A C T A U N I V E R S I T A T I S L O D Z I E N S I S
FOLIA LINGUISTICA 17, 1988

Ludwik Grochowski

WARUNKI I KRYTERIA TWORZENIA GRAMATYKI DYDAKTYCZNEJ JĘZYKA ROSYJSKIEGO DLA POLAKÓW

Na uboczu swoich rozważań i propozycji pozostawiam ewentualny bezprzedmiotowy spór o granice kompetencji językoznawcy i glottodydaktyka (w pojęciu P. Gruczy) w tworzeniu gramatyki dydaktycznej. Postaram się między innymi uzasadnić, że jedna i ta sama materia - kompleks mechanizmów, organizujących komunikację językową, jaką stanowi gramatyka obiektywnie funkcjonująca, wymaga dla celów dydaktycznych spojrzenia i następnie odtwarzania przez pryzmat specjalistów obydwu dyscyplin.

Niedoścignionym przykładem łączenia zainteresowań oraz badań językoznawczych z glottodydaktycznymi jest dla nas dorobek prof. M. Olechnowicza.

Gwoli uniknięcia niepotrzebnych nieporozumień lub niedomówień zinterpretuję explicite swoje rozumienie członów zaproponowanego tematu: warunki-kryteria-gramatyka dydaktyczna.

Warunki określają mniej lub bardziej trafną konstrukcję gramatyki, stanowią one w jej tworzeniu punkt wyjściowy.

O tym, czym dysponujemy w postaci gramatyk języka rosyjskiego, będących w użytkowaniu w przeszłości i dziś, na ogół wiemy. W sposób syntetyczny informację na ten temat zrelacjonowałem w następujących artykułach: "Językoznawstwo a rozwój metodyki nauczania języka rosyjskiego w PRL"[1], "Intierfierencyja i otbor jazykowogo matieriała"[2], "Gramatyka w nauczaniu języka rosyjskiego w polskiej szkole"[3], "Glottodydaktyczna strategia gramatyki rosyjskiej w polskiej szkole"[4].

---

[1] "Przegląd Rusycystyczny" 1980, z. 4(12), s. 5-13.
[2] "Przegląd Rusycystyczny" 1983, z. 2(22), s. 45-51.
[3] "Język Rosyjski" 1983, nr 5, s. 272-280.
[4] "Biuletyn Rusycystyczny" 1983, nr 5, s. 3-14.

Wcześniejsze prace, odnoszące się do stanu wyjściowego i korelujące z wyżej określonym pojęciem słowa "warunki", zostały zreferowane w mojej rozprawce pt. "Specyfika języka rosyjskiego jako przedmiotu szkolnego w świetle publikacji z lat 1945-1964"[5].

Powołanie się na powyższe publikacje pozwala na wprowadzenie niezbędnych skrótów w interpretacji słowa "warunki", odsyłając zainteresowanych do lektury. Mamy więc z jednej strony cały szereg różnorodnych gramatyk opisowych języka rosyjskiego polskich autorów w ujęciu porównawczym (wg postulatów T. Rotta-Żebrowskiego)[6] oraz gramatyki w ujęciu kontrastywnym i funkcjonalnym obok pierwszych prób gramatyk dydaktycznych języka rosyjskiego. Oprócz tego dysponujemy dziś dostatecznie szeroką skalą wyników analiz i badań porównawczych, kontrastywnych i konfrontatywnych, odnoszących się do poszczególnych podsystemów języka rosyjskiego z uwzględnieniem nowoczesnych metodologii i koncepcji modelowych rozwiązań badawczych. Wymienię tu dla ilustracji przykładowo kilka nazwisk autorów-badaczy, których prace są dobrze znane w naszym środowisku: K. Bajor, A. Bogusławski, S. Grzybowski, S. Karolak, H. Milejkowska, A. Mirowicz, M. Olechnowicz, J. Orłowski, S. Siatkowski, O. Spirydowicz, J. Wawrzyńczyk, W. Woźniewicz, T. Wójcik.

