

2. METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Włodzimierz Gałeczki

Stwierdzić wypada, że w okresie omawianego piętnastolecia istnienia krakowskiej WSP jej katedry języka oraz literatury rosyjskiej były najpoważniejszym w Polsce ośrodkiem kształtowania się zasad metodyki nauczania języka rosyjskiego.

Przedmiot ten nie miał w polskich szkołach żadnych tradycji. W okresie międzywojennego dwudziestolecia języka rosyjskiego nauczano zaledwie w kilku szkołach Rzeczypospolitej, i to jako przedmiotu nieobowiązkowego. Działo się to zresztą dopiero w ostatnich latach przedwojennych, kiedy nowe programy szkół średnich, opracowane w związku z reformą szkolną z r. 1932, dopuszczały nadobowiązkowe nauczanie drugiego języka obcego, a w pierwszym rzędzie języka któregoś z krajów graniczących z Polską. Dydaktycznych prac, a choćby artykułów omawiających zagadnienie nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w okresie międzywojennym nie znajdujemy.

Trzeba więc było zaczynać od początku i od podstaw niejako i trzeba się było jednocześnie spieszyć, ponieważ Polska Rzeczpospolita Ludowa wprowadziła język rosyjski do wszystkich szkół, a w związku z tym zatrudnić musiano całe liczne rzesze nauczycielstwa, którego gromadna większość nigdy z tym przedmiotem nie miała do czynienia i przeważnie nie wiedziała, jak się do niego zabierać.

Katedry filologii rosyjskiej krakowskiej WSP podjęły pracę nad stworzeniem metodyki nauczania języka rosyjskiego w pełnym zrozumieniu, że język ten w szkole polskiej nie może z rozmaitych względów stać w jednym rzędzie z każdym innym językiem obcym. Jest to przede wszystkim język słowiański, a więc pokrewny językowi polskiemu. Pokrewieństwo to w pewnym stopniu pomaga, zwłaszcza przy biernym opanowywaniu języka (rozumienie ze słuchu lub rozumienie tekstów), natomiast mocno przeszkadza przy opanowywaniu czynnym, uczący się bowiem przenosi na język rosyjski nawyki nabyte w zakresie polszczyzny, miesza wyrazy, formy gramatyczne, konstrukcje składniowe. I z tego w pierwszym rzędzie wynika specyfika nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej, różniąca się znacznie od zasad nauczania języków angielskiego, francuskiego czy niemieckiego, uwzględnionych w programach naszych szkół średnich.

A dalej trzeba było uświadomić sobie, że nauczanie języka rosyjskiego, jako jedyne obowiązującego w szkole podstawowej, a w licealnej obowiązującego obok drugiego języka obcego, trwa 7 lat, podczas gdy inne języki, rozpoczynając się w liceum, mają kurs zaledwie 4-letni. Stąd osiągnięcia w zakresie języka rosyjskiego muszą być znacznie szersze i głębsze, aniżeli w językach pozostałych.

Trzeba było mieć stale przed oczyma także cele wychowawcze. Język pierwszego socjalistycznego państwa na świecie, które w wielu dziedzinach służy Polsce Ludowej wzorem i pomocą, język sojusznika, z którym łączą Polskę węzły zacieśniającej się współpracy i przyjaźni, nie mógł co do zakresu materiału, osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych stać w tym samym szeregu, co inne języki.

Wreszcie trzeba było ostrzec i pouczyć nauczycielstwo, które szukając pomocy chętnie zaczęło korzystać z licznych prac metodycznych radzieckich, że nauczanie języka rosyjskiego w szkole polskiej to nie jest to samo, co nauczanie tego języka w szkołach rosyjskich, że trzeba więc ze wskazówek metodycznych radzieckich korzystać oględnie i krytycznie.

Mając na uwadze powyższe okoliczności, wyodrębniające pod względem sposobu i zakresu nauczania język rosyjski spośród innych języków obcych, staraliśmy się jednocześnie zachować zarówno zachodnioeuropejskie, jak i polskie najlepsze

tradycje w nauczaniu języków, oczywiście te, które mogły mieć zastosowanie w dydaktyce języka rosyjskiego.

