

Tomasz Wójcik

Rola i zakres gramatyki w nauczaniu języka rosyjskiego

Studia Rossica Posnaniensia 1, 183-203

1970

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.

METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

TOMASZ WÓJCIK

Poznań

ROLA I ZAKRES GRAMATYKI W NAUCZANIU JĘZYKA ROSYJSKIEGO

I

Termin „gramatyka” może być rozumiany jako struktura i jako nauka o strukturze immanentnej języka. W pierwszym rozumieniu gramatyka jest abstrakcją językową, warunkującą funkcjonowanie jednostek języka w procesie mowy i określającą specyfikę morfologiczno-syntaktyczną danego języka. Każdy język posiada swoją, charakterystyczną dla siebie, strukturę i nawet jeżeli są języki bez morfologii (języki pozycyjne, np. indonezyjski), to nie ma języków bez gramatyki. Łączenie wyrazów w grupy syntaktyczne i zdania musi się odbywać na podstawie określonych reguł i praw, musi być zatem pewien określony (indywidualny) abstrakcyjny model struktury immanentnej każdego języka.

W drugim rozumieniu gramatykę można rozpatrywać jako naukę o abstrakcyjnej strukturze języka, jednakże — ponieważ abstrakt językowy (cechy diakrytyczne, znaczenia gramatyczne, związki składniowe) nigdy nie funkcjonuje w oderwaniu od konkretności, tzw. bazy materialnej języka (dźwięków, morfemów, wyrazów) — w praktyce nauka o strukturze języka sprowadza się do analizy konkretnych faktów językowych, jest więc bardziej nauką o jednostkach mowy niż o jednostkach języka. Wprawdzie nie można sobie wyobrazić analizy jednostek języka nie w oparciu o jednostki mowy, ale nieporozumienie polega na tym, że naukę o języku sprowadza się całkowicie do analizy i interpretacji konkretnych jednostek mowy (faktów językowych), bez najmniejszego zwrócenia uwagi na abstrakt językowy (wyabstrahowane uogólnienie znaczeń i form), podczas gdy jednostka mowy powinna być jedynie konkretną ilustracją abstraktu językowego. Tak postępuje gramatyka szkolna, której rola i zakres sprowadza się do interpretacji części mowy i członów zdania¹.

¹ Termin „jednostki mowy” jest niezbyt udany, z uwagi na to, że mowa jest procesem, a nie systemem, jednak ponieważ język „manifestuje się” w mowie, gdzie dochodzi do konkretyzacji faktów językowych, można ten termin — z braku innego — przyjąć. Podstawę rozróżnienia jednostek języka i jednostek mowy stanowi stopień abstrakcji. Jednostki języka są abstrakcyjnym uogólnieniem faktów językowych,

W rezultacie tak pojętej nauki o języku uczeń zapamiętuje masę konkretnych faktów językowych, które mają być ilustracją zjawiska, a częściej są traktowane jako rzecz sama w sobie. Te wszystkie zapamiętane fakty językowe poszerzają wiedzę ucznia, wątpliwej zresztą jakości, o konkretach językowych, ale nie uczniowi nie dają z punktu widzenia praktycznej znajomości języka. Trzeba mieć to na uwadze, że fakty językowe nie funkcjonują w oderwaniu od tekstu, wyizolowane ze związków z innymi faktami. Tak np. nie funkcjonują w mowie końcówki w oderwaniu od tematów, afksy w oderwaniu od rdzeni, diakryty w oderwaniu od fonów. Nasuwa się pytanie: w jakim celu dokonywać sztucznej izolacji jednych elementów spośród innych, skoro przecież wysiłki nauczyciela i ucznia prowadzić mają do syntezy językowej? Analiza powinna zawsze prowadzić do syntezy, ale niestety w praktyce jest inaczej: *nauka języka rozpoczyna się od analizy i kończy na analizie*. Opanowaniu tzw. kodu syntetycznego języka (umiejętność pisanie i mówienia)² stoi na przeszkodzie analiza, rozumiana zresztą jako interpretacja wyizolowanych z tekstu faktów językowych, przy sztucznym rozbijaniu tekstu na elementy niesamodzielne. Taka interpretacja ma sens, ale przy naukowym opisie języka, natomiast w praktycznym nauczaniu języka powinna być zredukowana do niezbędnego minimum: zapamiętanie np.

podeczas gdy jednostki mowy są konkretnymi jednorazowymi manifestacjami tych faktów. Na poszczególnych poziomach struktury językowej będą to jednostki następujące (na pierwszym miejscu jednostki języka):

1. fonem jako zespół diakrytów albo inwariant fonetyczno-artykulacyjny; głoska jako konkretny artykułowany dźwięk;

2. morfem jako najmniejszy zespół fonemów, posiadający znaczenie semantyczne lub gramatyczne i morfem jako konkretny najmniejszy znaczący element tekstu;

3. wyraz jako ogół form gramatycznych o tym samym znaczeniu podstawowym (w paradygmacie) i kontekstualnym oraz wyraz jako konkretny wyizolowany (pisany rozłącznie) element tekstu;

4. grupa syntaktyczna jako konstrukcja wyrazów pełnoznaczących (o znaczeniu semantycznym), połączonych jednym ze związków składniowych, wyrażająca określony stosunek syntaktyczny oraz grupa syntaktyczna jako dwu- lub więcej wyrazowa syntagma stanowiąca konkretny segment tekstu;

5. zdanie jako abstrakcyjny model o związku predykcacji i zdanie jako konkretne wypowiedzenie przekazujące określoną informację semantyczną. Tak np. następujące trzy różne wypowiedzenia: a) książka leży na półce; b) wieszak stoi na podłodze; c) obraz wisi na ścianie — są jednym i tym samym zdaniem, ponieważ zawarta w nich informacja przekazywana jest za pomocą jednego i tego samego modelu składniowego.

Tak więc jednostki języka są rozpatrywane na płaszczyźnie abstrakcji, podczas gdy jednostki mowy — na płaszczyźnie tekstu. (Tekst należy tu rozumieć w nieco innym znaczeniu, mianowicie jako wypowiedzianą treść; komunikat językowy jest najbardziej minimalnym tekstem, mającym strukturę zdania. Zdanie zatem, jako abstrakcyjna forma, a z drugiej strony — jako konkretne wypowiedzenie, zawiera w sobie zarówno elementy struktury języka, jak i tekstu).

² L. Zabrocki, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966.

końcówek w paradygmacie sprzyja myśleniu refleksyjnemu. Uczeń, zamiast operować zapamiętanymi konstrukcjami, próbuje w myśli umiejscowić w składnikach konstrukcji odpowiednie elementy wykutego na pamięć paradygmatu, nie zdając sobie sprawy z tego, że o poprawności językowej decydują nie tylko kategorie morfologiczne, ale i syntaktyczne. Właściwości syntaktyczne wyrazu (zdolność i możliwość wchodzenia w związki składniowe z innymi wyrazami; płaszczyzna semantyczno-syntaktyczna) są o wiele ważniejsze od kategorii morfologicznych (rodzaj, liczba, przypadek), które są dla każdego wyrazu indywidualne, zawarte w nim samym i nie określają możliwości połączeń z innymi wyrazami. Na przykład:

смотреть=patrzeć (ta sama forma gramatyczna: bezokolicznik czasownika niedokonanego),

окно=okno (ta sama forma gramatyczna: mianownik lub biernik liczby poj. rzeczownika rodz. nijakiego).

Ale: patrzeć przez okno=смотреть в окно.

A oto kilka innych przykładów, świadczących o tym, że opanowanie gramatyki (w rozumieniu szkolnym, czyli nauki o języku) nie prowadzi do uniknięcia błędów:

uczyć się języka — изучать язык
 stać przy tablicy — стоять у доски
 siedzieć przy stole — сидеть за столом
 iść do szkoły — идти в школу
 jechać do pracy — ехать на работу
 uczęszczać na kursy — посещать курсы
 słuchać muzyki — слушать музыку
 dziękować wszystkim — благодарить всех
 czekać na pociąg — ждать поезда
 ucieszyć się z listu — обрадоваться письму.

