

Janusz Henzel

PROPOZYCJE METODYCZNE W ZAKRESIE PROWADZENIA ĆWICZEŃ PRAKTYCZNYCH Z JĘZYKA ROSYJSKIEGO DLA STUDENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ WSP

W artykule niniejszym pragnę przedstawić wyniki eksperymentu dydaktycznego, polegającego na różnym od tradycyjnego sposobie prowadzenia ćwiczeń praktycznych z języka rosyjskiego na roku I (zwłaszcza), a także na II i III roku filologii rosyjskiej w Wyższej Szkole Pedagogicznej.

Eksperyment, jeżeli tak można nazwać moje poczynania, trwał trzy lata i objął jedną z trzech równoległych grup językowych, na jakie dzielił się rok; istniała więc możliwość porównywania postępów słuchaczy uczonych metodą „eksperymentalną“ i metodą tradycyjną, polegającą na stopniowym i równoczesnym podnoszeniu poziomu językowego studentów zarówno w zakresie leksyki, frazeologii i wymowy, jak i ortografii, i to w oparciu o wiadomości wyniesione przez słuchaczy ze szkoły średniej.

Ponieważ istota eksperymentu miała polegać na wyrobieniu u słuchaczy w pełni poprawnej wymowy i intonacji rosyjskiej, musiałem zrezygnować całkowicie z ciągłości nauczania w stosunku do szkoły średniej, gdyż wymowa wyniesiona stamtąd przez wszystkich niemal studentów rozpoczynających studia była zupełnie wadliwa.

Grupa w chwili rozpoczęcia eksperymentu (na początku 1 semestru) liczyła 20 osób, w chwili zaś jego ukończenia (przy końcu 6 semestru) — 17 osób, „eksperyment“ nie odbił się więc niekorzystnie na sprawności

studiów (w grupach równoległych sprawność była identyczna). Pod względem zdolności językowych i uzdolnień ogólnych grupa nie odbiegała od grup równoległych. Zajęcia z ćwiczeń praktycznych z języka rosyjskiego prowadzone były, zgodnie z planem studiów, w wymiarze dziewięciu godzin tygodniowo w semestrach 1 i 2, sześciu godzin tygodniowo w semestrach 3 i 4 oraz siedmiu godzin tygodniowo w semestrach 5 i 6. Grupa, na równi z dwiema równoległymi, poddawana była egzaminowi ze znajomości praktycznej języka rosyjskiego po 2, 4 i 6 semestrze. Egzaminowała komisja, złożona z prowadzących ćwiczenia we wszystkich trzech grupach, na jakie dzielił się rok.

Eksperyment można podzielić na kilka etapów. Omówię je kolejno, zwracając uwagę głównie na ćwiczenia w mówieniu, przede wszystkim w aspekcie nauczania wymowy i intonacji, i ograniczając się do krótkich wzmianek o nauczaniu gramatyki i ortografii, głównie w celu wskazania na możliwości korelacji.

1

Etap pierwszy, wstępny, beztekstowy trwał trzy tygodnie i polegał na ćwiczeniu poprawnej wymowy poszczególnych wyrazów i grup wyrazowych. Był to etap najtrudniejszy i najważniejszy — od jego pomyślnej realizacji zależało powodzenie całego przedsięwzięcia.

Podstawowa zasada w tym okresie nauczania brzmiała: uczący się języka jest jak muzyk; musi zacząć od żmudnych ćwiczeń-wprawek; wymowę należy „postawić“ podobnie jak „stawia się“ głos śpiewakowi, rękę — pianiście.