Staraliśmy się również wziąć z metodyk radzieckich to, co się dało przystosować do naszych szkół, zaznaczyć tu jednak wypada, że w latach, kiedy praca katedr filologii rosyjskiej krakowskiej WSP w zakresie metodyki rozpoczynała się — w ZSRR sprawa nauczania języka rosyjskiego w szkołach nierosyjskich, a zwłaszcza w szkołach o językach wykładowych pokrewnych, słowiańskich, dopiero powoli wchodziła na porządek dzienny dyskusji i rozważań dydaktycznych, czego dowodem, że główny organ dydaktyczny, sprawie tej poświęcony, a mianowicie wydawane przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFSR czasopismo „Russkij jazyk w nacjonalnej szkole” jeszcze nie istniał, a ukazywać się zaczął dopiero w końcu lat pięćdziesiątych. Krakowska WSP mogła wówczas wykazać się szeregiem prac drukowanych, obejmujących zarówno całokształt dydaktyki języka rosyjskiego w szkołach polskich, jak i poszczególne z tej dziedziny zagadnienia.

Zastanawiając się nad zasadniczą metodą w nauczaniu u nas języka rosyjskiego, metodą pojętą jako kierunek ogólny, odrzuciliśmy zdecydowanie metodę gramatyczno-tłumaczeniową jako przeżytek i jako kierunek dydaktyczny nie sprzyjający praktycznemu i aktywnemu opanowaniu języka. Nie było to sprawą zrozumiałą samą przez się, ani tak łatwą, metoda ta bowiem przy nauczaniu języka rosyjskiego pokutowała, a i dotąd pokutuje w rękach wielu polskich, a nie tylko polskich, nauczycieli o małym doświadczeniu lub małej wydajności pracy. Walczy się z tym również i w ZSRR.

Docenialiśmy w pełni metodę bezpośrednią — zupełne przeciwieństwo metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Uważaliśmy jednak, że metoda ta, odrzucająca zdecydowanie język ojczysty ucznia jako pomoc w nauczaniu języka obcego, oparta wyłącznie na naśladownictwie i zmierająca w prostej linii do wyrobienia w uczniach nawyku myślenia w języku obcym — wymaga odpowiedniego środowiska językowego, które zapewniałoby częstotliwość ćwiczenia w osłuchiowaniu się z obcą mową i w czynnym używaniu jej. Szkoła takiego środowiska w przeciętnych, normalnych warunkach nie stwarza i stworzyć nie może. Ograniczona liczba godzin tygodniowej nauki języka (u nas 3, a nawet niekiedy 2), liczne klasy, nie zawsze dzielone na grupy, są czynnikiem wręcz wykluczającym rozumne stosowanie czystej metody bezpośredniej.

Z drugiej strony sądziliśmy, że zupełne wyrugowanie języka ojczystego z lekcji języka obcego, przy braku odpowiedniego środowiska językowego, jest nie tylko niemożliwe, ale i nie wskazane. Zbyt rzadko pozostając pod wpływem obcej mowy, uczniowie nie są w możności zupełnie uniezależnić się od języka polskiego, który im — chcemy czy nie chcemy — ciągle się nasuwa, ciągle budzi takie czy inne skojarzenia, czasami przeszkadza, czasami pomaga, ale w świadomości jest zawsze obecny. Dlatego też uczenie się języka obcego w warunkach naszych szkół nie da się porównać z uczeniem się przez dziecko swego języka ojczystego. Psychologia tego uczenia się jest odmienna i musi być uwzględniona. Nie może tu grać roli wyłącznie naśladownictwo; wkraczanie mimowolne języka ojczystego wprowadza moment refleksyjny, który powinien być celowo wykorzystany, jeśli nie może być wyrugowany i jeżeli nie ma przeszkadzać.

Uważaliśmy przeto za konieczne stanąć na gruncie tak zwanej metody mieszanej, która opierając się w miarę możliwości na metodzie bezpośredniej i zalecając posługiwanie się na lekcjach prawie wyłącznie językiem rosyjskim, dopuszcza jednak w pewnych ściśle określonych i ograniczonych do minimum wypadkach używanie języka ojczystego. Czyniąc to sankcjonuje właśnie refleksję, która w pierwszym rzędzie ujawnia się w porównaniach i zestawieniach z językiem polskim.

Te zestawienia najmocniej występować muszą przy nauczaniu gramatyki i leksyki, na których gruncie metoda mieszana staje się równoznaczną z metodą porównawczą.

W dziedzinie ustalania i propagowania zasad metody porównawczej katedry filologii rosyjskiej krakowskiej WSP mają swoje niezaprzeczalne i dotąd wyłączne zasługi na gruncie polskim. One jedynie określiły istotę i cel tej metody, one również ustaliły kryterium doboru zjawisk językowych do porównywania, one wreszcie określiły, na czym to porównanie musi polegać. Inne kraje, a przede wszystkim ZSRR i kraje demokracji ludowych, gdzie język rosyjski w szkole nierosyjskiej ma szerokie zastosowanie, jakkolwiek także skłaniają się ku metodzie porównawczej, pozostają jednak nieco poza Polską właśnie w dziedzinie sformułowań celów metody i ustalenia kryteriów doboru zjawisk.