Albo kilka połączeń nominalnych:

egzamin dojrzałości — экзамен на зрелость
 egzamin z języka — экзамен по языку
 reprodukcja obrazu — репродукция с картины
 recenzja książki — рецензия на книгу
 list w języku rosyjskim — письмо на русском языке
 powrót do kraju — возвращение на родину
 tęsknota za ojczyzną — тоска по родине
 wymiana doświadczeń — обмен опытом.

Nietrudno zauważyć, że daleko ważniejsza od znajomości końcówki przypadkowej jest znajomość rekcji wyrazu określanego, będącego trzonem grupy syntaktycznej. Gramatyki należałoby zatem uczyć nie w paradygmatach (w ujęciu pionowym), ale w syntagmach (w ujęciu poziomym, na linii tekstu).

Zdaniem metodyków-językoznawców³ najważniejszą rzeczą w nauce języka obcego jest opanowanie przez ucznia abstrakcji językowej, gdyż tylko ta gwarantuje możliwość bezrefleksyjnego mówienia w danym języku. Abstrakcja językowa, jak już było wzmiankowane wyżej, jest jednak niemożliwa do opanowania w oderwaniu od bazy materialnej języka. Opanować np. abstrakcyjne konstrukcje, tzw. modele zdań, można jedynie drogą zapamiętywania konkretnych wypowiedzi. Najwłaściwszym wydaje się tu, jak pokazała praktyka, nauczanie struktur językowych. Są to różne konkretne wypowiedzi w ramach jednego i tego samego schematu abstrakcyjnego. Wymieniając poszczególne składniki struktury, otrzymujemy szereg różnych konkretnych wypowiedzi, strukturalnie tożsamy. Chodzi tu o to, żeby uczeń przyswoił sobie abstrakcyjny schemat, nie zaś wszystkie możliwe konkretne wypowiedzenia. Ważne jest to, żeby wiedział, jak powiedzieć. Brakujące słowo może znaleźć w słowniku. Na przykład:

a) я иду	}	лежит	в кино	туда — (куда?)
я еду			в театр	
я пойду			в музей	
я собираюсь			в город	
			в магазин	
			на прогулку	
			на выставку .	
			на концерт	
			на курс	
			на фильм	
b) кинга	}	лежит	на столе	здесь, там — (где?)
газета			на стуле	
журнал			на парте	
письмо			на полу	
ручка			в ящике	
карандаш			в сумке	
конверт			в портфеле	
			под столом	
			под стулом	
			под партой	

Wprowadzenie struktur ma na celu kształcenie nawyku, który jest tym silniejszy, im słabsze myślenie refleksyjne. Kształcenie zatem nawyku mówienia w języku obcym powinno polegać na eliminowaniu z procesu mówienia

³ Tamże.

myślenia refleksyjnego. Stosować trzeba by takie ćwiczenia, które zmuszają ucznia do natychmiastowej odpowiedzi, tzn. produkcji bądź reprodukcji tekstu, oczywiście za pomocą przyswojonych struktur.

Zrobić tu trzeba jedno zastrzeżenie: nauka języka obcego nie powinna ograniczać się do struktur. Te są bardzo ważne, zwłaszcza w początkowym okresie nauczania języka, ale same struktury nie załatwią problemu opanowania języka obcego. Tam, gdzie dochodzi do dłuższych samodzielnych wypowiedzi ucznia, mamy do czynienia z tekstem, a tekst składa się nie tylko ze struktur zamkniętych (możliwych do zaprogramowania), ale i z otwartych. Tekstu nie można wyeliminować z procesu nauczania języka obcego, ponieważ każda struktura jest formą wyrażenia konkretnej treści i odwrotnie: każde wypowiedzenie jest nosicielem abstrakcyjnej struktury syntaktycznej. Są więc dwa podejścia do nauki języka obcego: od strony abstrakcji językowej (nauczanie języka za pomocą struktur) i od strony konkretnej treści znaczeniowej (nauczanie poprzez analizę i syntezę tekstu). Są to nie dwie krańcowe metody, ale uzupełniające się wzajemnie: nie można oderwać formy językowej od treści znaczeniowej i wydaje się rzeczą słuszną, że tylko synteza tych dwóch stanowisk (punktów widzenia i zarazem metod) może dać najwłaściwsze wyniki.

Ucząc operowania strukturami, siłą rzeczy wprowadzamy do procesu nauczania konkretny materiał językowy (słownictwo) i na odwrót: tekst jako nosiciel struktur pozwala na podświadome utrwalanie abstrakcji językowej. Spór może iść tutaj tylko o rodzaj i nasilenie ćwiczeń, ale o tym powinien decydować stopień opanowania języka przez uczniów: w początkowym okresie nauczania powinny przeważać struktury i sytuacja (czyli wprowadzanie elementów gramatyki bez udziału świadomości ucznia), natomiast na dalszym etapie nauczania języka — tekst (podświadome utrwalanie struktur i zwiększanie możliwości operowania strukturami przez wprowadzanie coraz to nowego materiału językowego). Przy przerabianiu tekstu powinno się jednak mieć to na uwadze, że sama analiza bez syntezy jest zatrzymaniem się w połowie drogi: nie można zadowolić się faktem zrozumienia tekstu przez uczniów; wszelkie ćwiczenia analityczne (komentarz gramatyczno-leksykalny, tłumaczenie itp.) powinno być podporządkowane innemu celowi — syntezie tekstu, polegającej na jego ustnej reprodukcji przez uczniów. Jeżeli synteza jest możliwa bez uprzedniej interpretacji za pomocą metajęzyka, można pominąć całkowicie ćwiczenia analityczne, żeby poprzez świadomą analizę nie sprzyjać myśleniu refleksyjnemu, tzn. hamowaniu nawyków, które mogą rozwijać się jedynie przy syntetyzującym myśleniu, gdzie chodzi przede wszystkim o to, co powiedzieć, a nie o to, jak.

Innymi słowy: są dwa podstawowe cele, jakie nauczycielowi języka obcego powinny przyświecać: 1) poprawność językowa i 2) możliwość przekazu (i odbioru!) jak największej ilości informacji. Pierwszy cel jest sprawą ćwiczenia

nawyków, czyli podświadomego wprowadzania i utrwalania elementów gramatyki czy, jak kto woli, struktury języka obcego. Drugi cel jest sprawą wprowadzania i utrwalania materiału językowego (wyrazów, zwrotów frazeologicznych, zleksykalizowanych form i konstrukcji składniowych). Przy właściwym nauczaniu języka obcego te dwa cele powinny być traktowane jako dwie strony jednego zagadnienia — nierozzerwalnie. Chodzi o zachowanie właściwej proporcji przy przerabianiu gramatyki i słownictwa, a po drugie — o traktowanie gramatyki wyłącznie jako środka służącego kształceniu nawyków językowych. Gramatyka nie może być oderwana od nauki języka, nie może stać się nauką o języku, o co niestety w procesie nauczania języka obcego w warunkach szkolnych czy na lektoratach bardzo łatwo.

Inaczej — *rola gramatyki w nauczaniu języka obcego powinna polegać nie na uzmysławianiu uczniom trudności językowych, ale na zapobieganiu błędowi*, w związku z czym *należy ograniczyć jej zakres do rzeczywiście niezbędnego minimum*.

