

**ZAGADNIENIA NAUCZANIA JĘZYKA  
JAKO OBCEGO***Jutta Büchner, Ulrich Drechsel (Greifswald)***KILKA UWAG O ROLI NAŚLADOWANIA I UŚWIADOMIENIA  
W PROCESIE PRACY NAD MATERIAŁEM GRAMATYCZNYM  
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO****1. SYTUACJA WYJŚCIOWA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO W NRD**

W NRD nauka języka polskiego odbywa się w ramach trzyletniego kursu, poczynając od X klasy. W tym celu powołano do życia tak zwane klasy specjalne w 7 liceach, w różnych miastach. Oprócz tego zainteresowanym, oferuje się fakultatywne zajęcia dla początkujących, w ramach tak zwanego kursu podstawowego. Możliwości nabycia wiedzy elementarnej istnieją nie tylko w liceach, lecz także coraz częściej w szkołach wieczorowych.

Jak wiadomo, w ostatnich kilku latach doszło do znacznego rozszerzenia wakacyjnej wymiany uczniów obu naszych krajów. W związku z tym na obozach młodzieżowych i koloniach letnich potrzebni są młodzi ludzie znający język polski. Wobec tak dużego zapotrzebowania na tłumaczy z naszej strony, trzeba korzystać także z pomocy uczniów mających ze sobą zaledwie jednoroczny kurs podstawowy języka polskiego. Znaczący to, że już w ramach tego kursu podstawowego musimy przygotować naszych uczniów do możliwie swobodnego posługiwania się językiem polskim w różnych sytuacjach. W tym właśnie celu rozpoczęto opracowywanie nowych programów nauczania, w których główny nacisk kładzie się na względną samodzielność pojedynczych kursów rocznych, szczególnie jednak kursu podstawowego. Zakłada się bowiem, że uczniowie powinni być w stanie zastosować nabytą

wiedzę w praktyce także wtedy, gdy nie ukończą kolejnych kursów.

Konieczność opracowania nowych programów nauczania wynika również z faktu, że dotychczasowe programy są przestarzałe. Nowe programy, które w najbliższych latach stopniowo wejdą w życie, będą uwzględniały i to, że język polski jest drugim językiem słowiańskim (po języku rosyjskim), jakiego uczą się nasi uczniowie. Programy te wyznaczają dokładnie poziom wyjściowy uczniów względem języka rosyjskiego i polskiego, a cechuje je wyraźna koncentracja na takich zjawiskach językowych, które odbiegają w brzmieniu i semantyce oraz pod względem morfologicznym i składniowym od odpowiednich jednostek języka ojczystego lub języka rosyjskiego. Zmierza się w ten sposób do polepszania warunków wytwarzania u uczniów wystarczającego stopnia uświadomienia systemu językowego oraz do pomniejszenia liczby błędów.

Nie uważamy jednak, żeby tylko odbiegające od języka ojczystego jednostki języka polskiego sprawiały trudności, ponieważ także te elementy, które wykazują daleko idącą zbieżność z ich odpowiednikami w języku ojczystym nie zawsze można sobie przyswajać bez trudu. Oczywiście język ojczysty w procesie przyswajania sobie języka obcego odgrywa doniosłą rolę. Tak samo znajomość pierwszego języka obcego wcale nie pozostaje bez znaczenia w nauce drugiego języka obcego. Z tego nie wynika jednak, że ustalone przy porównaniu odpowiednich elementów danych języków różnice automatycznie i w każdym poszczególnym wypadku sprawiają większe trudności niż podobieństwa: "Die naive und undifferenzierte Faustregel, daß Interferenzfehler und Schwierigkeitsgrade beim Erlernen einer Fremdsprache eine geradlinige Funktion von Unterschieden in der sprachlichen Struktur sind, hat sich nicht bestätigt, weil damit die Schwierigkeiten von ähnlichen Erscheinungen (von 'schwachen Kontrasten') unterschätzt werden"<sup>1</sup>.

Oprócz odchyleń, właśnie także liczne zjawiska ekwiwalentne języka polskiego i rosyjskiego skłoniły nas do refleksji na

<sup>1</sup> G. H e l b i g, Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig 1981, s. 89.

temat naśladowania i uświadomienia, w szczególności jeśli chodzi o przyswajanie zjawisk gramatycznych.