Celem metody porównawczej — według naszych sformułowań — jest eliminowanie w mowie uczniów (ustnej lub pisemnej) błędów, które pojawiają się masowo na skutek podobieństwa dwu języków. Nawyki w zakresie polszczyzny każą przenosić jej właściwości na grunt języka rosyjskiego. Cele te są więc czysto praktyczne.

Do określenia kryterium doboru zjawisk językowych, które miałyby być porównywane, zmiierzaliśmy przede wszystkim poprzez obserwację procesu nauczania, reakcji uczniów, częstotliwości błędów przez nich popełnianych.

W zakresie leksyki stwierdzono, że błędy pojawiają się tam, gdzie wyraz rosyjski ma brzmienie zbliżone do polskiego przy odmiennym jego znaczeniu, lub tam, gdzie rzeczownik rosyjski, zbliżony do brzmienia, a identyczny co do znaczenia z rzeczownikiem polskim, posiada jednak inny rodzaj gramatyczny, oraz w kilku innych wypadkach. Zaleciliśmy więc tworzyć tzw. słowniczki specjalne takich właśnie wyrazów, podając w tym wypadku ich polskie znaczenie lub odnośne polskie konteksty. Słowniczki te miały utrwaląć wskazane wyrazy w pamięci uczniów w miarę ich pojawiania się w toku nauki.

W zakresie zagadnień gramatycznych podzieliliśmy formy i zjawiska językowe rosyjskie na cztery kategorie: 1) zupełnie identyczne z polskimi, 2) zbliżone, podobne, lecz nie całkiem identyczne, 3) zdecydowanie odmienne i 4) w języku polskim nie istniejące. Obserwacja mowy uczniów czy ich prac pisemnych nauczyła nas, że błędy popełniane są najczęściej w zakresie kategorii drugiej form i zjawisk, niekiedy w zakresie kategorii pierwszej, uczniowie bowiem z jednej strony wyrazom rosyjskim nadają formy gramatyczne polskie (kategoria druga), z drugiej zaś — gdy faktycznie zachodzi zupełna tożsamość form (kategoria pierwsza) — nie dają temu wiary i zmiierzają do ich „uobcojęzycznienia” przez tworzenie form zgoła fantastycznych. Na te więc kategorie trzeba zwracać szczególniejszą uwagę, zwłaszcza zaś na kategorię drugą.

Wskazaliśmy wreszcie, że wszelkie porównania i zestawienia nie mogą się tylko na samych zestawieniach kończyć, lecz muszą w dalszej konsekwencji dydaktycznego postępowania spowodować szereg ćwiczeń zmiierzających do praktycznego eliminowania błędów, do wyrobienia w uczniach pewnych nawyków. Przemyśleliśmy typy tego rodzaju ćwiczeń.

Nauczanie gramatyki, pojętej praktycznie, oparliśmy więc o trzy następujące etapy:

1. wyjaśnienie zjawiska gramatycznego — w zestawieniu z odnośnym zjawiskiem polskim;
2. wyrobienie w uczniach świadomej umiejętności używania w mowie odpowiedniej formy;
3. doprowadzenie drogą stałych dalszych ćwiczeń do przekształcenia się umiejętności w nawyk.

Nauczanie gramatyki pojmowaliśmy praktycznie, jako środek do opanowania języka, zalecaliśmy przede wszystkim ćwiczenia, zaniechanie uczenia niepotrzebnej i trudnej terminologii gramatycznej rosyjskiej, prowadzenie wyjaśnień po polsku i stałe odwoływanie się do znanych uczniom z gramatyki języka ojczystego pojęć i zjawisk gramatycznych. Przystosowując i ograniczając jednak — jak było wyżej wyjaśnione — metodę bezpośrednią do możliwości nauczania języka w naszych warunkach szkolnych, odrzucaliśmy przy nauczaniu gramatyki naśladownictwo jako jedyną drogę opanowywania form gramatycznych.

