

Hans Arndt

Ekspressiv grammatik*

Abstract

The aim of this paper is to consider how to present pedagogical grammar (PG) for advanced students. Taking its point of departure in the lack of structural flexibility often instantiated in student writing, the paper discusses the requirements for an advanced PG, compared to those for theoretical grammar on the one hand and for a beginner's PG on the other. It goes on to outline how an advanced PG can be formulated so as to support and enhance more expressive writing.

0. Indledning

Hensigten med denne artikel er at præsentere nogle overvejelser vedrørende en pædagogisk grammatik for et avanceret indlæringsniveau, mere specielt for den postgymnasiale engelskundervisning. Den tese der skal udvikles er, at elevernes behov på dette niveau er væsensforskellige både fra de krav der stilles til den teoretiske sprogbeskrivelse, og fra dem der stilles til den almindelige skolegrammatik.

Sprogelever på højere indlæringsniveauer er ofte bundne i deres sprogproduktion, dels af formal-strukturelle regler, dels af det forlæg der gives enten af oversættelsesopgaver eller af deres egen primærformulering. Man har i de senere år satset stærkt på de pragmatiske eller kommunikative elementer i sprogindlæringen, og jeg er enig i det fordelagtige heri. Men det overflødig gør ikke en særlig tilrettelagt grammatisk fremstilling, bl. a. fordi pragmatik og grammatik ikke med fordel lader sig adskille, men må ses i sammenhæng.

Specielt den skriftlige produktion på avanceret niveau stiller store krav til en integreret forståelse af grammatikken som en 'fabrik' til fremstilling af sætningskonstruktioner, der kan udnyttes til forskellige kommunikative formål. Hovedsigtet med det følgende er at vurdere, hvilken form for grammatisk forståelse der kan støtte den skriftlige sprogproduktion. Dette valg af hovedsigte skyldes at skrivningen i langt højere grad end talen giver tid og mulighed for at veje og udnytte sproglig indsigt og forståelse som basis for sprogbrugen. Mens kommunikativ mundtlig sprogbehandling primært forudsætter

* Jeg vil gerne takke Althea Ryan og Bent Preisler for kritik af det første udkast til denne artikel.

øvelse af performans, giver skriftlig kommunikation anledning til bevidst brug af kompetens.

Det betyder samtidig at den fremmedsproglige skrivesituation, i hvert fald på et avanceret niveau, har langt større affinitet til modersmålskrivning end til den fremmedsproglige talesituation. Og det er min opfattelse at de principper der her skal diskuteres, i vidt omfang kan anvendes, ikke alene ved engelsk, men ved enhver sprogbehandling på et niveau der forudsætter en avanceret sprogfærdighed. Selvom detaljerne vil variere fra sprog til sprog, er det er tale om en almen forståelse for selve formuleringprocessen.

Da grammatikken og pragmatikken som nævnt hænger nøje sammen, burde jeg egentlig inddrage begge. Det er der ikke plads til. Lad os derfor fra begyndelsen underforstå, at når der nedenfor tales om at vælge mellem alternative formuleringer, så afgøres valget af det pragmatisk-kommunikative formål med sprogbrugen. Som problematikken vil blive fremstillet, er det første skridt at øge forståelsen af skriftlig formulering som valg mellem syntaktisk-semanticke alternativer. Næste skridt — som her altså kun antydes — bliver en diskussion af de pragmatiske overvejelser i forbindelse med formuleringsvalg under skriveprocessen.

Nedenfor gives for det første en overvejelse af essensen i og formålet med den grammatiske sprogbeskrivelse (pædagogisk i forhold til teoretisk); og for det andet en mere konkret beskrivelse af faktorer der er af betydning for en formulering af grammatik for elever der i forvejen har en god sprogfærdighed i engelsk.

1.1 Definitioner af grammatik

Grammatik kan defineres på mange forskellige måder. Lad os indledningsvis se på tre væsensforskellige¹:

- (1) Et sprogs grammatik er de regler eller lovmæssigheder der styrer sammenhængen af sprogets enheder, dvs. de relationer der er mellem sprogets enheder.

Det karakteristiske for (1) er for det første, at grammatikken i en sådan formulering betragtes som et fænomen der har en eller anden form for objektiv eksistens; og for det andet at dette fænomen i en eller anden forstand bliver en målestok for rigtigheden eller kvaliteten

¹ Der er ikke tale om citater, selvom (1) passer på Chomsky-lingvistikken (f.eks. Chomsky 1986), og (2) — i hvert fald med hensyn til sit udgangspunkt i tekst og tale — minder om Hjelmstevs empiriske udgangspunkt (f.eks. Hjelmstev 1943: §6). Men hvis man betragter dem kommunikativt, vil man se at (1) står for en emne-orienteret, (2) en afsender-orienteret, og (3) en modtager-orienteret opfattelse af grammatik.

af den beskrivelse grammatikeren leverer. Antager man denne definition, må man (som de generative lingvister med Chomsky i spidsen har gjort) ende med at bestemme sit formål med beskrivelsen i en psykologisk referensramme. Med andre ord: grammatikerens selvforståelse bestemmer på ret præcis måde grammatikkens anvendelsesretning.

- (2) Grammatik er beskæftigelsen med at analysere tekst og tale i de sproglige enheder der ses at have relation til hinanden.