Wyszliśmy przy tym z założenia, że dla mówiących po niemiecku przyswajanie zjawisk gramatycznych języka polskiego będzie lżejsze, jeśli zostaną one przekazane za pośrednictwem znanego już podobnego systemu językowego, w tym wypadku języka rosyjskiego.

## 2. O STOSUNKU NAŚLADOWANIA I UŚWIADOMIENIA

Każdy nauczyciel uczący języka obcego wie, że w historii metodyki języków obcych istniały dość zróżnicowane, a nawet skrajne poglądy co do tego, jaka metoda może być najbardziej skuteczna przy przyswajaniu języka obcego.

Zwolennicy metody bezpośredniej rezygnowali z wszelkiego uświadomienia, zwolennicy metody pośredniej natomiast chcieli absolutnie wszystko uświadomić, w tym nawet liczne zjawiska marginesowe. Te przesadne poglądy są dzisiaj w zasadzie nieaktualne, a większość nauczycieli języków obcych jest zdania, że "...die Frage nach der Relation von Imitation und Bewußtheit nicht alternativ, sondern nur integrativ aufgeworfen werden kann"<sup>2</sup>.

W związku z tym trzeba odpowiedzieć na pytanie, co się rozumie pod uświadomieniem w przyswajaniu sobie zjawisk gramatycznych. W zależności od tego, na co kładzie się główny nacisk w pracy nad materiałem gramatycznym można rozróżnić uświadomienie celu, uświadomienie przedmiotu, uświadomienie funkcji i/lub uświadomienie struktury. Aby dojść do uświadomienia, uczący się musi nie tylko wiedzieć, jak się tworzy daną formę, lecz także, co możnają wyrazić, to znaczy, że musi znać funkcję komunikatywną danego zjawiska gramatycznego. Tak samo trzeba znać strukturę danego zjawiska. Jedna forma uświadomienia, a mianowicie uświadomienie treści lub przedmiotu, towarzyszy oczywiście wszystkim czynnościom językowym, także wte-

<sup>2</sup> W. R e i n e c k e, Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdspracherwerbs, Leipzig 1985, s. 21.

dy, jeśli użycie danego zjawiska jest już w wysokim stopniu zautomatyzowane. W uświadomieniu i świadomym użyciu języka dokonuje się zawsze wyboru, to znaczy, że nigdy nie używa się świadomie w danej wypowiedzi wszystkich reguł, według których jest ona skonstruowana, ponieważ wtedy nie doszłoby do normalnego porozumienia się (wymiany zdań, myśli). Okoliczność ta wydatnia konieczność daleko idącej automatyzacji pierwotnie częściowo świadomego operowania materiałem językowym. Zautomatyzowanie zwalnia pamięć, dając możliwość dokonywania kolejnych operacji, których początkowo znowu dokonuje się świadomie. Uświadomienie sobie systemu językowego jest więc z jednej strony środkiem i warunkiem efektywnego procesu operowania materiałem językowym i jego zautomatyzowania, a z drugiej strony - jego wynikiem. Wywiera ono decydujący wpływ na poziom uregulowania w praktycznym użyciu języka, przy czym poziom ten może obejmować wszystkie odcienie - od świadomego do nieświadomego użycia<sup>3</sup>.

Do uświadomienia sobie danego zjawiska gramatycznego można uczących się prowadzić poprzez ukierunkowany zabieg, polegający na zwróceniu ich arbitralnej uwagi na uchwycenie np. znaczenia formy, struktury bądź funkcji danego zjawiska językowego, albo pojedynczych jego komponentów. Celem tego zabiegu jest wykształcenie umiejętności zgodnego z normą wykonywania czynności komunikatywnych. Aby wykształcić rozumienie umożliwiające takie czynności, można się posługiwać porównaniem, różnicowaniem, indukowaniem i dedukowaniem<sup>4</sup>.

Jako kolejny środek metodyczny służący do wytworzenia i zautomatyzowania operacji językowych, nauczyciel - oprócz uświadomienia - może zastosować naśladowanie. Można rozróżnić naśladowanie bezmyślne i naśladowanie świadome. W naśladowaniu bezmyślnym mamy do czynienia z całościowym naśladowaniem utartych zwrotów, bez uświadamiania sobie ich celu, funkcji i

<sup>3</sup> Por.: G. C l a u s s i ip., Wörterbuch der Psychologie, Leipzig 1976, s. 81.

