

MAREK KUCZYŃSKI

Wartości w nauczaniu języków obcych. Kilka faktów i propozycji.

1. WSTĘP

Dydaktyka języków obcych jest od wielu dziesięcioleci obszarem wspólnych zainteresowań dla reprezentantów takich dziedzin, jak lingwistyka, kulturoznawstwo, psychologia czy psycholingwistyka. W ostatnich latach te ostatnie dziedziny stały się szczególnie pomocne. Wkład psychologii poznawczej oraz psycholingwistyki w teorie nauczania polega między innymi na stwierdzeniu, że przyswojenie nowego materiału może mieć miejsce przede wszystkim na podłożu posiadanej już wiedzy o świecie¹. Z kolei poznanie i internalizacja nowego słownictwa następuje łatwiej, gdy znaczenia jednostek leksykalnych funkcjonują już w systemie pojęciowym podmiotu². Wynika z tego, że proces nauczania języka obcego powinien być wpleciony w osobiste doświadczenie ucznia oraz jego zainteresowania i wiedzę na temat środowiska. Osobiste doświadczenie, to nie tylko robienie zakupów, zamawianie posiłku w restauracji czy kupowanie biletu, lecz również odnoszenie się do postaw, zjawisk i idei. Z kolei wiedza na temat środowiska, to nie tylko kompetentne nazewnictwo gatunków flory, fauny oraz wynalazków cywilizacyjnych, lecz również właściwe wartościowanie obserwowanych zdarzeń i zachowań. Nauczanie języka wpisuje się w osobiste doświadczenie i wiedzę o świecie, kiedy utrzymuje harmonię pomiędzy takimi obszarami poznania.

Mimo, iż powyższe stanowisko stoi w centrum współczesnej myśli dydaktycznej, ucznia wciąż traktuje się niekiedy w sposób przedmiotowy, a nie podmiotowy. Jednym z objawów tego zjawiska jest próba przekazania

¹ Por. K. Najder, *Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*. Warszawa, PWN 1997, s. 38-61.

² Por. M. Kuczyński, *Experience with the world as a factor behind the variable pace of target language vocabulary acquisition*, w: *Sprachkontakte und Literaturvermittlung*. Zielona Góra 2001, (wyd. Uniwersytet Zielonogórski), s. 33-42.

odbiorcy programów edukacyjnych pewnego systemu wartości, z którym utożsamia się sam konstruktor tychże programów. Nie ma w tym nic niepokojącego, jeśli przekazywana wizja świata i priorytety etyczne wpływają na osobowość pozytywnie. Rolą pedagoga jest bowiem nie tylko przekazywanie wiedzy przedmiotowej, lecz również kształtowanie charakteru uczniów. Niepokój budzą jednak sytuacje, w których przekazywany paradygmat ani nie odnosi się do osobistego doświadczenia przeciętnego odbiorcy programu, ani też nie proponuje konstruktywnych systemów wartości. Wielu dydaktyków, którzy oprócz przekazywania materii przedmiotu chcą również przyczynić się do kształtowania charakteru ucznia, obserwuje takie właśnie zjawiska. Najczęściej dochodzi do nadmiernego eksponowania konsumpcjonistycznego podejścia do świata i drugiego człowieka, przy jednoczesnym zaniedbaniu bądź też nawet wyszydzeniu takich tradycyjnych wartości, jak małżeństwo, rodzina, kształtowanie osobowości czy też religia. W imię rzekomej neutralności światopoglądowej młode pokolenie wystawiane jest na oddziaływanie treści o bardzo specyficznym zabarwieniu światopoglądowym – konsumpcjonizmu materialistycznego oraz relatywizmu moralnego. W niniejszym opracowaniu przedstawimy w dużym skrócie konkluzje z kilku programów badawczych z zakresu problemowego obszaru, a następnie dokonamy prezentacji materiałów, których celem jest między innymi wyjście naprzeciw wyzwaniom tej trudnej sytuacji.

