

Mgr **Dominika Izdebska-Długosz**

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: domza@interia.pl

Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych

Wprowadzenie

To, co dziś wydaje się oczywiste, a więc fakt, że aby porozumiewać się w języku obcym, trzeba znać jego reguły systemowe i umieć je stosować w praktyce, zmieniało się w czasie i wywoływało chyba najbardziej burzliwe spory wśród glottodydaktyków oraz nauczycieli języków obcych. Do dziś kwestia, czy uczyć czy nie uczyć gramatyki, a jeśli tak, to jak to robić, jest osią glottodydaktycznych dyskusji.

Gramatyka – czyli co?

Glottodydaktyczna czteroczlonowa definicja gramatyki przedstawiona przez Hannę Komorowską w latach siedemdziesiątych XX wieku jest w zasadzie aktualna do dziś. Autorka wprowadziła dychotomiczny podział gramatyki na wewnętrzną i zewnętrzną. Pierwsza z wewnętrznych gramatyk to kompetencja językowa *native speakerów*, druga zaś to kompetencja językowa w języku obcym ucznia, czyli ta, którą lektor stara się dopiero u niego wyrobić. W warunkach szkolnych niemożliwe jest, by osiągnęła ona poziom kompetencji językowej rodzimych użytkowników języka, więc w sposób naturalny pomiędzy obiema tymi wewnętrznymi gramatykami będzie zauważalny rozdźwięk. Wśród gramatyk zewnętrznych autorka wyróżniła gramatykę lingwistyczną (model opisu języka) oraz – węższą od niej – gramatykę pedagogiczną (nazwaną przez autorkę „gramatyką funkcjonalną”), stanowiącą przystosowany do celów pedagogicznych wybór reguł i zagadnień z gramatyki lingwistycznej. Nauczanie gramatyki jest więc, w świetle powyższej definicji, kształtowaniem wewnętrznej kompetencji językowej ucznia na wzór

kompetencji *native speaker*a danego języka z użyciem odpowiednich gramatyk pedagogicznych, stanowiących wybór z określonego modelu lingwistycznego (naukowego) opisu języka¹.

Wyróżnienie kilku znaczeń terminu *gramatyka* jest realizowane w glottodydaktyce konsekwentnie, a dyskusje i spory toczą się wokół zagadnienia: czy i jak uczyć gramatyki języka obcego.

Miejsce gramatyki w konwencjonalnych metodach nauczania

W metodzie naturalnej (konwersacyjnej) główny nacisk był położony na umiejętność czynnego posługiwania się językiem mówionym oraz rozumienia komunikatów, a więc prowadzenia swobodnej konwersacji w języku obcym. Dopiero w późniejszym okresie przechodzono do czytania i pisania. Nauczano poprzez „zanurzenie w języku”. Nauczyciel, zwykle *native speaker* danego języka obcego, konwersował na dowolne tematy z uczniem. Ponieważ nie znał języka ojczystego ucznia, ten był zmuszony podejmować wysiłek komunikacji w języku obcym, tym bardziej że kontakt nauczyciela i ucznia był ścisły (przykładem są guwernantki mieszkające w domu ucznia)².

Metoda naturalna była więc jednojęzyczna – nie dopuszczała używania języka ojczystego ucznia. Nie istniał w niej ponadto program nauczania, selekcja i gradacja materiału. Nie uczono w żaden planowy sposób gramatyki języka obcego, słownictwa ani wymowy. Gramatyka, jeśli się pojawiała, była wprowadzana indukcyjnie. Uczeń przyswajał ją niejako „przy okazji”. Przedstawianie jakichkolwiek reguł gramatycznych i paradygmatów uważano za szkodliwe, bo prowadzące do działania refleksyjnego, hamującego swobodę mówienia. Naukę języka starano się upodobnić do przyswajania języka ojczystego przez dziecko (teoria natywistyczna). Uczono zatem poprzez bezpośrednie wypowiedzi, zautomatyzowane, bezrefleksyjne budowanie zdań. Zarzuty kierowane wobec tej metody dotyczyły głównie nieobecności planowego kształcenia językowego w postaci nauczania gramatyki.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej główną rolę, na co wskazuje jej nazwa, odgrywała gramatyka języka obcego oraz tłumaczenie jako technika nauczania. Opanowanie systemu gramatycznego języka obcego było jej głównym celem. Preferowano kod graficzny, pracowano głównie na tekstach pisanych, w których analizowano formy gramatyczne i słownictwo. Teksty tłumaczono na język ojczysty i odwrotnie.

