

BARBARA LIPOWSKA-KRUPSKA

Uwagi o kształtowaniu sprawności mówienia na starszych latach studiów rusycystycznych

Rozwijanie sprawności mówienia sprowadzane jest na ogół przez zwolenników metody audiolingwalnej do kształtowania umiejętności posługiwania się pewną liczbą środków językowych, tzn. wyrazów i struktur gramatycznych, osiąganą w wyniku wykonania odpowiedniej ilości ćwiczeń o charakterze przedkomunikacyjnym i komunikacyjnym. Komunikacyjny charakter ćwiczeń językowych winien gwarantować transfer nabytych sprawności mownych do wszelkich sytuacji, w jakich uczący się języka obcego będzie się nim następnie twórczo posługiwał. Tymczasem opanowanie leksyki i struktur gramatycznych języka obcego nie przedstawia, naszym zdaniem, większej praktycznej wartości bez równoczesnego prezentowania strategii uaktualniających, a więc nawiązujących do planów i celów podmiotu tworzącego tekst w języku obcym.

Pod wpływem rozwijanej w ostatnich latach lingwistyki tekstu oraz kognitywnego podejścia do nauczania języków obcych glottodydaktycy dostrzegają obecnie konieczność zaznajamiania uczniów z tekstem obcojęzycznym (ciągłym i dialogowym) jako wzorcem funkcjonowania w systemie języka obcego przyswajanych wyrazów i struktur. Analiza procesu generowania tekstu prowadzi do wniosku, iż dla jego tworzenia nie wystarczy proste odtwarzanie struktur i znaczeń, przyswojonych w wyniku wielokrotnego powtarzania, w toku wykonywania odpowiednich ćwiczeń językowych. T. Wójcik pisze:

„Z chwilą, kiedy wyizolowane elementy językowe (leksykalno-gramatyczne) wchodzą w związki i stosunki liniowe, tworzą jednostki wyższych rzędów, różne od sumy wchodzących w ich skład komponentów. W nauczaniu języka obcego ma to znaczenie niebagatelne; obcojęzyczne odpowiedniki wyizolowanych elementów leksykalnych języka ojczystego nie są odpowiednikami tekstowymi. O poprawności i komunikatywności produkowanego przez ucznia tekstu obcojęzycznego decyduje nie sama znajomość znaczeń i form, ale również znajomość ich użyc. Te i inne właściwości relacyjne (tekstowe, syntagmatyczne) elementów leksykalnych nie wynikają z ich cech formalnych”¹.

Podobne rozumienie tekstu prowadzi zatem do wniosku, iż tekst winien stać się nie tylko wzorcem funkcjonowania języka obcego, ale i instrumentem jego nauczania:

„Uczyć więc musimy języka poprzez teksty, skoro opanowanie języka obcego polega na umiejętności produkowania tekstów. Nie wystarczy «słownictwo plus gramatyka», trzeba również uczyć realizacji materiału leksyko-gramatycznego na płaszczyźnie tekstu [...] Słownictwo i formy gramatyczne stanowią jedynie materiał językowy, budulec, który opanowany pamięciowo może być zupełnie bezużyteczny, jeżeli człowiek nie potrafi się nim posługiwać. Chodzi tu jednak nie tylko o nawyk, czyli o umiejętność posługiwania się opanowanym materiałem, ale o coś więcej, mianowicie o opanowanie całego systemu właściwości strukturalnych owego budulca, czyli – używając bardziej obrazowego wyrażenia – nie tylko techniki, ale i technologii produkcji tekstów. Ten aspekt w nauczaniu języka obcego – technologia produkowania tekstów – nie dostrzegany jest zupełnie w praktyce szkolnej, gdzie przeciwstawia się jedynie dwa aspekty: materiał językowy i nawykⁿ².”