Ważne novum stanowiło wprowadzenie już od pierwszej chwili transkrypcji fonetycznej, pomyślanej jako pomoc dla słuchaczy, która pozwalała im lepiej zorientować się w odrębności wymowy rosyjskiej. Podkreślam: transkrypcja stanowiła pomoc, nie zaś przedmiot nauczania; nie wymagano od słuchaczy umiejętności transkrybowania, a jedynie umiejętności odczytywania transkrypcji. Dodać należy, że w WSP kurs teoretyczny fonetyki rozpoczyna się dopiero na II roku, wprowadzenie więc transkrypcji fonetycznej na ćwiczeniach praktycznych już na roku I miało ogromne znaczenie i poza celem ściśle praktycznym ułatwiała w pewnym stopniu późniejsze ujęcie teoretyczne. Ewentualnym przeciwnikiem stosowania transkrypcji fonetycznej jako pomocy przy nauczaniu wymowy odpowiem, że jest ona w powszechnym użyciu przy nauczaniu języka angielskiego i nie ma powodu, aby jej nie wykorzystywać na ćwiczeniach z języka rosyjskiego. Praktyka wykazała, że wprowadzenie transkrypcji nie stanowiło dla słuchaczy utrudnienia, lecz ułatwienie i pozwoliło na szybkie opanowanie prawidłowej wymowy.

Wobec braku odpowiedniego podręcznika nauczanie poszczególnych

zasad wymowy odbywało się w ten sposób, że prowadzący zajęcia wypisywał na tablicy kolumny wyrazów i połączeń wyrazowych, zaopatrywał je transkrypcją, a następnie, po wyjaśnieniu zasady, odczytywał przy najmniej dwukrotnie zapis i domagał się wielokrotnego poprawnego odczytywania zapisu najpierw przez poszczególnych studentów, a następnie odczytywania chóralnego. Dla sprawdzenia prawidłowości wymowy i wykazania poszczególnym słuchaczom niedociągnięć w wymawianiu stosowano magnetofon, nie nadużywając jednak tej formy pracy zarówno ze względu na oszczędność czasu, jak i na fakt, że magnetofon, powtarzając błędy jednego słuchacza, może sprzyjać ich utrwalaniu u pozostałych. Po praktycznym opanowaniu danej zasady ortofonicznej słuchacze zazwyczaj żądali sformułowania jej pisemnego w postaci definicji, którą notowali w swoich zeszytach.

Dobór zasad wymowy stanowiących materiał nauczania dokonywany był pod kątem odrębności rosyjskiego systemu fonetycznego od polskiego. Oto ważniejsze z nich:

A) Wzdłużona artykulacja samogłosek akcentowanych. Dla celów czysto praktycznych przyjąłem, że artykulacja samogłosek akcentowanych winna być cztery razy dłuższa od samogłosek nie akcentowanych. Stosowanie tej zasady na ćwiczeniach spowodowało hiperpoprawność (przesadne wzdłużenie akcentowanych), co było do przewidzenia i nie stanowiło niebezpieczeństwa, gdyż wkrótce hiperpoprawność zniknęła, a nawet pojawiła się tendencja do krótkiego artykułowania samogłosek akcentowanych. Tendencja ta powracała wielokrotnie aż do III roku studiów, zwłaszcza po powrocie studentów z wakacji, ferii i tym podobnych przerw, podczas których byli oni pozbawieni kontaktu z żywą mową rosyjską. Ponowne zastosowanie ćwiczeń na wzdłużoną artykulację samogłosek akcentowanych przeciwdziałało tej tendencji i przywracało wymowie słuchaczy „śpiewność“ i melodyjność właściwą językowi rosyjskiemu.

B) Redukcja samogłosek nie akcentowanych w sylabach bezpośrednio przedakcentowych, w sylabach poakcentowych, w nagłosie, redukcja samogłosek nie akcentowanych po spółgłoskach syczących. Praktyczne opanowanie wymowy było tu niemożliwe bez elementarnych wiadomości teoretycznych. W związku z redukcją szczególną uwagę wypadło zwrócić na artykulację końcowych sylab rzeczowników z tematem na -ij (typu здание, армия); konieczne było przeciwdziałanie tendencji do zlewania końcowych sylab: [ˈzdanʲijə], a nie [ˈzdanʲɛ].

C) Wyrazistsze niż w języku polskim artykułowanie [j] w nagłosie i po przedrostku.