Powyższy aspekt warunków, którymi dysponujemy, upoważnia do stwierdzenia, iż istnieją aktualnie obiektywne możliwości materiałowe, metodologiczne oraz doświadczeniowe do stworzenia gramatyki dydaktycznej języka rosyjskiego dla Polaków, dostosowanej do konkretnego etapu nauczania. Drugi aspekt pojęcia "warunki" to rzeczywistość glottodydaktyczna, określana w naszym systemie szkolnym przez obowiązujące programy nauczania. W ostatnich latach wszystkie programy zostały w swych koncepcjach, założeniach i metodologiach radykalnie zmienione. Mamy więc i będziemy mieli do czynienia ze zgoła inną rzeczywistością glottodydaktyczną, niż w latach poprzednich. Nie ulega żadnej wątpliwości, że podręczniki gramatyki języka rosyjskiego do tej nowej rzeczywistości nie

---

[5] "Gdańskie Zeszyty Humanistyczne", Filologia rosyjska, 1971 (XIII), z. 3, s. 59-85.

[6] T. R o t t-Ż e b r o w s k i, Konfrontatywna czy porównawcza gramatyka na studiach rusycystycznych?, "Przegląd Rusycystyczny" 1983, z. 3-4 (23-24), s. 136-139.

przystają. W szczególnie trudnym położeniu znajdują się nauczyciele języka rosyjskiego, przygotowani przez studia i przyzwyczajeni przez praktykę do tradycji młodogramatycznych.

Jeżeli z pierwszego aspektu (warunki) wynika możliwość, to z aspektu drugiego (rzeczywistość glottodydaktyczna) wynika konieczność tworzenia gramatyki dydaktycznej języka rosyjskiego. Kryteria tworzenia takiej gramatyki wynikają ze stanu wiedzy, z dotychczasowych doświadczeń oraz z rzeczywistości glottodydaktycznej, szczególnie z generalnej linii przewodniej zalecanych i stosowanych rozwiązań glottodydaktycznych, odnoszących się do gramatyki języka rosyjskiego.

Przez kryteria rozumiem tu kompleks założeń i zasad, stosowanych przez autora gramatyki, a wynikających z określonej teorii prakseologicznej na dominującym podłożu metodologii pedagogicznej i językoznawczej. Chodzi przecież nie tylko o podręcznik gramatyki, lecz równocześnie o pewien scenopis jego stosowania w procesie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego integralnie w nim (w podręczniku) zawarty i zeń wynikający. Kryteria tworzenia takiej gramatyki stanowią główny przedmiot treści niniejszego referatu,dlatego też ich szerszą egzemplifikację przewiduje się w jego części końcowej jako wynik i skutek szeregu lingwistycznych, glottodydaktycznych i pedagogicznych uzasadnień.

Dla interpretacji trzeciego członu podjętego tematu "gramatyka dydaktyczna" ważną okoliczność stanowi fakt, że chodzi tu o gramatykę zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia jako podstawę i pomoc do procesu nauczania i uczenia się. Dla nauczyciela ma to być kompleksowy i systemowy wzorzec materiału gramatycznego oraz sposobów jego akwizycji, dla ucznia kompendium informacji gramatycznej, umożliwiające proces zindywidualizowanego uczenia się nie tylko w oparciu o wewnętrzną logikę wynikania - "B" wynika z "A" - "C" wynika z "B" itd., lecz przede wszystkim w oparciu o to, co jest mu dobrze znane, tj. w oparciu o praktyczną znajomość gramatyki języka ojczystego.

Dotychczasowe wywody chciałbym zamknąć poniżej cytowanym stanowiskiem A. A. Leontjewa z jego najnowszej pracy, pochodzącej z 1984 roku:

Грамматика как отдел лингвистики, исследующий систему языковых норм и категорий, стремится к максимально полному и разностороннему описанию типов строения слов, словосочетаний и предложений. Эти

описания, безусловно, используются в методике. Но методика проводит и собственные описания языкового материала. Цель этих описаний иная. С одной стороны, перед методистом стоит задача выделить общий корпус тех грамматических явлений, которые необходимые для овладения устной и письменной речью на русском языке в пределах целей и задач данного этапа обучения (это - задача отбора грамматического материала). С другой стороны, в общем корпусе отобранного материала каждое явление должно быть проанализировано с точки зрения трудностей, заключающихся в нем для данного контингента учащихся. Грамматика, выделенная и описанная в методических целях (как объект усвоения), и составляет учебный грамматический материал[7].