2. Z PROGRAMÓW BADAWCZYCH.

We wcześniejszym studium autor miał sposobność wykazać, że w badanych podręcznikach do języka angielskiego dokonuje się znaczącej dyskryminacji leksykonu z obszarów odnoszących się do umysłowości oraz duchowości człowieka³, a jednocześnie nadmiernie eksponuje się środki ekspresji z zakresu materialnych wymiarów ludzkiego bytu. Wyłączenie z podręczników wielu jednostek leksykalnych odnoszących się do umysłowych lub duchowych stanów człowieka nie jest dyktowane względami dydaktycznymi, gdyż większość „dyskryminowanego” materiału leksykalnego spełnia podstawowe kryteria doboru, takie jak częstotliwość, uniwersalność, czy też wartość komunikatywna. Ekskluzja takich komponentów słownika, jak *responsibility* (odpowiedzialność), *mental* (umysłowy), *faith* (wiara), *holy* (święty), czy też *sin* (grzech) nie miała więc podłoża metodologicznego. Można nie podzielać obawy, że takiej selekcji towarzyszyły względy ideologiczne, lecz jednocześnie trudno zaproponować

³ Por. M. K u c z y ń s k i, *Wartości duchowe w dydaktyce języków obcych. Wyzwania na nowe milenium*, w: *Studia Paradyskie* 9(2000) s. 31-46.

takie wyjaśnienie, które jawić się będzie jako bardziej oczywiste. Mniej wątpliwości będzie jednak budzić samo stwierdzenie, iż badane podręczniki⁴ rzeczywiście nie wyposażają użytkownika w adekwatny leksykon niezbędny do swobodnego wypowiedzania myśli odnoszących się do wspomnianych obszarów.

Omówione pokrótce studium miało charakter statystyczny i mogło jedynie wygenerować próbkę pewnej globalnej sytuacji. Bardziej szczegółowej analizy jednostkowej wybranych kontekstów dokonał Robert Pacholski⁵. Trudno nie zgodzić się z autorem, że uzyskanie obrazowości zastosowania strony biernej za pomocą czasownika *to rape* (gwałcić) nie może służyć trosce o wrażliwość uczniów. Niepokojące są też opisane przez niego liczne przykłady szyderstwa pod adresem instytucji rodziny i małżeństwa. Słuszną obawę Pacholskiego budzi też fakt, że uczniowie stają się władni decydować, czy rzeczy obiektywnie złe są złe czy dobre. Na przykład, do uczniów należy decydowanie, czy zażywanie narkotyków w celach rozrywkowych jest złe, czy też nie (s. 36). A przecież to jest obiektywnie złe. Zło nie musi już być złem, gdy tak zadecyduje uczeń. W takich sytuacjach nauczanie języka obcego staje się okazją do tego, by system wartości ucznia został przebudowany i odbiegł od tego, jaki przekazali mu rodzice i środowisko. I znowu nie musiałoby to budzić zbyt wielu zastrzeżeń, gdyby wcześniejszy system wartości był nie do końca prawidłowy, a ten nowy – lepszy. Problem w tym, że nowe widzenie świata może zatrzeć granicę między dobrem i złem, co jednocześnie pomniejszy poznawczą rolę pozytywnych wartości, które uczniom przekazała tradycja.

O duchowej pustce w podręcznikach do języka francuskiego donosi z kolei Urszula Dąmbska-Prokop⁶. Dyskurs podręczników nie dostarczy uczniom choćby najmniejszej sposobności, by zadawać sobie podstawowe pytania egzystencjonalne, by zastanowić się, co jest dobre a co złe. Zlaicyzowana od ponad stu lat Francja jawić się ma jako silna, nowoczesna; Francuzi zaś, to wypełniający tę nowoczesność intelektualiści i biznesmeni. W pełnym połysku świecie sukcesu nie ma miejsca na refleksję odnośnie kształtowania osobowości czy moralnego sądu nad postępowaniem.

⁴ Por. *The New Cambridge English Course* Swan'a i Walter'a, *Blueprint* Abbs'a i Freemain'a oraz *We Learn English* i *We Use English* Smólskiej i Zawadzkiej.

⁵ Por. R. Pacholski, *Coursebook analysis for content on universal ethics*, w: *The young generation in the process of transformation within the language education system*. Teachers' Training College of English & Catholic Youth Association, Zielona Góra 2001, s. 33-40.

