

MICHALINA MIREK
WSP Bydgoszcz

Z ZAGADNIENIŃ MINIMALIZACJI JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO I JEGO OPISU DO CELÓW NAUCZANIA

Zagadnienie efektywizacji nauczania języków obcych od szeregu lat zajmuje czołowe miejsce w glottodydaktyce, lingwistyce stosowanej, w psycholingwistyce. I chociaż każda z wymienionych dziedzin bada inny problem, to z glottodydaktycznymi badaniami fragmentu uniwersum łączy je wspólny cel: efektywizacja przyswajania języków obcych.

Obserwuje się również przesunięcie środka ciężkości badań. O ile do niedawna koncentrowały się one wokół pracy nauczyciela, to obecnie gros zainteresowań glottodydaktyki, zwłaszcza stosowanej, a także innych nauk pokrewnych, skupia się na uczniu — współuczestniku i współtwórcy sukcesów pedagogicznych.

Jednym z podstawowych odcinków badań współczesnej lingwistyki stosowanej, a także glottodydaktyki stosowanej jest zagadnienie minimalizacji języka obcego do celów nauczania. Problem ten nurtuje zarówno dydaktyków, jak i lingwistów. Badania prowadzone są na Zachodzie i w ZSRR, a także w Polsce. W Związku Radzieckim prowadzi się coraz intensywniejsze badania dotyczące minimalizacji i opisu do celów nauczania języka rosyjskiego jako obcego, w oparciu o długoletnie już doświadczenia nauczania języka rosyjskiego cudzoziemców: studentów różnych narodowości, kształcących się w wyższych uczelniach radzieckich, uczestników różnego rodzaju kursów itp.

W części pierwszej niniejszego artykułu omówione zostaną zagadnienia minimalizacji języka rosyjskiego jako obcego, znajdujące odzwierciedlenie w pracach radzieckich i polskich językoznawców i glottodydaktyków.

Część druga stanowi próbę przedstawienia własnych przemyśleń autora, odnoszących się do zasad minimalizacji i opisu języka rosyjskiego jako obcego do celów nauczania w polskim audytorium.

Spośród szeregu koncepcji minimalizacji języka rosyjskiego jako obcego dla celów

dydaktycznych omówimy krótko dwie.

Jedną z nich jest propozycja Lwa Nowikowa. Jej zaletą jest całościowe ujmowanie zagadnienia. „...Istota minimalizacji polega na wyodrębnieniu z języka w ogóle, z języka jako systemu L, na podstawie określonych kryteriów, takiego języka zminimalizowanego L mini, np. L₁, L₂, L₃, ... L_n, który odpowiadałby danym celom nauczania i tworzyłby względnie pełny i funkcjonalny system, a zatem byłby adekwatnym odzwierciedleniem języka jako całości”¹. Nowikow proponuje, aby bazę L mini stanowiła niewielka stosunkowo ilość wyrazów wyjściowych (jądrowych), nie poddających się określeniu, oraz tak zwane minimum interpretacyjne, stwarzające możliwości objaśnienia szeregu nowych znaczeń (jednostek leksykalnych) przy użyciu jednego lub kilku wyrazów znanych już uczniom. Np. przy pomocy znanego czasownika „goworit” można objaśnić szereg czasowników mówienia: zagoworit’ — naczat’ goworit’; zamołczat’ — pieriestat’, goworit’; kriczat’ — goworit’ gromko; szeptat’ — goworit’ ticho itd.²

W. Marton wyrazi wyjściowe nazywa nienacechowanymi³.

Minimum interpretacyjne, proponowane przez Nowikowa, uwzględnia konieczność konfrontacji typowych dla języka rosyjskiego zjawisk z ich ekwiwalentami w języku ojczystym ucznia w celu uświadomienia ich uczniowi i w celu zaangażowania go do czynnego poszukiwania optymalnych rozwiązań⁴.

Mimo wymienionych wyżej zalet koncepcja Nowikowa nie może stanowić podstawy minimalizacji języka rosyjskiego jako obcego dla polskiego audytorium, ponieważ nie uwzględnia (bo i nie może uwzględniać) punktu odniesienia, jakim jest język polski jako system w ogóle, jaki jest stopień pokrewieństwa języka rosyjskiego i polskiego jako systemów, jak zagadnienie podobieństw i różnic kształtuje się w obrębie poszczególnych podsystemów tych języków, tj. w fonetyce, leksyce, morfologii, składni.

Również i przytoczone przez niego, a cytowane wyżej, przykłady nie są adekwatne do potrzeb polskiego ucznia, który wymienione wyżej wyrazy: zamołczat’, szeptat’, kriczat’ zrozumie bez dodatkowego ich określania, dzięki podobieństwu ich brzmienia i identyczności znaczenia. Jedynie wyraz **zagoworit’** wymaga interpretacji i to nie ze względu na jego zrozumienie, lecz na prawidłowe jego użycie.

Drugą koncepcją, ujmującą zagadnienie minimalizacji języka rosyjskiego jako obcego również całościowo, jest koncepcja M. Olechnowicza. Dotyczy ona zagadnienia doboru materiału językowego do celów nauczania w polskim audytorium na podstawie określonych kryteriów i zasad. Autor dzieli kryteria doboru materiału na ogólne i szczegółowe. Do najważniejszych kryteriów ogólnych zalicza następujące: cele, jakie stawia sobie uczący się lub szkoła, do której uczęszcza, stopień zaawansowania językowego uczniów, czas przeznaczony na nauczanie, wiek uczących się oraz rodzaje sprawności językowych, jakie chcemy osiągnąć.

Kryteria szczegółowe dotyczą sposobów i zakresu ograniczania materiału językowego do celów nauczania w oparciu o wymienione wyżej kryteria ogólne. Propozycje autora idą w kierunku usunięcia z języka obcego tych zjawisk, bez których w procesie nauczania można się obejść, szczególnie w początkowym okresie nauczania.

Dalsze rozważania M. Olechnowicza stanowią próbę ustalenia zakresu ograniczania poszczególnych jednostek językowych w granicach każdego z podsystemów języka obcego, w omawianym przypadku, rosyjskiego⁵.