Cytowany powyżej autor nie konkretyzuje jednak, jak powinno wyglądać przejście od analizy do syntezy, czyli od percepcji tekstów obcojęzycznych do ich produkowania. Stosunkowo najbliższa sprecyzowania zasad postępowania dydaktycznego w tym względzie jest metoda reproduktywno-kreatywna. Jej autor zaleca jako podstawową formę ćwiczeń mownych w początkowej i średniej fazie nauczania języka – reprodukcję tekstów – początkowo niemal dosłowną, a następnie coraz bardziej swobodną (transformującą). Ekspozuje on również wagę ćwiczeń translacyjnych (tj. przekładu z języka polskiego zdań walentnych w sensie komunikacyjnym) jako ogniwa o istotnym znaczeniu dla kształtowania kompetencji komunikatywnej ze względu na optymalizację procesów związanych z przekładem wewnętrznym³.

Nastawienie tego rodzaju wynika z koncepcji psycholingwistycznej, zgodnie z którą generowanie mowy obcojęzycznej sprowadza się na ogół do przekodowywania wypowiedzi z języka ojczystego na obcy, czyli przekładu na poziomie mowy wewnętrznej. Kodowanie wypowiedzi w języku ojczystym ma charakter syntagmatyczny, zaś w momencie przekodowywania syntagmy dzielą się jeszcze na segmenty rozdzielane pauzami hezytacji (wahania, wątpliwości). W czasie owej pauzy hezytacji uczący się dokonuje operacji myślowej, polegającej na odszukaniu w pamięci i wykorzystaniu w generowanej właśnie wypowiedzi odpowiedniego *kwantum* informacji lingwistycznej, bądź informacji tekstowej (zapamiętanego fragmentu tekstu). Tak więc kompetencja komunikatywna uczącego się oparta jest na wykorzystywanej przez niego bazie tekstowej (kompleksie tekstów, z którymi miał on do czynienia w procesie reprodukcji i transformacji), a także świadomie przyswojonej informacji lingwistycznej, zawierającej się w tych tekstach⁴.

Niektórzy glottodydaktycy są zdania, iż nawet w przypadku dojścia do znacznego zaawansowania w nauce języka obcego w dalszym ciągu, w sposób bardziej lub mniej świadomy, uczący się dokonuje swoistego tłumaczenia tworzego przez siebie tekstu, a przynajmniej jego elementów, z języka ojczystego na obcy. Proces ten, który można zdefiniować przy pomocy terminu *tłumaczenie myślowe*,

dotyczy przede wszystkim płaszczyzny gramatyki, chociaż wraz z dalszym doskonaleniem znajomości języka obcego zaznacza się coraz wyraźniej w zakresie słownictwa, a w szczególności tzw. syntagm konwencjonalnych⁵.

S. Kaczmarek wprowadza ostatnio za J.C. Catfordem pojęcie transferencji, oznaczającej „implantację (tj. osadzenie) znaczeń języka źródłowego w tekście języka docelowego”, tak przydatnej dla opracowania swego rodzaju ćwiczeń translacyjnych, zwanych transferencyjnymi. Według niego

„konsekwentne stosowanie transferencji gramatycznej jako jednej z procedur dydaktycznych w nauczaniu czynnego posługiwania się systemem języka obcego zarówno w kursie korekcyjnym, jak i na przestrzeni całego procesu dydaktycznego, a więc na wszystkich jego etapach, podczas zajęć pod kierunkiem nauczyciela i w samodzielnej pracy nad językiem, w postaci specjalnie opracowanych ćwiczeń transferencyjnych – uwzględnia elementy kognitywne i może spełnić istotną rolę w formowaniu i utrwalaniu u uczących się umiejętności dokonywania dwujęzycznych skojarzeń semantyczno-gramatycznych i pamięciowego przyswajania sobie elementów języka wraz z pełnym zrozumieniem ich znaczenia referencjalnego, a zatem przyczynić się do efektywniejszej realizacji procesu tworzenia nawyków językowych”⁶.

Wydaje się, iż uwzględnienie transferencji gramatycznej rozumianej jako proces przenoszenia znaczenia określonej struktury gramatycznej z języka ojczystego do języka obcego daje uczącym się szansę formułowania wypowiedzi w języku obcym zgodnie z intencją, a więc w formie adekwatnej do wyrażanej treści.