Zachowanie bezpośredniego, ścisłego związku pomiędzy sposobem opisu i wyłożeniem gramatyki a obowiązującym programem (szerzej materiałami dydaktycznymi) z jednej strony, a sposobami nauczania i uczenia się z drugiej strony należałoby traktować w świetle dotychczasowych uwag jako kryterium wyjściowe - podstawowe tworzenia gramatyki dydaktycznej. Trzeba tu wziąć pod uwagę, iż prawie przez dwadzieścia wieków zaznaczały się tendencje, w których opanowanie gramatyki (reguł gramatycznych) traktowano jako funkcję pamięci mechanicznej. Jednoznacznie i wyczerpująco stanowisko takie jest negatywnie szeroko opisane i skomentowane przez W. Martona w rozdziale "Uczenie się języka obcego: uczenie się ze zrozumieniem czy pamięciowe" ("Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne", Warszawa 1978) oraz przez A. Szulca w rozdziale "Im Banne der Latinität" ("Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen - Methoden - Theorien", Warszawa 1976).

To wielowiekowe dziedzictwo lingwodydaktyczne nie zostanie przezwyciężone, dopóki będziemy się znajdować "im Banne der Latinität", tj. "w okowach łacinizmu", dopóki gramatyczne korzenie nauczania i uczenia języka obcego nie zostaną wyrwane z okowów tradycji. Istnieje dość dowodów na to, że z takiego stanu rzeczy zdawał sobie sprawę prof. Olechnowicz i że w swej pracy wyciągał odpowiednie z tego wnioski, zachowując konsekwencję. Po pierwsze, w metodyce był przeciwnikiem podejścia mechaniczno-pamięciowego (behawiorystycznego); po drugie, w opisie języka rosyjskiego zbliżał się do jego funkcjonalnego wariantu, po trzecie, kierował

---

[7] Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов, М., "Русский язык" 1984, s. 58.

skutecznie tworzeniem nowych programów szkolnych oraz tworzył nowe materiały dydaktyczne z zachowaniem wspomnianych, niezbędnych związków. Nie ulega więc wątpliwości, że dorobek oraz idee prof. Olechnowicza wymagają skrupulatnej analizy i wykorzystania.

Posłużę się dalej porównaniem dwu gramatyk dydaktycznych - języka rosyjskiego i angielskiego w celu zapowiedzianego wyodrębnienia kryteriów tworzenia gramatyki dydaktycznej.

W "Gramatyce dydaktycznej języka rosyjskiego. Podręcznik dla szkół wyższych" (Warszawa 1979) M. Olechnowicz i O. Spirydowicz wychodzą z przesłanek przełomu, jaki dokonał się w uczeniu się języków obcych, a związanego z psychologicznymi koncepcjami tzw. podejścia kognitywnego: "Z ducha tej nowoczesnej koncepcji nauczania języków obcych - pisali we wstępie - wyrasta gramatyka dydaktyczna języka rosyjskiego, która jest próbą dydaktycznego wykładu języka rosyjskiego w myśl założeń teoretycznych metody kognitywnej nauczania języków obcych".

Wyżej wymienioną gramatykę zgodnie z przyjętym założeniem podzielono na dwie części. Pierwsza część napisana przez M. Olechnowicza zawiera materiał fonetyczny i gramatyczny, przedstawiony w takim układzie, w jakim zwykło się go ujmować w polskiej tradycji gramatycznej. Część drugą autorstwa O. Spirydowicza wypełnia materiał, zawierający zastosowanie zreferowanych w części pierwszej zasad i reguł językowych. A więc w części pierwszej mamy do czynienia z kompleksowo ujętą całością gramatyki opisowej języka rosyjskiego w nierównomiernym ujęciu kontrastywnym i funkcjonalnym, podczas gdy część druga stanowi w gruncie rzeczy egzemplifikację tekstową gramatyki (przykłady zdaniowe w warunkach komunikacji językowej w wyodrębnionych kręgach sytuacyjno-komunikacyjnych). Nawet w takim ujęciu gramatyka Olechnowicza i Spirydowicza stanowi milowy krok naprzód, przy czym zaledwie kilka energicznych kroków dzieli ją od modelu, który można dziś teoretycznie konstruować.