¹ Zob. H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1975, s. 10–11.

² Zob. Eadem, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2011, s. 26.

Gramatyki uczono metodą dedukcji, a reguły gramatyczne należało opanować pamięciowo. Istotnym elementem tej metody była odpowiednia gradacja materiału gramatycznego (zgodna z językoznawczym opisem danego języka), specjalnie spreparowane dydaktycznie teksty (dane zjawisko gramatyczne musiało się pojawiać w określonym zagęszczeniu w tekście) oraz komentarz dydaktyczny sformułowany w języku ojczystym ucznia. Ogromną rolę odgrywała gramatykalność (albo gramatyczność, ang. *grammaticality*)³, a więc poprawność wypowiedzi, które musiały być zgodne z opanowanymi pamięciowo regułami⁴. Zakładano także, że przyswojenie reguł wystarcza, by uczeń tworzył własne poprawne gramatycznie teksty w języku obcym. Uczniowie opanowywali więc gramatykę w pełni świadomie, ze zrozumieniem zasad (często w porównaniu z językiem ojczystym) i celowym ich zastosowaniem w ćwiczeniach gramatycznych.

Główne zarzuty wobec tej metody dotyczyły jej wąskiego i ścisłego podejścia do nauczania struktury języka, głównie w tekstach pisanych. Pominięcie szeregu innych czynników warunkujących komunikację uważano za przyczynę niemożności osiągnięcia umiejętności porozumiewania się. Dokonywanie tłumaczeń, a nawet budowanie poprawnych systemowo zdań, nie jest bowiem jeszcze komunikacją.

Metoda audiolingwalna (ang. *audio-lingual*), nazywana w Polsce dawniej także ustno-słuchową⁵, to kolejna z metod bezpośrednich, mająca wiele wspólnego z metodą naturalną⁶. Oparta została na naukowych podstawach behawioryzmu oraz językoznawstwa strukturalnego, a także analizy kontrastywnej. Jako pierwsza metoda naukowa miała stanowić przeciwagę dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej preferującej strukturalną analizę języka pisanego. Dlatego też za cel nauki przyjęto w tej metodzie rozwijanie wszystkich czterech sprawności – od słuchania i mówienia (stąd nazwa) do czytania i pisania, z preferencją kodu werbalnego i mowy, więc „Stwierdzenie, że »język to mowa«, można [...] uznać za naczelną dewizę metody audiolingwalnej”⁷.

Podstawową rolę w niniejszej metodzie odgrywał nawyk językowy (reakcja na bodziec). Jego kształtowanie i utrwalanie dokonywało się drogą „drylu językowego”

³ *Gramatykalność* to termin wprowadzony przez N. Chomskiego w 1957 r. Oznacza wypowiedź, którą w pełni akceptuje rodzimy użytkownik języka. Tym samym terminem określa się także poprawność strukturalną (ang. *well-formedness*) zdania. Zob. A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa 1984, s. 79–80.

⁴ Zob. A. Seretny, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 136–137.

⁵ Zob. np. J. Rusiecki, *Gramatyka generatywna, psycholingwistyka a nauczanie języków obcych*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, red. S. Siatkowski, Warszawa 1976, s. 31.

⁶ Zob. H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego...*, s. 7.

⁷ A. Seretny, op. cit., s. 138.

