

Tomasz Wójcik

Miejsce gramatyki kontrastywnej w procesie nauczania języka obcego

Studia Rossica Posnaniensia 6, 159-169

1974

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

MIEJSCE GRAMATYKI KONTRASTYWNEJ W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

1. Gramatyka kontrastywna jest gramatyką dwujęzyczną (lub co najmniej dwujęzyczną) i uwzględnia — jeżeli ma mieć praktyczny charakter — język obcy i język ojczysty. Kolejność języków nie jest tu bez znaczenia, ponieważ język obcy w procesie nauczania jest materiałem, który każdy uczący się musi opanować pamięciowo, oraz środkiem przekazu informacji. W związku z powyższym każdy właściwie przebiegający proces nauczania języka charakteryzuje określona dwutorowość: jeżeli opanowanie języka polegać ma na umiejętności percepcji i produkcji tekstów obcojęzycznych, to jego nauczanie sprowadza się do nauczania analizy i syntezy językowej. W drodze analizy tekstów pisemnych i ustnych odbywa się zapamiętywanie materiału językowego, natomiast jego utrwalanie, jak również opanowywanie umiejętności posługiwania się tym materiałem — w drodze wszelkich ćwiczeń syntetyzujących, a więc zarówno konwersacyjnych, jak i kompozycyjnych (wypowiedzi pisemne i ustne).

Do zrozumienia tekstu obcojęzycznego potrzebna jest uczącemu się znajomość gramatyki opisowej i słownictwa. Uwaga powyższa dotyczy tylko tekstów pisanych, ponieważ w odniesieniu do tekstów ustnych niezbędny jest jeszcze nawyk właściwego odbioru przekazywanej w tekstach informacji, czyli opanowanie analizy językowej w jak najszerszym tego słowa rozumieniu. Niezbędną pomoc w nauce rozumienia języka obcego, w przyswajaniu konkretnego materiału leksykalno-gramatycznego stanowi słownik obcojęzyczno-ojczysty, ułatwiający opanowanie kodu analitycznego poprzez odwoływanie się do języka ojczystego. Natomiast do produkcji tekstów obcojęzycznych, czyli do przekazu jakiegokolwiek informacji o czymś, nie wystarcza gramatyka opisowa ani znajomość kilku tysięcy słów. Niezbędna jest tu umiejętność dokonywania syntezy językowej. Synteza językowa nie polega jednak wyłącznie na mechanicznym i dowolnym, chociażby nawet gramatycznie poprawnym, posługiwaniu się słownictwem obcojęzycznym, ale na bezrefleksyjnym produkto-

waniu tekstów zgodnych ze społeczną normą użycia języka. I tutaj niezbędną pomoc może okazać gramatyka kontrastywna o układzie „język ojczysty: język obcy”.