Największe możliwości ograniczania autor widzi w sferze semantyki, leksyki, następnie

fleksji i składni, najmniejsze — w użyciu wyrazów niesamodzielnych oraz w fonetyce.

W artykule pt. „Zagadnienie doboru materiału językowego w nauczaniu języka rosyjskiego” autor wysuwa konkretne zasady i sposoby doboru materiału językowego w oparciu o wymienione wyżej kryteria minimalizacji języka. Propozycje dotyczą zarówno początkowego nauczania języka rosyjskiego, jak i okresu zaawansowanego, tj. starszych klas szkoły średniej.

W tym miejscu należy podkreślić zasadność kryteriów samego doboru materiału językowego wysuniętych przez autora, a mianowicie:

- 1) kryterium częstotliwości występowania poszczególnych jednostek w języku,
- 2) kryterium zakresu ich użycia;
- 3) kryterium tematyczności, tj. związku danej jednostki językowej z sytuacją;
- 4) kryterium wymienialności;
- 5) kryterium łatwości zapamiętywania⁶.

Na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia poczyniono szereg prób minimalizacji poszczególnych podsystemów języka rosyjskiego jako obcego. Wiktor A. Winogradow stara się określić minimum fonetyczne i wskazać, co należy uważać za odchylenie od normy. Za takowe uważa tylko wymowę głosek rosyjskich zniekształcających informację. Stawia również pytanie, skąd wziąć minimum fonetyczne, aby nie było oderwane od pozostałych podsystemów języka. Za bazę minimum fonetycznego skłonny jest uważać minimum leksykalne⁷.

Praktycznym przykładem minimalizacji fonetyki i intonacji języka rosyjskiego dla cudzoziemców są prace E. Bryzgunowej⁸.

Zagadnienie minimum fonetycznego dla polskiego audytorium porusza w swoim artykule Stefan Grzybowski. W jego rozważaniach zarysowuje się propozycja selekcji zjawisk fonetycznych do celów nauczania. Bardzo przydatnym dla metodyki wydaje się skoncentrowanie uwagi na poszczególnych konkretnych różnicach między systemami fonetycznymi polskim i rosyjskim nie na poziomie najmniejszych segmentów (głosek), a na pewnych generalnych cechach, przejawiających się w większych jednostkach słowa, tj. w sylabach. Cennym dla metodyki jest również opis funkcjonowania badanych jednostek w zestawieniu z językiem ojczystym polskich studentów⁹.

W pracach A. Dorosa, opublikowanych w latach 1971 i 1976, zawierających propozycje minimum gramatycznego dla Polaków, na plan pierwszy wysuwa się fakt podkreślenia ścisłej zależności minimum gramatycznego do celów nauczania, konieczność powiązania gramatyki z leksyką, a także zwrócenie przez autora uwagi na konieczność uwzględnienia podobieństwa struktury języka polskiego i rosyjskiego przy ustalaniu minimum gramatycznego. Autor zwraca również uwagę na znaczenie w procesie przyswajania języka czynnego i biernego minimum gramatycznego¹⁰.

M. Olechnowicz w szeregu swoich prac dąży do sprecyzowania minimum akcentuacyjnego. Propozycje autora idą w kierunku wyselekcjonowania najczęściej używanych wyrazów i uszeregowanie ich zgodnie z dydaktyczną zasadą stopniowania trudności poprzez wyjście od zjawisk zbieżnych — wyrazów o jednakowym miejscu akcentu i stopniowego przechodzenia do zjawisk różnych¹¹.

Jedną z propozycji, która może znaleźć zastosowanie w procesie nauczania języka rosyjskiego jest projekt „uczelnego słownika” zaproponowany przez L. Nowikowa. Autor sugeruje, aby słownik stał się swoistym podręcznikiem leksyki, w którym przy każdym

zamieszczonym wyrazie powinno znaleźć się zrozumiałe dla cudzoziemca objaśnienie. Chodzi o gramatyczną charakterystykę słowa, podstawowe charakterystyki paradygmatyczne, synonimikę, antonimikę, związki z wyrazami pokrewnymi tematycznie, szeregi słowotwórcze¹². W ten sposób mógłby powstać słownik objaśniająco-kombinatoryczny, aktywny, orientowany na określony typ nauczania, na daną narodowość uczniów.

Słownik tego typu, opracowany w oparciu o odpowiednie kryteria, jakie wynikają z charakteru języka ojczystego uczących się, posiadałby cechy słownika onomazjologicznego i mógłby służyć uczniom starszych klas szkoły średniej, a także studentom filologii (młodszym rocznikom) do zdobywania przede wszystkim sprawności produktywnych, tj. mówienia i pisania.

Podobne koncepcje opracowania słownika dydaktycznego wysuwają D. Rozentala¹³ i W. Gak¹⁴.

Omówione wyżej, jak i szereg innych propozycji zminimalizowania języka rosyjskiego jako obcego do celów nauczania są niewątpliwie dużym krokiem naprzód na drodze do tworzenia minimum językowego.

Mimo różnorodności propozycji rozwiązań szczegółowych, wynikających z charakteru omawianego podsystemu języka, we wszystkich przejawia się jedna wspólna myśl: konieczność dokonania kompresji języka rosyjskiego jako systemu, konieczność zbudowania mini-modelu języka, dostosowanego do celów nauczania.

Jak z powyższych rozważań wynika, zagadnienie minimalizacji języka obcego do celów dydaktycznych coraz częściej uważane jest za jeden z ważnych czynników efektywizacji procesu przyswajania tych języków. Jego potrzebę widzą zarówno glottodydaktycy, jak i językoznawcy. Natomiast podejście do sprawy doboru materiału językowego nie jest jednolite. Zarysowują się tu dwie koncepcje: lingwistyczna i komunikatywno-funkcjonalna.