II

Wyżej powiedziano, że gramatyka w szkole sprowadza się do analizy interpretacyjnej części mowy i członów zdania. Nie ulega wątpliwości, że tak pojęta gramatyka może być tylko nauką o języku, o bardzo zresztą ograniczonym zakresie. O ile na lekcjach języka ojczystego jest to usprawiedliwione, a nawet wskazane, o tyle na lekcjach języka, którym uczniowie dopiero uczą się władać, stanowi jedną z obiektywnych przeszkód w opanowaniu nawyków językowych. Bez zaprogramowania elementów gramatyki w strukturach, czyli bez podświadomego (bez udziału świadomości ucznia) wprowadzania jej w formie automatyzujących proces mówienia ćwiczeń językowych, gramatyka będzie zawsze niczym innym, jak tylko nauką o języku.

Nietrudno zauważyć, że przy takim ustawieniu zagadnienia zmienia się rozumienie terminu „gramatyka”: przestaje on oznaczać naukę o budowie języka, a dotyczy samej jego budowy. Gramatyki rozumianej jako struktura języka nie da się zaplanować w programie nauczania języka obcego, jak to do dzisiaj praktykuje się w szkołach, musi ona być jednak zaprogramowana w strukturach językowych, w tym materiale językowym, jaki program nauczania przeznaczają do opanowania w każdej klasie.

Terminy „planowanie” i „programowanie” nie są tożsame. Jeżeli chodzi o język rosyjski, w szkole średniej mieliśmy dotychczas i mamy nadal do czynienia wyłącznie z planowaniem materiału językowego; program nauczania podpowiada nauczycielowi, jakie zagadnienia gramatyczne powinien on przerobić z uczniami w poszczególnych klasach, przy czym program nauczania nie uwzględnia ani specyfiki strukturalnej języka obcego, ani poziomu uczniów, ani ich przygotowania językowego, ani przygotowania nauczyciela do wykładanego przedmiotu, ani wreszcie obiektywnych trudności, jakie

zawsze towarzyszą procesowi nauczania języka. Z językoznawczego punktu widzenia jest to bardzo poważne nieporozumienie. Co to bowiem znaczy, że w pierwszym okresie roku nauczyciel ma przerobić, powiedzmy, pierwszą koniugację, a w drugim okresie — drugą, w klasie pierwszej liceum — tryb oznajmujący i zaimki osobowe, a w klasie czwartej — imiesłowy i zaimki nieokreślone? Przez wszystkie zatem lata w liceum uczeń uczy się języka niepełnego i nie wolno mu spotkać w tekście np. imiesłowu przyszłego czynnego, dopóki do niego nie dojdzie na lekcji gramatyki? Na czym więc ma polegać tzw. stopniowanie trudności? A na podstawie jakiego kryterium ustalić hierarchię kategorii morfologicznych, jeśli wszystkie w mowie realizują się jednocześnie i nie można wyobrazić sobie tekstu z pominięciem jednych kategorii gramatycznych, a uwzględnieniem innych. To zagadnienie mogą rozwiązać tylko struktury, ale przecież młodzież w szkole nie uczy się struktur, podstawą procesu nauczania języka jest tekst i co gorsze — pisany. *Język, którego się młodzież uczy w szkole, powinien być jak najbardziej naturalny, współczesny i żywy na wszystkich etapach jego nauczania.* Znaczy to, że nie powinno być tekstów preparowanych specjalnie dla potrzeb gramatyki (tę sprawę załatwiają struktury), mogą natomiast i powinny być teksty adaptowane pod względem leksykalnym i tematycznym, stanowiące — obok sytuacji — bazę dla ćwiczeń konwersacyjnych. Adaptacja tekstów oznacza tylko i wyłącznie metodę. Oczywiście mowa tu o nauczaniu języka w warunkach szkolnych, gdzie — z uwagi na dużą liczbę uczniów w klasach i ekstensywność procesu nauczania (osiem lat na przerobienie ośmiu podręczników do nauki języka rosyjskiego) — wprowadzanie tekstów nie adaptowanych jest możliwe w sytuacjach wyjątkowych. Inna rzecz, że w ten sposób absolwent szkoły średniej jest ciągle w początkowym okresie nauki języka i tylko nieliczni, dzięki przede wszystkim własnemu wysiłkowi i zainteresowaniom, mogą sięgnąć do prasy radzieckiej i literatury pięknej.

Gramatyka szkolna daje to, że pilny uczeń w najlepszym wypadku może wiedzieć, jakie zagadnienia gramatyczne były przerobione i może umieć je zreferować, ale takie podejście do gramatyki jest sztucznym odrywaniem elementów struktury języka, które 1) pozostają w świadomości ucznia (do pewnego czasu) i 2) są statyczne, pozbawione zdolności funkcjonowania w mowie. Statyczność faktów gramatycznych, której sprzyja całkowita ich izolacja, usunięcie poza kontekst i poza tekst, jak również pozostawanie ich przez pewien czas w świadomości uczących się języka obcego, prowadzi do *intensyfikacji myślenia refleksyjnego* i bynajmniej *nie zapobiega interferencji* języka polskiego czyli hamuje rozwój nawyków językowych i nie zmniejsza możliwości popełniania błędów.

Chodzi o podejście do faktów gramatycznych od strony ich dynamiki, ponieważ gramatyka jest tym, co wprawia leksykę w ruch, umożliwia właściwe i jednoznaczne funkcjonowanie nieograniczonej praktycznie liczby znaczeń

w ograniczonej i stosunkowo niewielkiej liczbie form. Bardziej słuszne wydaje się zatem podejście do faktów gramatycznych od strony formy wypowiedzenia niż wyizolowanych faktów językowych. Inaczej mówiąc, interpretacja leksykalno-gramatyczna powinna ustąpić miejsca (w praktycznym nauczaniu języka obcego) kształceniu nawyków językowych. Tego jednak zaplanować się nie da, planować można tylko konkrety. Z chwilą, gdy gramatyka przestaje być nauką o języku i staje się niezbędnym elementem nauki języka, planowanie ustępuje miejsca programowaniu. Punkt ciężkości przechodzi z programu nauczania języka na programowanie materiału językowego, czyli od konkretnego językowego do abstraktu, od refleksji do nawyku.

Jaki jest sens programowania? Udział świadomości ucznia przy wprowadzaniu elementów gramatyki ograniczony jest do minimum, co sprzyja automatyzacji nawyków. Do procesu nauczania wprowadzany jest od samego początku język żywy i jak najbardziej naturalny, związany z sytuacjami, w jakich uczeń znajduje się bądź też może się znaleźć. Materiał językowy wprowadzany jest jednak na zasadzie dawkowania struktur leksykalnych i syntaktycznych, przy pominięciu w początkowym okresie nauczania tekstu. Tekst mówiony i pisany przychodzi później, kiedy uczeń ma już czynnie opanowane podstawowe typy struktur. Nacisk położony jest, zwłaszcza w początkowym okresie nauczania, na język mówiony, co pozwala uczniowi na właściwe osłuchanie się i opanowanie poprawnej wymowy (nauczanie wymowy w oparciu o pismo jest poważnym nieporozumieniem). W późniejszym okresie nauczania, przy wprowadzeniu tekstów pisanych, uczeń nie sugeruje się pisownią, lecz zasłyszaną wcześniej wymową: litera nie jest tym, co się czyta tak, a nie inaczej, ale na odwrót — w celu graficznego przedstawienia danej głoski pisze się taką, a nie inną literę. Priorytet ma tutaj, zresztą jak najbardziej słusznie, dźwiękowa strona języka. W nauczaniu zostaje pominięty metajęzyk, cała terminologia gramatyczna z interpretacją faktów językowych.