2. Taki a nie inny układ gramatyki kontrastywnej, która ma na celu pomóc osobom uczącym się języka w opanowaniu syntezy a nie analizy językowej, wynika z faktu podporządkowania języka obcego płaszczyźnie myślowej języka ojczystego. Chcąc tego czy nie, tj. świadomie czy podświadomie, osoba ucząca się języka operuje konkretnym słownictwem obcojęzycznym w ramach ojczystego abstraktu tekstowego. Pytanie „jak to można powiedzieć w języku obcym?” wynika wprawdzie z potrzeby przekazu danej informacji, ale bazuje na abstrakcie języka ojczystego. W wypadku, kiedy uczący się języka ma opanowane obcojęzyczne słownictwo i gramatykę (opisową), wskazówek co do użycia słownictwa i form gramatycznych szuka w abstrakcie języka ojczystego, a właściwie — abstrakt ojczysty sam się niejako narzuca i ustawicznie towarzyszy każdej wypowiedzi obcojęzycznej. Należałoby eliminować systematycznie z procesu nauczania języka to źródło, często niestety jedyne, wskazówek co do użycia form leksykalnych i gramatycznych, jakie stanowi język ojczysty. Wydaje się, że tutaj dużą pomoc może okazać gramatyka kontrastywna o układzie „język ojczysty: język obcy”, tzn. taka, w której język ojczysty byłby punktem wyjścia dla opisu kontrastów. Przy produkcji tekstów obcojęzycznych nie jest ważne to, co jest w języku obcym, ale to, jak jest. Uczniowi nie jest potrzebna do przekazu informacji suma wiadomości zawartych w podręczniku, ale znajomość tych faktów, które do przekazu informacji niezbędne są w danej chwili. Gdy uczeń zaczyna produkować tekst, język obcy przestaje być materiałem do opanowania, a staje się środkiem przekazu informacji i jako taki podporządkowany jest zawsze faktom, zjawiskom i sytuacjom w rzeczywistości. Tymczasem w praktyce jest inaczej: język jako środek przekazu informacji utożsamiany jest z obcojęzycznym materiałem leksykalno-gramatycznym, a często w procesie nauczania języka obcego w ogóle zapomina się o funkcji, jaką powinien on pełnić. Ale nie o to idzie. Chciałbym zauważyć, że przy nauczaniu syntezy językowej podejście do języka obcego jest inne niż przy nauczaniu analizy, kiedy to język jest przede wszystkim materiałem do opanowania. Przy nauczaniu syntezy językowej do języka powinno się podchodzić od strony jego funkcji, a nie substancji czy budowy. Gramatyka kontrastywna, jeżeli ma być rzeczywiście pomocna w nauczaniu syntezy językowej, powinna traktować język obcy — jak się wydaje — od strony jego funkcji, a więc i funkcjonalności elementów języka, powinna to być gramatyka przede wszystkim funkcjonalna (a więc nie tylko gramatyka form), ale i z drugiej strony — stanowiąca źródło wskazówek co do użycia języka obcego, gdzie kluczem do znalezienia niezbędnej wskazówki byłby język ojczysty.

Uwzględnianie (do tego pierwszoplanowe) specyfiki języka ojczystego nie

jest równoznaczne z nauczaniem języka obcego w oparciu o abstrakt ojczysty; przeciwnie — ma na celu właśnie systematyczne eliminowanie interferencji języka ojczystego na język obcy: zbadanie możliwie wszystkich „punktów neuralgicznych”, tj. miejsc popełniania błędów w systemie języka obcego możliwe jest tylko w konfrontacji z płaszczyzną tekstową języka ojczystego.

3. Swoboda indywidualna w produkowaniu tekstów obcojęzycznych jest ograniczona społeczną normą użycia języka. Dlatego też wszelkie ćwiczenia syntetyzujące, zarówno konwersacyjne, jak i kompozycyjne nie polegają wyłącznie na dowolnym operowaniu słownictwem obcojęzycznym w ramach określonej poprawności gramatycznej, ale na produkowaniu poprawnych tekstów obcojęzycznych. Poprawność gramatyczna nie jest równoznaczna z poprawnością tekstową, a tylko ta druga gwarantuje jednoznaczny przekaz informacji obcojęzycznej.

Inaczej mówiąc, tekst jako gotowy produkt mowy jest faktem indywidualnym, ale indywidualność tekstu jest tylko i wyłącznie (oczywiście pomijając przekazywaną w tekście informację) indywidualnością stylistyczną, tzn. że każdy indywidualny tekst, nawet pozbawiony elementów nacechowanych stylistycznie, jak np. archaiczna czy gwarowa leksyka, zdradza swojego autora poprzez szyk wyrazów, częstotliwość ich użycia, budowę zdania itp. Indywidualność tekstu nie może jednak wykraczać poza społeczną normę użycia języka, a więc użycia zarówno gramatyki, jak i leksyki. Każdy indywidualny tekst jest jednocześnie faktem społecznym. Istnieje określony system czynników wspólnych dla wszystkich tekstów konkretnych i narzucający ściśle restrykcje indywidualnej swobodzie użycia języka. Ten społeczny aspekt konkretnych (indywidualnych) tekstów, który można by nazwać tekstem języka — w przeciwieństwie do tekstu komunikatu — stanowi najpoważniejszą przeszkodę w opanowaniu języka obcego; po pierwsze dlatego, że jako abstrakcyjny schemat funkcjonowania konkretnego gramatyczno-leksykalnego jest trudny do opisania, a po drugie dlatego, że ustawienie języka obcego w procesie jego nauczania jest często niewłaściwe.