Zwolennicy zasad lingwistycznych proponują następujące rozwiązanie:

- 1) za podstawę określenia uniwersalnego języka-minimum wziąć słowniki frekwencyjne, opracowane w oparciu o teksty niespecjalistyczne (stanowisko takie reprezentuje m. in. radziecki uczyony W. Morkowkin¹⁵);
- 2) sporządzić rejestr odpowiedniej (niewielkiej) ilości wyrazów określających;
- 3) przy tworzeniu L mini dla wąskich stosunkowo potrzeb, np. dla pilotów wycieczek, pracowników placówek handlowych itp. ustalić pensum leksyki niespecjalistycznej, koniecznej do realizacji intencji mownych w warunkach określonej rzeczywistości pozajęzykowej; np. pilot wycieczki, oprócz wykonywania ściśle określonych zadań komunikacyjnych, związanych bezpośrednio z wykonywanym zawodem, musi umieć porozumieć się z grupą cudzoziemców w sprawie zmiany programu, odpowiedzieć na pytania uczestników wycieczki, dotyczące różnych zagadnień, np. życia naszego narodu, zainteresowań młodzieży itd.
- 4) ułożenie wyselekcjonowanego materiału językowego w logicznym, ściśle określonym porządku (najczęściej jest to układ liniowy);
- 5) uwzględnienie realiów ekstralingwistycznych danego kraju, w którym będzie realizowana komunikacja językowa. Wystarczy wspomnieć chociażby o formach zwracania się do współrozmówcy, o formach wyrażania gratulacji, kondolencji, współczucia, wątpliwości itd.

Lingwistyczne zasady budowy minimum językowego nie są jednak w stanie sprostać wymaganiom metodyki nauczania języka rosyjskiego ani na kierunku filologii, ani w szkole.

Mimo szeregu zalet, takich jak konsekwencja, logika, posiadają również i wiele braków. Jednym z nich jest to, że istniejące słowniki frekwencyjne to przede wszystkim statyczny inwentarz materiału leksykalnego języka rosyjskiego bez „gramatycznej oprawy”. Poważnym niedociągnięciem słowników frekwencyjnych jest nie tylko brak sytuacji stymulujących użycie wybranych jednostek językowych do celów komunikacji, brak danych o łączności danego wyrazu z innymi w procesie generowania mowy, brak odpowiedniego opisu języka do celów nauczania; w słownikach tych w ogóle nie występują wyrazy, których częstotliwość użycia w prostych sytuacjach życia codziennego jest bardzo wysoka.

H. J. Lissner, omawiając zawartość materiału leksykalnego w wybranych słownikach frekwencyjnych języka rosyjskiego, podkreśla, że pojęcie częstotliwości występowania jakiegoś wyrazu w określonych tekstach nie pokrywa się z używalnością tegoż wyrazu w często spotykanych sytuacjach rzeczywistości pozajęzykowej. Świadczą o tym przytoczone przez niego przykłady, zaczerpnięte ze słowników Josselona i Szejnfeltdt, w których nie zostały umieszczone takie słowa, jak: gardierob, płaszcz, wółka, końki, tyży, kanikuły. Nie występują w nich również nazwy szeregu miesięcy oraz nazwy kilku dni tygodnia. Wymienione słowniki nie zawierają też słów z awia-, aero- i wielu innych¹⁶.

Autor słusznie stwierdza, iż kryterium częstotliwości, którego podstawę stanowiłyby słowniki frekwencyjne, nie może stanowić jedyne kryterium doboru materiału językowego do celów dydaktycznych.

M. Olechnowicz pisze, że częstotliwość jednostek językowych w dużym stopniu zależy od źródeł, z jakich te jednostki zostały zaczerpnięte (teksty literackie, prace naukowe i popularnonaukowe, sztuki teatralne itp.). Wysuwa on szereg kryteriów uzupełniających i korygujących braki powstające podczas doboru materiału językowego do celów nauczania w oparciu o zasadę częstotliwości. Jako jedne z najważniejszych wymienia kryterium strefy i zakresu użycia jednostki, kryterium związku danej jednostki z sytuacją, kryterium wymiennalności¹⁷.

Należy tu jeszcze wymienić kryterium łączliwości danej jednostki językowej z innymi jednostkami. Wysoki stopień łączliwości sprzyja wzbogaceniu zapasu leksykalnego uczniów, zwłaszcza na stopniu zaawansowanym, i daje uczniowi możliwość reagowania słownego na określoną sytuację rzeczywistości pozajęzykowej.

O ile zagadnienie doboru materiału językowego do celów nauczania w polskim audytorium znalazło odzwierciedlenie w pracach językoznawców i doczekało się kilku propozycji rozwiązania, to sprawa odpowiedniego opisu języka jako środka komunikacji (nie jako systemu) ciągle jeszcze jest otwarta.

Brak takiego opisu odczuwalny jest szczególnie na pierwszych rocznikach studiów rusycystycznych, zwłaszcza zaocznych, gdzie przy zbyt małym wymiarze godzin przeznaczonych na praktyczną naukę języka i przy zbyt dużej rozpiętości zaawansowania językowego gros pracy nad jego opanowywaniem studenci muszą wykonywać samodzielnie. Nawet obfite czytanie tekstów, związanych z tematyką zajęć, nie jest w stanie zabezpieczyć potrzebnej ilości form językowych niezbędnych do wyrażenia myśli w granicach opracowywanych jednostek tematycznych.

Opis języka jako środka komunikacji mógłby oddać duże usługi i uczniom starszych klas szkoły średniej, zwłaszcza podczas samodzielnego przygotowania wypowiedzi związanych z przeżyciami, wydarzeniami itp.