Jeżeli przyjąć założenia autorów, że ich gramatyka jest przeznaczona przede wszystkim dla studentów kierunków filologicznych, wówczas stanowi ona pierwszą jaskółkę gramatyki dydaktycznej języka rosyjskiego dla Polaków. Jeżeli założyć jej stosowanie przez szerszy krąg odbiorców, wówczas aktualna stanie się uogólniona teza S. Karolaka, że zawiera ona jednocześnie za dużo i za mało informacji. Podam tylko jeden przykład nadmiaru sformalizowa-

nej informacji, wynikającej z braku uwzględnienia kryteriów kontrastywności i funkcjonalności.

Po zapoznaniu się w części drugiej omawianej gramatyki z typologią i klasyfikacją zdań współrzędnie złożonych, odbiorca na s. 277 otrzymuje dla ilustracji omawianego typu następujący przykład: "Больной выпил лекарство, сестра унесла стакан, поправила подушку и выключила свет". Zachodzi pytanie: jakie składniowe trudności napotyka Polak, uczący się języka rosyjskiego, z odbiorem lub z tworzeniem powyższego zdania rosyjskiego?

Moja idea jest następująca: jeżeli osoba, ucząca się języka rosyjskiego z takiego czy innego powodu musi lub chce się zapoznać z formalną stroną gramatyki w takiej czy innej metodologicznej konwencji opisu języka, to zawsze znajdzie niezbędne obfite prace źródłowe, podczas gdy w gramatyce dydaktycznej informacje pozakomunikacyjne (metajęzykowe i zarazem metakontrastywne) stanowią balast, zawężający drastycznie krąg odbiorców na skutek niewłaściwie pojmowanego podejścia kognitywnego, stanowiącego przecież kategorię dydaktyczną, a nie lingwistyczną czy gramatyczną. Zawsze aktualne będzie pytanie, uczyć się świadomie gramatyki czy o gramatyce. W przypadku pierwszym (uczenie się gramatyki) lingwistyczna metodologia jej opisu nie odgrywa znaczącej funkcji, w przypadku drugim (uczenie się o gramatyce) uczący się może być narażony na wykład o gramatyce, której metodologia opisu ma już tylko wartość historyczną. Jako przykład podam, że analiza i opis zjawisk fizycznych przy pomocy matematyki Euklidesowej lub fizyki Newtonowskiej będą miały li tylko znaczenie dla uzmysłowienia uczącemu się pojęć historycznego rozwoju nauki, lecz nie będzie w stanie zaopatrzyć go w narzędzie badań rzeczywistości odpowiadających aktualnemu stanowi wiedzy. Z powyższych rozważań wynika konieczność wyodrębnienia dwóch podstawowych typów gramatyki dydaktycznej, co zostanie sprecyzowane w końcowej części artykułu.

W roku 1977 prof. Tomasz Krzeszowski zakończył prace nad "Gramatyką angielską dla Polaków". (Będę się opierał na wydaniu II - Warszawa 1982). Jest to niewątpliwie rodzaj gramatyki dydaktycznej i przy dużej zbieżności metodologii opisu oraz idei dydaktycznej z gramatyką Olechnowicza i Spirydowicza stanowi ona specyficzną formę realizacji niektórych zadań, oczekujących nas

w najbliższej przyszłości. W maksymalnym skrócie rozpatrzmy to, co z punktu widzenia podjętego tematu uznać można jako istotne.

W swej gramatyce przyjmuje Krzeszowski zdanie jako "najważniejszą jednostkę organizacji tekstu". Zdania powiązane w sensowne ciągi stanowią tekst. Gramatyka w sensie wąskim zajmuje się wg autora opisem budowy zdań i w znaczeniu szerokim zastosowaniem i opisem sposobów użycia zdań. W ostatnim sensie chodzi więc o informacje nie tylko o tym, jak się mówi, lecz i o to, co się mówi i pisze w konkretnej sytuacji. Uwzględnienie tego aspektu daje w efekcie "gramatykę pedagogiczną" w terminologii Krzeszowskiego. Warto tu dorzucić informację, wyrażoną explicite przez autora, że w całej jego gramatyce widoczny jest wpływ pracy G. Leecha i J. Svartvika "A Communicative Grammar of English" (London 1975).