Programy nauczania języków obcych przeciwstawiają materiał językowy ćwiczeniom językowym. Przez materiał językowy rozumie się najczęściej konkretne formy gramatyczne i leksykalne, przez ćwiczenia językowe — ćwiczenia polegające na utrwalaniu tego materiału w drodze analizy (rozbiór gramatyczny, logiczny itp.) bądź syntezy (np. konwersacja). Rzecz jasna, że szereg elementów — przy takim przeciwstawieniu materiału językowego i ćwiczeń — jest niepotrzebnych, ale nawet gdyby uwzględnić w materiale językowym, czego zwykle z różnych powodów się nie robi, abstrakt syntaktyczny języka obcego, a z drugiej strony — wyselekcjonować z ćwiczeń językowych ćwiczenia najbardziej efektywne, tj. konwersacyjne, to i tak koncentrowanie się w nauczaniu języka na tych dwóch grupach elementów — materiale językowym i ćwiczeniu nawyków poprzez posługiwanie się tym ma-

teriałem — nie zawsze daje gwarancję opanowania umiejętności produkowania poprawnych tekstów obcojęzycznych.

Panuje na ogół przekonanie, że posługiwanie się językiem zależy 1) od wkładu pracy osoby uczącej się, tj. stopnia opanowania materiału językowego, przez który rozumie się słownictwo i gramatykę (=paradygmatykę) oraz 2) od zdolności osoby uczącej się, tj. opanowania techniki (=sprawności) posługiwania się zapamiętanym materiałem leksykalnym i gramatycznym. Oczywiście tak pojmowany proces nauczania języka nie doprowadzi nigdy do opanowania umiejętności produkcji tekstów obcojęzycznych, a to z tej prostej przyczyny, że tej umiejętności w procesie nauczania języka obcego się nie uwzględnia.

Czynna znajomość języka zależy od opanowania nie tylko techniki, ale i technologii produkcji tekstów. Każdy przekazujący w języku obcym określoną informację o rzeczywistości nie dokonuje mechanicznego zlepiania słówek w całość, dla której to całości czynnikiem spajającym jest przekazywana informacja, ale przeprowadza mniej lub bardziej skomplikowaną operację budowy tekstu w oparciu o 1) system syntagmatyki syntaktycznej i 2) system syntagmatyki leksykalnej. I tu potrzebna jest znajomość nie tylko paradygmatów i słówek, ale znajomość tych wszystkich czynników, które dynamizują statyczny materiał leksykalno-gramatyczny na płaszczyźnie tekstu. Słowem — potrzebna jest znajomość technologii produkcji tekstów. Podręcznikiem technologii produkcji tekstów, przynajmniej w aspekcie syntagmatyki syntaktycznej, powinna stać się gramatyka kontrastywna o układzie „język ojczysty : język obcy”.

4. Wiadomo, że znajomość paradygmatów nie gwarantuje poprawności gramatycznej, tj. poprawnego użycia form gramatycznych na linii tekstu. Podobnie znajomość wyizolowanych słówek nie gwarantuje poprawności stylistycznej, tj. poprawnego użycia form leksykalnych. Użycie zarówno gramatyki, jak i leksyki jest wynikiem konwencji, przejawiającej się w tzw. normie. Konwencja ta ewoluuje w ramach jednego języka i tę ewolucję konwencji językowej analizuje gramatyka historyczna i historia języka. Dla procesu nauczania języka istotny jest jednak stan obecny języka i świadomość faktu, że konwencja językowa jest różna dla różnych języków. Pozwolenie na sugerowanie się językiem ojczystym, o co bardzo łatwo przy pominięciu zagadnienia technologii produkcji tekstów w procesie nauczania języka obcego, jest niczym innym jak systematycznym nauczaniem błędów językowych, oczywiście obok nauczania obcojęzycznego materiału leksykalno-gramatycznego.

