

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Elżbieta Kowalska
Kraków

O konieczności uczenia się i nauczania gramatyki raz jeszcze

Zaczynając zajęcia z nowymi grupami, często zastanawiamy się, czy znowu prym będą wieść uczestnicy staży zagranicznych czy choćby powracający z wakacji spędzonych we Francji, przytłaczając swą sympatyczną skądinąd pewnością siebie wielu, spośród innych, świeżo upieczonych studentów – zdolnych, ambitnych i pracowitych, ale *bojących się mówić*, z obawy przed błędami.

Efektowność wypowiedzi osób „bywających w świecie” niekoniecznie wynika z naprawdę dobrej znajomości języka. Najczęściej jest wypadkową zasfyszanych i powielanych schematów strukturalnych i leksykalnych. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można założyć, że w sklepie czy na dworcu osoby te wykażą się zachowaniem językowym adekwatnym do sytuacji, że nie będą się posługiwać konstrukcjami czy słownictwem o charakterze wyraźnie literackim. Miejmy jednak odwagę przyznać, że po pierwsze dobre opanowanie słynnych „Rozmówek” może dać podobnie imponujący efekt, a po drugie chodzi tu zaledwie o wycinek umiejętności składających się na rzeczywistość, w miarę pełną znajomość języka. Doświadczenie uczy, że często ci najbieglejsi w dyskusjach wszelkiego typu mają znaczne trudności w zredagowaniu prostego streszczenia, nie mówiąc o dyktandzie.

Nieznajomość szkieletu języka, jaki stanowi zespół prawideł, zwany umownie *gramatyką*, nie jest, rzecz jasna, domeną osób ukształtowanych przez pobyty za granicą, choć obserwuje się ją u nich stosunkowo często. Brak

umiejętności budowania poprawnych strukturalnie zdań występuje, w różnym nasileniu, u wszystkich uczących się języka obcego. Wynika on, jak się wydaje, z przesłanek tyleż psychologicznych, co praktycznych; niechęć do wysiłku, rzekomo niepotrzebnego, jeśli nie szkodliwego, pociąga za sobą określone postawy w sferze stosowanych metod, tak ze strony nauczycieli, jak i uczniów.



Błędy i niedoskonałości typu gramatycznego

Najbardziej uderzającym brakiem w zakresie kompetencji gramatycznej jest niezajomość praw rządzących budową zdania francuskiego, a więc wszystko to, co w taki czy inny sposób dotyka morfosyntaksy. Można tu przytoczyć dziesiątki przykładów, od zupełnie banalnych czasowników nieregularnych aż do subtelności użycia rodzajników, czasów czy trybów.

Rzadziej, choć z dramatycznym skutkiem, ujawnia się swoisty brak wycucia struktury w prezentowanej wypowiedzi, jakby mówiący nie uzmysławiał sobie konieczności respektowania pewnych norm, co doprowadza do produkowania barwnych czasem leksykalnie, ale nie do końca zrozumiałych twórców. Chodzi tu zapewne o osoby łatwo osiągające komfort psychiczny, wolne od zahamowań i kompleksów, ale i mało zdyscyplinowane pod względem intelektualnym. Swoboda wewnętrzna, czy, aby użyć modnego dziś określenia

„wyluzowanie”, mogą się okazać niezmiernie użyteczne w trakcie nabywania wiedzy językowej. Należy się tylko zastanowić, czy to cenne narzędzie sprawdza się na wszystkich jej poziomach.

Rozważając dobre i mniej dobre skutki braku samodyscypliny w posługiwaniu się językiem obcym, nie sposób nie zatrzymać się dłużej nad zjawiskiem zgoła przeciwnym, tj. nad nieumiejętnością zastosowania znanych skądinąd doskonale reguł. Jest to tym bardziej frapujące, że dotyczy znakomitej większości studentów pierwszego roku, a i zdarza się niejednokrotnie na wyższych latach. Klasyczne uzupełnianie wolnych miejsc w zdaniach, czy różnorakie ćwiczenia strukturalne okazują się być dla nich dziecinną igraszką, przynajmniej w pewnych przypadkach. I nie ma w tym nic dziwnego: wszak kandydaci na studia filologiczne czują się w obowiązku wykonywać, w ramach takich czy innych form dokształcania, setki czy nawet tysiące ćwiczeń gramatycznych. Nie próbujemy jednak pochopnie wydobyć od nich użycia identycznych jednostek językowych w ramach swobodnej konwersacji, czy w formie pisemnej, bo możemy być srodze zawiedzeni.