<sup>4</sup> Por.: U. B o r g w a r d t, Zu Grundfragen der Arbeit am syntaktischen Stoff im Russischunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR, Dissertation B, Greifswald 1986, s. 155 (mpis).

struktury. W naśladowaniu świadomym zaś niski stopień świadomości polega na tym, że uczący się wie, co mówi lub pisze.

Konieczność uświadomienia na lekcjach obcojęzycznych wynika w pierwszej kolejności z faktu, że uczenie się jest zawsze świadomym i celowym procesem. Uświadomienie ma specyficzne funkcje. Służy ono:

- 1) wytworzeniu u ucznia podstawy orientacyjnej do wykonywania czynności językowych;
- 2) stworzeniu podstaw transferu nabytych w określonej sytuacji umiejętności i nawyków na inną sytuację oraz zapobieganiu zjawiskom interferencji;
- 3) przyspieszeniu rozwijania biegłości, zdolności i nawyków językowych;
- 4) umożliwieniu uczącym się przeprowadzenia samodzielnej kontroli wykonywanych przez nich operacji i
- 5) aktywizacji procesu poznawania i rozwojowi myślenia<sup>5</sup>.

W przyswajaniu zjawisk gramatycznych języka obcego równie ważnym środkiem metodycznym jak uświadomienie jest naśladowanie, które staje się niezbędne z powodu ograniczonych możliwości świadomego przyswojenia materiału gramatycznego. Odgrywa ono ważną rolę w przyswajaniu wiadomości i rozwijaniu biegłości w posługiwaniu się językiem; stanowi istotny komponent sensownych ćwiczeń i jest zatem tak samo niezbędne, jak świadome przerobienie materiału gramatycznego.

Stosując w procesie nauczania języka uświadomienie i naśladowanie trzeba unikać wszelkiej jednostronności. Za nadużywaniem uświadomienia kryje się bowiem wielkie niebezpieczeństwo: nieuchronnie pociąga ono za sobą zaniedbanie twórczego aspektu czynności językowych, co nie byłoby zgodne z celami komunikatywnymi nauki języka polskiego. Ale także naśladowanie ma swoje granice. Skutkiem jego przeceniania jest wytworzenie samych bezwiednych automatyzmów, które w wysokim stopniu uniemożliwiają twórcze używanie języka. Wiążąca się z tym

<sup>5</sup> Por.: Borgwardt, Zu Grundfragen..., s. 155-156; por. także: A. I l i e w a, Bewußtheit und Imitation im Fremdsprachenunterricht, "Deutsch als Fremdsprache" 1973, 10, (2), s. 75-84.

monotonia powoduje szybkie zmęczenie uczniów i odczucie niepowodzeń.

Z tego wynika, że uświadomienie i naśladowanie stanowią jedność dialektyczną. "In der Denktätigkeit [...] finden beständig Übergänge von Bewußtem in Unbewußtes und umgekehrt statt. Die bewußte Lösung einer Aufgabe stützt sich auf den Gebrauch von Unbewußtem, auf die sprachliche Erfahrung und auf den Gebrauch von Automatismen, die selbst das Ergebnis der vorausgehenden Denktätigkeit sind"<sup>6</sup>.

3. UWAGI O MOŻLIWYCH KRYTERIACH  
ZASTOSOWANIA ŚRODKÓW UŚWIADOMIENIA I NAŚLADOWANIA  
W PRZYSWAJANIU MATERIAŁU GRAMATYCZNEGO  
NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

W NRD jak dotąd nie prowadzono jeszcze badań dających odpowiedź na pytanie, jakie zjawiska gramatyczne języka polskiego należałoby uczniom niemieckim uświadomić i do jakiego stopnia, a które należałoby przyswoić drogą naśladowania. Sytuacja ta wymaga, żeby nauczyciel decydował o tym na podstawie porównawczych analiz operacyjnych. Przy tym, do porównania języków niemieckiego i polskiego trzeba włączyć także rosyjski, którego uczą się nasi uczniowie od V klasy.