Denne definition er i én forstand mere beskedent, idet den ikke gør krav på at have noget specielt forhold til den objektive virkelighed (bortset fra det forholdsvis uproblematisk 'tekst og tale'). I en anden forstand er den mere arrogant, idet grammatikeren her ikke underkaster sig nogen teori-eksterne begrænsninger med hensyn til sit emne, men blot antager at det han beskæftiger sig med er relevant for den grammatiske beskrivelse. En sådan selvforståelse giver videre rammer for beskrivelsens anvendelsesretning.

Både (1) og (2) er forskningsorienterede (mod henholdsvis forskningens objekt og dens subjekt), og begge rummer en vis risiko for verdensfjernhed. (3) er mere jordnær:

- (3) En grammatik er en formuleret og tilnærmet beskrivelse af de formelle relationer der ses at være mellem sprogets enheder.

Det væsentlige ved denne definition er, at den forudsætter at grammatikeren udvælger sit stof og derved tager stilling (omend måske ikke altid eksplicit) til sin beskrivelses formål: den kræver en bestemmelse af en fremmed modtagers behov. Thi selv om man i et fagtidsskrift kan belyse en detalje for fagfæller (der i denne forbindelse ikke er særlig fremmede), så må der dog være et videre perspektiv: et begreb om et overordnet formål og en bredere modtager-skare, for en formulering af beskrivelsen af et sprog — eller af sprog som sådan.

Det er én af Chomsky-lingvistikken fortjenester, at opmærksomheden over for en sådan bredere kontekst for beskrivelsen er øget kraftigt, eller i hvert fald er blevet mere eksplicit, også ud over de generative lingvisters kreds. Samtidig er det psykologivistiske perspektiv kommet til at spille en større rolle end det efter min mening fortjener: ud fra antagelsen af at den prægnante generative beskrivelse øger vores forståelse af den menneskelige hjernes funktion, har nogle teoretiske lingvister begrænset deres modtagerudsyn til — ud over de egentlige lingvister — primært at omfatte den kognitive psykologis grundforskere².

² En diskussion af psykologivistikken betydning vil her føre for vidt. Men jeg skylder at bemærke at min konstatering af en begrænsning ikke er ment negativt: psykologi er en spændende videnskab, og ethvert bidrag hertil er velkomment — også fra lingvistikken. Min pointe er blot at lingvistikken kan bidrage til flere

For mit eget vedkommende kan jeg ikke betragte det som en tilfældighed at verdens formentlig bedst — og i hvert fald mest — beskrevne sprog, engelsk, også er det sprog der i videst omfang læres som fremmedsprog/andetsprog. Med andre ord ser jeg en direkte forbindelse mellem behovet for praktisk anvendelse af sprogbeskrivelsen og den akademiske beskæftigelse med samme — hvilket formål sidstnævnte end måtte bekende sig til³.

1.2 Sprogbeskrivelsens formål

For så vidt grammatikken er en formulering — og det er den jo faktisk uanset hvordan vi ellers definerer den — bliver det altså vigtigt at forholde sig til dens formål og modtager. Jeg vil gå så vidt som til at hævde at forskellige grammatiske beskrivelser bedre defineres over for hinanden ved deres formål (og dermed deres formulering, end ved de teoretiske retninger der har fostret dem. Dels fordi formålet — hvad enten det ekspliciteres eller ej — hænger sammen med grammatikerens selvforståelse, dels fordi der trods (ofte stærkt fremhævede) forskelle er så mange fælles data og så meget fællesgods, at det kun for den indforståede, der sværger til én bestemt teori, er vanskeligt at se lighedspunkterne (terminologiske forskelle hjælper naturligvis ikke i så henseende).

Den væsentligste formålsdistinktion kan formuleres som en forskel mellem (4) og (5):

- (4) Formålet med den grammatiske beskrivelse er epistemologisk: det drejer sig om almenmenneskelig vidensudvidelse, personlig tilfredsstillelse, fremstilling af grundforskning.
- (5) Formålet med den grammatiske beskrivelse er pædagogisk: det drejer sig om at støtte tilegnelsen af færdighed i at bruge fremmedsprog eller skrivning af modersmål.

I henhold til (4) foreligger der den form for vidensproduktion der i bedste forstand egentlig er uden formål, og som har haft en uvurderlig betydning i menneskehedens historie. I forhold til definitionerne ovenfor passer (4) i princippet kun på (2), men i praksis viser tilhængere af (1) sig i reglen også at have et primært epistemologisk formål. (3) er derimod neutral m.h.t. formål.

formål, og at opfattelsen af lingvistik som en gren af psykologien (f.eks. Fodor 1981) unødigt forbigår dens betydning i andre sammenhænge.

3. Det praktiske formål behøver ikke være fremmedsprogsundervisning. I slutningen af det attende århundrede var det bedst og mest prægnant beskrevne sprog formentlig oldindisk, og det 'praktiske' formål der lå bag var vedligeholdelsen af kendskabet til vigtige religiøse tekster.

Det væsentligste træk ved (5) er at der er tale om anvendt lingvistik, dvs. sprogbeskrivelse relateret til et eksplicit angivet formål. Jeg har formuleret (5) i relation til et pædagogisk formål, fordi det her er mit ærinde, men anvendelsen kunne ligeså vel være sprogplanlægning, udforskning af signaler for sociale skel, terapi af forskellige art, osv.

1.3 Ekspressiv pædagogisk grammatik

Grammatikken som pædagogisk støtte til tilegnelsen af fremmedsproglig færdighed kan defineres som oplysninger eller forklaringer der øger sprogelevens produktivitet eller receptivitet, med andre ord elevens beherskelse af det sproglige udtryk: deraf betegnelsen 'ekspressiv'.