Kolejnym brakiem, utrudniającym uczenie się i nauczanie niedawnych maturzystów, jest stosunkowo mały bagaż metajęzykowy, jakim dysponują po ukończeniu liceum. Niełatwo jest udzielać wyjaśnień czy wskazówek, nie mając pewności, czy źródło ewentualnych kłopotów tkwi w meritum, czy też w języku, w którym zostały sformułowane tak trudności studentów, jak i próby zaradzenia im podejmowane przez nauczających.

Nie ulega wątpliwości, że rozbudowany system pojęć gramatycznych jest, przynajmniej dla większości licealistów, zbyt ciężki, a nawet mógłby się okazać czynnikiem zniechęcającym do nauki. Jednakże kandydaci na kierunki humanistyczne, a w szczególności filologiczne, zyskaliby zapewne wiele, poświęcając więcej uwagi sprawom niezbędnej terminologii. Zawocowałoby to szybszymi postępami w zakresie niektórych, wykładanych przedmiotów, a także w trakcie pracy własnej studenta, mającej duże znaczenie dla pogłębiania wiedzy, rozwoju intelektualnego i oczywiście dla poczucia satysfakcji z osiągniętych rezultatów.



Negatywne postawy wobec gramatyki

Wśród postaw uczniów (studentów), nawet tych najzdolniejszych, odnośnie gramatyki, dominuje obawa przed trudnościami, jakich nastrocza zgłębianie licznych zasad i prawie równie licznych wyjątków. Jest to tym bardziej zniechęcające, że osoby, które deklarują zamiłowanie humanistyczne, a tym samym antypatię do wszystkiego, co ściśle, kojarzą reguły gramatyczne z... matematyką. Chwalebne jest wyuczanie niewzruszonych zasad rządzących wypowiedzią, jak niewzruszone są prawa matematyki. Ale jak często uświadamia się adeptom teoretycznej i praktycznej wiedzy językowej, że precyzja struktury służy precyzji przekazywanej treści? Że pozornie drobne odstępstwo od reguły może doprowadzić do znacznej deformacji sensu? A czy z tego punktu widzenia opanowywanie słownictwa jest mniej ścisłe? Ileż wytrwałości wymagają synonimy czy rejestry językowe!

Być może w (pod)świadomości uczących się funkcjonuje słuszne skądinąd przekonanie, że znajomość gramatyki jest niezbędną dla uruchomienia posiadanych zasobów leksykalnych. Tak więc, jeżeli jakiś czynnik psychologiczny działa tu w sposób niekorzystny, jest to chyba nie tyle przeświadczenie o ścisłości tej dyscypliny w sensie matematycznym, ile raczej fakt, że praca nad nią staje się czymś absolutnie koniecznym a nawet nieuchronnym. Ponieważ element przymusu nie jest łagodzony przez poczucie korzyści, jakie może przynieść postawa akceptująca wobec tego przymusu, bierność ma działanie destrukcyjne. Zauważmy, że potrzeba uzyskiwania dodatkowych wyjaśnień czy ćwiczeń powstaje u uczniów w miarę, jak czynią oni widoczne postępy (opłaczalność wysiłku), a tzw. kłopotliwe pytania rodzą się często na gruncie świeżo rozkwitłej autentycznej motywacji.