⁶ Por. U. Dąmbska-Prokop, *Kilka uwag o ideologii w podręcznikach francuskich dla cudzoziemców*, w: *Wartości i manipulacje*, red. E. Stawowy, Kraków, „Impuls” 1995, s. 167-174.

Spostrzeżenia autorki uzupełniają obraz dydaktyki języków obcych, który wyłonił się z badań wspomnianych wyżej. Często dzieje się tak, że propozycja programowa nie wychodzi naprzeciw oczekiwaniom przeciętnego ucznia, nie bierze pod uwagę jego potrzeb komunikatywnych w zakresie pewnych obszarów, które są jego doświadczeniem. Z drugiej zaś strony, te same programy promują materialistyczny i amoralny sposób widzenia świata, gdzie sukcesem nie jest rozwój zdrowej osobowości i udane życie rodzinne, lecz jedynie prominentne uczestnictwo w cywilizacji monetarnej, rynku wartości cyfrowej, życiu wolnym od moralnych zobowiązań i potrzeby podejmowania wysiłku.

Warto tutaj przytoczyć Michael'a Garman'a, który dowodzi, iż istnieje zasadnicza interakcja pomiędzy nabywaniem języka i wiedzą o świecie⁷. Z jednej strony, percepcja – a więc i wyuczalność nowego materiału werbalnego nie może mieć miejsca poza tą wiedzą. Z drugiej jednak, jak dowodzi wielu psycholingwistów, nabyty system językowy ma wpływ na postrzeganie świata. W przeprowadzonych ostatnio badaniach autor niniejszego opracowania wykazał, że w trakcie używania języka obcego mamy tendencję do postrzegania świata w sposób zgodny z najbardziej typowym kontekstem, w którym język ten był nabywany. Na przykład, kiedy w języku angielskim zapytamy podmiot o której godzinie przeciętnie się pije herbatę, odpowiedź bardzo często będzie brzmiała „o piątej”. Jeśli natomiast to samo pytanie zadamy tym samym osobom w języku polskim, podobna odpowiedź padnie o wiele rzadziej. Zjawisko to można interpretować tak, że picie herbaty o godzinie piątej było częstym kontekstem opisywanym w języku angielskim, gdyż w Anglii istnieje taki zwyczaj. W Polsce zwyczaj ten nie jest tak powszechny. Użycie języka było jakby „przełącznikiem” kategoryzacji świata na sposób polski i angielski.

Podobne wyjaśnienie zaproponowano dla innych zjawisk: ci sami studenci, pytani o przykład rzeki i miasta, w języku angielskim przeważnie podawali nazwy angielskie, w polskim zaś – polskie. Tak było też w przypadku przykładowego aktora. Znowu mogło być tak dlatego, że ucząc się języka angielskiego przeważnie funkcjonowano w kontekście nazw i nazwisk angielskich, zaś nazewnictwo polskie częściej używane było wraz z używaniem języka polskiego. Ponadto na pytanie „czy łatwo jest porozumieć się z przeciętnym obcokrajowcem?” zadane w języku angielskim częściej odpowiadano „tak”, niż na to samo pytanie zadane tym samym osobom w języku polskim. Zaproponowano wyjaśnienie, że język angielski nabywany jest częściej w kontekście łatwego porozumiewania się z

⁷ Por. M. G a r m a n , *Psycholinguistics*, Cambridge University Press 1991, s. 307.

obcokrajowcami, polski zaś rzadziej. Eksperyment wygenerował pewną ilość danych świadczących o tym, że przeciętny kontekst nabywania takiego czy innego języka obcego może mieć wpływ na kategoryzowanie świata w czasie, kiedy język ten jest używany.