(ang. *drills*), czyli wielokrotnego, mechanicznego powtarzania danego wzorca zdaniowego (ang. *patterns*) najpierw z tym samym, potem także innym wypełnieniem leksykalnym. Wyrabianie nawyków miało się dokonywać bezrefleksyjnie, nieświadomie. Jakikolwiek udział świadomości uczniów w procesie uczenia się języka, według teoretyków tej metody, stanowił poważną przeszkodę w utrwalaniu nawyków językowych. Proces produkcji językowej ucznia był silnie kontrolowany, nie był on zachęcany do jakiegokolwiek kreacji językowej. Jego zadaniem było opanowanie zaprezentowanych struktur i umiejętność zastosowania ich w odpowiedniej sytuacji.

W amerykańskim (skrajnym) wariacie tej metody gramatyka języka obcego *explicite* nie pojawiała się na lekcji wcale. Odrzucono wszelkie objaśnienia i komentarze gramatyczne, które – ze swej natury – angażowałyby świadomość ucznia. Jednak to właśnie gramatyka była osią, wokół której układano program nauczania⁸. Naukową podstawę tej metody stanowiła gramatyka kontrastywna, a wynikające z niej wnioski miały być podstawą preparacji materiałów nauczania. W europejskim (w tym polskim) wariacie omawianej metody pojawiał się zaś czynnik kognitywny. Podnoszono konieczność wprowadzenia obok nawyków także zdobywanej świadomie wiedzy gramatycznej⁹.

Krytyka tej metody odnosiła się głównie do wyłącznie nawykowego, automatyzującego typu nauczania. Brak udziału świadomości, zrozumienia przez ucznia tego, czego się uczy, były w opinii wielu glottodydaktyków niezgodne ze stanem aktualnej wiedzy o psychologii uczenia się (według której ważne są zarówno nawyki językowe, jak i zrozumienie materiału).

Metoda kognitywna, która upowszechniła się jako kolejna, była reakcją na rozczarowanie wynikami nauczania metodą audiolingwalną. Jej naukową podstawą stało się pojęcie kompetencji lingwistycznej, wprowadzone przez Noama Chomskiego, rozumiane jako „umiejętność budowania i rozpoznawania zdań gramatycznie poprawnych i odróżniania tych ostatnich od zdań niepoprawnych”¹⁰.

Nazywana czasem „współczesną metodą gramatyczno-tłumaczeniową”¹¹ metoda kognitywna, jak sama nazwa wskazuje, oddała pierwszeństwo czynnikowi świadomości ucznia w procesie uczenia się języka obcego. W przeciwieństwie do metody audiolingwalnej, w której mechanicznie ćwiczono wzorce zdaniowe, w świetle tej metody należy uczyć języka poprzez zrozumienie reguł gramatycz-

⁸ Zob. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 75.

⁹ Np. L. Grochowski pisał, iż „do władania mową niezbędne są zarówno nawyki, jak i umiejętności [...]. Wiedza o języku, tj. o jego budowie i mechanizmach działania, przyspiesza i ułatwia proces opanowania mowy” (L. Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, wyd. 3, Warszawa 1978, s. 37).

¹⁰ W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987, s. 37.

¹¹ Zob. W. Pfeiffer, op. cit., s. 81.

nych, które pozwolą nadawcy samodzielnie budować frazy metodą prób i błędów, testowania uczniowskich hipotez. Punkt ciężkości został więc przeniesiony z konkretnych realizacji – ćwiczonych struktur (w ramach performancji), w stronę czynnego opanowania reguł systemowych, stanowiących budulec kompetencji językowej.

Interioryzacja reguł gramatycznych miała następować dzięki dedukcji (w mniejszym stopniu także indukcji), zrozumieniu i uświadomieniu sobie zasad, a potem wykonaniu ćwiczeń z różnym wypełnieniem leksykalnym, w różnych sytuacjach. Stwierdzenie, iż „reguły należy [...] zrozumieć, a nie nauczyć się ich na pamięć”¹², można uznać za najważniejszy dogmat tej metody.