D) Twarda wymowa spółgłosek ж, ш, ц oraz miękka wymowa spółgłosek ч, щ. Konsekwentnie prowadzone ćwiczenia pozwoliły bardzo

szybko osiągnąć prawidłową wymowę tych głosek, mimo iż złe nawyki wyniesione ze szkoły średniej były tu wyjątkowo silne. Do wykorzenia twardej wymowy ч i щ przyczynił się następujący chwyt metodyczny: poleciłem słuchaczom wymawiać ч jak polskie ć, zaś щ — jak zdwojone polskie ś (śś). Wywołało to początkowo przesadne zmięczenie, ustąpiło ono jednak wkrótce, dając w rezultacie prawidłową artykulację ч i щ.

E) Wyrazista artykulacja wygłosowego [t] i [t']. Nieoczekiwanie okazało się, że sprawia ona słuchaczom duże trudności: zamiast miękkiego [t'] z reguły artykułowali twarde [t], a ponadto zarówno [t] jak i [t'] artykułowali w wygłosie bardzo słabo (zapis magnetofonowy niejednokrotnie po prostu go nie utrwał). Systematyczne ćwiczenia pozwoliły przezwyciężyć te trudności.

F) Wymowa przedniojęzykowo-zębowego [l]. Trudności tu były znaczne, niemniej w ciągu dwu tygodni drogą ćwiczeń i systematycznej kontroli udało się uzyskać u wszystkich bez wyjątku słuchaczy prawidłową wymowę. Pomocny okazał się rysunek przedstawiający położenie języka przy artykulacji przedniojęzykowego [l] w zestawieniu z artykulacją [l']. Przy ćwiczeniach zastosowano skalę trudności od połączeń najłatwiejszych (кл: клапан, склад, к лавочке) poprzez trudniejsze (бл: блондин, облокотиться; рл: орлы, сверло; л в nagłosie i po samogłosce: лапа, уладить, читала; л в wygłosie: орел, шел, читал) aż do najtrudniejszych (лж: должен, должна, должны, лживый).

W ciągu całych trzech lat nauczania wielokrotnie powracała tendencja do artykułowania wargowego [u] w miejsce [l]: dawała się ona zauważyć zwłaszcza po przerwie w nauce (wakacje, ferie); powtórne zastosowanie ćwiczeń likwidowało to zjawisko.

G) Wymowa rosyjskiego miękkiego [l'] nie nastęczała trudności. Uświadomienie różnicy między rosyjskim a polskim [l'] oraz zestaw ćwiczeń pozwoliły niemal natychmiast uzyskać poprawną artykulację.

H) Artykulacja [r'], [f'], [p'] (рядом, теперь, кровь, скорбь itp.) wymagała długotrwałych ćwiczeń.

I) Wymowa spółgłosek przed б, д, з, ж, г nie nastęczała większych trudności, natomiast prawidłowa wymowa spółgłosek bezdźwięcznych przed в, л, м, н, р (brak udźwięcznienia) wymagała intensywnych ćwiczeń, zanim stała się automatyczna. Ćwiczenia przeprowadzano, jak zawsze, na poszczególnych wyrazach i połączeniach wyrazowych, np.:

свой	[svoj]	с вами	[s'vami]
хвост	[xvost]	эх вы	[ex vy]
творчество	[tv]	вот вам пример	[t v]
смена	[sm]	с мужем	[s_m]

сносно [sn] с ним [s_n]
 Москва [kv] к вам [k_v]
 сруб [sr] с русскими [s_r].

Analogicznie uzyskano poprawną wymowę spółgłosek przed samogłoskami i przed jotą:

Как он смеет! [k o]
 Как это здорово! [k e]
 Вот это здорово! [t e]
 Как у тебя дела? [k u]
 Он видит ее [t j]
 Она видит его [t j]
 Как я счастлив [k j].

Osobną uwagę poświęcono wyeliminowaniu przydechu (сильного приступа), tak charakterystycznego dla Polaków, zwłaszcza pochodzących z województw południowych; ówczono więc:

с отцом — [s_a'com], a nie [s'a'com]
 к отцу — [k_a'cu], a nie [k'a'cu]
 к Асе — [k_as'è] a nie [k'as'è]
 из Уфы — [iz_u'fy] a nie [iz'ufy]
 в Омске — [v_omsk'è] a nie [v'omsk'è] itd.