Jeśli wnioski te są słuszne, implikacje obrazu dydaktyki języków obcych przedstawionego powyżej nie będą do końca optymistyczne. Istnieje możliwość, że przeciętny kontekst nabywania języka obcego będzie miał wpływ na kategoryzację rzeczywistości. Jeżeli przeciętnym kontekstem jest relatywizacja wszelkich wartości oprócz wartości nabywczych waluty takiego czy innego kraju, brak wartościowania w oparciu o dobro i zło, brak troski o rozwój osobowości, to w końcu takie też będzie się stawać postrzeganie rzeczywistości przez ucznia. Większą niż cokolwiek innego wartość może mieć pieniąż i natychmiastowa dostępność do środków zaspakajających takie czy inne potrzeby konsumpcyjne. Dokona się również przebudowa pewnych tradycyjnych pojęć: dwoje ludzi nie będzie już typowo małżonkami, tylko partnerami, a ich związek, to nie małżeństwo, tylko relacja (*relationship*); spełnianie się kobiety nie będzie miało miejsca poprzez macierzyństwo, lecz poprzez zarządzanie przedsiębiorstwem, w którym rodzina jest złem koniecznym i musi zostać ograniczona do minimum, a najlepiej jak jej wcale nie będzie – wszakże relacje bywają rozmaite; zło nie będzie złem dlatego że obiektywnie jest złem, tylko dlatego, że ogranicza dostęp do nieskrępowanego korzystania z doczesności, a dobro będzie dobrem nie dlatego, że obiektywnie jest dobrem, tylko dlatego, że pozwala jednostce realizować swoją wolność poprzez zaspakajanie wszystkich potrzeb konsumpcyjnych; w zasadzie nic nie będzie złe, bo jest tolerancja. Opis mechanizmów takiego „przepompowania semantycznego” przedstawił autor we wcześniejszej publikacji⁸

Całkowita generalizacja obrazu dydaktyki języków obcych na podstawie tak nielicznych jak dotąd projektów badawczych mogłaby budzić wiele słusznych zastrzeżeń. Obraz przedstawiony w niniejszym opracowaniu nie może sprowadzać się do ponurej pustki, pozbawionej pedagogicznej troski ze strony nauczyciela. Zasadne byłoby jednakże stwierdzenie, że w ostatnich kilkunastu latach pojawiły się pewne tendencje do tego, by za pomocą programów nauczania dokonywać przebudowania systemu wartości młodego pokolenia. Próba takiej przebudowy może niepokoić rodzica i wychowawcę, który sam wzrastał w oparciu o fundament cywilizacji łacińskiej, gdyż projektowane zmiany skutkować mogą odstępstwem od tego, co przez stulecia dało się poznać, jako wiarygodne. Przebudowa ta

⁸ Por. M. Kuczyński, *Manipulacje lingwistyczne*, w: *Nie będziesz miał bogów cudzych przede Mną*, Zielona Góra 1999 (wyd. Towarzystwo Zdrowia Psychicznego), s. 33-60.

dokonywana jest ponadto przy manipulatorskim wykorzystaniu pewnego aparatu pojęciowego, włączając w niego wspomniane już magiczne słowo *tolerancja*. I tak oto tradycyjne wartości często pomijane są w imię „tolerancji” wobec tych, którzy ich nie podzielają, a pewne pseudowartości lub antywartości są promowane, też w imię tolerancji, która tym razem nie martwi się o tych, którzy antywartości tych nie podzielają. Natomiast pozbawiona promocji kształtowania charakteru postmodernistyczna literatura metodologiczna sprawia, że wielu pedagogów stopniowo staje się orędownikami takiego właśnie podejścia do kształcenia.

Jak już wspomniano, powyższe rozważania nie mogą wprawdzie zostać rozciągnięte na całość dydaktyki języków obcych, lecz jednocześnie proponują przyjęcie do wiadomości faktu, że dydaktyka ta częstokroć staje się obszarem projekcji ideologicznych. Studium nad motywacją, genezą, mechanizmem i strukturą takich działań nie leży w zakresie kompetencji akademickich autora – stąd w miejsce tego zajmie się on przedstawieniem propozycji materiałów, których celem jest wyjście naprzeciw tej trudnej sytuacji.

3. DWIE PROPOZYCJE

Wykreowanie obrazu pewnych pokoleniowych zagrożeń po to tylko, by napawać się jakąś wizją spisku dziejowego, nie byłoby przedsięwzięciem godnym pedagoga, który troszczy się o osobowy wzrost i psychologiczne bezpieczeństwo swoich słuchaczy. Dostrzeżenie zaniedbań, czy nawet zagrożeń, będzie wartościowe tylko wtedy, kiedy towarzyszyć mu będzie realistyczna propozycja rozwiązania problemu, choćby rozwiązanie to było tylko fragmentaryczne. W ramach wychodzenia naprzeciw opisanej sytuacji, przedstawione zostaną dwa projekty autorskie.