Især i begynderundervisningen vil grammatikken — hvor pædagogisk og 'ekspressiv' den end måtte være — imidlertid ofte føles restriktiv. Det kan ikke være anderledes, for tilvænningen til et nyt sprog må nødvendigvis være hæmmende i forhold til den færdighed der allerede foreligger på førstesproget; og grammatikken kan godt være befordrende for den fremmedsproglige produktion, selvom den føles restriktiv: det restriktive ligger i selve indlærings-situationen.

Men det betyder at de første mange års erfaring med sproginlæring — selvom den uden al tvivl øger færdigheden på det fremmede sprog — kan efterlade det indtryk at grammatik er binding og begrænsning. Og grammatikkens formelle regler kan derved på et højere indlæringsniveau komme til at virke som en hæmsko på produktionen. Men grammatisk forståelse bør være ekspressivt befriende, fordi de sprogligt-strukturelle regler — især på det syntaktisk-semantiske beskrivelsesniveau — er så mangfoldige at deres beherskelse muliggør en bevidst udnyttelse af alternative formuleringer, tilpasset forskellige kommunikative situationer.

Heraf følger at den pædagogiske fremstilling der er behov for på et avanceret indlæringsniveau, ikke er en regelsamling af samme art som begyndergrammatikkens, blot med flere detaljer. Hvis grammatikken skal være en støtte for en fortsat tilegnelse af fremmedsproglig udtryksfærdighed, må den avancerede målgruppes behov defineres væsensforskelligt fra begynderniveauets⁴.

4. Man kan naturligvis også på et lavere niveau betragte den pædagogiske grammatik ekspressivt, dvs. som en støtte til udvikling af udtryk for den kommunikation der er fremmedsprogelevens mål, jfr. f.eks. Rutherford 1987:19f. Det der må kendetegne det avancerede niveau er en særlig fokus på alternative udtryk.

Det forudsætter for det første at de teoretiske krav til adskillelse af beskrivelsesområder (fonetik, fonologi, morfologi, syntaks, semantik, lexis, pragmatik) mildnes: dels er der ikke nogen vandtætte vægge mellem disse områder (heller ikke teoretisk), dels er der næppe nogen der tror at tilegnelsen af fremmedsprog sker separat, niveau for niveau. Ikke at beskrivelsesområderne er ligegyldige — de må blot ikke binde fremsættelsens formulering. Heri adskiller 'fortsættergrammatikken' sig egentlig ikke fra begyndergrammatikken, men forudsætningen må alligevel kursiverede, fordi det højere niveau let forlækker grammatikeren til en strengt formel beskrivelsesstrøring, hvor formuleringen bestemmes af forskningsorienterede krav til beskrivelsens vellykkethed (jfr. nedenfor).

For det andet må man undgå den implicite fiksering på 'rigtigt-forkert', der spiller en så stor rolle i begyndergrammatikken. Man må med andre ord gøre op med begynderundervisningens implicite:

- (6) Undgå fejl, brug den *rigtige* konstruktion!

Dette dictum må nødvendigvis virke restriktivt, og bør erstattes af ét der tager højde for den væsentligt forbedrede udtryksfærdighed der kan forudsættes på højere indlæringsniveau:

- (7) Betragt alternativer, og vælg så den *bedre* konstruktion.

Idéen om at vurdere alternativer, og at vælge mellem dem, i stedet for at finde den ene 'rigtige' løsning, er central for en forøgelse af udtryksfærdigheden på højere indlæringsniveau. Kort sagt: den ekspressive grammatik handler om alt det man *kan* gøre med sproget, i stedet for om det man ikke kan.

1.4 Kriterier for vellykkethed

Teoretisk grammatik har nøje præciseret sine krav til en god sprogbeskrivelse, idet der enten, som hos Hjelmlev, kræves at beskrivelsen skal være udtømmende, modsigelsesfri, og dernæst den simplest mulige; eller, som hos Chomsky, at den skal være deskriptorisk adækvat for det enkelte sprog og desuden eksplanatorisk adækvat for den menneskelige sprogevne som sådan. Ekspliciteringen af sådanne krav er vigtig for grammatikerens selvforståelse, men trods den overbevisende idealisme de udtrykker, kan vi ikke antage dem som kriterier for enhver, og specielt ikke den pædagogiske, sprogbeskrivelse.

For den pædagogiske sprogbeskrivelse kan man som kriterium for vellykkethed antage for det første en elevforbedring fra prætest til posttest: beskrivelsen er vellykket i det omfang eleverne scorer højere ved en posttest end ved en prætest. Problemet ved dette tilsy-

neladende objektive kriterium er, at scoringen naturligtvis er afhængig af bedømmerens subjektive forventninger, specielt vedrørende formel (ofte primært morfologisk) korrekthed.

Det må derfor være rimeligt at tage hensyn også til en mere modtagerorienteret målestok, nemlig for det første elevernes tilfredshed med deres egen færdighed, og for det andet — mere konkret — omfanget af den produktion som deres færdighed giver anledning til.

De kriterier er simpleere at opstille end at bruge (hvorved de ikke adskiller sig fra de teoretiske vellykkethedskriterier). Den ramme i hvilken der kan udfoldes et naturligt mål for 'modtagertilfredshed' og for omfanget af elevproduktionen, må medføre særlige krav til undervisningspraksis, som jeg ikke her skal komme nærmere ind på. Men det er under alle omstændigheder vigtigt at den pædagogiske grammatik formulerer sine egne kriterier, for de teoretiske er trods deres prestige og forskningsmæssige anvendelighed ikke hensigtsmæssige i den pædagogiske sammenhæng. Modtagerorientering er det grundlæggende princip for den pædagogiske sprogbeskrivelses vellykkethed.