Teza dydaktyczna, wyrażona jako główny cel gramatyki, jest sformułowana przez Krzeszowskiego następująco: "...uświadomienie sobie przez ucznia różnic i podobieństw między językiem polskim i angielskim powinno ułatwić mu szybsze i trwalsze opanowanie języka angielskiego". Założenie takie, a więc zasada opisu konfrontatywnego, została zachowana konsekwentnie we wszystkich częściach omawianej gramatyki. Konsekwentnie w stosunku do idei włącza więc Krzeszowski następujące, niezbędne w gramatyce pedagogicznej,działy: 1) Jak się mówi? - "Osobliwości składni angielskiej", 2) Jak się wyraża pewne znaczenia? - "Kategorie gramatyczno-semantyczne", 3) Co się mówi w niektórych sytuacjach? - "Kategorie pragmatyczne". Zdaniem autora większość jednostek spisu kategorii pragmatycznych powinna się znaleźć w podręczniku dla ucznia, a nie w gramatyce. I wreszcie godną uwagi osobliwością gramatyki Krzeszowskiego jest rozdział pt.: "Przegląd najważniejszych różnic strukturalnych między językiem polskim i angielskim", mająca całościowo i kompleksowo uzmysłowić uczniom podstawowe zagadnienia gramatyczne oraz część pt. "Osobliwości składni angielskiej", stanowiąca "...przegląd konstrukcji gramatycznych, niepodobnych pod względem strukturalnym do odpowiedników konstrukcji w języku polskim". Ostatnie wyodrębnienie przeciwdziała notorycznej lucie w gramatyce opisowej języka obcego, adresowanego do Polaka.

Dla wysunięcia kryteriów gramatyki dydaktycznej, po zreferowaniu dwu przykładów praktycznych rozwiązań, chciałbym przytoczyć

pewne argumenty czysto dydaktyczne. Podpisuję się pod trzema tezami W. Martona[8], charakteryzującymi nauczanie języków obcych w naszym systemie szkolnym i wnioskami, które z nich wynikają:

1) Nauczanie ma charakter ekstensywny (w przypadku języka rosyjskiego skrajnie ekstensywny). Obiektywnie towarzyszy temu zjawisku szybsze zapominanie, niż akceleracja sprawności językowych.

2) Słabe umotywowanie procesu uczenia się. Brak warunków bezpośredniej komunikacji językowej dla większości uczniów w odbiorze i nadawaniu.

3) Obiektywna niemożliwość radykalnego zwężania celów nauki, ponieważ na ogół nie wiadomo, co absolwentowi takiej czy innej szkoły będzie potrzebne.

Z ostatniej tezy wynika wniosek, że zawsze obiektywnie w takiej sytuacji są niezbędne podstawy języka przydatne do rozwijania zdolności dalszego uczenia się, zdolności do samodoskonalenia.

W praktyce glottodydaktycznej na najwyższym stopniu generalizacji mamy do czynienia z dychotomią traktowaną zbyt często i niesłusznie jako rodzaj wzajemnej sprzeczności: uczenie się ze zrozumieniem (dyskursywno-logiczne)i pamięciowe (mechaniczne). Wiadomo, że w pamięciowej procedurze przyswajania sobie języka obcego następuje bardzo silna i szybka akceleracja materiałowa i jednocześnie bardzo silne hamowanie retroaktywne. Przy kognitywnych procedurach procesu uczenia się akceleracja materiałowa jest wolniejsza, ale też znacznie słabsze jest hamowanie retroaktywne.

Dla gramatyki dydaktycznej z powyższych rozważań w ślad za ideami W. Martona, A. Szulca i E. Szubina wynikałyby następujące wnioski jednoznacznie wysunięte już w pierwszym wydaniu mojej metodyki. Kognitywne podejście jest obiektywnie sensowne i celowe, wzmocnione nakreśloną ekstensywną glottodydaktyczną rzeczywistością, w odniesieniu do systemów zamkniętych, dających się różnorodnie metodologicznie sklasyfikować i syntetyzować (morfologiczno-syntaktyczny i fonologiczny); uczenie się pamięciowe stanowi smutną konieczność w odniesieniu do systemów otwartych wg Szulca "leksykalny", "skonwencjonalizowane połączenia leksykalne", "syntagmy konwencjonalne", wg Szubina "znaki półfabrykaty" i wreszcie wg Krzeszowskiego prawdopodobnie "kategorie pragmatyczne".