W praktyce nauczania języków obcych przywiązuje się na ogół wagę do opanowania poprawności 1) ortoepicznej i 2) gramatycznej, pomijając całkowicie zagadnienie poprawności tekstowej, jak gdyby umiejętność swobodnego posługiwania się słownictwem już sama w sobie zakładała poprawność tekstową. Że tak nie jest, przekonać się możemy bardzo łatwo, dając np. uczniom czy studentom do przetłumaczenia na język rosyjski zdanie:

Na najwyższym podium stanął sportowiec z Polski.

Przypuśćmy, że pilny i zdolny uczeń, a więc znający słówka i gramatykę, przetłumaczy to zdanie gramatycznie bezbłędnie:

На наивысший подиум встал спортсмен из Польши.

Tymczasem poprawny tekst rosyjski brzmi następująco:

На высшую ступеньку пьедестала почета взошел спортсмен из Польши.

Oczywiście nie wszystkie zdania w tak wyraźny sposób ilustrują różnicę między gramatycznie poprawnym posługiwaniem się obcojęzycznym słownictwem a poprawnym tekstem, niemniej jednak jest rzeczą jasną, że sama gramatyka nie załatwi sprawy poprawności językowej, przez którą należałoby rozumieć poprawność tekstową. Tekst powinien być kryterium wszelkiej poprawności językowej, zarówno ortoepicznej, jak i gramatycznej czy stylistycznej. Oczywisty jest tu priorytet syntaksy nad morfologią, syntagmatyki nad paradygmatyką. Ale nie tylko. Uważam za celowe — z punktu widzenia potrzeb procesu nauczania języka — rozgraniczenie syntagmatyki na syntaktyczną i leksykalną. W takim rozumieniu syntagmatyka nie jest tożsama z syntaksą, ale nadrzędna wobec niej, stanowiąca system uwarunkowań wszystkich jednostek języka na linii tekstu, od morfemów do zdań łącznie. Podział na syntagmatykę syntaktyczną i leksykalną jest o tyle istotny, że odzwierciedla dwa jednakowo ważne aspekty tekstu — syntaktyczny i leksykalny. Uwarunkowania na linii tekstu są nie tylko uwarunkowaniami morfologiczno-syntaktycznymi, ale i leksykalno-semantycznymi. Swoboda w produkowaniu tekstów ograniczona jest przez różny dla każdego języka a) system związków formalnych, obejmujących płaszczyznę morfologiczno-syntaktyczną i b) różny dla każdego języka system związków konwencjonalnych, obejmujący płaszczyznę leksykalno-semantyczną. (Nie znaczy to, że związki formalne nie są konwencjonalne; określenie „konwencjonalny” przeciwstawia się tu określeniu „formalny”, a nie „niekonwencjonalny”). Przykłady związków formalnych:

naśladować kogo — подражать кому	
dziękować komu — благодарить кого	
uśmiechnąć się do kogo — улыбнуться кому	
ograniczać się do czego — ограничиваться чем	
podjeżdżać kogo o co — подозревать кого в чем	
chorować na co — болеть чем	
być bogatym w co — быть богатым чем	
być zadowolonym z czego — быть довольным чем	
wrażenie z filmu — впечатление от фильма	
zmęczenie podróżą — усталость от поездки	
wymiana doświadczeń — обмен опытом	itd.