W przeciwieństwie do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (w której reguły podawano, a uczeń opanowywał je pamięciowo) i do audiolingwalnej (w której reguły nie mogły się pojawiać na lekcji, a uczeń miał przyswoić język automatycznie, bez udziału świadomości i zrozumienia) metoda kognitywna kładła najsilniejszy nacisk na zrozumienie zasad i formuł oraz funkcjonalne ich wykorzystanie – od zrozumienia reguł do ich stosowania, od kompetencji do performancji.

Nauczanie gramatyki a podejście komunikacyjne

Podejście komunikacyjne (ang. *communicative approach*, *communicative language learning*), powstałe w latach siedemdziesiątych XX wieku, a upowszechnione dekadę później, do dziś funkcjonuje jako najbardziej popularne w dydaktyce języków obcych. Opiera się ono na przekonaniu, że język jest narzędziem społecznym, służącym porozumiewaniu się. Nauczanie zatem nie może polegać ani na uczeniu reguł systemowych, ani wzorów zdaniowych, a ma stanowić próbę naturalnej komunikacji językowej.

Celem nauczania w podejściu komunikacyjnym jest zbudowanie wielostronnej kompetencji komunikacyjnej (która staje się w tym podejściu nadrzędnym pojęciem) ucznia, dzięki której będzie on umiał werbalnie reagować i działać zgodnie z wymogami konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Nie można więc uczyć wyłącznie budowania poprawnych zdań, lecz umiejętności przekazania partnerom komunikacyjnym określonych informacji, wymiany poglądów oraz załatwienia spraw¹³.

Poprawność wypowiedzi jest w świetle tego podejścia wypierana przez płynność mowy, adekwatność i skuteczność komunikacyjną. Gramatyka może pojawiać się *explicite* na lekcji, z pełnym udziałem świadomości ucznia, ale jedynie funkcjonalnie, zaś komentarz gramatyczny powinien być ograniczony do minimum. Preferuje się raczej sytuacyjne i wizualne prezentowanie materiału językowego.

¹² A. Seretny, op. cit., s. 141.

¹³ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, s. 34.

Istotne jest nie przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie umiejętności (w dydaktyce języków obcych nazywanych *sprawnościami*).

Gramatyka nie jest już osią programu nauczania, więc przestaje być głównym celem zajęć. Programy układa się według kryteriów funkcji, jakie mogą pełnić wypowiedzi, stąd trudniejsze struktury gramatyczne mogą wystąpić przed łatwiejszymi. Zmianie ulegają także priorytety w nauce gramatyki. Pożądane jest opanowanie całego systemu gramatycznego, jednak uważa się, iż dla komunikacji codziennej nie ma takiej potrzeby (jeszcze bardziej ograniczoną formę ma tzw. „gramatyka rozumienia”¹⁴). Znajomość systemu gramatycznego jest w podejściu komunikacyjnym jedynie środkiem prowadzącym do nadrzędnego celu, jakim jest udana komunikacja. Kompetencja lingwistyczna jest bowiem tylko jednym ze składników pełnej kompetencji komunikacyjnej.

W ostatnich dekadach zaznacza się jednak nasiloną krytykę poszczególnych elementów podejścia komunikacyjnego. Dotyczy ona głównie niedostatecznej korekcji błędów oraz zaniedbania kwestii nauczania gramatyki języka obcego. Dominacja skuteczności komunikacyjnej nad poprawnością sprawia, że uczniowie „dogadują się”, ale niepoprawnie używany język obcy stanowi ich negatywną wizytówkę. Trudno zgodzić się także z tym, że komunikat niepoprawny może być w pełni skuteczny.