W nauczaniu programowanym wprowadza się nie same podstawy gramatyki, ale całość czynników dynamizujących leksykę, ogół form językowych, aczkolwiek na zasadzie stopniowania elementów strukturalnych, przy czym ma się na uwadze również drugą stronę zagadnienia — przydatność i celowość przekazywanej informacji semantycznej. Zależność gramatyki i leksyki jest tu więc obustronna, równomierna, czego nie ma w procesie nauczania języka rosyjskiego w szkole, gdzie albo gramatyka podporządkowana jest zaleceniom programu i traktowana w zupełnym oderwaniu od tekstu, od przypadku do przypadku, albo też informacja semantyczna podporządkowana jest zjawiskom gramatycznym, w rezultacie czego uczniowie „wkuwają” zupełnie nieprzydatne konstrukcje typu: to jest sufit, to jest podłoga, krzesło stoi, sufit jest biały, tory kolejowe lśnią itp.

Jaki powinien być więc zakres gramatyki w nauczaniu języka w warunkach szkolnych? Żeby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba najpierw dokonać pewnego uściślenia. Chodzi tu bowiem 1) o podświadome (bez udziału świadomości ucznia) wprowadzanie do procesu nauczania elementów struktury i 2) o świadomą analizę interpretacyjną faktów i zjawisk gramatycznych. Co się tyczy punktu pierwszego, zakres gramatyki musi obejmować wszystkie poziomy struktury językowej, bowiem nie ma znajomości języka bez opanowania jego struktury. W podświadomości uczącego się powinny tkwić wszystkie jej elementy, nie w jego świadomości. Świadomość przeszkadza rozwijaniu się nawyku. Natomiast jeśli chodzi o przyspieszenie i ułatwienie nauki języka obcego, można się uciec do metajęzyka, ale pod warunkiem: jeśli ma się na uwadze rzeczywiście ułatwienie nauki, a nie komplikowanie (o co wbrew zamierzeniom bardzo łatwo) procesu nauczania przez wprowadzanie elementów zupełnie innej płaszczyzny (metajęzyk czyli tzw. nauka o języku). I tutaj zakres gramatyki powinien być ograniczony do zagadnień, nastroczających uczniowi szczególne trudności i sprzyjających interferencji języka polskiego, czyli w rzeczywistości będących potencjalnym (częściej faktycznym) źródłem błędów. Oznacza to sprowadzenie gramatyki do *różnic strukturalnych między językiem studiowanym a językiem ojczystym*.

Gramatyka praktyczna jest tylko i wyłącznie gramatyką kontrastywną, w przeciwieństwie do szkolnej, która jest opisową. Gramatyka opisowa nie rozwiąże takiego zagadnienia, jak np. przewidywalność błędów. Błędom należy zapobiegać w nauczaniu języka obcego przed ich popełnieniem i dlatego tylko gramatyka kontrastywna jest w stanie sprostać tego rodzaju wymaganiom. Żeby zapobiec błędom, nie wystarczy opis struktury języka obcego (gramatyka opisowa), ale uwzględnienie kontrastów strukturalnych pomiędzy językiem studiowanym a ojczystym.

III

Aby zapobiec błędom przed ich popełnieniem przez ucznia (oczywiście nigdy nie całkowicie, ale w maksymalnym stopniu), należałoby nie tylko sprowadzić naukę gramatyki do analizy kontrastów, ale uwzględnić (i ściśle przestrzegać) hierarchię ważności zarówno elementów gramatyki (struktury), jak i związanych z nimi ćwiczeń językowych. Nie używam tutaj określenia „ćwiczenia gramatyczne”, ponieważ wszelkie ćwiczenia na lekcjach języka obcego powinny mieć na celu *nie utrwalanie faktów czy zjawisk gramatycznych, ale utrwalanie i rozwijanie odpowiednich nawyków językowych*. Każde nowe zjawisko gramatyczne powinno służyć ćwiczeniu nawyku i bez tego podporządkowania zjawisk czy faktów gramatycznych ćwiczeniu nawyków (konwersacyjnym) wprowadzanie gramatyki wydaje się zbędne, a przynajmniej

niewiele mające wspólnego z nauką języka. Można wyróżnić pięć grup faktów językowych, w zależności od poziomów struktury języka:

Język	Nawyki
1) fonemy; głoski	wymowa (wyizolowanych elementów asemantycznych, bez uwzględnienia sąsiedztwa fonetycznego)
2) morfemy (rdzenie, afiksy; tematy, końcówki)	wymowa (wyizolowanych elementów znaczących przy bardzo ograniczonych możliwościach sąsiedztwa fonetycznego)
3) wyrazy	wymowa (elementów znaczących, przy uwzględnieniu sąsiedztwa fonetycznego wewnątrzwyrazowego) mówienie (utrwalanie nawyku mówienia w oparciu o nowy konkretny materiał słownikowy)
4) grupy syntaktyczne	wymowa (połączeń wyrazowych) mówienie (rozwijanie nawyku mówienia w oparciu o nowe połączenia znaczeniowo-formalne)
5) zdanie; wypowiedzenie	wymowa (zdania, przy przestrzeganiu odpowiedniej intonacji) mówienie (opanowywanie kodu syntetycznego języka ⁴)

Wymienione wyżej nawyki stanowią tylko możliwość, ale nie nieuniknioną konieczność; wprowadzając elementy struktury, można też — i to w praktyce zdarza się częściej — nie ćwiczyć żadnego nawyku. Analiza morfemów z punktu widzenia morfologii czy słowotwórstwa (a nie fonetyki) nie prowadzi do wyrobienia żadnego nawyku i nie łudźmy się, że ma ona jakiegokolwiek znaczenie w praktycznym nauczaniu języka (tj. nawyków mówienia i rozumienia).

⁴ Tamże, s. 13.

Jak wynika z powyższego zestawienia, mamy dwa nawyki językowe, które można ćwiczyć przy wprowadzaniu faktów językowych: wymowę i mówienie. Nietrudno zauważyć, że jednostki języka (i mowy) tworzą hierarchię — od konkretnego do abstraktu. Najbardziej konkretnym elementem każdego języka jest głoska, najbardziej abstrakcyjnym — struktura zdaniowa. Są to dwie krańcowe jednostki, które — w przeciwieństwie do trzech pozostałych — podlegają tylko jednemu procesowi: głoski — procesowi integracji, łączeniu się w jednostki wyższego rzędu, zdania zaś — procesowi konstytucji, rozkładowi na grupy syntaktyczne, wyrazy, morfemy i głoski. Zdanie zatem zawiera w sobie wszystkie cztery pozostałe jednostki języka (w konkretnym przykładzie — mowy), inaczej — wymowę i mówienie można ćwiczyć w zdaniach, przy zupełnym pominięciu pozostałych jednostek. Nawyki bowiem, podobnie jak jednostki języka, tworzą również swoistą hierarchię: jest to hierarchia nadrzędności. Na przykład nie można ćwiczyć mówienia w oparciu o same wyrazy, podobnie jak intonacji na materiale morfemów czy nawet grup syntaktycznych. Nie można nauczyć się mówić, ucząc się jedynie znaczenia i wymawiania wyrazów. Natomiast odwrotne operacje, jako nadrzędne, są nie tylko możliwe, ale nieuniknione: ucząc się mówić, siłą rzeczy uczymy się wymowy, a tylko od nauczyciela zależy, jaka to będzie wymowa.

Stąd wniosek praktyczny: rozpoczynać naukę języka obcego i kontynuować ją należałoby w oparciu o zdanie jako jednostkę najbardziej abstrakcyjną (a w ćwiczeniu nawyku chodzi przecież o opanowanie abstraktu) i zawierającą w sobie wszystkie pozostałe jednostki języka. *Bazując na zdaniu, siłą rzeczy musimy dać pierwszeństwo nawykom nadrzędnym, rozwijającym inne nawyki językowe.*

Zdanie jest jednocześnie najmniejszą jednostką tekstu, formą komunikatu językowego. Porozumienie się językowe (w sensie przekazu informacji) poza zdaniem jest niemożliwe, ponieważ tylko zdanie jest konstrukcją o związku predykatywnym, gdzie podmiot gramatyczny (agens lub pacjens) jest nie tylko nazwą przedmiotu (osoby), ale jednocześnie nosicielem tej cechy, która określa jego istnienie (nieistnienie w rzeczywistości — przez potwierdzenie lub zaprzeczenie czynności, stanu, procesu). Znaczy to, że żadna myśl nie może być przekazana w innej formie niż zdanie; wyrazy czy grupy syntaktyczne (konstrukcje niepredykatywne) są jedynie nazwami pojęć o przedmiotach, zjawiskach, procesach itp.