2.0 En ekspressiv engelsk grammatik

Forudsætningerne for mit arbejde med en ekspressiv engelsk grammatik er følgende:

- (8) - eleverne har i forvejen en ganske veludviklet sprogfærdighed, som oftest dannet gennem 7-8 års engelskundervisning
- elevernes behov for grammatik/sprogbeskrivelse forbindes primært med skriftlig udtryksfærdighed (idet den mundtlige færdighed stiller væsentligt anderledes krav til sprogbeherskelsen)
- eleverne har et modersmål (dansk) der i struktur ikke ligger fjært fra målsproget
- beskrivelsens grundlæggende sigte er en arbejds metode ved sprogproduktionen, der ikke koncentrerer sig om at finde den 'rigtige' formulering, men som afprøver alternativer og vælger blandt disse

De spørgsmål som den pædagogiske beskrivelse skal besvare er følgende anderledes end dem den epistemologiske beskrivelse eller begyndergrammatikken vil interessere sig for.

Mens den teoretisk-epistemologiske beskrivelse søger at besvare spørgsmål om almene eller universelle træk ved sprog, og i nogle udformninger hovedsagelig sigter mod en forklaring af sprog som en almenmenneskelig færdighed (hvilket, uanset modellens selvforståelse, placerer den som en psykologisk kompetens-forklaring), må en ekspressiv-grammatisk beskrivelse for et avanceret

indlæringsniveau tage udgangspunkt i en social og semantisk produktionssituation, og i særlig grad fokusere på den sproglige performers som proces⁵. (Det kan også give anledning til inddragelse af universelle principper, men dette er ikke udgangspunktet.)

Og mens begyndergrammatikken må søge at erstatte modersmålets sproglige regler med målsprogets, kan den pædagogiske grammatik på videregående niveau tillade sig at fokusere på ekspressiv effektivitet.

2.1 Om sproproduktionens forlæg

Den sociale situation som vi kan tage som udgangspunkt er altså sprogbrugerens produktionssituation. Hvad kendetegner den? Og er der forskellige produktionstyper?

Et fælles kendetegn er formentlig at der for sprogbrugeren foreligger en uformuleret 'idé' (eller tanke eller billede eller forestilling eller budskab eller hvad vi nu skal kalde det - det faktum at sproget har så mange mulige betegnelser vidner om rimeligheden i at antage et idestadium før formuleringen), eller i hvert fald en idé der ikke er formuleret i det medium som er sprogbrugerens øjeblikkelige mål.

Vi kommer her i konflikt med velerhvervede forestillinger om den ubrydelige sammenhæng mellem form og indhold. Sådanne forestillinger har imidlertid kun begrænset relevans for fremmedsprogslæringen. Den daglige talte brug af modersmålet er formentlig den eneste form for sprogbrug hvor man med rimelighed kan hævde at formuleringen er samtidig med idéen. Sammenhængen er i hvert fald så snæver, at vel de færreste i almindelig samtale er sig bevidst at de benytter nogen formulingsstrategi. Af samme grund er denne brug af sproget også det naturlige datamateriale for den teoretiske sprogbeskrivelse, for så vidt som den bedst afspejler en almen umiddelbar sprogfærdighed.

Men ved skriftlig formulering på modersmålet, og ved både mundtlig og skriftlig formulering på fremmedsprog, er forbindelsen mellem idé og formulering umiddelbar. (Jeg har for eksempel langtfra skrevet dette så hurtigt som jeg kan læse det.)

Lad os da antage at der ved den middelbare formulering først foreligger en idé, som dernæst skal omsættes i ord. Og at der i forbindelse med omsætningsprocessen foregår et mere eller mindre bevidst valg. Bevidst i den forstand at man i hvert fald bevidstgør sig

⁵ Begrebet om en proces er her blot taget som en forudsætning for udformningen af den ekspressive grammatik. En nærmere diskussion af selve skriveprocessen kan findes hos Ryan & Arndt 1989.

om en formulering er god, dvs. om den siger det man vil have den skal.

Det må være en grundantagelse for en ekspressiv grammatik, at en bevidstgørelse i denne forstand er både mulig og hensigtsmæssig - og det har for øvrigt altid været fremmedsprogslæringens antagelse, når undtages anvendelsen af 'naturmetoden', som formentlig aldrig har været gennemført fuldstændigt uden appel til grammatisk indsigt.

De spørgsmål den ekspressive grammatik indledningsvis må stille sig bliver da:

- (9a) Hvordan gør vi forbindelsen mellem idé og formulering så klar at den er brugbar for en ikke-lingvistisk bruger? Eller med andre ord: hvordan formulerer vi den idé der endnu ikke er formuleret?
- (9b) Kan vi opstille nogle generelle strategier for processen fra idé til formulering? Og kan vi beskrive disse idéer i dagligsprog, således at brugen af dem ikke er betinget af modtagerens kendskab til teoretisk lingvistik?

(9a) er egentlig en reformulering af problemet 'Hvad er en tanke uden ord? Men i praksis er problemet ikke så filosofisk. Oversættelse er det helt oplagte eksempel (så oplagt at den i lange tider har været metoden). 'Idéen' foreligger på kildesproget, og skal så omsættes til målsproget. (Det er en noget forenklet fremstilling af en oversættelsesteori, men lad det være i denne forbindelse.)