Tymczasem metodyka nauczania języka rosyjskiego z konieczności korzysta z gramaty-

ki opisowej bądź przeznaczonej dla Rosjan, bądź też adresowanej do cudzoziemców. Zarówno jeden, jak i drugi opis języka dla metodyki nauczania języka rosyjskiego w polskim audytorium okazuje się niewystarczający: za dużo w nich wiadomości o języku i prawie zupełny brak wskazówek praktycznej realizacji materiału językowego w procesie komunikacji. Można to zilustrować następującym przykładem: gramatyka opisowa daje definicję przyimka, określa jego rodzaje, wskazuje na związki przyimka z poszczególnymi przypadkami, nie wyjaśnia jednak, do wyrażenia jakich intencji mownych służą te związki. Natomiast studiującemu język rosyjski potrzebna jest informacja, że np. konstrukcja przyimkowa „po + Cel.” służy do wyrażenia znanych każdemu uczącemu się zjawisk rzeczywistości pozajęzykowej. Tak więc „gulat’ po parku, po ulice” służy do oznaczania ruchu po powierzchni, „chodit’ po klassam, po domam” — przemieszczenie się z jednego miejsca w drugie, „prislat’ po pocztie” — oznacza wykorzystanie środka łączności, „spieczalist po fizikie” — stanowi oznaczenie specjalności itd.

Praktyka wskazuje, że uświadomienie uczącym się przydatności opanowywanego materiału językowego, zwłaszcza na stopniu zaawansowanym, przyspiesza proces jego przyswajania poprzez kojarzenie go z określonymi sytuacjami rzeczywistości pozajęzykowej. Z drugiej strony, sprzyja wyrabianiu umiejętności leksykalnego napełniania modeli językowych w podobnych sytuacjach mownych, np. opis sali widowiskowej teatru — opis sali widowiskowej kina; zakupy w sklepie spożywczym — zakupy w drogerii; organizacje dziecięce — organizacje młodzieżowe itp.

Mała stosunkowo przydatność gramatyki opisowej dla praktycznej nauki języka wynika jeszcze i z tego, że może zdarzyć się objaśnienie nieznanego przez nieznaną. Jako przykład może posłużyć uwaga o tym, iż liczebniki od 5—20 i liczebnik 30 odmieniają się według wzoru deklinacji rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na miękki znak. Uczeń, a nawet student I roku filologii rosyjskiej, może nie wiedzieć, jak odmieniają się te rzeczowniki, ponieważ materiał gramatyczny w procesie nauczania języka rosyjskiego w szkole, w myśl założeń programu, nie jest ujęty w żaden systematyczny kurs. Materiał gramatyczny w podręcznikach szkolnych wszystkich typów tylko „obsługuje” odpowiednie sfery komunikacji językowej, wobec czego powyższa uwaga nie może odegrać roli pomocniczej¹⁸.

Gramatyka opisowa nie uwzględnia, bo i nie może, języka ojczystego uczących się, nie sprzyja więc konieczności naruszenia statycznego obrazu rzeczywistości pozajęzykowej, ukształtowanego u nich w procesie przyswajania języka ojczystego. Każdemu rusycyście z własnej praktyki wiadomo, ile trudności sprawia uczniowi chociażby rekcja czasowników, czy połączenia typu: dwa intieriesnych romana.

Gramatyka opisowa nie uwzględnia również czynników ekstralingwistycznych, tj. kojarzenia rzeczywistości pozajęzykowej z faktami języka.

Częściowo braki wymienione wyżej rekompensują podręczniki gramatyki opisowej języka rosyjskiego opracowane przez polskich lingwodydaktyków¹⁹.

Lingwistyczne podejście do zagadnienia minimalizacji języka obcego do celów nauczania może doprowadzić ucznia do dyskursywnego władania językiem, tj. do osiągnięcia umiejętności prawidłowej budowy zdań w języku obcym, przede wszystkim zdań opartych o modele struktur głębokich.

Nie zabezpiecza to jednak należytej transformacji tych modeli na płaszczyznę struktur powierzchniowych, na których poziomie dopiero realizuje się komunikacja.

Nie jest więc w stanie doprowadzić uczącego się do osiągnięcia określonego stopnia kompetencji mownej.

W ostatnim czasie coraz wyraźniej daje o sobie znać inna zasada doboru materiału językowego i jego minimalizacji do celów nauczania, mianowicie zasada komunikatywno-funkcjonalna. Wprawdzie nie została ona jeszcze tak dokładnie sprecyzowana, jak zasady lingwistyczne, nie jest jeszcze nawet jednoznacznie nazwana, niemniej istnieje szereg prac, w których zarysowują się realne możliwości stworzenia L mini do celów dydaktycznych. Dydaktycy radzieccy określają go jako „uczebnyj jazyk”.

Zasada ta nie pozostaje w stosunku opozycji do zasad lingwistycznych, lecz stanowi ich uzupełnienie. Różni się natomiast tym, że w myśl zasady komunikatywno-funkcjonalnej punktem wyjściowym do opracowania L mini powinno być określenie ilości sfer komunikacyjnych, obejmujących możliwie wszystkie płaszczyzny stosunków międzyludzkich, wymagających wzajemnego porozumiewania się.

Włodzimierz Skalkin wyróżnia osiem takich sfer: 1. sfera rodziny, 2. sfera zawodowa, 3. sfera społeczno-bytowa, 4. sfera społeczno-kulturalna, 5. sfera działalności społecznej, 6. sfera administracyjno-prawna, 7. sfera gier i rozrywek, 8. sfera widowiskowa²⁰. Każda z wymienionych sfer zawiera ograniczoną ilość sytuacji komunikacyjnych. Sytuacje te znajdują odzwierciedlenie w programach nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach podstawowych i średnich. Również i na studiach rusycystycznych program praktycznej nauki języka realizuje się w oparciu o te same lub podobne sytuacje komunikacyjne, rozszerza się tylko ich zakres, wzrasta ich ilość w granicach każdej z wymienionych sfer.

Pokrycie wybranych dla każdego szczebla nauczania odpowiednio dobranymi tekstami niespecjalistycznymi mogłoby posłużyć jako minimum wyjściowe do opracowania słownika frekwencyjnego o konkretnym ukierunkowaniu dydaktycznym, tym bardziej, iż każda z proponowanych przez Skalkina sfer (wraz z wchodzącymi w ich zakres sytuacjami, stymulującymi generowanie mowy) stwarza realne możliwości zakreślenia granic minimum leksykalno-gramatycznego, a także warunkuje dobór odpowiednich środków językowych.