Z postawy krytycznej wobec podejścia komunikacyjnego po roku 2001 wyrosła idea nauczania języków obcych opartego na zadaniach (ang. *Task-Based Language Teaching*), której propagatorami byli m.in. Michael H. Long i Rod Ellis¹⁵. Dokument Rady Europy pt. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ)¹⁶ wpisuje się, nie zrywając z tradycjami podejścia komunikacyjnego, w perspektywę zadaniową lub inaczej – podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych. Opiera się ono na działaniu – odsyła zatem do teorii działania. W myśl tego podejścia posługiwanie się językiem to nie tylko przekazywanie informacji, czyli komunikacja (podejście komunikacyjne), lecz przede wszystkim wspólne działanie w celu osiągnięcia jakiegoś celu. Podejście zadaniowe łączy więc komunikację z działaniem społecznym, zacierając różnicę między uczeniem się a używaniem języka¹⁷.

W dokumencie ESOKJ zaakcentowano ponadto nową perspektywę dydaktyki języków obcych, związaną z przemianami społecznymi narodów europejskich,

¹⁴ Zob. W. Pfeiffer, op. cit., s. 77–78.

¹⁵ Zob. M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa 2014, s. 42.

¹⁶ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.

¹⁷ Zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011, s. 82, 84, 86.

tj. szeroki kontekst uczenia się większej liczby języków obcych, aniżeli tylko jednego (izolowanego)¹⁸. Dydaktyka w warunkach wielojęzyczności, różnorodności oraz wielokulturowości wymaga otwarcia się na wiele języków obcych jednocześnie i korzystania z ich podobieństwa. W związku z takim podejściem wyróżniono m.in. interkomprehensję¹⁹, czyli rozumienie języków pokrewnych. Nauczanie interkomprehensywne zaś to dydaktyka kilku spokrewnionych języków w jednym czasie, oparta na ich wielorakich zbieżnościach. Dydaktyka tego typu dostrzega więc i uwzględnia potencjał, jaki niesie ze sobą transfer pozytywny²⁰.

Orientacja postkomunikacyjna – miejsce gramatyki języka obcego

Orientacja postkomunikacyjna²¹, z którą obecnie mamy do czynienia w glottodydaktyce, charakteryzuje się dominacją postaw pluralistycznych i eklektycznych. Lepsze poznanie procesów akwizycji języka obcego, uznanie ograniczonego nauczania języków obcych w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego, konieczność różnicowania celów w zależności od tego, czy nauczany język jest L2 czy też L3 ucznia²² oraz krytyka podejścia komunikacyjnego sprawiają, że obserwujemy mnogość podejść, metod kombinowanych, technik mieszanych, a głównym kryterium ich doboru staje się specyfika grupy uczniowskiej. Obecne podejście charakteryzuje się, według Waldemara Pfeiffera, „naukowością, systemowością, zorientowaniem na uczących się, uwzględnieniem zmieniających się warunków i celów nauczania, uwzględnieniem nowych technologii i mediów audiowizualnych”²³.

W. Pfeiffer wyróżnił także „współczesną metodę eklektyczną”²⁴, stanowiącą próbę połączenia metod pośrednich i bezpośrednich. Powraca w niej gramatyka – w formie odwołania do metody kognitywnej, a więc świadomego kształtowania kompetencji językowej ucznia: „Próbuje połączyć wykształcenie kompetencji

¹⁸ Por. P.E. Gębał, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2016, s. 77.

¹⁹ Termin ten użyty został po raz pierwszy już w 1913 r. przez J. Rojnata. W kontekście ESOKJ, a przede wszystkim FREPA/CARAP, czyli *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*), oznacza on nie tylko zdolność rozumienia języków podobnych, bliskich, spokrewnionych, czy też zjawisko społeczne występujące w regionach wielojęzycznych, ale także sposób działania dydaktycznego w nauczaniu języków obcych. Zob. *ibidem*, s. 79, 82.

²⁰ Zob. *ibidem*, s. 82–88.

²¹ Termin W. Pfeiffera, *op. cit.*, s. 93.

²² Zob. *ibidem*.

²³ *Ibidem*, s. 94.