Popierając wszelkie formy translacji (retranslacji) jako optymalne techniki, przygotowujące uczącego się do samodzielnego tworzenia wypowiedzi w języku obcym, W. Marton stwierdza, iż:

„technika tłumaczeniowa w wysokim stopniu przyczynia się do tworzenia prawidłowych schematów językowych, natomiast zupełnie nie kształci własnych strategii wyrażania znaczeń przez daną osobę. Dlatego technika ta powinna być traktowana tylko jako pierwszy etap w zdobywaniu sprawności mówienia, po którym musi nastąpić etap drugi, zasadniczy, wykonywany w klasie pod kontrolą nauczyciela. Ten drugi etap będzie dopiero służył wykorzystaniu ćwiczonych schematów do tworzenia przez ucznia własnych wypowiedzi w języku obcym poprzez takie techniki, jak odpowiedzi na pytania, dyskusje na temat poruszony w tekście, nawiązywanie spraw poruszonych w tekście do własnych doświadczeń itp.”⁷.

O ile przytoczone powyżej koncepcje dotyczące doskonalenia ćwiczeń w mówieniu można by było uznać za słuszne, to ograniczanie stosowania ćwiczeń translacyjnych, służących rozwijaniu sprawności mówienia, wyłącznie do początkowego etapu nauczania języka obcego budzić musi zastrzeżenia. Naszym zdaniem, już na etapie początkowym należy obok ćwiczeń o charakterze reprodukcyjnym wprowadzać ćwiczenia typu quasi-produktywnego i produktywnego (z czym zgadza się zasadniczo większość teoretyków i praktyków), ale również na etapie zaawansowanym (także w odniesieniu do studentów) nie należy rezygnować z ćwiczeń translacyjnych, opartych na przerobionych tekstach, jako sposobu na utrwalanie i doskonalenie nabytych umiejętności językowych. Ćwiczenia te stanowią winny bazę dla następujących po nich ćwiczeń o charakterze komunikacyj-

nym i twórczym, które wykorzystują techniki zmierzające do kształtowania tzw. monologu ekspresywnego⁸. Mamy tu na myśli wypowiedzi wyrażające przeżycia uczącego się, jego oceny, poglądy, preferencje, upodobania czy awersje. Umiejętność konstruowania wypowiedzi tego typu wydaje nam się bardzo istotna dla kształtowania indywidualnych strategii tworzenia tekstów obcojęzycznych, służy ponadto jako czynnik wysoce motywujący do nauki języka.

Obserwacje praktyków wskazują⁹, iż uczący się, którzy poprawnie reprodukuja nawet dość długie i trudne teksty ciągłe czy dialogowe, mają trudności w spontanicznym reagowaniu werbalnym przy wyrażaniu swojej prośby, zaprzeczenia czy odmowy w określonej sytuacji komunikatywnej. W realnej rzeczywistości, którą dzięki zasadzie komunikatywności proces glottodydaktyczny w pewnym stopniu naśladuje, włączenie się do dyskusji w określonej sytuacji komunikacyjnej uwarunkowane jest umiejętnością spontanicznego reagowania na repliki rozmówców. Umiejętności tej należy zatem nauczać, prowokując studentów do przetwarzania tekstów dydaktycznych w wypowiedzi samodzielne, to jest nadawanie im zabarwienia emocjonalno-oceniającego.

W świetle powyższych stwierdzeń rolę lektora, wspomagającego studentów starszych lat studiów rusycystycznych w doskonaleniu umiejętności mówienia, widzimy jako animatora i inspiratora wypowiedzi studentów, organizującego komunikację językową i sterującego nią. By sytuacja stymulowała studenta do twórczego mówienia, winien on być stawiany w takich warunkach, aby chciał się wypowiadać nie dlatego, że jest do tego zobligowany, lecz dlatego, iż chce coś przekazać od siebie, wyrazić swój stosunek do jakiegoś wydarzenia czy poglądu, chce otrzymać informację, aby zaspokoić swoją ciekawość itp., to jest by zaistniała w akcie komunikacji luka informacyjna między nadawcą a odbiorcą.