Potrzebę tematycznego grupowania słów sygnalizował W. Gak już w roku 1971, w pracy dotyczącej tak zwanego „uczebnego słownika”²¹.

Podobny pogląd wypowiedział i M. Wiatutniew na III kongresie MAPRIAŁ w Warszawie. Twierdzi on, że dla wyrabiania u uczniów kompetencji mownej (nie językowej) należy dokonać doboru określonych sytuacji mownych, które pobudzałyby ucznia do generowania mowy. Sytuacje takie Wiatutniew nazywa „rieczewymi intencjami” i uważa je za komponent aktu mownego w ogóle²².

Taki dydaktycznie ukierunkowany słownik częstotliwości mógłby stanowić podstawę tworzenia minimów leksykalno-gramatycznych, niezbędnych do realizacji komunikacji mownej w granicach określonych sytuacji—tematów, wchodzących w zakres danej sfery.

Z kolei tak uszeregowany materiał „rozłożyć” na spirali z zachowaniem hierarchizacji struktur-modeli. Spiralny układ materiału językowego zgodny jest z dydaktyczną zasadą powtarzalności, odgrywającą dużą rolę w procesie przyswajania języków obcych.

Powtarzanie materiału językowego w każdym z wyższych kręgów spirali powinno mieć charakter twórczy. Znaczy to, iż ćwiczony w granicach poprzedniego kręgu materiał językowy; w kolejnych kręgach realizowałby się w oparciu o bodźce wyższego rzędu. Można to zilustrować następującym przykładem ze sfery widowiskowej. W zakres tej sfery wchodzi jednostka tematyczna „Teatr”. Niższy krąg spirali: materiał leksykalno-gramatyczny nie-

niezbędny do wykonania takich zadań, jak opis budynku teatru, opis sali widowiskowej, rekwizytów, nazwy spektakli, zakup biletów. Na tym poziomie uczeń wchodzi w układ komunikacyjny przede wszystkim z nauczycielem, odpowiadając na pytania, dotyczące wymienionych wyżej sytuacji. Pod koniec opracowywania jednostki można tworzyć i inne układy, np. uczeń — kasjer; uczeń — przechodzień, którego trzeba zapytać o drogę do teatru, o cenę biletu itp. Chodzi tu o inscenizacje w audytorium, gdzie kasjer i przechodzień to również uczniowie. Wyższy krąg spirali: oglądanie spektakli, ocena gry aktorów, wyrażenie zadowolenia, niezadowolenia, zachwytu, oburzenia, wątpliwości, chęci powtórnego obejrzenia spektaklu itd.

Sytuacje stymulujące mowę w granicach wyższego kręgu spirali, oprócz struktur podstawowych, używanych w kręgu poprzednim, wymagają już innych środków językowych, a także odpowiednio innego użycia środków językowych kręgu poprzedniego. Jest to uwarunkowane innymi sytuacjami komunikacyjnymi, innym kontekstem. Mówiąc o realizacji materiału językowego w granicach najwyższego kręgu spirali, mamy na myśli studentów filologii rosyjskiej (rok II i III), gdzie komunikacja mowna powinna przebiegać na poziomie struktur powierzchniowych, kiedy język powinien być wykorzystany jako środek komunikacji w zadanych sytuacjach, zbliżonych do sytuacji rzeczywistych, np. oceń grę artysty (grał wspaniale, średnio, słabo, źle). Znajdź pozytywne i negatywne strony gry aktora. Oceń wady i zalety budynku teatralnego, sali widowiskowej. Wyraź wątpliwości co do wychowawczych wartości oglądanej sztuki. Zaprotestuj przeciw opiniom kolegów odnośnie ...

W każdym określonym kręgu spirali powinna znaleźć się ściśle określona ilość podstawowych struktur językowych, przeznaczonych do czynnego opanowania. Chodzi o struktury językowe niezbędne do generowania mowy w granicach każdej jednostki tematycznej, a także w granicach innych jednostek, charakteryzujących się podobieństwem bodźca językowego, np. teatr dramatyczny — teatr poezji; teatr — kino; w kasie biletowej teatru — w kasie biletowej na dworcu; proces nauczania w szkole — proces nauczania w uczelni wyższej.

Poszczególne kręgi spirali powinny zawierać również materiał językowy niezbędny do kształtowania sprawności receptywnych, które stanowią ważny czynnik kształtowania kompetencji językowej, a pośrednio i kompetencji mownej.

W każdym kolejnym kręgu spirali niektóre struktury receptywne poprzedniego kręgu mogą wzbogacać zapas struktur produktywnych.

Uzeregowany w zaproponowanym porządku materiał językowy należy ułożyć tak, aby w granicach każdego kręgu spirali stanowił pewną zamkniętą całość. Po jego przerobieniu i utrwaleniu uczący się powinien poprawnie, a nawet stosunkowo swobodnie władać językiem, którego się uczy, w granicach opracowanej jednostki tematycznej. Osiągnięcie odpowiednich sprawności w granicach poszczególnych jednostek i kręgów spirali może stanowić pozytywną motywację uczenia się języka obcego.

Dla zapewnienia właściwego funkcjonowania wyselekcjonowanego materiału językowego w obrębie każdego kręgu spirali oraz dla osiągnięcia celów końcowych zachodzi konieczność opracowania specjalnego opisu języka rosyjskiego do celów nauczania w polskim audytorium. Leży to w gestii różnych dziedzin lingwistyki, zwłaszcza stosowanej.

Bardzo pożądanymi dla wspomnianego opisu są wyniki badań językoznawstwa generatywnego, które zajmuje się powstawaniem struktur głębokich w zadanej sytuacji, bada możliwości transformacji tych struktur i ich realizację na poziomie struktur powierzchniowych.

wych. Jak wiadomo, struktury powierzchniowe są środkami wyrażania myśli w języku obcym.

