, a w konsekwencji i nauczaniu tylko tego pierwszego – języka jako kodu. Poszerzając stopniowo opis języka (kodu) z poziomu fonemu (de Saussure), morfemu (Bloomfield), a następnie zdania (Chomsky), językoznawcy pogodzili się najwyraźniej z naturalnym faktem niemożności opisu aspektu indywidualnego, czyli tego, czym właściwie język ludzki jest. Dopiero jednak próba uwzględnienia aspektu etnograficznego przy opisie języka za pomocą wziętych z filozofii kategorii aktów mowy (Austin, Searle) przejęta do nauczania języków w postaci podejścia komunikacyjnego (Hymes) otworzyła drogę do odrzucenia koncepcji języka jako mniej lub bardziej złożonej struktury i zastąpienia jej dynamicznym, antropologicznym spojrzeniem na język.

Według fenomenologicznej teorii bytu istnieje tylko to, co jesteśmy w stanie przeżyć, „świat przeżywany” (*Lebenswelt*), a język jest w tym świecie naszym głównym „*modus operandi*”. Nie jest więc jedynie środkiem, czy narzędziem służącym komunikacji, lecz przymiotem umożliwiającym przeżycie („*das Erleben*”), czyli prowadzącym do poznania świata. Podobny sposób rozumowania skłania niektórych językoznawców do zrewidowania tezy o instrumentalnym charakterze języka. Tak na przykład Franciszek Gruzca wręcz odrzuca tezę o instrumentalności języka, twierdząc, że nie jest on żadnym środkiem, czy narzędziem do czegokolwiek – jest właściwością żyjącego człowieka:

„Język nie jest narzędziem ani środkiem komunikacji – jest kawałkiem nas. Jest immanentną własnością i konstytutywną właściwością ludzi. Język nie jest abstrakcją, jest konkretną własnością każdego człowieka. Człowiek komunikuje (się) zawsze, gdy znajduje się w polu czyjejś obserwacji. Język nie jest społeczny, jest indywidualny i prywatny i służy do poznania świata. Język to i natura, i kultura” (Gruzca 1995).

Jeśli tak, to potrzeba uczenia się nowego języka wynika z dążenia do poznania, czyli przeżycia świata, nowy język zaś staje się nowym „*modus operandi*” uczącego się dopiero wtedy, kiedy stanie się jego immanentną własnością – jak mówi znane angielskie powiedzenie: „*proficiency starts where translation stops*”. Trzeba więc na powrót, szerzej określić potrzebę uczenia się nowego języka. Najtrafniej ujął to już przed laty Hans-Eberhard Piepho: „Uczenie się nowego języka to rozwijanie możliwości udziału w jego socjokulturowej rzeczywistości” (Piepho 1979).

W odniesieniu do potrzeb społecznych, które determinują nauczanie języków, należy – moim zdaniem – zweryfikować tezę o wyłącznie pragmatycznych, utylitarnych przesłankach decyzji o uczeniu się języków obcych, jak również tezę o konieczności ukierunkowania programów nauczania wyłącznie na szybkie osiągnięcie umiejętności sprawnej komunikacji językowej, służącej realizacji ściśle określonych potrzeb prywatnych i zawodowych. Nie jest zadaniem programu, podręcznika, ani nauczyciela jedynie przekazanie wiedzy o języku, czy raczej jego rekonstrukcję, nie jest nim także jedynie wyćwiczenie w uczącym się sprawnych reakcji językowych stosownie do wszystkich uwarunkowań danej sytuacji komunikacyjnej. Rozwijanie nowego języka, czy raczej umożliwienie i ułatwianie tego rozwoju służyć ma także, a może nawet przede wszystkim, poszerzaniu horyzontów poznania uczącego się, a przez to jest niezwykle ważnym elementem rozwoju jego osobowości.

Jeśli przyjmiemy, że postulat nauczania i uczenia się języków wynika z naturalnego dążenia do poznania świata, a język jest właściwością ludzką, która to umożliwia, to powstają pytania dla dydaktyka najważniejsze: Jak to robić? Jak tę właściwość rozwijać u uczących się? Jakie warunki należy im stworzyć? Czy jest to w ogóle możliwe? Jak twierdzi Gruzca, języka nie można przekazać. Jest on prywatny i nieprzekazywalny. Nie można go też opisać, gdyż jest żywy, zmienny. Żyje się tak, jak żyje i zmienia się każdy jego posiadacz:

„Języka nie można opisać, można go obserwować i rekonstruować. Istnieją tylko idiolekty w umysłach poszczególnych ludzi. Język jest nieprzekazywalny. Człowiek rodzi się z uniwersalnym załącznikiem języka, po czym go rozwija. Termin «język polski» jest rekonstruktem. Nauczyciel dostarcza «światła» do rozwoju nowego języka w sposób zorganizowany i systematyczny, posługując się tym rekonstruktem” (Gruzca 1995).

Jeśli przyjmiemy założenie, że obiektem badania, czyli opisu jest dla językoznawców język w postaci abstrakcyjnego rekonstruktu, kodu, zaś celem nauczania języka jest umożliwienie rozwinięcia umiejętności jego zindywidualizowanego stosowania, to wynikają z tego następujące konsekwencje:

– obiektem studiów powinny być teksty, jak najpełniejsza reprezentacja języka jako kodu;

– metodą pracy powinno być indywidualne przeżycie, interpretacja prowadząca do uczynienia nowego języka „modus operandi” uczącego się.