Der er to problemer i forbindelse med anvendelsen af oversættelse i fremmedsprogslæring. Det ene er at den i de fleste tilfælde snarere har været anvendt som test-metode end som undervisningsmetode: efter princippet 'så ordret som muligt, så fri som nødvendigt' sigter oversættelseslæreren mod den 'rigtige' balance, den 'rigtige' formulering. Hvis man bruger oversættelse som træningsmiddel (og ikke blot som test), med det sigte at forbedre ekspressiv produktivitet, bør man snarere følge et princip der hedder 'så mangfoldig og eksperimenterende som muligt'.

Det andet problem ved oversættelse er, at denne metode har været så dominerende. Ud over oversættelse kan man tænke sig mange andre 'kildeformuleringer' af den idé der skal omsættes til målformuleringen, også kildeformuleringer der kan finde bredere 'post-skolær' anvendelse end oversættelse. Således for eksempel:

- (10)
- verbalisering af diagram eller tabel
 - stilkonvertering
 - kompleksitetskonvertering
 - holdningskonvertering
 - konvertering af dialog til monolog

- af tale til skrift
- af telegram (eller stikord) til normalprosa
- resuméer af alle mulige arter

(10) kan ses som en (ufuldstændig) katalog over alternative øvelses typer, men er altså i denne forbindelse at betragte som en underbygning af at det - ikke alene ved oversættelse - kan lade sig gøre at arbejde med en 'idé' eller kildeformulering som basis for den endelige formulering der ønskes, og at relationen mellem kilde og mål også er rimeligt alment forklarlig.

I forsøget på at besvare (9b) slipper vi ikke uden om at inddrage en semantisk-logisk beskrivelsesfacon. En sådan har pædagogisk grammatik altid brugt - men kun til at forklare anvendelsen af de forskellige strukturer som har været i centrum, både som beskrivelses emne, og som beskrivelsens systematiske princip. Den ekspressive grammatik har et andet udgangspunkt og må antage en anden systematik.

2.2 Formuleringstrategi: et eksempel

For at illustrere de problemer en ekspressiv grammatik må søge at løse, kan vi betragte et forholdsvis simpelt oversættelseseksempel⁶:

(11a) [A third important point is] the link being made by the Soviet leadership between East-West relations and the transformation of the Soviet system itself.

(11b) [Et tredje vigtigt punkt er] den sammenhæng der bliver skabt af den sovjetiske ledelse mellem Øst/Vest-forholdet og omvæltningen i selve det sovjetiske system.

Oversættelse (11b) af forlægget (11a) er ikke forkert. Særlig elegant er den ordrette gengivelse ikke, men absolut brugbar, for så vidt som den er forståelig, og for så vidt som det engelske forlæg ikke er meget bedre. Alligevel er der to grunde til ikke at lade sagen hvile her. For det første er oversættelsesformuleringen oversætterens ansvar, og man vil kun sjældent finde situationer hvor et uelegant forlæg kan berettige at oversætteren stiller sig tilfreds med en klodset løsning i målsproget. Det er en resultat-orienteret begrundelse.

For det andet - og det er en procesorienteret og derfor i denne sammenhæng vigtigere begrundelse - har oversætteren ikke her vist nogen særlig forståelse for sekvensens syntaktiske betydning: man

⁶ Eksemplerne her og i det følgende er i vidt omfang hentet fra eksamensopgaver, og de er følgelig atypiske for den øvelsessituation som den ekspressive grammatik sigter imod. Ikke des mindre kan de vise de syntaktiske forhold der er i fokus her.

føler nærmest at så-ordret-som-muligt-princippet tilfældigt har ført til en acceptabel oversættelse, idet den eneste syntaktiske ændring er *being made* -> *der bliver skabt*, og den er ikke let at komme uden om på dette indlæringsniveau. At der kan være tale om tilfældighed viser et andet oversættelsesforsøg:

(11c) ...den forbindelse som Sovjets ledelse er i gang med at etablere i Øst-Vest forholdene samt transformationen af det sovjetiske system.

I (11c) er ordene isoleret set også korrekt oversat, men den syntaktiske sammenhæng er klart nok svipset. Både (11b) og (11c) er formentlig gået ud fra følgende kursivering af betydningstunge komponenter:

(11d) [A third important point is] the link being made by the Soviet leadership between East-West relations and the transformation of the Soviet system itself.

Det som (11b) måske har forstået, men (11c) i hvert fald ikke, er den logiske forbindelse mellem leddene:

(11e)

Soviet leadership [cause]		link		East-West relations		transformation of Soviet system
------------------------------	--	------	--	------------------------	--	------------------------------------

En mere eksplicit (og derfor formentlig bedre) formulering af (11e) kunne være:

(11f) ...at den sovjetiske ledelse har knyttet forholdet mellem øst og vest sammen med ændringen af det sovjetiske samfundssystem.

Pointen er her ikke så meget om (11f) er bedre end nogen af de øvrige, men at den afspejler en semantisk-syntaktisk erkendelse, som for resten også kunne illustreres ved vende (11e) på hovedet:

(11g) ...den sammenkædning mellem øst-vest-forholdet og ændringen af selve det sovjetiske samfund, som den sovjetiske ledelse har foretaget.

Eksempel (11) giver på det grammatisk-performative niveau anledning til i hvert fald tre iagttagelser:

- at den bevidst gode oversættelse forudsætter en betragtning af den logisk-semantiske sammenhæng, som syntaksen på én gang viser og skjuler.