J) Wymowa [y] w miejsce [i] w połączeniach wyrazowych po twardej spółgłosce:

в институте — [v_ynst'itut'è]
 от имени — [a't_ym'èn'i].
 вот именно — [vvo't_ym'ènə]
 вот и все — [vot_y_'vs'o]
 Иван и Борис — [i'van_y_ba'r'is].

K) Upodobnienie [s] i [z] przed syczącymi:

с чем — [š'em]
 с чувством — [iš'ustvəm]
 из щели — [iš'el'i]
 с жаром — [ižarəm]
 изжарить — [ižar'it']
 с шапкой — [išapkəj]
 из шалаша — [išəla'ša]

Etap pierwszy trwał, jak powiedziano wyżej, trzy tygodnie (około 27 godzin zajęć). W czasie jego trwania zabroniono słuchaczom głośnego czytania i mówienia po rosyjsku poza zajęciami oraz poza wykonywaniem

pracy domowej. Praca domowa polegała na powtarzaniu ćwiczeń wykonywanych na zajęciach w celu doskonałego opanowania poprawnej wymowy podanych wyrazów i połączeń wyrazowych, a także na słuchaniu wzorowej wymowy rosyjskiej (płyty, audycji radiowych w języku rosyjskim itp.).

Równocześnie z nauczaniem wymowy prowadzono nauczanie ortografii (pisownia przedrostków, samogłosek по ж, ш, ч, щ, ц). Przeprowadzając dyktanda (stosowano różne formy dyktanda według wskazań metodycznych Włodzimierza Gałęckiego), wykorzystywano wyrazy i połączenia wyrazowe występujące w ćwiczeniach fonetycznych. Dzięki temu słuchacze uczyli się „zaszyfrowywać“ na powrót, przy pomocy znaków graficznych, połączenia dźwięków, które uprzednio „rozszyfrowywali“ ucząc się prawidłowej wymowy podanych im w formie graficznej wyrazów.

2

Etap drugi trwał dwa tygodnie i był kontynuacją poprzedniego. Polegał on na dalszym ćwiczeniu poprawnej wymowy w oparciu o prosty tekst akcentowany. Utrwaleniu prawidłowej wymowy służyło bardzo wolne, wielokrotne czytanie (indywidualne i chóralne) poszczególnych zdań. Ponadto etap drugi miał za zadanie wyrobienie u słuchaczy prawidłowej intonacji rosyjskiej. Dotyczyło to w szczególności intonacji zdania pytającego bez słowa pytajnego, która w języku rosyjskim jest zupełnie odmienna niż w polskim i może być określona jako wznosząco-opadająca z „przesileniem“ (интонационная вершина) na słowie, o które pytamy, np.:

Это вы мне звонили?

Это вы мне звонили?

Вы меня слышите?

Вы серьёзно говорите?

dalej intonacji emfaticznej zdania twierdzącego, np.:

Да, это я писал.

Конечно!

oraz intonacji zdania oznajmującego złożonego, o kilku jednorodnych członach intonacyjnych, np.:

Я заходил к тебе домой,
говори́л с твоей мамой
узнал, что вы с Борькой ушли на собрание,
и отпра́вился всле́д за вами.

Poza tym na etapie drugim kontynuowano naukę ortografii (utrwalano wiadomości zdobyte na etapie pierwszym).

Etap trzeci, trwający około dziewięciu tygodni (do końca I semestru), polegał na dalszym ćwiczeniu prawidłowej wymowy i intonacji, przy jednoczesnym przejściu od czytania do mówienia (opowiadania, dialogu) w oparciu o stosunkowo prosty tekst akcentowany. Jako tekst podstawowy wykorzystałem podręcznik M. Czyrki *Język rosyjski na co dzień*. Tekst początkowo czytany był przez słuchaczy głośno na zajęciach, później ta forma pracy okazała się zbyt cicha. Zadaniem słuchaczy było przygotować, w oparciu o przeczytany tekst, krótkie opowiadanie lub dialog, używając zdań lub fragmentów zdań zawartych w tekście. Początkowo (w czasie pierwszych dwu tygodni) słuchacze po prostu uczyli się na pamięć opowiadania lub dialogu z podręcznika, z niewielkimi skrótami; później, w miarę przechodzenia do obszerniejszych i trudniejszych tekstów, streszczali lub preparowali pisemnie w domu tekst i otrzymanego w ten sposób opowiadania lub dialogu uczyli się na pamięć.