Inne nawyki językowe, jak np. nawyk pisania czy rozumienia języka mówionego, związane są z innymi płaszczyznami nauki języka: pisanie jest elementem wtórnym w stosunku do mówienia i związane jest z płaszczyzną pozastukturalną, jaką stanowi grafia, ortografia, kaligrafia i interpunkcja. Przez grafie rozumimy system znaków pisanych, jakimi posługuje się dany język (tzw. pismo), ortografia jest nauką o zasadach poprawnego, tj. ujednoliconego i dlatego obowiązującego jako norma zapisu form dźwiękowych,

kaligrafia — nauką o sposobie pisania liter i ich łączeniu, interpunkcja — o znakach przestankowych. Jasne, że te wszystkie dodatkowe dyscypliny leżą poza systemem języka, a ich związek z systemem jest luźny, ponieważ wyłącznie umowny. Nie wynika z tego, że sprawa ćwiczenia nawyku pisania jest sprawą nieistotną. Chodzi jedynie o zachowanie priorytetu języka mówionego nad pisany i o przestrzeganie tej zależności w procesie nauczania języka obcego.

Nawyk tzw. osłuchania czyli rozumienia tekstu mówionego uzależniony jest nie tylko od znajomości struktury językowej, ale i od stopnia opanowania kodu analitycznego⁵. Możliwy jest do wyćwiczenia w drodze słuchania tekstów a nie pojedynczych struktur. Podkreśliłem na początku artykułu, że nauka języka obcego nie może sprowadzać się wyłącznie do opanowywania struktur. Opanowanie kodu analitycznego, tzn. umiejętności jednoznacznego rozumienia języka mówionego, jest możliwe tylko w oparciu o teksty (przynajmniej w warunkach, gdzie jedyną okazją do osłuchania się daje radio), podobnie jak opanowanie kodu syntetycznego uwarunkowane jest możliwością odbioru, reprodukcji i produkcji tekstów, ale nie opanowaniem pojedynczych struktur, chociażby nawet wszystkich możliwych. Struktury pomagają w rozwijaniu nawyku mówienia, ale same struktury nie wystarczą do opanowania kodu. *Nie można poprzestać na zdaniu jako formie komunikatu, a więc najmniejszej jednostce tekstu; na zdaniu powinno się tylko bazować przy nauczaniu abstrakcji językowej.*

W procesie nauczania każdego języka obcego bardzo łatwo przeskoczyć od jednej skrajności do drugiej: jedną ze skrajności jest położenie nacisku na opanowanie jak największej liczby słówek, chociaż wiadomo, że nie od liczby zapamiętanych słów zależy umiejętność mówienia w języku obcym. Obecnie popada się w drugą skrajność: przeceniając znaczenie struktur, pomija się całkowicie tekst, uważając go za fikcję, chociaż wiadomo, a praktyka potwierdza to, że nie samymi abstraktami językowymi operuje człowiek i nie samymi strukturami zamkniętymi; *forma wypowiedzenia i wybór struktur zależne są od sytuacji i od tematyki, odwrotnej zależności nie ma.* A ucząc samych tylko struktur, dopuszczamy taką ewentualność.

Jedną z najpoważniejszych trudności w procesie nauczania języka obcego, jaką musi pokonywać nauczyciel, jest *zachowanie właściwej proporcji między konkretnym materiałem językowym a abstrakcją strukturalną*, między tekstem a ćwiczeniem nawyków, między pisaniem a mówieniem. Przestrzeganie hierarchii w materiale językowym, ćwiczeniach i nawykach pod kątem widzenia ich ważności i przydatności powinno być jedną z wytycznych nie tylko w pracy nauczyciela, ale również przy układaniu programów nauczania języka i w programowaniu materiału językowego.

⁵ Tamże, s. 12.

IV

Zupełnie innego niż dotychczasowe podejścia wymaga składnia, rozumiana w szkole jako 1) szyk wyrazów w zdaniu i 2) nauka o członach zdania. Tymczasem składnia, jako nauka o kategoriach syntaktycznych (konstrukcjach bezpredykatywnych i zdaniach), obejmuje swoim zakresem daleko więcej zagadnień, nie samą tylko terminologię dotyczącą członów zdania, a mianowicie te wszystkie cechy, znaczenia gramatyczne, związki i stosunki, elementy konotowane i konotujące, które odgrywają jakąkolwiek rolę na płaszczyźnie tekstu w połączeniach międzywyrazowych.

Wprawdzie pomiędzy poszczególnymi poziomami jednostek języka istnieje ścisła współzależność, warunkująca normalne ich funkcjonowanie w mowie, niemniej jednak nie ulega żadnej wątpliwości, że hierarchia jednostek języka w kierunku coraz większej abstrakcji jest jednocześnie hierarchią pod względem ich ważności i przydatności praktycznej. Zresztą największa liczba błędów, jakie uczniowie popełniają, to błędy składniowe, których źródło stanowi niedocenianie roli i znaczenia składni w nauczaniu języka obcego, co z kolei wynika z kurczowego trzymanie się gramatyki tradycyjnej, która jest przede wszystkim gramatyką konkretów morfologicznych, w dodatku analizowanych na materiale jednego tylko języka — za pomocą metajęzyka, podczas gdy gramatyka współczesna, o ściśle praktycznych założeniach, powinna być gramatyką abstraktów syntaktycznych, analizowanych przy pomocy struktur — w drodze ćwiczeń konwersacyjnych, bez uciekania się do metajęzyka.

Przypatrzmy się niektórym błędom.

Błąd typu я читает będzie tzw. błędem gramatycznym, ponieważ nie chodzi tu wcale o poprawność połączenia dwóch członów, gdzie istnieje możliwość dowolnej ich wymiany na inne oraz możliwość opuszczenia w mowie jednego z nich, ale o użycie niewłaściwej końcówki. Inaczej, końcówka czasownika zależy nie od zaimka osobowego, tylko od subiektu gramatycznego, którego wykładnikiem jest przede wszystkim morfem fleksyjny formy czasownikowej. Oba człony zdania jedynie współwystępują w danym połączeniu, ale nie są wzajemnie semantycznie ani formalnie od siebie uzależnione. Błędy gramatyczne będą również w konstrukcjach o związku zgody, np. уличные движение, gdzie znowu chodzi o niewłaściwą końcówkę, a więc element morfologiczny. Końcówki są wykładnikami kategorii morfologicznych, a te z kolei są „własnością” wyizolowanych wyrazów; kontekst pozwala tutaj jedynie na stwierdzenie błędu i jego określenie.

Inaczej ma się sprawa, jeśli chodzi o właściwości syntaktyczne wyrazów, które to właściwości ujawniają się tylko w związkach i stosunkach składniowych. Błąd gramatyczny w konstrukcji o związku rządu, np. я учусь русского языка będzie błędem typowo składniowym, wynikającym z nieznaomości rekcji przypadkowej czasownika учиться, a więc właściwości syn-

taktycznej. Tym razem nie chodzi o niewłaściwą końcówkę, ale o niewłaściwe połączenie elementów w grupie syntaktycznej.