Jeśli chodzi o pracę nad materiałem gramatycznym, to celowe wydaje się przeprowadzanie tych porównań przeważnie pod względem struktury i funkcji jednostek językowych, które są przedmiotem nauki. W ten sposób można rozróżnić wypadki ekwiwalencji, nieekwiwalencji i ekwiwalencji zerowej. Wypadki zgodności i różnic, które się ustala poprzez porównanie odpowiednich jednostek językowych w pierwszym języku obcym, drugim języku obcym i języku ojczystym, "... lassen nur bedingt auf Transfer oder Interferenz, Leichtigkeiten oder Schwierigkei-

---

<sup>6</sup> G. S. K o s t j u k, Fragen der Denkpsychologie, [w:] Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Berlin 1967, s. 316.

ten im Lernprozeß, bewußtes oder imitatives Vorgehen beim Spracherwerb schließen, da der Interferenz- und Schwierigkeitsgrad nicht proportional aus dem Grad der sprachlichen Differenzierung resultiert"<sup>7</sup>. Znaczący to, że wyniki analiz porównawczych nie są wystarczającą podstawą, jeśli się ma decydować o tym, kiedy należałoby dane zjawiska gramatyczne uświadomić, a kiedy jest wskazane zrezygnować z ich uświadomienia. Trzeba je więc weryfikować i uzupełniać, wykorzystując wyniki analiz błędów oraz spostrzeżenia z dziedziny psychologii uczenia się i metodyki.

Przytaczając poniżej kilka przykładów zastosowania uświadomienia i naśladowania, skorzystamy z wyników badań na ten temat, dokonanych przez greifswaldzkiego metodyka U. Borgwardta na materiale języka rosyjskiego. Ma to swoje uzasadnienie nie tylko w tym, że dotychczas brak odpowiednich badań dotyczących języka polskiego jako obcego, ale i w tym, że uwzględnienie odpowiednich zjawisk w języku rosyjskim, blisko spokrewnionym z polskim, w naszych warunkach jest niezbędne. Poza tym podobieństwo obu języków słowiańskich pozwala w większości wypadków na analogiczne potraktowanie danych zjawisk w procesie dydaktycznym.

Przede wszystkim należałoby przyswajać zjawiska gramatyczne, które są ekwiwalentne pod względem strukturalnym i/lub funkcjonalnym w językach: rosyjskim, polskim i niemieckim. Dotyczy to np. nie zabarwionego emocjonalnie szyku wyrazów w dwuczłonowych zdaniach afirmatywnych z orzeczeniem czasownikowym typu: 'Piotr czyta książkę', 'Piotr czyta książkę', 'Peter liest ein Buch'. Tak samo można postępować, jeśli taka ekwiwalencja zachodzi pomiędzy polskim i niemieckim, np. przy użyciu liczebników głównych 'jeden' z jednej strony i 'dwa', 'trzy', 'cztery' z drugiej, por.: 'Tam stoi jeden stół' - 'Dort steht ein Tisch'; 'Tam stoją dwa stoły' - 'Dort stehen zwei Tische'.

Postępowanie naśladowcze jest możliwe także w wypadku ekwiwalencji rosyjsko-polskiej pod warunkiem, że dane zjawisko

<sup>7</sup> Por.: B o r g w a r d t, Zu Grundfragen..., s. 151 i n.

jest już dostatecznie opanowane w języku rosyjskim, np. użycie dopełniacza po zaprzeczonych czasownikach przechodnich, por.: 'Uczitelj nie spraszajet uczenicy', 'Nauczyciel nie pyta uczennicy'.

Naśladowanie z reguły nie wystarcza w wypadku nieekwiwalencji struktury i/lub funkcji oraz w wypadku ekwiwalencji zerowej w języku ojczystym. Uświadomienie staje się konieczne wtedy, jeśli nie można oczekiwać poprawnego posługiwania się daną formą lub konstrukcją drogą naśladowania lub wtedy, gdy przewiduje się konieczność poświęcenia nadmiernie długiego czasu na ćwiczenia. Ma to miejsce na przykład w wypadku rozróżnienia formy męskoosobowej i niemęskoosobowej, które nie jest znane ani w rosyjskim, ani w niemieckim.

Uświadomienia wymagają także analityczne formy czasu przyszłego typu 'będę czekał', które są swoistym tworem języka polskiego; współistniejącym z formami takimi; jak 'będę czytać' mającymi odpowiednik zarówno w języku rosyjskim ('ja budu czitat'), jak i w języku niemieckim ('ich werde lesen').