- at denne sammenhæng evt. kan illustreres med et simpelt diagram, som (11e).
- at den syntaktiske beskrivelse må kombineres med den morfologisk-derivativ, idet betydningstunge komponenter ofte alternativt kan udtrykkes enten nominalt eller verbalt (sammenlign for eksempel (11b) med (11f)).

Disse i sig selv beskedne iagttagelser på grundlag af et beskedent tekststykke viser ikke hvordan en ekspresiv grammatik skal formuleres. De angiver blot - i en meget abstrakt formulering - nogle forhold som den må tage højde for.

På et mere overordnet plan er det af betydning at eksemplet drejer sig om en oversættelse til dansk. Det tyder på at det ikke (i hvert fald ikke kun) er manglende produktiv sprogfærdighed der står hindrende i vejen, men enten uopmærksom/ufordøjjet behandling af modersmålet, eller manglende opfindsom/alternativtænkning, selv i det sprog man kender bedst; eller måske livslang erfaring med en overvætt resultatorienteret praksis ved anvendelsen af oversættelse til undervisningsbrug - en praksis i hvilken man ikke får noget for at gå ud over det ordrette⁷.

2.3 Formulering af en avanceret ekspresiv grammatik

Jeg har i 2.0-1 forsøgt en negativ definition af den ekspresive grammatik jeg sigter mod. Kort sagt må man på den ene side undgå en skolegrammatisk formulering, der godkender den ene konstruktion og forkaster den anden. Elever på et avanceret niveau er allerede i besiddelse af en sprogfærdighed der muliggør utallige acceptable konstruktioner, og har ikke primært behov for restriktion, men for en frigørelse af deres færdighed til kommunikative formål.

På den anden side må man undgå en énsidig satsning på den teoretiske grammatiks krav om forskningsmæssig stringens og vellykthed, selvom man ved, at man med den får dækket hvad der normalt skal dækkes i en grammatik. Det er min erfaring som både grammatiker og sprogunderviser at det teoretiske tilsnit ikke er tilstrækkeligt for sprogfærdighedsundervisningens behov.

Jeg har endvidere i 2.2 givet en kritisk gennemgang af et oversættelseseksempel som illustration af en ekspresiv-grammatisk betragtningsmåde. Det kan naturligvis kun give et tilfældigt og usystematisk indtryk af den ekspresive grammatik.

⁷ Problemet i (11c) kan for så vidt også være forårsaget af manglende forståelse af forlægget. Men det kan ikke undskylde en meningsløs oversættelse. Derimod kan det give anledning til den betragtning at den gode formuleringsproces starter med en ekspresiv analytisk reception af forlægget (cf. Ryan & Arndt 1989).

Jeg skylder altså en positiv og systematisk bestemmelse af hvorledes den ekspresive grammatik skal formuleres. En sådan kan jeg ikke levere inden for disse rammer⁸, men jeg vil forsøge en vis konkretisering.

2.3.1 Prædikationens elementer

For det første må en ekspresiv grammatik indeholde en redegørelse for de syntaktisk-semantiske forhold mellem sætningens elementer, dvs. de faktorer der jævnligt er blevet behandlet under betegnelser som kasusgrammatik, valensforhold eller tematiske roller. Eksempel (11a-g) ovenfor giver indirekte en illustration, som vi skal komme tilbage til nedenfor.

Mere konkret må denne afdeling gøre rede for eksistentielle, lokale, relationelle, temporale, kausative, agentive og andre almindeligt forekommende prædikative sammenhænge, samt for én-plads-, to-plads- og tre-plads-prædikater, og for transitivitet og rektionsforhold. Udgangspunktet bliver altså de semantiske forhold, der dernæst relateres til sætningens syntaktiske konstruktionsmuligheder og til særlige leksikale grupper af prædikater, der defineres systematisk ved både semantisk og syntaktisk strukturering. Det er i denne forbindelse vigtigt at prædikater af forskellig type (verbale, adjektiviske og substantiviske) ses som alternative udtryksmuligheder inden for en fælles semantisk ramme.

2.3.2 Konvertering

En meget central afdeling af den ekspresive grammatik er strukturel konvertering. Det svarer nogenlunde til det der i den tidlige TG-grammatik kaldtes transformation (fra kernestruktur til afledt struktur). Men for det første er konvertering tovejs og symmetrisk: en konvertering fra x til y indebærer at der også kan ske konvertering fra y til x. For det andet er der ikke nogen teoretiske begrænsninger på hvad der kan betragtes som konvertering: for så vidt en struktur kan ses som semantisk beslægtet med en anden, så er de to også konvertible, i den forstand at relationen imellem dem kan bruges pædagogisk til at illustrere ekspresive alternativer, eventuelt med kommunikativt forskellige funktioner.

⁸ Jeg arbejder for tiden sammen med Bent Preisler, Aarhus Universitet, på et projekt hvis sigte er fremstilling af en ekspresiv engelsk grammatik for det avancerede indlæringsniveau.

Således er forudsætningen for en syntaktisk-semantic forståelse af eksemplerne (11a-11g) ikke alene kendskab til elementrelationerne, men også til at nominalstrukturen i (11a) er umiddelbart konvertérbar til (og fra) en prædikativ struktur som (11h):

- (11h) [A third important point is the fact that] the Soviet leadership has linked East-West relations to the transformation of the Soviet system itself. (Jfr. 11f.)

Eller endda (11i):

- (11i) [A third important point is the fact that] the Soviet leadership is now willing to link the following two items in one agenda: how they relate to the West, and how the Soviet system itself is transformed.