Jakkolwiek w gramatyce metoda porównawcza znajduje najszersze i najbardziej konsekwentne i dydaktycznie pożyteczne zastosowanie, nie wysuwaliśmy gramatyki na czoło zagadnień związanych z nauczaniem języka. W równym stopniu ustalaliśmy i wskazywaliśmy sposoby podawania i utrwalania słownictwa, kładliśmy nacisk przede wszystkim na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, starając się urozmaicać je i nadawać im charakter twórczej pracy ucznia, a uważając, że poznanie kultury rosyjskiej najgłębiej i najskuteczniej odbywać się może przez poznawanie choćby wybranych zjawisk przebogatej i wysoce ideowej rosyjskiej literatury pięknej — w zakres opracowywanej metodyki włączyliśmy wskazania dotyczące lektury utworów literatury pięknej i stosowania elementów analizy literackiej. Przy siedmioletnim kursie uważaliśmy i uważamy za zupełnie osiągalne zaznajomienie w klasach licealnych, zwłaszcza najstarszych, z wybranymi i dostępnymi dla uczniów zjawiskami literackimi. Bronimy tego jako wychowawczo cennego środka oddziaływania na młodzież, sprzeciwiamy się natomiast wąsko utylitarnym hasłom w nauczaniu języka, które chciałyby rezultaty tego nauczania sprowadzić do płytkich rozmówek na tematy codziennego życia praktycznego.

Tak w najogólniejszych zarysach ustalone przez nasze katedry filologii rosyjskiej zasady nauczania języka rosyjskiego w bardzo znacznym stopniu wpłynęły na treść i myśl przewodnią ministerialnych programów języka rosyjskiego dla szkół podstawowych i licealnych. W układaniu ich od zarania tej akcji brali czynny udział członkowie katedr filologii rosyjskiej krakowskiej WSP, a piszący te słowa był wielokrotnie proszony przez Ministerstwo Oświaty o projekty programów, o sformułowanie do nich uwag metodycznych itp. Wpływ zasad ustalonych przez nasze katedry rozszerzył się dzięki rzeszom nauczycielstwa biorącego udział w rozmaitego rodzaju kursach i konferencjach, na których wykładowcami byli członkowie katedry, a także dzięki czasopismu dydaktycznemu „Język Rosyjski”, wydawanemu od r. 1948 przez Ministerstwo Oświaty, w którym członkowie katedry brali i biorą stale udział niepośledni. Wreszcie widomym rezultatem prac katedr były następujące publikacje:

1. W. Gałęcki: *Nauczanie gramatyki*. W: *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego*. Instytut Pedagogiki, Warszawa 1953.
2. N. Modlińska: *Kurs wstępny*. Tamże.
3. W. Gałęcki: *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych. Warszawa 1957.
4. W. Gałęcki: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1958.
5. W. Gałęcki: *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej?*

a ponadto bardzo długi szereg (kilkadziesiąt pozycji liczący) artykułów W. Gałęckiego, A. Dorosa, K. Lorenz i N. Modlińskiej w czasopiśmie „Język Rosyjski”, wyłącznie z zakresu metodyki.

Katedry filologii rosyjskiej WSP poprzez długoletniego ich kierownika, W. Gałęckiego, pozostawały i pozostają w stosunkach z Akademią Nauk Pedagogicznych RSFSR w Moskwie oraz z katedrą metodyki języka rosyjskiego Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie (kierownik prof. Otto Hermenau). Wspomniana Akademia wydała w r. 1961 księgę pt. *Woprosy priepodawania russkogo jazyka w stranach*

narodnych diemokratij, Moskwa 1961, gdzie między innymi znajduje się praca W. Gałęckiego pt. *O mietodikie priepodawania russkogo jazyka w Polsce*. Docent Gałęcki jest również współpracownikiem czasopisma radzieckiego „Russkij jazyk w nacjonalnoj szkole”, wydawanego przez wyżej wymienioną Akademię.

Ustalone i stale rozwijające się zasady nauczania języka rosyjskiego katedry filologii rosyjskiej krakowskiej WSP stosują w całej pełni w swej pracy dydaktycznej ze studentami. Wzajemne hospitowanie ćwiczeń prowadzonych przez członków katedry i omawianie ich na posiedzeniach katedr połączonych przyczynia się do pedagogizacji nauczania w WSP i do jednolitego frontu dydaktycznego pracowników katedr.

Na zakończenie odpowiedź na pytanie: czy ustalona przez katedry zasada metody mieszanej czy porównawczej gwarantują uczniom szkół czynne opanowanie języka w mowie i piśmie? Odpowiadamy na to twierdząco z tym zastrzeżeniem, że jedynie w pewnym zakresie, a mianowicie w granicach tematyki podręczników szkolnych oraz zjawisk życia codziennego. Tak też sprawę ujmują nasze programy szkolne. Zupełnie swobodne władanie językiem jako rezultat nauki szkolnej w warunkach, w jakich ona u nas przebiega, jest nieosiągalne, a to z braku środowiska językowego. Można jednak zbudować mocne fundamenty pod dalszy rozwój nawyków językowych, jeśli absolwentom naszych szkół wypadnie w życiu doskonalić się w zakresie języka rosyjskiego.