Prawidłowe spojrzenie na rolę gramatyki praktycznej w obrębie kompetencji językowej jest zjawiskiem stosunkowo częstym. Wypada zatem zastanowić się, dlaczego opłaczalność wysiłku nie wynika w sposób oczywisty z uświadomienia sobie ważności tej roli, dlaczego wzmacnianie poczucia korzyści, jakie z tego wysiłku płyną, wydaje się być taktyką niezbędną i w dużej mierze skuteczną. Odpowiedź jest zenująco prosta: chodzi o przesunięcie akcentu

z tego, co budzi obawę, niechęć czy opór na to, co stwarza nastawienia optymistyczne, słowem – o emocje pozytywne.

Absolutna konieczność opanowania gramatyki nie jest jedyną przyczyną postaw negatywnych, obserwowanych u wielu uczniów. Powodem miernego entuzjazmu dla tej dziedziny bywa również stosowanie pewnych technik, mniej lub bardziej skutecznych pod względem merytorycznym, ale mało interesujących od strony treściowej. Jeśli praca nad strukturami kojarzy się z długą serią mechanicznych ćwiczeń, to niewątpliwie ma niewielkie szanse zyskać przychylności czy choćby neutralność uczącego się, a dzięki temu – obiektywne spojrzenie na jej walory. Daleka jestem od postulowania metod uatrakcyjniających uczenie się struktur, wprost przeciwnie: elementy ludyczne są czasem jak cukier, który dodajemy dla poprawienia smaku napojów uważanych za gorzkie, sugerując w ten sposób, iż rzecz sama w sobie jest trudno przyswajalna, co z kolei wprowadza bodźce negatywne. Wystarczyłoby może częściej wskazywać na praktyczne zastosowanie nauczanych jednostek. Np. zaproponować formułowanie marzeń o przyszłym domu, napisawszy uprzednio na tablicy: *Je voudrais avoir une maison qui soit petite mais agréable*. A kilka minut (dni, tygodni) później zręcznie stwarzać sytuacje, w których podobne konstrukcje okazują się użyteczne.

Innego typu niechęć do gramatyki, manifestowana tym razem zgodnie tak przez uczniów, jak i niektórych nauczycieli, ma zapewne swoje źródło w zaobserwowanej, u części uczących się języka, tendencji do budowania zdań poprawnych, ale mało naturalnych, „książkowych”. Defekt ten przypisuje się osobom, które ze względu na opcję metodologiczną nauczającego lub też z własnej woli, przeszły intensywny trening w zakresie konstrukcji i w trakcie mówienia lub pisania ograniczają się do odtwarzania, w różnych kombinacjach, przestudiowanych i przećwiczonych jednostek. Autorów takich właśnie opinii można poniekąd zestawić z przeciwnikami zastosowania w procesie dydaktycznym tekstu literackiego, którzy twierdzą, że prowadzi to do przyswajania przez ucznia norm znacznie odbiegających od tych, które obowiązują w życiu codziennym, a więc do formułowania zdań bardziej skomplikowanych składniowo

i nieraz nawet archaizujących pod względem gramatyczno-leksykalnym. Argumentem przeciwko odwoływaniu się do tekstów literackich jest też niewątpliwie aktualna moda na dokumenty oparte na realiach życia codziennego, obok źródeł stricte specjalistycznych.

Cechą wspólną obydwu negatywnych postaw wydaje się być pewne pomieszanie środków i celów, kolejności postępowania oraz akceptacja wycinkowości przekazywanej, czy też przyswajanej wiedzy.

Studiowanie szerokiej gamy konstrukcji występujących w języku, podobnie jak lektura dzieł autorów, którzy posługują się nim w sposób godny rekomendacji, mogą być celem samym w sobie, np. w ramach odrębnych badań językoznawczych czy literaturoznawczych, ale mogą też pełnić rolę służebną w stosunku do nauki tego języka, wyposażając uczącego się w pewien zasób środków. Ich lista nie jest na pewno kompletna, ale ma charakter uniwersalny w tym sensie, że można pośród nich dokonywać selekcji pod kątem celu. Nawet jeśli zaproponowane przez nauczyciela opowiadanie nie zawiera instrukcji obsługi np. jakiegoś bardziej skomplikowanego przedmiotu codziennego użytku, znajdziemy tam prawdopodobnie kilka schematów, za pomocą których, uda się opisać funkcjonowanie wyżej wymienionego przedmiotu.