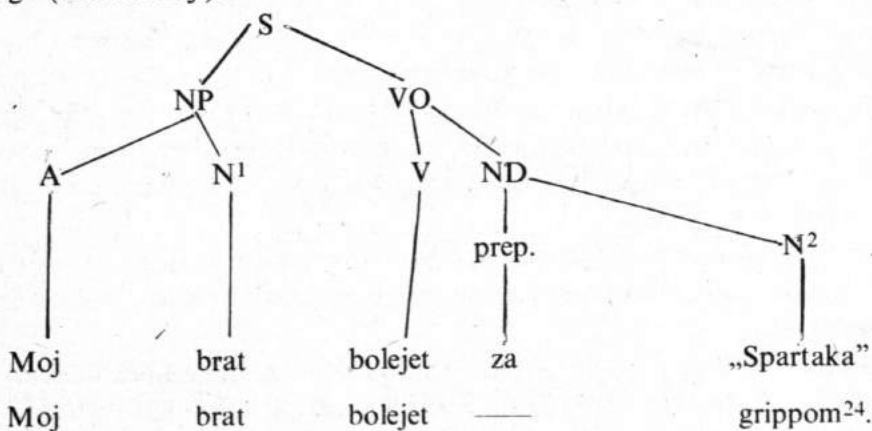
Niech zilustruje to następujący przykład. Do wyrażenia znanego uczniom zjawiska rzeczywistości pozajęzykowej, rozumianego na poziomie struktury głębokiej, często potrzebne są inne środki, mimo bliskości systemów językowych rosyjskiego i polskiego. Częściowe różnice w strukturze formalnej zdania, nie skorygowane w porę, prowadzą do powstawania i utrwalania się błędów interferencyjnych podczas transformacji materiału językowego na poziom struktur powierzchniowych:

poszoł dožd'	Vr N	S ²³ .
zaczł padać deszcz	Vop + Vp N	
rozpadało się	Vop + się	

Niezmiernie ważną rolę przy opisie języka rosyjskiego jako obcego do celów nauczania w polskim audytorium (zwłaszcza na stopniu zaawansowanym) mogą odegrać wyniki badań językoznawstwa konfrontatywnego. Zbadanie i ustalenie tożsamości ekwiwalentów międzyjęzykowych, międzyjęzykowych różnic częściowych, a także całych pól tych odpowiedników, porównanie faktów jednego i drugiego języka pozwoliłoby maksymalnie wykorzystać transfer pozytywny i zapobiec interferencji.

Jeśli za model generowania mowy przyjmujemy proponowaną przez Nowikiwa (wcześniej jeszcze przez Wundta) strukturę, to łatwo da się zauważyć, że najbardziej przydatnymi dla potrzeb metodyki okażą się badania i ustalenia dotyczące części struktury oznaczonej: V + prep. + N² oraz V + ND.

Ta część struktury dla Polaka jest najtrudniejsza ze względu na silne oddziaływanie transferu negatywnego (interferencji).



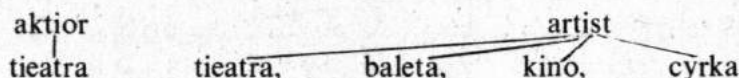
Zbadanie i opisanie wszystkich możliwych wariantów związków rzędu i przynależności w obrębie zaznaczonej części struktury pozwoliłoby dokonać wyboru najbardziej odpowiednich struktur wyjściowych dla poszczególnych kręgów spirali.

Przy opisie języka rosyjskiego do celów nauczania w polskim audytorium koniecznym staje się również uwzględnienie czynników ekstralingwistycznych, od których w wielu sytuacjach komunikacyjnych zależy prawidłowe odcodowywanie informacji. Na przykład, rosyjskie zdanie „Ona pojechała k bratu na jug” Polak i Rosjanin będą rozumieli różnie. Dla Rosjanina „na jug” znaczy na południe kraju, do Soczi, na Krym, Polak natomiast przy właściwym rozumieniu każdego ze składników zdania, zrozumie ten komunikat inaczej,

ponieważ „na jug” — „na południe” w polskim języku potocznym znaczy pojechać do krajów południowych, np. do Włoch.

Im wyższy krąg spirali, tym bardziej złożona powinna być transformacja. Na starszych rocznikach studiów filologicznych transformacja może przebiegać na poziomie struktur powierzchniowych. Znaczący to, że powinna ona polegać na szukaniu różnych środków językowych do wyrażenia tej samej myśli.

Najbardziej produktywnym wydaje się być stosowanie różnych rodzajów synonimów, w tym i synonimów relatywnych, typu:



Proponowane podejście do zagadnienia minimalizacji języka rosyjskiego do celów nauczania prowadzi do pozornego naruszenia dydaktycznej zasady stopniowania trudności. Jest ono rezultatem rezygnacji z ustalonego od dawna opisu języka jako systemu i jednocześnie konieczności funkcjonalnego podejścia do interpretacji wybranych zjawisk językowych; napędzających każdy krąg spirali. Słowo „pozornego” użyte zostało świadomie, gdyż praktyka wskazuje, iż szereg zjawisk językowych, które w hierarchii systematycznego kursu gramatyki opisowej języka rosyjskiego zajmują dalsze miejsca, ponieważ uważane są za trudniejsze, w określonych sytuacjach komunikacyjnych realizują się o wiele łatwiej, nawet na mniej zaawansowanym etapie, niż zjawiska tradycyjnie uznane za stosunkowo proste w oderwaniu od sytuacji stymulującej użycie języka do celów komunikacji.

Fakt ten wynika z odczuwania przez uczącego się potrzeby reakcji mownej za zadaną sytuację, odzwierciedlającą znany mu fragment rzeczywistości pozajęzykowej. Jako przykład można tu przytoczyć tworzenie i użycie stopni wyższego i najwyższego przymiotników. Uczeń, chcąc wyrazić stosunki między porównywanymi przedmiotami i zjawiskami, np. zakomunikować, kto jest w rodzinie najstarszy, kto od kogo i o ile młodszy; kto jest wyższy, kto niższy; co jest droższe, co tańsze szuka środków językowych do wyrażenia znanej mu myśli. A kiedy te środki znajduje i jednocześnie widzi potrzebę ich zastosowania, szybciej i bardziej trwale je przyswaja.