Różnice między językiem ojczystym a studiowanym, w danym wypadku między polskim a rosyjskim, dotyczą głównie zakresu użycia form — rekcji przypadkowej i przyimkowo-przypadkowej, użycia bezokolicznika, użycia form liczby itp., ale mogą dotyczyć też szyku wyrazów (np. sąsiad, **którego** syn — сосед, сын которого), sposobu połączenia komponentów formy analitycznej czy konstrukcji (np. nie było z kim — не с кем было, nie będę miał z kim — мне не с кем будет; jej nie chce się uczyć — ей не хочется учиться) i in. Przykłady związków konwencjonalnych:

złożyć wizytę — нанести визит
 złożyć egzamin — выдержать экзамен
 zadać cios — нанести удар
 odnieść zwycięstwo — одержать победу
 odnieść wrażenie — вынести впечатление
 ponieść porażkę — потерпеть поражение
 ponosić odpowiedzialność — нести ответственность
 wydać wyrok — вынести приговор itd.

Słowem, chodzi tu o różne pod względem etymologiczno-słownikowym komponenty funkcjonalnie tożsamych struktur leksykalnych języka ojczystego i studiowanego.

Gramatyka kontrastywna może uwzględniać tylko jeden aspekt tekstu, mianowicie syntagmatykę syntaktyczną. Chcę przez to powiedzieć, że jest niezbędna w procesie nauczania każdego języka, ale sama gramatyka stanowi niewystarczający materiał do opanowania poprawności tekstowej. Potrzebny jest tu — obok gramatyki kontrastywnej — dwujęzyczny słownik użycia leksyki obcojęzycznej. Słowniki dwujęzyczne są na ogół słownikami znaczeń a nie użycia, w związku z czym osoby uczące się języka rosyjskiego popełniają takie błędy, jak угренний солдат, как я согнал каникулы itp., ponieważ żeby móc korzystać ze słownika w sposób bezbłędny, należy wpierw doskonale opanować język obcy. Ta paradoksalna sytuacja wynika stąd, że słowniki dwujęzyczne analizują znaczenia wyizolowanych elementów leksykalnych zamiast syntetyzować ich użycia, tj. wskazywać na granice ich zasięgu tekstowego. Są zatem dwie niezbędne pomoce dla osób uczących się języka obcego: 1) dwujęzyczna gramatyka kontrastywna, ułatwiająca opanowanie syntagmatyki syntaktycznej i 2) dwujęzyczny słownik kontrastów leksykalno-semantycznych, ułatwiający opanowanie syntagmatyki leksykalnej.

5. Gramatyka kontrastywna jest gramatyką funkcji, a nie form. Dla potrzeb nauczania nie tyle ważny jest sam materiał obcojęzyczny, co funkcjonowanie tego materiału. Gramatyka kontrastywna powinna być przede wszystkim gramatyką syntagmatyki syntaktycznej, a nie paradygmatyki, gramatyką tekstu, a nie języka. Albo inaczej — gramatyką języka rozpatrywanego na płaszczyźnie tekstu. O wiele bardziej istotne od kontrastów formalnych (np.

w odmianie rzeczowników czy czasowników) są kontrasty funkcjonalne, a te manifestują się tylko na płaszczyźnie tekstu.

Rozpatrzmy przykład. Jeżeli mówimy, że polskiej formie narzędnika *autorem* odpowiada rosyjska *автомом*, to formy te odpowiadają sobie tylko i wyłącznie pod względem morfemu fleksyjnego: polskiej końcówce *-em* po spółgłosce twardej odpowiada w języku rosyjskim końcówka *-om*. Nie znaczy to, że formy te odpowiadają sobie pod względem funkcji; w języku rosyjskim narzędnik bogatszy jest od polskiego o niektóre funkcje, np. funkcję agensa w konstrukcjach biernych: *эксплуатация человека человеком*.