Trudności zazwyczaj sprawia rekcja niektórych czasowników polskich odbiegająca od rekcji ich odpowiedników w języku rosyjskim i/lub w języku niemieckim, np. 'szukać', 'uczyć się', 'słuchać' itp. Także w tych wypadkach uświadomienie tej odrębności uważamy za wskazane.

Szczególnie łatwo podlegają interferencji konstrukcje różniące się w swojej budowie w języku rosyjskim i polskim. W celu zapobiegania błędnym przeniesieniom na język polski reguł obowiązujących w języku rosyjskim trzeba te różnice szczególnie gruntownie uświadomić. Z takim przypadkiem mamy do czynienia, jeśli chodzi o konstrukcję taką, jak np. 'Jestem nauczycielem', mającą odpowiednik rosyjski 'Ja ucitelj', a niemiecki 'Ich bin Lehrer'. Wpływ języka rosyjskiego może tu spowodować powstanie niepoprawnej konstrukcji '<sup>+</sup>Ja nauczyciel'; wpływ natomiast języka niemieckiego - powstanie konstrukcji '<sup>+</sup>Jestem nauczyciel'.

Podobnie rzecz się przedstawia, jeśli zachodzi zbieżność strukturalna konstrukcji w języku polskim i rosyjskim, przy

równoczesnej jej odrębności w języku niemieckim. Z sytuacją taką mamy do czynienia np. w wypadku bezprzyimkowego użycia narzędnika w obu językach słowiańskich służącego do wyrażenia środka czynności. Znaczenie to wyraża się w języku niemieckim za pomocą przyimka 'mit', por.: 'Uczenik pizzet karandaszom', 'Uczeń pisze ołówkiem', 'Der Schüler schreibt mit dem Bleistift'.

Błędne przeniesienie niemieckiego sposobu wyrażania się na język polski jest prawdopodobne, jeśli odpowiednik rosyjski nie jest jeszcze dostatecznie utwalony. W szczególnej mierze dotyczy to zaimka dzierżawczego 'swój', którego użycie sprawia niemieckim uczniom poważne trudności, mimo że z całkowicie analogicznym zjawiskiem w języku rosyjskim spotykają się już w VII klasie. Na lekcjach języka polskiego uświadamiamy to zjawisko na podstawie nabytych już wiadomości, które jednak nie umożliwiają jeszcze biegłego jego użycia. Uświadczenie tego zjawiska w języku polskim mogłoby naszym zdaniem przebiegać w następujący sposób:

1. Mówienie najpierw kilku polskojęzycznych przykładów zawierających użycia zaimka dzierżawczego 'swój', potem mówienie ich odpowiedników rosyjskich;
2. Tłumaczenie przykładów na język ojczysty;
3. Powtórzenie przykładów polskich w trakcie fazy naśladowania, w której uczniowie mogą zbierać pierwsze doświadczenia praktyczne przy operowaniu tym zjawiskiem;
4. Analizowanie tego zjawiska pod względem składniowym i znalezienie przez uczniów prawideł jego użycia.

Celem tej analizy jest uświadczenie uczniom:

- że 'swój' tak samo jak ros. 'swoj' używa się jako odpowiednik niem. 'mein', 'dein', 'sein', 'ihr' (liczba pojedyncza), 'unser', 'euer', 'ihr' (liczba mnoga);
- że 'swój' tak samo jak ros. 'swoj' określa podmiot zdania jako tego, kto coś posiada;
- że 'swój' tak samo jak ros. 'swoj' nigdy nie jest używany w mianowniku, tj. nigdy nie występuje w połączeniu z podmiotem;
- że 'swój' odmienia się tak jak 'mój'.

Na podstawie tych świadomie przyswojonych prawidłowości u-

czniowie powinni być w stanie wykonywać analogiczne ćwiczenia (z używaniem form przyimka 'swój'), następnie ćwiczenia rozróżniające (wymagające każdorazowego wyboru pomiędzy używaniem form przyimka 'swój' a przyimków 'mój', 'twój', 'jego' itd.), a wreszcie swobodnie i poprawnie używać tych przyimków w komunikacji.