²⁴ *Ibidem*, s. 83.

lingwistycznych z umiejętnością rozumienia i mówienia”²⁵. Eklektyczny charakter metody sprawia jednak, iż trudno jednoznacznie określić, jakie miejsce zajmuje w niej gramatyka.

Fali krytyki skierowanej wobec podejścia komunikacyjnego od lat dziewięćdziesiątych XX wieku towarzyszyło wyrażanie konieczności powrotu do świadomego i planowego nauczania gramatyki (a nie uczenia jej „przy okazji” żywej komunikacji) oraz zwrócenie uwagi na doniosłą rolę poprawności językowej. Pisano:

To właśnie gramatyka stoi na straży poprawności językowej [...]. Gramatyka znajduje się w samym sercu języka²⁶;

Porozumiewamy się przez formułowanie wypowiedzi, a do tego [...] jest nam potrzebna gramatyka. [...] Wydaje się konieczne uzupełnienie nauczania polegającego na samym używaniu języka o komponent gramatyczny²⁷.

Podsumowanie

Przemiany paradygmatu nauczania gramatyki języka obcego zachodziły sinusoidalnie – metody bezpośrednie, oparte na teorii natywistycznej i podświadomym uczeniu się kodu, przeplatały się w czasie z metodami pośrednimi, opartymi na teorii racjonalistycznej i świadomym przyswajaniu reguł systemowych. Dziś nie mamy do czynienia z jedną dominującą metodą, jak to było w przeszłości, a z wielością metod, podejść, orientacji i teorii dotyczących procesów uczenia się. Pluralizm pozwala wybierać to, co dla danej grupy uczniów będzie najbardziej odpowiednie w zależności od celu i warunków nauczania.

Choć nadal dominują w glottodydaktyce orientacje komunikacyjne, to dziś już nikt nie neguje wiodącej roli kompetencji lingwistycznej i konieczności jej kształtowania. Możemy stwierdzić, że gramatyka powróciła do kształcenia językowego. Jej podstawowa rola wydaje się zresztą oczywista i bezdyskusyjna, niezależnie od panujących w glottodydaktyce prądów. Jeśli zgodnie z ustaleniami językoznawców uznamy, iż „centrum języka to gramatyka i słownik”²⁸ i że obu

²⁵ Ibidem, s. 84.

²⁶ I. Janowska, *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 6, s. 40–41.

²⁷ P. Scheffler, *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 46.

²⁸ M. Grochowski, *Słownik i gramatyka – centrum języka i językoznawstwa (wprowadzenie do problematyki)*, [w:] *Horyzonty humanistyki*, red. S. Gajda, Opole 2012, s. 85.

tych komponentów nie można od siebie oddzielić, to język bez gramatyki po prostu istnieć nie może. Nawet jeśli przyjmiemy wyższość kształtowania czterech sprawności językowych nad kształtowaniem kompetencji językowej, to wszystkie one wymagają znajomości reguł systemowych: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie to kodowanie i dekodowanie oparte na znajomości fonemów i grafemów oraz reguł morfosyntaktycznych²⁹.

Summary

To Teach or not to Teach? – the Changes of the Place and Role of Grammar in the Light of Foreign Language Teaching Methods

The paper shows the changes of the place and role of grammar teaching in foreign language didactics by presenting conventional teaching methods as well as the communicative approach and the place of grammar in modern, post-communicative orientation. The discussion focuses on the main area of disputes which have been taking place in glottodidactics for almost a century: should the grammar of a foreign language be taught, should it be made the core of curriculum, is the knowledge of grammatical rules sufficient in order to speak of competence in a foreign language? What is the aforementioned competence: is it the knowledge of language code or the ability to use the code in communication? The changes of the paradigm of grammar teaching in glottodidactics are of sinuous character: the methods which put emphasis on language code and system rules (indirect methods) intertwined in time with the methods focusing on “live” communication, which have been devoid of presenting grammar rules to students, who were supposed to learn them consciously (direct methods). The nativist theories, which put emphasis on the role of the subconscious in learning foreign languages, were employed by direct methods. They clashed with the rationalist ones, which stress the role of the conscious (cognitive factor) in the learning process. The natural and audio-lingual methods are of a direct type, whereas grammar-translation and cognitive methods are examples of indirect methods. Not only does the communicative approach have more features of direct methods, but there is also a cognitive aspect – reflective grammar, which should be perceived as a passage between indirect and direct methods. The modern, post-communicative orientation is highly eclectic and is based on combining elements of all the known teaching methods and techniques in order to make achieving teaching aims possible for a particular group of people in certain conditions and circumstances. Complete subjectivity of student in teaching process may be perceived as the basis of such approach.