Wszystkie bez wyjątku gramatyki opisowe nie są w stanie sprostać wymogom procesu nauczania. Ich rola kończy się z chwilą, kiedy uczeń przechodzi od analizy do syntezy, tj. kiedy przestaje go interesować rozumienie tekstu obcojęzycznego i kiedy sam musi czy chce przekazać niezbędną informację w języku obcym. Gramatyka opisowa, będąca gramatyką jednojęzyczną, daje opis faktów jednego języka, przy czym faktów konkretnych, tj. tylko tych form, które mają swoje wykładniki formalne w postaci morfemów fleksyjnych czy afiksów. Gramatyka opisowa nie uwzględnia ani funkcji poszczególnych form gramatycznych, ani realizacji poszczególnych kategorii gramatycznych na płaszczyźnie tekstu, ani tym bardziej struktury języka ojczystego. Natomiast gramatyka kontrastywna jest dwukierunkowa: uwzględnia syntagmatykę syntaktyczną języka obcego i strukturę języka ojczystego. Rola gramatyki kontrastywnej zaczyna się, jak wspomniano, z chwilą przejścia (czy przechodzenia) od analizy do syntezy, tj. od rozumienia tekstów do przekazu informacji obcojęzycznej. Uczącemu się języka obcego potrzebne są wtedy nie odpowiedniki językowe, lecz tekstowe. Jaka jest różnica między jednymi a drugimi?

Odpowiedniki językowe są dwujęzycznymi opozycjami wyizolowanych z tekstu form gramatycznych czy leksykalnych. Na przykład polskim formom analitycznym odpowiadają rosyjskie formy analityczne (*bardziej ciekawy* — *более интересный*), polskim formom syntetycznym odpowiadają rosyjskie formy syntetyczne (*ciekawszy* — *интереснее*), polskim rzeczownikom odpowiadają rosyjskie rzeczowniki (*praca* — *работа*, *ryba* — *рыба*, *człowiek* — *человек*), formom nieosobowym odpowiadają w języku rosyjskim formy 3. os. l. mn. bez zaimka osobowego (*pisze się* — *пишут*, *pisano* — *писали*), liczbie pojedynczej odpowiada liczba pojedyncza (*język* — *язык*, *rosyjski* — *русский*), znaczeniom paradygmatycznym (słownikowym) odpowiadają znaczenia paradygmatyczne (*mieć* — *иметь*, *witać* — *приветствовать*, *spotykać* — *встречать*; *i* — *и*, *a* — *а*, *ale* — *но*, *pod* — *под*, *przeciw* — *против*) itd.

Odpowiedniki językowe są przydatne dla rozumienia języka, są nieistotne z punktu widzenia jego funkcjonowania, ponieważ na płaszczyźnie tekstu nie formom odpowiadają formy, ale funkcjom poszczególnych form odpowiadają w innym języku funkcje tych czy innych form; nie znaczenia odpowiadają

znaczeniom, ale użycia poszczególnych elementów odpowiadają użyciom takich czy innych elementów; nie paradygmat odpowiada paradygmatowi, ale środki wyrażenia funkcji odpowiadają podobnym albo zupełnie różnym pod względem budowy środkiem innego języka.

Na przykład na płaszczyźnie tekstu rosyjskim formom analitycznym odpowiadają polskie formy syntetyczne (np. Мицкевич — самый великий поэт = *Mickiewicz jest największym poetą*), polskim rzeczownikom mogą odpowiadać rosyjskie przymiotniki (np. *dzień pracy* — рабочий день, *łapanie ryb* — рыбная ловля, *ofiary w ludziach* — человеческие жертвы), polskim formom nieosobowym mogą odpowiadać formy z partykułą -ся (*uważa się* — считается, *planuje się* — планируется), albo formy imiesłowów biernych (*zaplanowano* — было запланировано, *postanowiono* — решено), liczbie pojedynczej może odpowiadać liczba mnoga (*język polski i rosyjski* — польский и русский языки, *przyszł ojciec z matką* — пришли отец с матерью), znaczeniom paradygmatycznym (słownikowym) mogą odpowiadać znaczenia syntagmatyczne (kontekstualne), np. *mam prawo* — имею право, ale: *nie mam gdzie jechać* — мне некуда ехать, *mam 45 lat* — мне 45 лет) itp., semantyce elementu leksykalnego może odpowiadać szyk wyrazów (*o drugiej* — в два часа, ale: *około drugiej* — часа в два), użyciom morfemów syntaktycznych nie odpowiadają użycia tych samych etymologicznie morfemów (*Mickiewicz a Puszkina* — Мицкевич и Пушкин, *nie ty, lecz on* — не ты, а он) itd.