Owe projekty mają postać podręczników – bardzo obszernych samouczków do języka angielskiego, z których jeden przeznaczony jest dla osób słabo zaawansowanych (*false beginners – lower intermediate*), drugi zaś dla średnio-zaawansowanych (*intermediate – upper intermediate*). Pierwszy nosi tytuł *The Very English You Need*, drugi – *Eastern Treasure*⁹. Obydwie książki mają postać powieści detektywistyczno – przygodowej podzielonej na kilkadziesiąt części. Poszczególne odcinki wprowadzają nowe słownictwo, jednocześnie powtarzając leksykon wprowadzony wcześniej. Napotykanie w wielu kontekstach tych samych jednostek leksykalnych sprawia, że użytkownik nabywa słownictwo bez potrzeby

⁹ Por. M. Kuczyński, Sulechów 2001 (wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie).

uczenia się go na pamięć. Do tego trzeba jeszcze dodać, że wybrane słownictwo nie jest przypadkowe, lecz zostało dobrane w oparciu o szereg kryteriów, które były przedmiotem pracy naukowej autora. Poszczególne rozdziały opatrzone są również komentarzem gramatycznym i ćwiczeniami. Ćwiczenia, podobnie jak tekst, dotyczą materiału gramatyczno – leksykalnego wprowadzonego w bieżącym rozdziale, a także ugruntowują materiał omówiony wcześniej. Konstrukcja zawartości podręczników umożliwia systematyczne powtarzanie przerobionych wcześniej zagadnień, a także ciągle, stopniowe wzbogacanie wiedzy o nowe zagadnienia gramatyczne i leksykalne.

The Very English You Need

Wprowadzając stopniowo słownictwo i zagadnienia gramatyczne, podręcznik „cofa się”, realizując materiał niemal od samego początku, stopniowo dodając nowe elementy i powtarzając stare. Książka może więc być z powodzeniem użyta przez osoby będące na różnym poziomie zaawansowania. Treść książki ma na celu, z jednej strony zachęcenie czytelnika do ciągłej kontynuacji pracy z nią, z drugiej zaś – przekazanie mu pewnego systemu wartości, który pomijany jest w większości innych podręczników. Ten system wartości, to nie credo takiej czy innej wspólnoty religijnej, lecz zestaw paradygmatów moralnych, które ukształtowały się na bazie wielowiekowej tradycji europejskiej. Do treści promowanych w ramach wątku powieści zaliczyć można pracowitość, dbałość o wzrost intelektualny i duchowy, poszanowanie autorytetu rodziców, nauczycieli i duchownych, rodzina, praworządność i wiele innych. Książka podejmuje też wysiłek w celu obnażenia pewnych antywartości, takich jak negacja roli rodziców i wychowawców, negacja wielowiekowej tradycji „Starego Kontynentu”, konsumpcjonizm materialny, postmodernistyczny relatywizm moralny, pijaństwo, zażywanie narkotyków, sekciarstwo New Age, a także manipulowanie językiem.

Liczne wątki akcji trzymają czytelnika w napięciu, bawią lub śmieszają, tworzą morał. Sama akcja rozgrywa się w Stanach Zjednoczonych, potem w Afryce Północnej, częściowo też w Rosji. Wszystko kręci się wokół porwanej przez sektę uczennicy, którą niestrudzenie poszukuje inspektor policji – Donletti. W opis akcji i dialogów wplatają się osobiste przemyślenia bohaterów, które po części można traktować jako merytoryczne propozycje autora. Przerobiwszy książkę, czytelnik nabędzie pokaźny leksykon i podstawowe struktury, a także będzie miał sposobność przemyśleć wiele egzystencjonalnych kwestii.