Błędy syntaktyczne podzielić można na następujące grupy:

1. Błędy wynikające z nieznanomości rekcji przypadkowej czasowników i rzeczowników: я выслушал всех замечаний; она его подражала; они поблагодарили нас за всё; обмен опыта; заведующий кафедры; товарищи оружия;

2. Błędy wynikające z nieznanomości rekcji przyimkowej czasowników i rzeczowników: ограничиться к чему; настаивать на что; экзамен из языка; девушка о голубых глазах; банка на молоко;

3. Błędy wynikające z nieznanomości значения i zakresu użycia przyimków: он плыл под течение; я опоздал через тебя; мы там были через два дня; они вернутся в эту неделю;

4. Błędy wynikające z nieznanomości funkcji semantyczno-formalnej

a) spójników: потому что я был болен, то не пришёл на занятия (так как); между столом а стеной (и стеной); не ты, но я (а я); поехал, потому чтобы (затем чтобы, потому что);

b) zaimków wskazujących: в это время как (в то время как); я уверен в этом, что (я уверен в том, что); я очень рад тому (рад этому);

c) zaimków pytających: в котором году? (в каком году?);

d) zaimków nieokreślonych: расскажите нам что-то (что-нибудь); он уехал куда-нибудь (куда-то);

e) zaimków osobowych: я доволен ними (ими); я горжусь ней (ей); это сделано ним (им);

f) zaimków przeczących: не имею за чем туда ехать (мне незачем);

g) zaimków uogólniających: мы поехали на экскурсию целым классом (всем классом); целая молодёжь собралась (вся молодёжь);

h) przysłówków: как я счастливый! (как счастлив! какой счастливый!); я не читал так интересной книги (такой интересной);

i) liczebników i zaimków: мы остались сами, я сам ехал в купе.

5. Błędy wynikające z nieuzasadnionego rozbijania grup syntaktycznych na wyrazy i morfemy syntaktyczne: предьявить внимание (оказать), утренний солдат (раненый), председатель отдаёт слово (предоставляет), просить голоса (слово), выполнить бланк (заполнить), иметь роль (значение), играть значение (роль), записать бумагу (исписать), переписать задание от кого (списать у кого), войти по лестнице (подняться).

Te błędy mogą świadczyć również o nieumiejętności posługiwania się słownikiem i stanowią typ błędów syntaktyczno-leksykalnych, ponieważ zagadnienie dotyczy nie tylko samej struktury zwrotu (sposobu połączenia: przypadek, przyimek, liczba), ale również współzależności semantycznej obu składników; wyraz konotujący otwiera nie tylko miejsce dla formy wyrazu konotowanego, lecz również dla znaczenia; jest to zatem konotacja formalno-semantyczna, gdzie możliwość wymiany jednego składnika zwrotu na inne jest bardzo

ograniczona, a czasem równa zero, jak np. *чревато последствиями*, *щекотливый вопрос* (wyraży *чревато* i *щекотливый* praktycznie nie występują w innych połączeniach).

6. Błędy wynikające z nieprzestrzegania szyku wyrazów w zdaniu:

a) miejsce wyrazu określanego: я прочитал книгу интересную; это тетрадь толстая;

b) miejsce wyrazu którego: я знаком с человеком, которого сын знает шведский язык; я прочитал книгу, которой автор ...

c) miejsce zaimka uogólniającego весь: этот весь район; мы все присутствовали; это всё нас очень огорчило; они все вернулись только на следующий день,

7. Błędy wynikające z nieznaomości konstrukcji syntaktycznych, właściwych tylko językowi rosyjskiemu: где это только будет (где бы то ни было); те, которые не были в школе (те, кто не был в школе); есть ли у тебя когда учиться? (есть ли тебе когда учиться?); имеешь ли брата? (у тебя есть брат?); завтра ожидается облачную погоду (ожидается облачная погода); имеется ли у вас книги ...? (имеются ли у вас книги ...?); прежде чем я перейду (прежде чем перейти); в работе обнаружено ошибки (в работе обнаружены ошибки),

8. Błędy wynikające z nierozróżniania i nieprzestrzegania form gramatycznych: дай меня книгу; я давно тебе не видел, живу на четвёртом этаже; польский и русский язык; видел девушки.

9. Błędy wynikające z nieznaomości składni liczebników два, три, четыре: два хорошие ученики.

10. Błędy wynikające z nieuwzględniania (ze względu na pozorną tożsamość z językiem polskim kategorii czasownika, szczególnie takich, jak aspekt i czas: мне очень нравился этот фильм (=мне очень понравился); я буду писал (=я буду писать); я буду мог (=я смогу); будет шёл дождь (=пойдёт). Źródłem błędów są również czasowniki ruchu, do których, w przeciwieństwie do języka polskiego, zaliczane są również takie, jak: садиться, сесть, встать, лечь, класть, положить. Błędy tutaj mogą być następujące: я положил книгу на столе; она села за столом; положите книгу на полке! Związane są z tym błędy polegające na niewłaściwym użyciu słów здесь, там zamiast сюда, туда: я тоже там поеду; садитесь здесь; мы вернёмся здесь послезавтра; пойдёмте там после школы!

Oczywiście nie sposób wyliczyć tutaj wszystkich możliwych typów błędów; aby tego dokonać, trzeba by opracować dokładną listę kontrastów pomiędzy obu językami, ponieważ błędy powstają prawie wyłącznie tam, gdzie są kontrasty. Nie tyle jest jednak ważna lista wszystkich możliwych błędów językowych, co uwzględnienie w procesie nauczania języka rosyjskiego najważniejszych ich typów, na które powinien być skierowany wysiłek nauczyciela (lektora), jeżeli chce się zapobiec tym błędom. A zapobiec można nie przez

ich omawianie w różnego rodzaju pracach pisemnych, ale przez *wyeliminowanie z procesu nauczania języka możliwości ich popelniania*. Można to osiągnąć, jak było wspomniane wyżej, w drodze ćwiczenia odpowiednich struktur syntaktycznych, bez uciekania się do metajęzyka czy tłumaczenia z jednego języka na drugi. Uczący się ma podświadomie opanować strukturę, uwzględniającą dane zjawisko gramatyczne (kontrast), a może ją opanować poprzez ćwiczenia konwersacyjno-kombinatoryczne, polegające na wymianie jednych leksykalnych elementów struktury na inne. W wypadkach trudniejszych można się uciec do interpretacji (metajęzyka), w każdym razie nie należy dopuszczać do błędu: *łatwiej jest nauczyć poprawnej formy niż wykorzystać błędną*.

Do procesu nauczania języka rosyjskiego wprowadzić należy i te struktury, które są charakterystyczne tylko dla niego, a z uwagi na to, że (przynajmniej niektóre) mają swoje ekwiwalenty synonimiczne, nie są wcale używane przez uczących się. Mam tu na myśli takie struktury, jak:

- 1) нам этого не сделать (мы этого ни в коем случае не сделаем, нам нельзя этого сделать, мы не сможем этого сделать)
- 2) каждые пять минут, каждый второй понедельник
- 3) где бы то ни было, куда бы ты ни спрятался, как бы ты ни учился
- 4) человек тридцать (около тридцати человек)
- 5) мысль жениться (мысль о женитьбе), умение писать (умение писания)
- 6) продолжает читать (читает дальше).

W nawiasach podany jest sposób, w jaki uczący się języka rosyjskiego obywatel się bez znajomości tych struktur. Tam, gdzie nie istnieją ekwiwalenty synonimiczne, uczeń będzie całkowicie pomijał próbę wypowiedzenia myśli. Do takich całkowicie pomijanych struktur będą więc należeć polskie: co pięć minut, co drugi poniedziałek, gdziekolwiek to będzie itp. Nie trzeba dodawać, że pomijanie tych struktur w nauczaniu języka rosyjskiego jest swojego rodzaju zubożaniem rosyjskiego systemu językowego.

Wszystkie omówione wyżej typy błędów związane są z interferencją języka polskiego, która występuje najbardziej intensywnie na płaszczyźnie leksykalno-syntaktycznej języka bądź też wyłącznie na syntaktycznej. Zawsze mamy do czynienia z interferencją, kiedy uczący się *operuje rosyjskim materiałem leksykalnym przy jednoczesnym operowaniu polskimi kategoriami gramatycznymi*.