Odpowiedniki tekstowe, jak można się zorientować z przytoczonych powyżej przykładów, są dwujęzycznymi opozycjami środków językowych (niekiedy bardzo różnych), wyrażających tę samą funkcję na płaszczyźnie tekstu.

6. Proces nauczania języka obcego można by określić jako drogę od myślenia w języku ojczystym do produkcji tekstów w języku obcym. Jak już wspomniano wyżej, niezbędnym warunkiem produkowania konkretnych tekstów obcojęzycznych jest opanowanie tekstu języka. Ale też z drugiej strony — opanowanie tekstu języka możliwe jest tylko poprzez przerabianie jak największej ilości tekstów konkretnych. Wszelkie próby ćwiczeń konwersacyjnych (na początkowym etapie nauczania języka) w oparciu o wyizolowane słownictwo, a nie o struktury i nie o tekst, uważam za poważne nieporozumienie. W początkach nauki języka obcego uczeń zdolny jest przyswoić sobie gotowe konstrukcje leksykalno-gramatyczne i operować nimi na zasadzie ich dosłownej reprodukcji, nie jest natomiast w stanie swobodnie produkować tekstów, nawet gdyby jego zasób słów sięgał kilku tysięcy. Droga do opanowania tekstu języka i zarazem do opanowania umiejętności produkowania konkretnych tekstów obcojęzycznych prowadzi do reprodukcji gotowych segmentów tekstu i angażowania pamięci poprzez stopniowe i systematyczne jej odciążanie na rzecz nawyku bezrefleksyjnego mówienia. W związku z powyższym wydaje się poważnym nieporozumieniem zarówno bazowanie

w ćwiczeniach konwersacyjnych na wyizolowanym słownictwie, przyswajającym poza tekstem w celu budowania tekstów, jak również pamięciowe opanowywanie całych tekstów konkretnych, które uczeń czy student jest w stanie powtórzyć z pamięci, ale z których nie wyabstrahuje języka do przekazania niezbędnej informacji w różnych sytuacjach. Stąd np. egzamin wstępny z języka jest egzaminem z pamięciowej znajomości podręczników szkoły średniej.

Warunkiem czynnej znajomości języka nie jest pamięć (reprodukcja wyuczonych tekstów z pamięci), lecz nawyk (bezrefleksyjne przekazywanie za pomocą języka dowolnych informacji). Ponieważ jednak wykształcenie nawyku mówienia w języku obcym nie jest możliwe bez uprzedniego zmagazynowania w pamięci materiału leksykalno-gramatycznego, można by mówić o 1) pamięci refleksyjnej, kiedy to uczeń „nagina” swoją pamięć w celu przywołania danego faktu i 2) pamięci nawykowej, kiedy to uczeń operuje zapamiętanym materiałem w sposób bezrefleksyjny.

Żeby jednak móc operować zapamiętanym materiałem językowym, trzeba go najpierw znać. I tu pojęcie materiału językowego, sprowadzane w praktyce do słownictwa i paradygmatyki, należałoby poszerzyć o abstrakt syntaktyczny. Uczeń oprócz słownictwa i form gramatycznych musi znać wartość syntaktyczną elementów leksyky, przez którą rozumie nie tylko rekcję, ale i dystrybucję syntaktyczną, szyk, sposób łączenia komponentów konstrukcji, zakres użycia formy.