Eastern Treasure

W swojej formule i zamierzeniach autora, książka ta jest kontynuacją poprzedniej. W obszarze językowym dużo więcej miejsca poświęcono idiomatyce, gdyż na wyższych poziomach nauczania musi ona odgrywać

większą rolę. Większość idiomów prezentowanych w *Eastern Treasure* składa się ze słów, które wprowadzono w *The Very English You Need*. Dlatego użytkownikowi, który przerobił wcześniejszą książkę, łatwiej będzie nabywać materiał z późniejszej. Podobnie jak poprzednia książka, ten obszerny podręcznik samouczek bazuje na stopniowym wprowadzaniu nowego materiału leksykalnego i gramatycznego oraz jednoczesnym systematycznym powtarzaniu materiału starego. Nieco więcej miejsca poświęcono gramatyce. Swoim poziomem, materiał ten doskonale nadaje się jako zasadnicza pomoc przy przygotowywaniu się do matury lub egzaminów na wyższe uczelnie, również o charakterze filologicznym.

Eastern Treasure jest też kontynuacją pracy formacyjnej. Praca ta realizuje się poprzez promowanie wierności małżeńskiej, unikania przemocy nawet wtedy, gdy jest się silniejszym, tradycji judeo-chrześcijańskiej, wstrzeźliwości i umiaru, patriotyzmu i pracowitości. Podobnie też, obnaża pewne antywartości, takie jak obżarstwo, nałogi, lenistwo intelektualne i fizyczne, łatwizna, przemoc wobec słabszych, chciwość, nieuczciwość, Nowa Era i wynikający z niej relatywizm. Akcja rozpoczyna się na lotnisku na jednej z czterech japońskich wysp i dalej dzieje się w Ameryce, lecz pewne wątki prowadzą do siedemnastowiecznej Japonii i Chin. Główny bohater, Jet Itosu, leci do Ameryki, by odzyskać klejnot, który jego rodzina straciła pod koniec drugiej wojny światowej. Spotyka tam pewnego tajemniczego człowieka o imieniu Arky, który pomaga mu w jego przedsięwzięciu, a który do samego niemal końca pozostaje wielką tajemnicą.

Można powiedzieć, że celem obydwu projektów jest „załatanie” dwóch rodzajów „luk” Pierwsza z nich, to ta formacyjna, która jawi się jako pewien zestaw paradygmatów moralnych. Druga z nich, to kwestia metodologiczna. Istniejące na rynku podręczniki w zasadzie nie wprowadzają techniki zaprogramowanego, ciągłego powtarzania przerobionych słów, idiomów i struktur gramatycznych. Skutkiem tego, przerabiając kolejny rozdział danej książki, uczeń zapomina większość tego, co przerabiał w poprzednich rozdziałach. Tutaj problem ten jest rozwiązany poprzez wprowadzenie wielokrotnej powtarzalności wszystkich elementów słownikowych i gramatycznych. Materiał obydwu pozycji został poddany kilkuletniemu pilotażowi wśród studentów lubuskich uczelni, co pozwoliło upewnić się odnośnie skuteczności przyjętej metody a także umożliwiło dokonanie licznych poprawek konstrukcyjnych i treściowych. Pilotaż był

zasadniczym komponentem długotrwałego eksperymentu metodologicznego, o którym autor pisał we wcześniejszej publikacji¹⁰

4. ZAKOŃCZENIE

Rozpoznanie omówionych zaniedbań i wynikających z nich wyzwań jest istotnym warunkiem, by właściwie troszczyć się o osobowy wzrost młodego pokolenia. Minimalistyczne podejście do nauczania języka obcego, polegające na bezkrytycznym stosowaniu bardziej lub mniej przypadkowo wybranego podręcznika, nie stwarza sposobności do uświadomienia sobie pełnej odpowiedzialności, przed jaką stoi nauczyciel. Jednak wypełnienie tej odpowiedzialności, to nie tylko świadomość problemu, lecz również metodologiczne działanie nakierowane na jego rozwiązywanie. Jedną z propozycji takiego działania jest przedstawiony tutaj zestaw dwóch podręczników – samouczków, których tworzenie trwało przeszło pół dekady. Jest to oferta skierowana do tych nauczycieli i uczniów, którzy omówiony obszar problemowy traktują jako wyzwanie, i którzy jednocześnie chcą nauczać bądź uczyć się języka w sposób metodologicznie dopracowany.

¹⁰ Por. M. K u c z y ń s k i, *Stories that teach words. Suggestions for remedying lexical deficiencies*, w: *The young generation in the process of transformation within the language education system. Teachers' Training College & Catholic Youth Association, Zielona Góra 2001*, s. 56-96.