(11i) er ikke nogen særlig heldig formulering, men erkendelsen af alternativ-relationen (konverteringsmuligheden) er vigtig. Den giver ekspressiv fleksibilitet, og kan måske i en anden kontekst være en bedre konstruktion.

Samtidig illustrerer (11i) nok med al ønskelig tydelighed, at der er tale om at bruge et bredt spektrum af grafisk, leksikal, syntaktisk, semantisk og kontekstuel viden: *link* skal her ikke forstås for eksempel ideologisk, men forhandlingsmæssigt (deraf vendingen *two items in one agenda*); *how*-sætningerne er godt nok mere prædikative end de tilsvarende formuleringer i (11h), men er dog samtidig tilstrækkelig nominale til at kunne fungere som appositioner til *items*; anvendelsen af *willing* forudsætter forståelse af forskellige former for, og grader af, kausalitet (og modalitet); og endelig er (11i) ikke mulig uden kendskab til anvendelsen af tegnsætning til kohæsiøse formål.

Også andre konverteringer må naturligvis indgå i redegørelsen. Et eksempel mere kan illustrere vigtigheden af at forholde sig frit og kreativt (eller altså konverterende) til sit forlæg, både inden for, og på tværs af, nominalgruppens grænser. (Eksemplet drejer sig om den engelske avis *Times*, efter at bladkongen Murdoch havde købt den.)

- (12a) Murdoch has even added a *circulation-boosting cash-giveaway game, patented on bingo* but given the *dignified appellation Portfolio*.

De kursiverede sekvenser er nominalgruppens modifikatorer. Eksemplerne (12b-e) er alternative oversættelsesformuleringer:

- (12b) Murdoch har endog yderligere bidraget med et spil hvor man kan vinde penge, hvilket skulle give avisens salg en saltvandsindsprøjtning, der går efter bingospilletts regler men giver den ærværdige vinder portefølje.

- (12c) Murdoch har endda tilføjet en kontantpræmiekonkurrence, som har øget omsætningen, lavet over samme mønster som bingo, men givet det ærværdige navn: Portfolio.

- (12d) Murdoch har endda indført et cirkulationsfremmende pengespil, taget efter bingo, men givet den værdige betegnelse portfolio.

- (12e) Murdoch har endog ment at kunne fremme salget ved at indføre et spil om kontante præmier, der har fået det fommeme navn 'Portefølje' - selvom det er en slags bingo.

(12b-12d) er elevforslag, der kæmper en mere eller mindre vellykket kamp for at fastholde den nominale formulering, i vekslende kombinationer af præ- og post-modifikationer. (12e) er mit alternativ, der erstatter de nominale modifikatorer med en mere verbal syntaks.

Det faktum at målformuleringen er på modersmålet, er som førnævnt betydningsfuldt: når der opstår syntaktiske problemer ved formulering på modersmålet, kan det ikke undre at omsætning fra modersmål til fremmedsprog giver vanskeligheder.

2.3.3 Kohæsiø

Et tredje erkendelsesfelt for den ekspressive grammatik er syntaktisk sammenhæng (kohæsiø) mellem tekstens prædikationer. Det kan illustreres med et eksempel der samtidig viser at det ikke kun er i oversættelsesopgaver at elevernes bundthed kommer til syne. Det følgende eksempel er hentet fra en essay-opgave om de olympiske lege i Korea. (kursiveringen angiver de kohæsiøssignaler der efter min opfattelse er utilstrækkelige til at understøtte sætnings-sammenhængen.)

- (13a) The most characteristic *things* about the games were the officials *who* in mistaken solidarity with Third-World countries forgot all about the rules of, for instance, boxing *and*, of course, *most of all*, the fact that many athletes turned out to be much closer at being drug addicts than at the old ideals of honest sportsmen ...

I en essay-opgave kan der naturligvis ikke være tale om bundthed af et forlæg, men eksemplet viser samme mangel på alternativtænkning (dvs. en bundthed af egen primærformulering). Bevidsthed om alternative kohæsiøssignaler kunne - rent bortset fra sætningens andre fejl - for eksempel give (13b). (Kohæsiøssignalerne er igen kursiveret, men det er i denne formulering faktisk misvisende, for tegnsætningen er måske det vigtigste kohæsiøssignal).

- (13b) *Two things were characteristic of the games. One was that the officials - in mistaken solidarity with Third-World countries - forgot all about the rules of, for instance, boxing. More important was, of course, the fact that many athletes turned out to be much closer to being drug addicts than at the old ideals of honest sportsmen.*

Der er næppe nogen basis for at påstå at forfatteren af (13a) ikke har haft grammatisk viden til at producere (13b). Det han/hun har manglet er bevidsthed om hvordan man kan *bruge* sin sproglige viden ekspresivt. Og det kan åbenbart være nok så alvorligt som manglende viden, for de fejl der stadig er i (13b) synes ikke så invaliderende som den syntaktiske klodsethed i (13a).

For øvrigt kan den uheldigt formulerede sammenligning i eksemplets sidste linier faktisk også ses som en kohæsiønsfejl, jfr.:

- (13c) ... turned out to be drug addicts rather than good old honest sportsmen.

2.3.4 Kontekstuel synonymi

Det fremgår allerede af ovenstående, at erkendelsen af de semantiske muligheder der ligger i konteksten, er nødvendig for at udnytte alternative syntaktiske formuleringer. Et eksempel mere (denne gang fra en oversættelse fra modersmål til fremmedsprog) kan illustrere nytten af en frejdig bevidsthed om kontekstuel ækvivalens:

- (14a) Næste navn på listen: Philipinernes Ferdinand Marcos om hvem det forlyder, at en større lystyacht længe har ligget klar på reden ud for Hong Kong for at hente den aldrende og syge præsident ud fra det truende sammenbrud.