Te prymitywne metody, które mogą wydać się nieodpowiednimi dla studentów wyższej uczelni, były nieodzowne w tym okresie, ponieważ gwałtowne przejście od ćwiczeń-wprawek fonetycznych do swobodnego mówienia nie jest możliwe bez etapów pośrednich; studenci zmuszeni do konstruowania samodzielnych wypowiedzi zapominaliby o zachowaniu zasad wymowy i wracaliby do starych, złych nawyków fonetycznych.

Na etapie trzecim słuchaczy obowiązywała w pracy domowej zasada: odpowiedź przygotowuje się tak, jak aktor przygotowuje rolę.

Na zajęciach dialog lub opowiadanie powtarzano kilkakrotnie w wykonaniu coraz to nowych słuchaczy. W ten sposób każdy ze studentów wypowiadał się niemal na każdym zajęciu. Mobilizowało to do systematycznej pracy. Czynnikiem mobilizującym był także system każdorazowego stawiania oceny odpowiadającemu słuchaczowi i porównywania jej z ocenami poprzednich wypowiedzi. Dzięki temu słuchacz i prowadzący zajęcia byli stale orientowani w postępach i mogli je kontrolować.

Ważną zasadą prowadzenia zajęć było ustawiczne szlifowanie prawidłowej wymowy. Każdy błąd wykorzeniano, zmuszając odpowiadającego do skorygowania go i do bezbłędnego powtórzenia całego zdania, a — jeśli zachodziła potrzeba — stosując także powtarzanie chóralne.

Równocześnie kontynuowano nauczanie ortografii (pisownia *ь* i *ъ*, pisownia partykuł) oraz prowadzono nauczanie elementów gramatyki, w związku ze zjawiskami gramatycznymi występującymi w opracowywanych tekstach.

Etap czwarty obejmował semestry 2 i 3 i polegał na wyrabianiu u słuchaczy umiejętności swobodnego mówienia w oparciu o tekst akcentowany, przy jednoczesnym utrzymaniu i utrwaleniu w pełni poprawnej wymowy i intonacji. Na tym etapie, w związku z korzystaniem z trudniejszych tekstów (opowiadania pisarzy radzieckich na tematy obyczajowe), rozpoczął się proces szybkiego przyswajania przez słuchaczy bogatego materiału leksykalnego (na etapach pierwszym, drugim, trzecim, tzn. w ciągu 1. semestru, słuchacze obracali się w kręgu leksyki i frazeologii elementarnej, znanej im w zasadzie ze szkoły średniej). Szybkie przyswajanie nowej leksyki i frazeologii stwarzało niebezpieczeństwo nieprawidłowej akcentuacji oraz odsunięcia na plan dalszy poprawnej wymowy. Niebezpieczeństwu temu przeciwdziałano, wymagając systematycznego prowadzenia przez słuchaczy ujednoczonych i kontrolowanych przez prowadzącego zajęcia słowniczków oraz stosując zasadę: każde nowe słowo lub zwrot muszą być przyswojone bezbłędnie, tzn. z zachowaniem prawidłowej wymowy i akcentuacji.

Nadal obowiązywała zasada przygotowywania w domu wypowiedzi ustnej (monologu, opowiadania, dialogu) tak, jak przygotowuje się rolę sceniczną, z tym że wobec coraz większej trudności i obszerności tekstów, uprzednie pisemne ich streszczenie, preparowanie i uczenie się na pamięć tak sporządzonego opowiadania czy dialogu stawało się coraz bardziej niedogodne, pochłaniało zbyt wiele czasu i dlatego stopniowo (przez jednych słuchaczy wcześniej, przez innych później) zostało zarzucone.