W porę uświadomione i umiejętnie skorygowane różnice w formalnej strukturze zdań skracają czas opanowywania materiału językowego i sprzyjają prawidłowemu jego użyciu do celów komunikacji.

Przykładów takiego pozornego naruszenia zasady stopniowania trudności można by przytoczyć wiele, a i na zagadnienie, co w procesie przyswajania języka rosyjskiego przez Polaków jest trudne, należy spojrzeć nie tylko przez pryzmat lingwistyki.

Fakty te zmuszają do tworzenia innej gramatyki dla potrzeb praktycznej nauki języka, tak zwanej gramatyki pedagogicznej, funkcjonalnej, o której w publikacjach coraz głośniej. Temat ten frapuje zarówno glottodydaktyków, jak i lingwistów.

Gramatyka pedagogiczna — specjalny synchroniczny opis języka obcego do celów nauczania — pomaga uczącemu się uzmysłowić sobie postać struktury (modelu językowego) potrzebnej do zakomunikowania czegoś, dostarcza mu niejako „na bieżąco” niezbędnych wiadomości teoretycznych o budowie i funkcjonowaniu danej struktury językowej w określonej sytuacji mownej.

Można to zilustrować następującym przykładem. Z tworzeniem i użyciem trybu rozkazującego czasowników w kursie gramatyki opisowej student pierwszego roku filologii rosyj-

skiej spotyka się dopiero w drugim semestrze, używa go, natomiast, niemal od pierwszych dni uczenia się języka rosyjskiego, tj. od pierwszych lekcji w klasie piątej. Okazuje się, że formy typu: „czitaj”, „idi” w zasadzie nie sprawiają większych trudności, podczas gdy formy typu: „postaw”, „rież”, „gotow’ uroki” na zajęciach z praktycznej nauki języka nie są prawie używane przez studentów.

Badania pilotażowe wykazały, że studenci mniej lub bardziej zrezygnująco omijają te formy, ponieważ ich nie znają. Istnieje więc konieczność uświadomienia ich studentom w celu zapobieżenia błędom przy tworzeniu i użyciu tych form, w ich pisowni. Należy uzmysłowić im sposób tworzenia, pokazać, od czego zależy tworzenie trybu rozkazującego przy tematach zakończonych na spółgłoskę raz przez dodanie sufiksu „i”, innym razem przez dodanie do tematu znaku miękkiego.

Gramatyka pedagogiczna o charakterze funkcjonalnym ma dużą rolę do spełnienia przy kognitywnym podejściu do nauczania języka rosyjskiego w polskim audytorium. Szczególne usługi mogłaby oddać studiującym zaocznie filologię rosyjską, a także uczniom liceów dla pracujących.

Cechy gramatyki pedagogicznej posiada „Gramatyka rosyjska w ujęciu funkcjonalnym” A. Bogusławskiego i S. Karolaka, w której autorzy wskazują sposoby wyrażania intencji mownych, uwarunkowanych sytuacjami rzeczywistości pozajęzykowej²⁵.

W zakończeniu rozważań pragniemy z całą świadomością podkreślić, iż gramatyka pedagogiczna nie stanowi opozycji w stosunku do gramatyki opisowej języka rosyjskiego, lecz jest jej specjalną odmianą, podyktowaną potrzebą dostarczenia uczącym się wiadomości o języku nauczonym w procesie kształtowania produktywnych sprawności językowych (mówienie, pisanie), jest onomazjologicznym opisem języka, idącym w kierunku od znaczenia do znaku, podczas gdy gramatyka opisowa jest jego opisem semazjologicznym, tj. wychodzącym od znaku do znaczenia.

Również i komunikatywno-funkcjonalna zasada minimalizacji języka rosyjskiego jako obcego, nie jest przeciwieństwem zasad lingwistycznych, lecz stanowi ich uzupełnienie poprzez określenie granic, w oparciu o które można by tworzyć dydaktyczne słowniki frekwencyjne dla konkretnych celów glottodydaktyki stosowanej.

PRZYPISY

- ¹ L. Nowikow: Podstawowe zasady i cele opisu języka rosyjskiego jako obcego (w:) *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, pod redakcją S. Siatkowskiego, Warszawa 1972, s. 48.
- ² *Ibidem*, s. 52.
- ³ W. Marton: Programowanie kursu językowego a kognitywne podejście do nauczania języków obcych (w:) *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 12—15 listopada 1974*.
- ⁴ L. Nowikow: *Op. cit.*, s. 51—52.
- ⁵ M. Olechnowicz: Problematyka doboru materiału językowego do celów dydaktycznych, „*Język Rosyjski*”, 1972, nr 2, i nr 4.
- ⁶ Tenże: Zagadnienie doboru materiału językowego w nauczaniu języka rosyjskiego (nauczanie początkowe i zaawansowane), „*Język Rosyjski*”, 1974, nr 3.
- ⁷ W. Winogradow: Minimum fonetyczne w procesie uczenia cudzoziemców języka rosyjskiego (w:) *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S. Siatkowskiego, WSiP, Warszawa 1976.
- ⁸ E. Bryzgunowa: *Zwuki i intonacja russoj riecz*, Izdatielstwo „Russkij jazyk”, Moskwa 1977.
- ⁹ S. Grzybowski: Teoretyczna i praktyczna fonetyka na studiach rusycystycznych „*Studia Filologiczne*”, z. 3. Bydgoszcz 1977.