Ponieważ za drugi warunek powodzenia (obok rozwijania *monologu ekspresywnego*) uznaliśmy powyżej stosowanie odpowiednio opracowanych ćwiczeń transferencyjnych, uważamy, iż należałoby również zwrócić uwagę na charakter tekstów, które miałyby dopomóc w urzeczywistnieniu obu tych warunków. Większość tekstów dydaktycznych, stosowanych do nauki języka na studiach rusycystycznych, ma charakter opisowy (głównie – realizowawczy) oraz fabularny. Dla realizacji postulowanych przez nas celów należałoby dobrać teksty ciągłe i dialogowe, mogące stanowić wzorce wyrażania poglądów, ocen czy upodobań. Dobrane pod kątem rozwijania *monologu ekspresywnego* teksty należy następnie uzupełnić systemem ćwiczeń translacyjnych, które wymagać będą zastosowania odpowiednich środków leksykalno-gramatycznych stanowiących właściwe odpowiedniki tekstowe, a zatem przygotowywać studentów do kreowania samodzielnych i twórczych wypowiedzi w języku rosyjskim.

Studenci starszych lat studiów rusycystycznych powinni także opanować umiejętność rozróżniania i posługiwania się różnymi rejestrami języka. Toteż teksty i ćwiczenia, o których mowa, uwzględniać winny wszelkie socjolingwistyczne uwarunkowania posługiwania się językiem rosyjskim. Dialogi zawierać winny

najbardziej przydatne stereotypy socjolingwistyczne (jak powitanie, pożegnanie, wyrażanie sprzeciwu, żalu, współczucia, pretensji czy przeprosin, wygłaszanie komplementów, nagany, dezaprobaty, odmowy itp.) zróżnicowane co do stopnia sformalizowania. Wśród najczęściej stosowanych ćwiczeń w mówieniu, polegających na twórczym wykorzystaniu tekstów i stosowaniu ćwiczeń transferencyjnych, widzimy ćwiczenia typu *wywiad osobisty*, umożliwiające wymianę poglądów i ocen, relację o odczuciach, wrażeniach i przeżyciach studentów.

PRZYPISY

¹ T. Wójcik, *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1973, s. 93.

² Op. cit., s. 46.

³ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978, s. 58.

⁴ J. Henzel, *Osoznannoje owładienije elementarnoj lingwistycznej informacii i formirovanije kommunikativnoj kompetencii uczaszczichsia*, „Przegląd Rusycystyczny”, Rocznik XIII (1990), Zeszyt 1–4 (49–52), Warszawa–Łódź 1991, PWN, s. 25; J. Henzel, *Bilingwalnaja model poroždienija wyskazywanija i woprosy optimizacii priepodawanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, „Russkij jazyk za rubieżom”, 1992, No2, s. 91–95.

⁵ S. Kaczmarek, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, WSiP, Warszawa 1988, s. 33.

⁶ Op. cit., s. 52.

⁷ W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, PWN, Warszawa 1978, s. 148.

⁸ S. Ervin-Tripp, *An analysis of the interaction of language, topic, and listener*, „American Anthropologist” 1966, Nr 6, s. 66–102. (za: W. Marton, op. cit., s. 151).

⁹ Por. np. W. Malczewska, *Sytuacje komunikatywne w nauce mówienia*, „Język Rosyjski”, 1990, Nr 4, s. 171.

БАРБАРА ЛИПОВСКАЯ-КРУПСКАЯ

К вопросу о формировании умения говорить на старших курсах русской филологии

В статье представлена точка зрения на развитие умения говорить у студентов старших курсов русской филологии. Дается критический анализ формирования этого умения согласно принципам аудиалингвального метода и рассматривается возможность совершенствования умения говорить, основанного на результатах исследований лингвистики текста и положений когнитивного течения в психологии.

Сущность концепции автора сводится к применению в обучении филологов-старшекурсников так наз. „экспрессивного монолога”, способствующего порождению сугубо „личных” высказываний, а также особого вида трансляционных (трансферционных) упражнений, направленных на ускорение процессов внутреннего перевода.