Dlaczego o tym mówię? Otóż dość częste jest w praktyce nauczania języków nastawienie na opanowanie nawyku mówienia, a ściślej — techniki swobodnego posługiwania się słownictwem (zamiast technologii produkcji tekstów). Zdarza się, że uczniom zadaje się do domu zreferowanie w języku obcym wiadomości dziennika telewizyjnego, opis uroczystości czy przebieg wyścigu kolarskiego. Zadanie takie byłoby bardzo pożądane w wypadku, gdyby np. dziennik telewizyjny nadawany był w języku obcym. Bez uprzedniego przerobienia tekstów obcojęzycznego dziennika telewizyjnego wymaganie od uczniów zreferowania w języku obcym wiadomości — wyłącznie w oparciu o wyizolowane słownictwo — jest niczym innym jak nauczaniem i utrwaleniem typowych błędów językowych. Interferencji języka ojczystego nie zapobiegnie się przez nastawienie na swobodę w operowaniu słownictwem obcojęzycznym, ale przez nastawienie na produkcję tekstów właściwych dla danego języka. To można osiągnąć poprzez systematyczne uwzględnianie kontrastów między językiem ojczystym a studiowanym. Uwzględnianie kontrastów jest równoznaczne z dążeniem do autonomizacji języka obcego w procesie jego nauczania. Wydaje się, że gramatyka kontrastywna, której szczególna rola rozpoczyna się z chwilą przechodzenia w nauce języka do syntezy, może okazać nieocenioną pomoc w walce z interferencją, może sprzyjać oderwaniu się — przy produkowaniu tekstów obcojęzycznych

— od płaszczyzny myślowej języka ojczystego. Wiadomo, że zredukowanie do minimum interferencji języka ojczystego możliwe jest dopiero przy biegłym władaniu językiem. Biegłe władanie językiem jest równoznaczne z poprawnym władaniem. Bez uwzględnienia kontrastów strukturalnych i funkcjonalnych między językiem ojczystym a studiowanym osiągnięcie poprawności językowej, którą utożsamiam z poprawnością tekstową, jest niemożliwe, czego dowodem jest zresztą praktyka szkolna nauczania języków, bazująca na gramatyce opisowej języka studiowanego.

Ażeby jednak gramatyka kontrastywna mogła być w pełni przydatna w nauczaniu języka obcego, musi ona być — powtarzam — gramatyką kontrastów nie tylko strukturalnych, ale i (a właściwie przede wszystkim) funkcjonalnych; musi być gramatyką funkcji a nie form, gramatyką syntagmatyki a nie paradygmatyki, gramatyką języka rozpatrywanego na płaszczyźnie tekstu.

ТОМАШ ВУЙЦИК

*МЕСТО КОНТРАСТИВНОЙ ГРАММАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Резюме

Определяя место контрастивной грамматики (имеющей чисто практический характер) в процессе преподавания иностранного языка, автор противопоставляет аналитический код синтетическому, языковой материал навыкам перцепции и производства текстов, технику — технологии производства текстов, текст сообщения — тексту языка, языковые эквиваленты — текстовым, синтаксическую синтагматику — лексической.

Особая роль контрастивной грамматики, которая при описании контрастов исходит от родного языка учащихся, начинается с момента перехода от анализа к синтезу, т.е. когда иностранный язык перестает быть материалом для изучения и становится средством передачи информации. Контрастивная грамматика, по мнению автора, может иметь огромное практическое значение, однако при условии, что это будет одновременно грамматика функциональная, рассматривающая язык в плане текста, так как существенными в процессе языковой коммуникации являются прежде всего функциональные контрасты.

THE PLACE OF CONTRASTIVE GRAMMAR IN THE PROCESS OF LANGUAGE
TEACHING

by

ТОМАШ ВУЙЦИК

Summary

In determining the place of contrastive grammar (having a purely practical nature) in the process of teaching a foreign language the author contrasts the analytical code with the synthetic, the linguistic material with habits of perception and presentations of

texts, the technical with the technological production of texts, the text of communication with the text of language, linguistic equivalents with textual ones, syntactic syntagmations with the lexical.

The special role of contrastive grammar, which in description of contrasts *supercedes* a particular native language, begins with a switch from analysis to synthesis i.e. when the foreign language ceases to be material for study and becomes a means of conveying information. Contrastive grammar, in the author's opinion, can have great practical significance. However, under certain conditions it will be simultaneously a functional grammar, analysing the language in the form of a text as its functional contrasts above all are essential in the process of language communication.