- 10 A. Doros: O minimum gramatycznym języka rosyjskiego (w:) Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia, pod red. S. Siatkowskiego, WSiP, Warszawa 1976. Zagadnienie minimum gramatycznego A. Doros poruszał już w r. 1971. Zob. *Ź* zagadnień nauczania języka rosyjskiego, pod red. Cz. Woźniewicza. Rzeszów 1971.
- 11 M. Olechnowicz: O metodzie nauczania akcentu rosyjskiego (w:) Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego, pod red. S. Siatkowskiego, Warszawa 1972.
- 12 L. Nowikow: Słowniki szkolne, ich specyfika i typy (tamże).
- 13 D. Rozental: Kompleksnyj uczebnij słowar' russkogo jazyka, „Russkij jazyk za rubieżom”, 1974, nr 4.
- 14 W. Gak: Uczebnij słowar' — kratkaja encyklopedija russkogo jazyka (tamże).
- 15 W. Morkowkin: Wykaz najczęściej używanych wyrazów rosyjskich (w:) Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia, pod red. S. Siatkowskiego, WSiP, Warszawa 1976.
- 16 H. Lissner: O stworzeniu minimum pojęciowego dla praktycznej nauki języka (w:) Zeszyty Naukowe WSP im. Powstańców Śląskich w Opolu. Filologia Rosyjska, X. Problemy nauczania języka rosyjskiego w szkole wyższej. Materiały z międzynarodowej konferencji zorganizowanej z okazji 20-lecia WSP w Opolu, Opole, 1973.
- 17 M. Olechnowicz: Problematyka doboru materiału językowego do celów dydaktycznych, „Język Rosyjski”, 1972, nr 4.
- 18 Chodzi tu o korzystanie z gramatyki opisowej na zajęciach z praktycznej nauki języka, nie o systematyczny kurs gramatyki opisowej jako przedmiotu kierunkowego na studiach rusycystycznych.
- 19 M. Olechnowicz, O. Spirydowicz: Ćwiczenia z gramatyki opisowej języka rosyjskiego, PWN, Warszawa—Łódź 1973.
- 20 W. Skalkin: Sfery ustnej komunikacji językowej a nauczanie języka (w:) Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia, pod red. S. Siatkowskiego, WSiP, Warszawa 1976.
- 21 W. Gak: Op. cit., s. 41
- 22 M. Wiatutniew: Kommunikatiwnaja naprawlennost' obuczenija russkomu jazyku w zarubieżnych szkołach (w:) Naucznyje osnovy i praktika priepodawanija russkogo jazyka kak inostrannogo. Dokłady sowietskoj dielegacji. III Kongress MAPRJAŁ, Warszawa 1976.
- 23 S — sytuacja, Vp — czasownik w języku polskim, Vr — czasownik w języku rosyjskim, Vo — czasownik w formie osobowej, N — rzeczownik.
- 24 S — sytuacja, NP — podmiot ogólny, VP — orzeczenie ogólne, A — przydawka przymiotnikowa, N¹ — podmiot szczegółowy, wyrażony rzeczownikiem lub inną imienną częścią mowy, V — orzeczenie szczegółowe, wyrażone czasownikiem, ND — dopełnienie bez przyimka, prep. — przyimek, N² — dopełnienie wyrażone konstrukcją przyimkową.
- 25 A. Bogusławski, S. Karolak: Gramatyka rosyjska w ujęciu funkcjonalnym, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- 26 W. Zwiegincew: Teoreticzeskaja i prikladnaja lingwistika. Izdat. „Proswieszczenije”, Moskwa 1963. W wymienionej pracy Zwiegincew przytacza przykład lingwistycznej analizy tekstu na tak zwane monosemy, które określa jako „...pierwicznije czertieży jazyka, na osnovie kotorych sozdajutsia bloki, ispolzujemyje dla postrojenija rieczzi”, s. 328—335.
- 27 Posobije po leksiczeskoj soczetaemosti słow russkogo jazyka. Słowar' — sprawocznik, pod red. T. Pleszczenko i L. Sakowiec, Mińsk 1975.
- 28 K. Rieginina, G. Tiurina, L. Szyrokowa: Ustojczywyje słowosoczetanija russkogo jazyka, pod red. L. Szyrokowej, Moskwa 1975.

К ВОПРОСУ О МИНИМИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ЕГО ОПИСАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

Резюме

Цель статьи — доказать необходимость тщательного отбора языкового материала, рациональной его организации и соответствующего его описания в учебных целях для польской аудитории.

В первой части упоминаются отдельные труды польских и советских языковедов и лингводидактиков, касающиеся минимизации отдельных подсистем русского языка.

Во второй части автор пытается представить собственные наблюдения, обобщения и выводы, относительно основ отбора и организации языкового материала для успешного выполнения программы эффективизации учебного процесса.

Подчёркивается необходимость использования при описании русского языка как иностранного результатов лингвистических исследований.

Доказывается также необходимость учета экстралингвистических факторов, которые во многих случаях оказывают решающее влияние на процесс семантизации усваиваемых учащимися речевых единиц, что и влияет на повышение эффективности учебного процесса.

AUS DEM GEBIET DER MINIMALISIERUNG DER RUSSISCHEN SPRACHE ALS FREMDSPRACHE UND DEREN BESCHREIBUNG IM UNTERRICHTS

Zusammenfassung

Ziel des Artikels ist die Hervorhebung eigentlicher Auswahl des Sprachmaterials und dessen entsprechende Anordnung und Beschreibung im Unterricht fuer das polnische Auditorium.

Im ersten Teil sind ausgewaehlte Arbeiten polnischer und sowjetischer Sprachkenner und Lingwistendidakter beschrieben worden, welche das Problem der Minimalisierung, vor allem aber einzelne Untersysteme der Sprache betreffen.

Zweiter Teil probiert die eigenen Reflexionen und Vorschlaege des Verfassers vorzustellen, und zwar im Bereich der Auswahl und Organisationsarbeit des Sprachmaterials als Realisierung eines Programs des praktischen Russischunterrichts im Russischstudium.

Der Verfasser schlaegt vor, die Wahl des Sprachmaterials auf das kommunikativ-funktionelle Prinzip und die spiralische Einordnung zu stuetzen. Er emphieht auch die Ausnuetzung — zur Beschreibung dieses Materials — der Untersuchungsergebnisse der konfrontativen und generativen Sprachwissenschaft, sowie auch der extralingwistischer Mittel. Diese Mittel haben in vielen Faellen einen grossen Einfluss auf die Semantisation der eingepraegten kommunikativen Einheiten und damit auch die Steigerung des effektiven Unterrichts.