---

[8] W. M a r t o n, Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne, Warszawa 1978, s. 7.

Dotychczasowe rozważania oraz informacje pozwalają na zapowiedzianą egzemplifikację dwóch wariantów gramatyki dydaktycznej. Wariant pierwszy, którym dalej zajmować się nie będę, to gramatyka, której celem uczenia się jest przyswojenie sobie wiadomości o gramatyce w konwencji określonej metodologii opisu jej struktury zarówno w układzie synchronicznym, jak i diachronicznym. Przykładem częściowo zbliżonym do takiej gramatyki jest gramatyka dydaktyczna Olechnowicza i Spirydowicza. Jej eksplikacja powinna być generalnie taka, aby jej odbiorca przykładowo nie tylko w sposób rozumowy dochodził do definicji fonemu czy morfemu, lecz aby opanował sposoby identyfikacji takich jednostek w tekście jako dowód pełnego, świadomego zrozumienia definiowanych pojęć. Gramatyka taka jest niezbędna dla początkujących studentów-rusycystów. Muszę tu złożyć zastrzeżenie, że dalej wyodrębnione kryteria nie odnoszą się w całości i jednoznacznie do wariantu pierwszego. Stanowi to oddzielne zagadnienie, w obrębie którego nie mam dostatecznego rozeznania.

Wariant drugi to gramatyka dydaktyczna, której celem jest świadome przyswojenie sobie przez uczącego się wyselekcjonowanego zasobu środków gramatycznych w celu ich praktycznego coraz bardziej zautomatyzowanego stosowania w analizie i syntezie (w generowaniu) poprawnych rosyjskich zdań w ustnej i pisemnej komunikacji językowej. Taka gramatyka jest potrzebna każdemu, kto nie opanował całkowicie języka rosyjskiego jako obcego i jednocześnie jest ona niezbędna nauczycielowi powiedziałbym szczególnie temu, który opanował doskonale język rosyjski lub dla którego jest on pierwszym lub drugim językiem ojczystym. Ma ona więc być wzorem organizacji procesu uczenia się i nauczania rosyjskojęzycznej komunikacji w granicach poprawności systemowej.

Przyjęcie generalnej zasady uczenia się ze zrozumieniem w odniesieniu do systemów zamkniętych wg proponowanego wariantu drugiego domaga się jej zdefiniowania jako uzasadnienie kryterium wyjściowego. Przyjmuję tu sformułowanie W. Martona: "Uczenie się ze zrozumieniem to takie, które nawiązuje do struktury umysłowej ucznia i do tego, co już wie, a nowy materiał musi potencjalnie nadawać się do uczenia się"[9]. Przyjmując, że uporządkowanie kry-

[9] Tamże, s. 9.

teriów, z wyjątkiem pierwszego, jest przypadkowe, proponuję rozpatrzenie następujących kryteriów:

1. K r y t e r i u m w a r t o ś c i "N". Chodzi o to, że Polak, uczący się języka rosyjskiego, dysponuje pewną wartością, określaną umownie symbolem "N" (całkowicie nie rozpoznaną), która w planie świadomego i zautomatyzowanego działania językowego w analizie i syntezie jest jednakowo funkcjonalna w obydwu językach: polski-rosyjski. Zastosowanie tego kryterium powinno zabezpieczyć gramatykę dydaktyczną przed "wyważaniem otwartych drzwi".

2. K r y t e r i u m k o n f r o n t a t y w n o ś c i (wiąże się ściśle z poprzednim). Jeżeli pierwsze stanowi jedną z podstaw do selekcji i ewentualnych uproszczeń opisu, to kryterium drugie zobowiązywałoby do prezentacji kolejnych jednostek w dwukierunkowym planie polski-rosyjski, rosyjski-polski. Kryterium takie wynika z zaproponowanej przez S. Siatkowskiego metodologii konfrontatywnej analizy języków[10].

3. K r y t e r i u m t r u d n o ś c i powinno zabezpieczyć specyficzne instrukcje w odniesieniu do jednostek szczególnie trudnych dla Polaków.

4. K r y t e r i u m f r e k w e n c j i, p r o d u k t y w n o ś c i i k o m u n i k a t y w n e j p r z y d a t n o ś c i. Pozwala ono na pominięcie jednostek nadających się z powyższego punktu widzenia do tzw. leksykalizacji oraz nakłada obowiązek szerszego ilustrowania przykładami jednostek o dużej frakwencji, produktywności i o dużym stopniu komunikatywności.