Keywords: foreign language grammar; the didactics of grammar; foreign language teaching methods; shaping linguistic competence

²⁹ Zob. W. Miodunka, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Lublin 1980, s. 82.

Streszczenie

Artykuł przedstawia przemiany miejsca i roli nauczania gramatyki w dydaktyce języków obcych, prezentując konwencjonalne metody nauczania, a także podejście komunikacyjne oraz miejsce gramatyki we współczesnej orientacji postkomunikacyjnej. Rozważania koncentrują się wokół głównej osi sporów, toczących się w glottodydaktyce od niemal wieku: czy uczyć gramatyki języka obcego, czy uczynić ją centrum programu nauczania, czy znajomość reguł gramatycznych wystarcza, by mówić o znajomości języka obcego. Przemiany paradygmatu nauczania gramatyki w glottodydaktyce mają układ sinusoidalny: metody stawiające kod językowy i reguły systemowe w centrum (metody pośrednie) przeplatały się w czasie z metodami dającymi prymat „żywej” komunikacji, nie prezentującymi reguł gramatycznych do świadomego opanowania przez ucznia (metody bezpośrednie). Teoria natywistyczna, podkreślająca rolę podświadomości w uczeniu się języków obcych, wykorzystywana przez metody bezpośrednie ścierała się z teorią racjonalistyczną akcentującą rolę czynnika świadomości (czynnik kognitywny) w procesie uczenia się. Do metod bezpośrednich zalicza się więc metodę naturalną i metodę audiolingwalną, do metod pośrednich: metodę gramatyczno-tłumaczeniową i metodę kognitywną. Podejście komunikacyjne ma więcej cech metod bezpośrednich, ale pojawia się w nim także czynnik kognitywny – refleksyjna gramatyka, co uznać należy za budowanie pomostu pomiędzy metodami bezpośrednimi i pośrednimi. Współczesna postkomunikacyjna orientacja jest wysoce eklektyczna i polega na łączeniu elementów wszystkich znanych metod i technik nauczania, aby umożliwić osiągnięcie celu nauczania dla konkretnej grupy w określonych warunkach edukacji. Za jej podstawę można więc uznać całkowitą podmiotowość ucznia.

Słowa kluczowe: gramatyka języka obcego; dydaktyka gramatyki; metody nauczania języków obcych; kształtowanie kompetencji lingwistycznej

Bibliografia

- Dakowska M., *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa 2014.
- ESOKJ – *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Gębał P.E., *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, red. E. Lipińska. A. Seretny, Kraków 2016, s. 77–93.
- Grochowski L., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, wyd. 3, Warszawa 1978.
- Grochowski M., *Słownik i gramatyka – centrum języka i językoznawstwa (wprowadzenie do problematyki)*, [w:] *Horyzonty humanistyki*, red. S. Gajda, Opole 2012, s. 85–104.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.

- Janowska I., *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 6, s. 40–48.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1975.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2011.
- Miodunka W., *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Lublin 1980, s. 57–89.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Rusiecki J., *Gramatyka generatywna, psycholingwistyka a nauczanie języków obcych*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, red. S. Siatkowski, Warszawa 1976, s. 28–38.
- Scheffler P., *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 43–48.
- Seretny A., *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 131–154.
- Szulc A., *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa 1984.
- Woźniewicz W., *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987.