- (14b) ... of whom it is said, that for a long time a big yacht has been ready in the roads outside Hong Kong in order to bring the aged and sick president away from the imminent collapse.

- (14c) ... who seems to have prepared his escape: reports have it that a large yacht has long been waiting off Hong Kong, ready to save the aging and ailing president from the imminent collapse.

(14a) er forlæggert, (14b) er et elevforslag, (14c) er mit alternativ. Den kontekstuelle synonymi illustreres af at *længe* ... *klar* i (14a) er blevet til *prepared* ... *waiting* ... *ready* i (14c). I modsætning hertil har elevoversættelsen (14b) holdt sig til en rent leksikal oversættelse til *for a long time* ... *ready*. Fleksibiliteten i (14c) er - ikke overraskende - et resultat af ikke alene synonymi-forståelse, men også bevidsthed om prædikatets transitivitet ('ready to do what?'), og om sætningens interne kohæsiøns (tegn sætning og opdeling).

2.3.5 Holdning og modalitet

Som et (i denne forbindelse) sidste element i den ekspresive grammatik skal nævnes de formuleringer der viser den talendes vurdering (modalitet) af det sagte. Eksempel (14) kan igen bruges som illustration. *forlyder* i (14a) oversættes i (14b) beskeden til *it is said*, mens (14c) mere frit indfører både *seems* og *reports have it*, foranlediget af den generelt ændrede sætningsstruktur.

Også (12e) viser en fri brug af modalitet. Oversættelsen af *circulation-boosting* ved *ment at kunne fremme salget* skyldes at forlæggert er tvetydigt med hensyn til om oplagsfremgangen var et formål med eller et faktisk resultat af det nævnte spil.

Det vigtige for den ekspresive grammatik er at der i tæt sammenhæng præsenteres en lang række modalitets- eller tentativitetsformuleringer (cf. Preister 1986). En sådan præsentation må træde i stedet for den traditionelle fremstilling (af både teoretisk og begyndergrammatik), hvor man i særskilte afsnit behandler modalverberne, semi-hjælpeverberne, de modale disjunktter, indirekte tale, modus, konditionelle sætninger osv. Og hvor den semantiske sammenhæng mellem disse udtryk ofte kun berøres periferet (eller slet ikke).

3. Konklusion

Det der har dikteret min beskæftigelse med de problemstillinger jeg her har behandlet, har primært været et ønske om at afklare nogle grundantagelser og principielle forskelle inden for traditionel og moderne sprogbeskrivelse. Der er ikke tale om et opgør med teoretisk grammatik. Jeg har selv været med til at skrive en teoretisk engelsk grammatik (Arndt et. al. 1977), og jeg mener at moderne sprogbeskrivelsesteorier, både den transformativ-generative grammatik og de mere kommunikative eller diskursive teorier, har bidraget stærkt til at afklare og fokusere væsentlige problemområder.

Samtidig har min praktiske erfaring med undervisning i sprogfærdighed på avanceret niveau vist mig et behov for at præcisere nogle skel og formulere nogle principper for pædagogisk grammatik.

Den kommunikative bølge i fremmedsprogundervisningen kan - som enhver praktiker vil vide - ikke erstatte den grammatiske undervisning. Der er, som nævnt i indledningen, brug for en integrering af grammatikken med pragmatikken. Det er principperne for den grammatiske komponent i sprogundervisningen jeg har forsøgt at belyse.

Jeg ville gerne have været mere præcis i min beskrivelse af hvorledes en avanceret ekspresiv grammatik skal formuleres. Men dels vil jeg gerne i så høj grad som muligt basere formuleringen på en analyse af et stort antal elevformuleringer af forskellig art; og dette analysearbejde foregår fortsat.

Dels vil en kort liste over grammatikkens afsnit ikke være væsensforskellig fra enhver anden grammatisk indholdsfortegnelse: det indhold som skal dækkes er, som førnævnt, i alt væsentligt fælles for beskrivelser af forskellige teoretisk og praktisk observans. De træk med hensyn til formulering og disposition som må kendetegne en ekspresiv grammatik kan jeg næppe fremstille mere præcist end jeg allerede har gjort.

Sproglærerkolleger har fortalt mig, at de principper jeg har opstillet ikke afviger meget fra rationalen bag deres egen undervisningspraksis. Det kan kun glæde mig. Samtidig fortæller min egen erfaring - og det jeg kender til andres - mig at en diskussion af principperne ikke er helt overflødig.

Litteratur

- Arndt, Hans, Bent Preisler & Frede Østergaard (1977): *Kompendium i Engelsk Grammatik*. København: Akademisk Forlag 1977.
- Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of Language*. New York 1986.
- Fodor, J. A.: "Some notes on what linguistics is about", in: Katz 1985 (1981).
- Hjelmslev, Louis (1943) *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København: Akademisk Forlag 1966.
- Katz, Jerold J. (ed.) (1985): *The Philosophy of Linguistics*. Oxford 1985.
- Preisler, Bent: *Linguistic Sex Roles in Conversation*; Berlin: de Gruyter 1986.
- Rutherford, William E. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London: Longman 1987.
- Ryan, Althea & Hans Arndt (1989) "Fremmedsproglig produktion - at skrive" in G. Kasper & J. Wagner *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*; København: Gyldendal (udkommer marts 1989).