Aby przeżycie tekstu, jego interpretacja były w ogóle możliwe, teksty stosowane w procesie nauczania i uczenia się powinny spełniać szereg warunków. Stosowane współcześnie w nauczaniu języków obcych teksty są zorientowane albo strukturalnie i służą prezentacji określonych programem struktur gramatycznych, albo funkcjonalnie i służą prezentacji określonej sytuacji czy funkcji komunikacyjnej. Nauczyciele często pracują z tekstami celebrując pewien rytuał, nie dbając o to, czy warto się jakimś tekstem zajmować. Taki tekst pozostaje cały czas poza zasięgiem przeżycia uczącego się. Tymczasem oprócz funkcjonalności tekstu ważne jest także, a może przede wszystkim, czy daje on okazję do zastanowienia, do przeżycia. Według hermeneutyków interpretacja tekstu, jego przeżycie przez czytelnika następuje, gdy dany tekst „wydarza” się jego czytelnikowi. Paul Ricoeur zastępując pojęcie języka żywego (*la parole*) de Saussure’a terminem *dyskurs* określa go jako zdarzenie językowe:

„Zdarzenie językowe, czyli dyskurs jest formą istnienia języka. Zdarzenia są aktualne, system zaś (*la langue*) jest tylko potencjalny, a więc w rzeczywistości nie istnieje inaczej, jak tylko w aktach dyskursu, co dyskursowi daje ontologiczne pierwszeństwo” (Ricoeur 1989).

Język żyje więc w dyskursie. Formą dyskursu jest tekst. Tekst, żeby się wydarzył, nie może być wyłącznie informacyjny, zupełnie przejrzysty i jednoznaczny, nie pozostawiający miejsca na refleksję, zastanowienie się – powinien być dyskursem. Dopiero interpretacja tekstu, jego uwyrażnianie jest procesem twórczym i prowadzi do przyswajania języka. Umberto Eco nazywa takie teksty „otwartymi”, stwierdzając, że czytanie jest procesem aktywnego współdziałania, w którym czytelnik wyławia z tekstu to, czego tekst nie mówi (lecz sugeruje, presuponuje, implikuje i *implicite* przekazuje), wypełnia puste miejsca, łączy to, co znajduje się w owym tekście, z siecią nawiązań obecnych w świadomości czytelnika (Eco 1994). Wprawdzie Eco odnosi swoje określenie do tekstu jako dzieła (literackiego), lecz z punktu widzenia pragmatyki tekstu każdy komunikat, a więc także i tekst jest pewnego rodzaju dziełem wymagającym mniej lub bardziej aktywnego współdziałania czytelnika. Stopień wymagań stawianych czytelnikowi przez tekst w procesie interpretacji może być różny: najmniejszy w przypadku prostych tekstów informacyjnych typu rozkład jazdy pociągów – największy przy lekturze tekstów poetyckich. Problem polega wszakże na tym, że znakomita większość tekstów używanych w nauczaniu języków obcych, w tym polskiego, ogranicza się do najniższego poziomu wymagań stawianych czytelnikowi uczącemu się. Leon Leszek Szkutnik stwierdza, że teksty w podręcznikach są zazwyczaj jednoznaczne i konkretne, nie otwierające

uczającym się pola dla kreatywności i inwencji, co sprawia, że praca z nimi nie umożliwi (ani też prawdopodobnie w ogóle nie zakłada) żadnej interpretacji, ani żadnego przeżycia czy refleksji. Celem dydaktycznym tekstów jest najczęściej ilustracja, prezentacja przykładowego zastosowania pewnych struktur gramatycznych lub funkcjonalno-pojęciowych danego języka. Nie są to więc teksty realne, przeznaczone dla czytelnika, lecz teksty-zbiory przykładów użycia struktur językowych nie przeznaczone do czytania, bo nie poddające się normalnemu procesowi interpretacji. Szkutnik uważa, że dobry tekst dydaktyczny powinien być:

- zrozumiałe,
- wielowarstwowe,
- niejednoznaczne,
- egzystencjalne (Szkutnik 1994).

Wróćmy w tym miejscu do zawartego w tytule określenia „tekst autentyczny”. Jak wynika z powyższego wywodu, rozumiem pod tym pojęciem coś więcej niż tekst oryginalny, wycięty z jakiejś gazety, czy przepisany lub skopiowany z jakiejś książki, czy też napisany oryginalnie dla jakiegoś programu lub podręcznika. Tekst jest autentyczny wtedy, gdy spełnia wyżej opisane kryteria, gdy jest dyskursem, gdy umożliwia przeżycie, interpretację, gdy się może „wydarzyć”. Nie odrzucam jednakże tym samym sensu i potrzeby pracy z tekstami innego typu – specjalistycznym, oryginalnymi czy preparowanymi. Myślę, że jest możliwe, żeby i takie teksty miały cechy tekstu autentycznego. Stała, systematyczna praca z tekstami, w tym zwłaszcza z tekstami nazywanymi tu autentycznymi jest w świetle powyższego wywodu najwłaściwszą formą indywidualizacji uczenia się i nauczania języków. Każdy dzień, każde zajęcia bez okazji pracy z dobrym tekstem, w tym zwłaszcza tekstem autentycznym, jest dniem dydaktycznie straconym.

#### LITERATURA

- [1] Eco U. (1994), *Lector in Fabula*, Warszawa.
- [2] Gruzca F. (1995), *Języki, ludzie a lingwistyka stosowana*, Wykład na seminarium Zakładu Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Polonijnego UJ, Kraków styczeń 1995.
- [3] Piepho H.-E. (1979), *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*, Frankonius Verlag, Limburg.
- [4] Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa.
- [5] Szkutnik L. L. (1994), wypowiedź podczas targów językowych Expolingua, Warszawa, październik 1994.
- [6] Szulc A. (1976), *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*, Warszawa.
- [7] Szulc A. (1993), *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski i K. Nellen, Warszawa.