Spróbujmy podsumować:

- 1) Typy błędów syntaktycznych i syntaktyczno-leksykalnych związane są bezpośrednio z zagadnieniami: a) rekcji przypadkowej i przyimkowej wyrazów nadrzędnych w grupach syntaktycznych, b) konotacji, czyli związków syntaktyczno-formalnych, c) szyku wyrazów, d) właściwości syntaktycznych poszczególnych części mowy, przede wszystkim z zakresu użycia wyrazów, e) zakresu użycia form, f) specyfiki niektórych konstruk-

cji syntaktycznych, g) uogólnionego znaczenia kategoriałnego poszczególnych klas wyrazów (np. czasowniki ruchu).

2) Do najważniejszych zatem zagadnień gramatyki, które powinny być uwzględnione w procesie nauczania języka rosyjskiego i które powinna uwzględnić gramatyka kontrastywna, należą m. in. wszystkie wymienione w punkcie 1.

3) Błędy syntaktyczne i syntaktyczno-leksykalne polegają na: a) wyborze niewłaściwej formy (przypadek, liczba, przyimek z przypadkiem), b) zamianie części mowy (np. как я счастливый zamiast какой я счастливый!), c) zmianie szyku wyrazów, d) użyciu niewłaściwego wariantu tej samej formy (np. ним zamiast им), e) użyciu niewłaściwego dla danego połączenia składnika semantycznego.

4) Przyczyn interferencji należy doszukiwać się w czynnikach obiektywnych i subiektywnych. Do pierwszych należeć będzie zbieżność dźwiękowa i formalna (pokrewieństwo genealogiczne i podobieństwo typologiczne). Im większe podobieństwo języka obcego do ojczystego (wskutek pokrewieństwa), tym silniejsza interferencja języka ojczystego. Tak zwana łatwość języka rosyjskiego jest łatwością pozorną, utrudniającą w warunkach szkolnych i lektoratowych jego nauczanie. Do czynników subiektywnych można zaliczyć myślenie refleksyjne, którego intensywność jest różna u różnych osób i które utrudnia przejście w procesie mówienia (pisanie) z płaszczyzny myślowej języka polskiego na płaszczyznę myślową języka rosyjskiego, to znaczy utrudnia i opóźnia oderwanie się od kategorii gramatycznych języka polskiego, co jest równoznaczne z umiejętnością odrywania się od jednej abstrakcji językowej i przechodzenia w procesie mówienia do drugiej.

5) Zapobiegać zarówno interferencji języka polskiego, jak i myśleniu refleksyjnemu mogą ćwiczenia zautomatyzowane, wykluczające możliwość udziału świadomości w procesie opanowywania języka rosyjskiego, ale nie ćwiczenia analityczno-interpretacyjne (gdzie chodzi zresztą o syntezę językową, ta jest bowiem celem nauki języka). Interpretacja powinna ustąpić miejsca ćwiczeniu nawyków.

6) Jeśli chodzi o leksykę, zapobiegać błędom leksykalno-syntaktycznym może tylko traktowanie grup syntaktycznych, zwłaszcza tych, które wykazują różnice w zestawieniu z językiem polskim, jako odrębnych jednostek leksykalnych. Łatwiej zapamiętać konkretne połączenia rosyjskie niż tłumaczyć z polskiego na rosyjski, nie mając przy tym żadnej gwarancji bezbłędnego przetłumaczenia danego segmentu tekstu. Funkcja wyrazów w zdaniu polega jedynie na wypełnianiu miejsc konotowanych i konotujących w grupach syntaktycznych. Dopiero te (grupy syntaktyczne) są właściwymi członami zdania. Gdyby było inaczej, o poprawności i jednoznacznej informacji decydowałby tylko i wyłącznie słownik.

7) Kategorie morfologiczne są zawsze na usługach składni, nigdy odwrotnie. Znaczy to, że elementy morfologii, jeżeli mają być analizowane, to nie tylko

mogą, ale powinny być analizowane wyłącznie na płaszczyźnie syntaktycznej, w powiązaniu z innymi elementami tekstu (języka), w związkach i stonkach syntaktycznych. Podkreślając znaczenie składni w nauczaniu języka obcego i przyznając jej dominującą rolę nad innymi działami nauki o języku (innymi poziomami systemu językowego), podkreślamy tym samym konieczność bazowania procesu nauczania języka obcego na zdaniu jako formie komunikatu językowego, najmniejszej komunikatywnej jednostce każdego systemu językowego.

V

Wszystkie uwagi, jakie zostały wyżej wypowiedziane o roli i zakresie gramatyki w nauczaniu języka rosyjskiego, odnoszą się do nauki tego języka zarówno na szczeblu podstawowym, jak również średnim i wyższym. Gramatyka nie oznacza etapów w nauczaniu języka obcego ani też nie może stanowić podstawy do tzw. planowania materiału językowego (w programach nauczania). Co innego konieczność jej uwzględniania w programach. Jest ona natomiast podstawą programowania (jako nauka o języku) i jednocześnie materiałem do zaprogramowania (jako struktura języka). Jako nauka o języku gramatyka może być całkowicie pominięta w nauczaniu języka rosyjskiego, ale jako struktura stanowi integralny element nauki języka, ponieważ jest czynnikiem dynamizującym leksykę i umożliwiającym w ten sposób społeczny proces komunikacji; bez gramatyki cały tzw. leksyk języka (zasób słownictwa) byłby materiałem statycznym, niezdolnym do funkcjonowania.

Podjęcie do gramatyki nie jako nauki o języku, ale czynnika dynamizującego leksykę obowiązuje również lektorów szkół wyższych, jeżeli rzeczywistość nauczanie gramatyki ma być integralną częścią nauki języka, a nie nauką o języku. *Zdawanie sobie sprawy z różnicy, jaka istnieje między nauką języka a nauką o języku, a z drugiej strony — umiejętność sprowadzenia gramatyki do środka ułatwiającego nauczanie języka i zapobiegającego błędom, nie mówiąc już o wprowadzaniu elementów gramatyki w postaci struktur i traktowaniu jej wyłącznie jako struktury — to dwie zupełnie różne rzeczy.* W praktyce prawie zawsze nauczanie gramatyki, niezależnie od poglądów nauczyciela czy lektora na nauczanie języka, jest tylko i wyłącznie nauczaniem o języku. Sprzyja takiemu stanowi rzeczy planowanie lekcji w szkole i uwzględnianie poszczególnych (często przypadkowo wybranych, przy absolutnym nieuwzględnianiu materiału podręcznikowego) zjawisk i zagadnień gramatycznych w tzw. programie nauczania, w formie zagadnień do przerobienia, a jeśli chodzi o lektoraty — przymusowa dezorientacja lektora, który mając studentów nie tylko o różnym stopniu inteligencji i zdolności językowych, ale przede wszystkim o różnym wyniesionym ze szkoły poziomie, doświadczeniu i przeświadczeniu, chociaż wszystkich co najmniej po siedmiu latach nauki języka rosyjskiego, zaczyna najczęściej od początku, niemal że od alfabetu, a ponieważ

musi egzekwować, daje do opanowania materiał konkretny (tj. elementy nauki o języku). Łatwiej bowiem sprawdzić znajomość konkretnych faktów niż stopień opanowania nawyku. W nauczaniu języka nauczycielowi czy lektorowi chodzi bardziej o egzekwowanie wyuczonego przez ucznia (studenta) materiału językowego niż o umiejętność mówienia. Utańczyło się bowiem przekonanie, że daleko ważniejsza jest presja nauczyciela (lektora) niż wytworzenie na lekcjach (lektoracie) atmosfery mówienia w języku obcym, co może być częściowo usprawiedliwione brakiem tzw. sprzężenia zwrotnego, bezpośredniej relacji „1 nauczyciel — 1 uczeń”, a więc i brakiem właściwie pojętej kontroli.