5. K r y t e r i u m f u n k c j o n a l n o ś c i o p i s u. Chodzi tu o konieczność formułowania informacji o zastosowaniu opisanej jednostki gramatycznej w zdaniu i o jego zastosowaniu w komunikacji, a więc o zastosowanie tezy Karolaka[11], aby informacji gramatycznej nie było jednocześnie za dużo i za mało.

6. K r y t e r i u m k o m p l e k s o w o ś c i i s y s t e m o w o ś c i. W zastosowaniu tego kryterium chodzi o systemowe ujęcie wyselekcjonowanych jednostek gramatycznych oraz

---

[10] С. С я т к о в с к и й, Основные принципы сопоставительного анализа языков, "Русский язык за рубежом" 1976, № 5.

[11] S. K a r o l a k, Recenzja książki W. Gałeckiego Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej, "Język Rosyjski" 1964, nr 4.

o kompleksowe i systemowe ujęcie poszczególnych podsystemów języka na tle ogólnych różnic i podobieństw strukturalnych języka polskiego i rosyjskiego. Wydaje się, iż jednym z możliwych rozwiązań jest tu rozpoczęcie gramatyki rozdziałem informującym ogólnie o różnicach strukturalnych - podobnie jak to uczynił T. Krzeszowski w swojej gramatyce.

7. K r y t e r i u m i n s t r u m e n t a l n o-k o g n i t y w n e. Sposób opisu poszczególnych jednostek gramatycznych zgodnie z powyższym kryterium powinien umożliwiać całkowite samodzielne zrozumienie ich miejsca w całości podsystemu, związku z jednostkami sąsiednimi oraz sposobów zastosowania w komunikacji. Instrukcja powinna mieć zatem charakter instrumentalny i dyskursywno-logiczny.

8. Fakultatywnie można by traktować k r y t e r i u m s p r z ę ż e n i a z w r o t n e g o. Kryterium to ma ściśle dydaktyczny charakter. Chodzi o uwzględnienie generalnej prawidłowości każdego procesu uczenia się, polegającej na tym, że przyswojona informacja musi być w zastosowaniu potwierdzona, zweryfikowana i zastosowana, aby stała się faktyczną własnością uczącego się. Zastosowanie omawianego kryterium może mieć formę pytań, krótkiego tekstu lub instrukcji do wykonania konkretnej operacji, potwierdzającej stopień opanowania i zrozumienia prezentowanej jednostki gramatycznej. Inne rozwiązanie mogłoby polegać na równoległym, oddzielnym opracowaniu tomu ćwiczeń i tekstów, przystającego całkowicie do formy i treści gramatyki dydaktycznej, co stanowi stosowaną i ogólnie przyjętą praktykę w dydaktyce językowej.

9. K r y t e r i u m z g o d n o ś c i t r e ś c i i f o r m y g r a m a t y k i d y d a k t y c z n e j z p o s t a c i ą o b o w i ą z u j ą c e g o p r o g r a m u n a u c z a n i a (tj. z konkretnym etapem nauki).

Rzecz polega na tym, iż ogólna gramatyka dydaktyczna w najlepszym jej wariancie odstraszy swą objętością mniej zaawansowanych językowo, a niezgodność jej ułożenia z konstrukcją i treścią programu spowoduje piętrzące się trudności w pracy nauczycieli. W powyższym sensie gramatykę dydaktyczną należałoby rozpatrywać jako szerszą i bardziej szczegółową oraz uzupełniającą egzemplifikację treści obowiązującego programu.

Людвик Гроховски

УСЛОВИЯ И КРИТЕРИИ СОЗДАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОЛЯКОВ

В статье подвергнут критическому анализу ряд гетерогенных условий, которые должны учитываться грамматическими описаниями русского языка, используемыми на разных этапах обучения поляков русскому языку. Излагая свои тезисы, автор рассматривает в металингвистическом и метадидактическом планах известные грамматики русского и английского языков, опубликованные в 70-е годы в Польше и широко используемые в преподавательской практике. В заключение своих выводов автор предлагает несколько критериев построения оптимального варианта дидактической грамматики русского языка для поляков.