Czy odwrotna kolejność jest do pomyślenia? Czy teksty z życia codziennego mogą wprowadzać do odbioru literatury lub prasy, pomimo występowania w nich, być może, pewnych „uniwersalnych” elementów? Tak więc fragmentaryczność zdobywanej w ten sposób wiedzy językowej wynika nie z liczbowego stosunku tych elementów do całości systemu, a z ich małego zasięgu.

Zjawisko nienaturalności, „książkowości” może być niezaprzeczalnie skutkiem ubocznym stosowanych metod uczenia się/nauczenia. Zastanówmy się jednak, czy winą należy w tym wypadku obarczyć źródło, z którego czerpiemy, czy raczej sposób czerpania: bierny, sztywny, bazujący na pamięciowym odtwarzaniu. Po wtóre, niedoskonałość tego typu ma nikłe skutki dla przekazu informacji i daje się stosunkowo łatwo usunąć, np. poprzez kontakt z tekstami innego typu, czy pobyt za granicą.



Gramatyka a komunikacja

Jak wiemy, język służy porozumiewaniu się, czyli komunikacji. A komunikacja to nic innego, jak przełożenie danej treści na zespół odpowiednich znaków. Aby przekaz odpowiadał informacji kierowanej do odbiorcy, autor wypowiedzi musi doskonale opanować zasady funkcjonowania systemu znaków, którym się posługuje (to samo dotyczy zresztą odbiorcy). W przeciwnym przypadku jego komunikat będzie niejasny lub treściowo nieadekwatny do intencji. Słowem, znajomość gramatyki, w naszej konkretnej sytuacji, chroni przed nieporozumieniami.

Uświadomienie uczniowi tej prostej prawdy, już nie tylko w powiązaniu z przykładami, ale przy użyciu odpowiedniego aparatu pojęciowego, może stanowić potężny czynnik mobilizujący do pracy nad systemem znaków językowych, a więc i nad zasadami regulującymi jego funkcjonowanie. I nie wydaje się konieczne osładzanie tego wysiłku za pomocą sztucznych chwytów typu zabawowego lub stosowanie presji psychologicznej poprzez określanie danego zadania mianem *trudnego* czy *bardzo łatwego*. Umówmy się, że gramatyka po prostu *jest*. A jej prawidła, jako inherentna część języka, są wyodrębniane *chwilowo* dla celów praktycznych. Lekcja, czy fragment lekcji poświęcone konstrukcjom budują kompetencję uczącego się w sposób równie oczywisty, co poznawanie słownictwa. Chodzi przecież ciągle o ten sam język!

Nasuwa się pytanie, jak przebiega przejście od przestudiowanych i przećwiczonych wielokrotnie struktur do konkretnego użycia. I jeszcze jedno: jak to jest możliwe, że dany element językowy, opracowany w taki właśnie sposób, może w pewnych okolicznościach sprawiać wrażenie kompletnie nieznanego, z racji błędnego użycia np. w tekście pisanym?

Pamiętamy osławione, choć nienajgorsze jako chwyt pedagogiczny, ćwiczenia strukturalne i bazujące na nich metody. Zasada bodźca i reakcji zmierzająca, pośrednio czy bezpośrednio, do zautomatyzowania zachowań językowych, nie prowadziła de facto do autentycznego, swobodnego posługiwania się językiem, a przy tym miała w sobie coś nieludzkiego, z racji owego zaprogramowania jednostki pod kątem możliwych sytuacji. Jak wobec tego uczyć, nie pro-

gramując? Czy można mieć nadzieję, że nasze wysiłki zaowocują kiedyś spontanicznym użyciem przez ucznia, opracowywanego przez nas materiału, stosownie do wymagań rzeczywistości pozajęzykowej i zgodnie z intencjami mówiącego?