Dużo mówi się u nas o programowanym nauczaniu języków obcych, ale nauka języka rosyjskiego polega prawie wyłącznie na realizowaniu programu nauczania (szkoły podstawowe i średnie), który naukę języka sprowadza do przerabiania na lekcjach jednego podręcznika w ciągu roku. Innymi słowy, *nauka języka rosyjskiego w praktyce szkoły średniej sprowadza się do przerobienia czterech podręczników w ciągu czterech lat pobytu ucznia w szkole*, któremu to procesowi towarzyszą przypadkowe ćwiczenia, przerabianie treści tekstów zamiast ćwiczenia nawyków, elementy innych nauk, wielogodzinne i wielotygodniowe odpytywania na stopnie itp., słowem — wszystko to, co wpływa hamująco na opanowanie języka i co przyczynia się do powstawania wielu nieporozumień, komplikuje bowiem sprawę istoty nauczania języka obcego.

Wiążą się z tym trudności obiektywne, przede wszystkim brak jakiegokolwiek podręcznika programowanego do nauczania języka rosyjskiego, nie mówiąc już o podręcznikach szkolnych czy skryptach dla lektoratów, gdzie sprawa nauczania języka obcego, z uwagi m. in. na leżącą odlogiem metodykę nauczania zaawansowanych, przedstawia się nie najlepiej. Oczywiście zaprogramowanie struktury języka rosyjskiego, w odróżnieniu od języków analitycznych, w których nadrzędną kategorią gramatyczną jest kategoria pozycji, nie jest łatwe: obecność kategorii morfologicznych, które z punktu widzenia przekazu informacji są nieistotne (jak np. rodzaj gramatyczny), utrudnia w dużym stopniu pracę nad programowaniem, ponieważ wpływa na strukturę wypowiedzeń.

Gdyby udało się opracować zadowalające podręczniki programowanego nauczania języka rosyjskiego, wówczas *nauczanie gramatyki równoznaczne byłoby z nauczaniem struktury*.

ТОМАШ ВУЙЦИК

РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Резюме

В статье автор рассматривает вопрос о роли грамматики и объёме грамматического материала в процессе обучения русскому языку лиц, говорящих на польском языке.

Термин „грамматика” двузначен: он может обозначать грамматический строй языка и в этом значении является синонимом термина „структура”; в другом же значении под грамматикой понимают учение о языке, точнее — о грамматическом строе языка.

Процесс обучения русскому языку в польской языковой среде иногда сводится к толкованию грамматики, и тогда суть его заключается не в обучении языковым навыкам, а в учении о языке.

Грамматика как учение о языке не только не помогает овладеть языковыми навыками, а наоборот — усиливает влияние родного языка в процессе изучения иностранного языка, т.е. вовсе не устраняет явления так называемой языковой интерференции. Изучение грамматики как науки о языке не даёт никакой гарантии овладения языковыми навыками, т.е. умения „оперировать” языковым материалом.

Если основы грамматики в самом деле необходимы, согласно школьной программе, в процессе обучения русскому языку, то следовало бы, по мнению автора, ограничить объём грамматического материала и считать фактически необходимыми лишь те явления, которые касаются различий между системами польского и русского языков на всех уровнях структуры языка, так как невнимание к этим различиям ведёт в конечном счёте к тому, что учащиеся делают — под влиянием польского языка — ошибки, которые невозможно предупредить.

Многие ошибки возникают в связи с тем, что при обучении русскому языку не учитываются синтаксические свойства слов — управление падежной формой определяющего слова, порядок слов в предложении, способ сочетания отдельных компонентов, сфера употребления грамматических форм, дистрибуция отдельных частей речи. Ни один из учебников описательной грамматики русского языка не затрагивает этих вопросов, так как описательная грамматика анализирует лишь те грамматические значения, которые выражаются с помощью формальных показателей грамматических категорий, а не те, которые выявляются только в синтаксических связях с другими словами. Поэтому описательная (школьная, не функциональная) грамматика в процессе обучения русскому языку мало полезна; она учитывает лишь структуру одного языка.

Как было сказано выше, термин „грамматика” может быть равнозначен структуре языка, и в этом смысле её изучение необходимо. Структура языка — многоярусна. На каждом из ярусов (уровней) структуры функционируют однородные единицы: фонемы, морфемы, слова, словосочетания и предложения. Единицы структуры образуют иерархию — от наиболее конкретной (если через фонему понимать звук речи, а не совокупность одних различительных признаков) к наиболее абстрактной (если через предложение понимать не конкретное высказывание, а абстрактную синтаксическую модель высказывания). Такую же иерархию образуют языковые навыки. Все навыки подчинены главным — умению говорить и понимать. В процессе обучения иностранному языку, по мнению автора, надо исходить из самой минимальной коммуникативной единицы — предложения, и, что касается навыков, иметь в виду самые главные, так как посредством выработки и другие; обратной зависимости — нет.

До сих пор обучение русскому языку в польской школе базируется на т. н. программе обучения языку как предмету, но оно пока ещё не программировано. Когда процесс обучения иностранному языку смогут запрограммировать, тогда обучение грамматике будет равнозначно обучению структуре данного языка.

THE ROLE AND SCOPE OF GRAMMAR IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

by
TOMASZ WÓJCİK

Summary

The article discusses the role and scope of grammar in teaching Russian to Poles. The term “grammar” has a double meaning, it may stand for the grammatical structure of the language and is then a synonym of the term “structure”. In the second meaning

by grammar we understand the description of a language, or more strictly — of the grammatical structure of the language. The teaching of Russian to Polish learners is at times reduced to doing grammar and then it consists in teaching about the language rather than drilling language skills.

As knowledge about the language grammar does not help to master the language, on the contrary — it strengthens the influence of the native language in the process of teaching a foreign language for it does not eliminate the phenomenon of interference at all. Mastering grammar as knowledge about a language does not guarantee the mastering of language skills, i.e. the skill of “operating” the language material.

The school syllabus considers the foundations of grammar essential in the process of learning the Russian language. The author believes, however, that the scope of grammatical material taught should be restricted to problems concerning the differences between the systems of the Polish language and the Russian language on all the levels of language structure. Disregarding these differences inevitably results in the learners making mistakes under the influence of the Polish substrate.

Many mistakes result from the fact that the teaching of Russian does not include systemic properties of words, such as rection of case, rection of case and preposition, word order in a sentence, ways of joining components, distribution of parts of speech. None of the textbooks of descriptive grammar discuss these problems for descriptive grammar analyses only the grammatical functions which are expressed by formal exponents of grammatical categories, not the ones which appear only in syntactic relations with other words. This is why descriptive grammar (school grammar, not functional descriptive grammar) is of little use in the teaching of Russian; it deals with the structure of one language only.

As has been said, the term “grammar” may be synonymous with structure of the language and then it is essential that it be mastered. Language structure has a number of levels. On each level function homogenic units: phonemes, morphemes, words, syntactic groups, sentences. The structural units form a hierarchy — from the most concrete (if by a phoneme we understand a sound, not the sum of distinctive features alone) to the most abstract (if by a sentence we mean a syntactic abstract model of an utterance, not a concrete utterance). The same hierarchy is formed by language habits. All the skills are subordinated to the main ones — speaking and understanding. The author believes that in the process of teaching a foreign language the starting point should be the smallest communicative unit which is a sentence. As far as the skills are concerned, the most important ones have to come first since the others are developed indirectly, the reverse is not possible.

To this day the teaching of Russian in Polish schools is based on what is called teaching of a language as a subject. It has not been programmed yet. When it has been possible to programme the teaching of foreign languages the teaching of grammar will be synonymous with the teaching of the structure of the given language.