Dojrzewanie nowych elementów języka w świadomości czy podświadomości trwa czasem bardzo długo, wiele z nich zdaje się bezpowrotnie umykać z pamięci. Prawdziwe utrwalenie następuje prawdopodobnie dopiero w momencie, gdy pod wpływem określonej postawy zostaje uruchomiona potrzeba jej wyrażenia za pomocą drzemiącej w umyśle struktury. Nauczyciel, chociażby ze względu na liczbę godzin przedmiotu w szkole, ma nikłe szanse włączania „nabytków językowych” do posiadanych już zasobów. Wiele wskazuje na to, że niezwykle korzystną rolę może odegrać tutaj samodzielna lektura tekstów, głównie literackich, albowiem one obfitują w różnorodne konstrukcje, przy czym częsty kontakt z literaturą piękną (ewentualnie prasą) gwarantuje w dużej mierze powtarzanie się tych schematów w umyśle czytającego. A to stwarza większe szanse na przypomnienie ich sobie, w momencie powstania takiej potrzeby.

Kończąc ten nieco długi wywód na temat przydatności stosowania gramatyki w procesie optymalizacji nauczania języków obcych, należałoby jeszcze wspomnieć o szczególnie niepokojącym przykładzie nieautentyczności komunikacji, na skutek niedostatecznej znajomości gramatyki (a także, choć w mniejszym stopniu, leksyki). Chodzi o często obserwowane zjawisko używania konstrukcji dobrze znanych i wypróbowanych, w celu uniknięcia błędu, zamiast innych, może bardziej odpowiadających potrzebom, ale ryzykownym. Innymi słowy, mówi się lub pisze nie to, co się chce powiedzieć lub napisać, ale to, co się *potrafi* wyrazić w danym języku. Prowadzi to nieraz do żalostnego spłaszczenia uczuciowo-intelektualnego wypowiedzianych treści, jako że znajomość stosunkowo prostych struktur zmusza do operowania pojęciami mocno uproszczonymi. Skutki takiego postępowania, nie wymagają komentarza od strony językowej. Jest jednak jeszcze drugi aspekt problemu, równie, jeśli nie bardziej niepokojący: czy nie prowadzi to do niedopuszczalnego odwrócenia kolejności w relacji między rzeczywistością oznaczaną a jednostką oznaczającą, a nawet do pewnego rodzaju wtórnego

infantyliźmu? Jedynym őrrodkiem zaradczym zdaje się być wyposażanie ucznia w bogaty wachlarz możliwości ekspresji. Do uznania nauczyciela naleŹy natomiast zostawić wybór Źródła, albowiem on wie najlepiej, na jaki typ uproszczeń jego uczniowie są najbardziej naraŹeni.

Gramatyka a metody komunikacyjne

W ramach podsumowania, wypadało-
by opowiedzieć się otwarcie po stronie jakiejś konkretnej opcji metodologicznej, lub po prostu ocenić przydatnořć popularnych obecnie metod komunikacyjnych dla nauczania gramatyki. Czy w świetle postulatów nawołuŹcych do

stosowania starych, sprawdzonych metod, trzeba te nowsze odstawić do lamusa?

Otóż nie. Dzięki nim uczeń, otwierając podręcznik, wchodzi w inny świat, uczy się patrzeć na to, na co patrzą rodzimi uŹytkownicy języka, zanurza się w innej rzeczywistości nie wyjeŹdzając za granicę, nieomal nawiązuje kontakt z ludźmi Źyjącymi w obserwowanym świecie. To bardzo cenne z punktu widzenia psychologicznego i językowego. NaleŹałoby tylko sobie Źyczyć, aby poznanie tej rzeczywistości było pełniejsze, i aby w trakcie poznawania nie zagubić czegoś bardzo istotnego. Bo komunikacja to nie tylko odbiór informacji. To takŹe, i to w równym stopniu, wyrażanie siebie.

(wrzesień 1999)

¹⁾ Engel, Ulrich (1982) *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin West.

²⁾ Rall, Magdalene. Engel Ulrich. Rall, Dietrich (1985) *DVG für DaF*. Heidelberg.