Dalsze, konsekwentne stosowanie zasady: każdy słuchacz odpowiada i jest oceniany na każdych zajęciach, sprawiło, że przygotowanie studentów do zajęć było niemal zawsze w pełni zadowalające, a ich postępy — widoczne. Nadal stosowano również zasadę wykorzeniania błędów drogą korygowania ich przez odpowiadającego i powtarzania poprawnego zdania (nie słowa) przez niego samego, a niekiedy również przez całą grupę, jeśli błąd należał do typowych i często spotykanych.

Na etapie czwartym zaczęto stosować początkowo proste, a następnie coraz trudniejsze domowe wypracowania pisemne, oparte na nowo poznanej leksyce, kontrolowane przez prowadzącego zajęcia lub odczytywane przez słuchaczy na zajęciach (przy czym oceniano zarówno wartość samego wypracowania, jak i wymowę i intonację czytającego).

Nauczanie gramatyki odbywało się nadal w ścisłym powiązaniu z tekstem, na ogół metodą indukcyjną. Pod koniec czwartego etapu słuchacze byli w pełni zorientowani w systemie końcówek odmiennych części mowy. Błędy w tym zakresie zdarzały się stosunkowo rzadko. Prawidłowe użycie końcówek wynikało przede wszystkim z praktyki; komentarz gra-

matyczny systematyzował jedynie i utrwał to, co wchodziło już w nawyk dzięki wielokrotnemu użyciu przy reprodukowaniu przerabianych tekstów, oraz zapobiegał ewentualnym błędom.

Nauczanie ortografii prowadzone było nadal z zastosowaniem metod zalecanych przez Włodzimierza Gałęckiego i tam, gdzie to było możliwe — w powiązaniu z materiałem gramatycznym. Utrwalano głównie pisownię ь i ъ oraz partykuł.

5

Etap piąty obejmował semestry 4, 5 i 6 i polegał na wyrabianiu u słuchaczy umiejętności swobodnego wypowiedzania się w oparciu o tekst nie akcentowany, o obrazek, o obejrzany film, przy jednoczesnym utrzymaniu i utrwaleniu prawidłowej wymowy i intonacji.

Przesłanką wprowadzenia tekstów nie akcentowanych było zaznajomienie słuchaczy z typami akcentuacyjnymi i przekazanie im umiejętności określania akcentu w formach wyrazów, na podstawie słowników. Zdobywszy tę umiejętność, słuchacze byli w stanie samodzielnie oznaczać akcent w nowo poznanej tekście i przez to uniknąć błędów akcentowych. Początkowo takich oznaczanych w tekście wyrazów było dużo; stopniowo, w miarę wzrostu zasobu leksyki słuchacza, ilość ich malała. Bardzo rygorystycznie stosowana była zasada przyswajania nowo poznanych słów i zwrotów z właściwym akcentem. W tym celu w słowniczkach studenci obowiązani byli oznaczać akcent każdego wpisywanego wyrazu lub zwrotu, a w wypadku akcentu ruchomego — podawać formy charakterystyczne dla danego typu akcentuacyjnego. Szczególną uwagę zwracano na czasowniki z akcentem ruchomym (typu ходить, хожу, ходишь). Oznaczano je w słowniczkach umownym znakiem □ wyróżniającym je graficznie od pozostałych. Te zabiegi, zmuszające słuchaczy do świadomego, opartego na znajomości rzeczy, a nie na „słuchu“ czy „wycuciu“, opanowania poprawnej akcentuacji, sprawiły, że ilość błędów akcentowych w wypowiedziach słuchaczy była niewielka i stale malała.

Obok tekstów opowiadań i powieści pisarzy radzieckich (m. in. przerobiono pełny tekst powieści [Bondariewa *Тихина*], do ćwiczeń w mówieniu wykorzystywano szeroko prasę (trudne i bogate pod względem leksykalnym [artykuły z tygodnika „Неделя“, artykuły o tematyce politycznej i społecznej z gazet radzieckich).

Podstawowymi formami pracy na zajęciach były nadal przygotowywane przez słuchaczy w domu opowiadanie lub dialog, z tym że pod opowiadaniem, poza ustnym streszczeniem utworu literackiego, rozumieć informację prasową, referowanie ciekawych artykułów, relacje o obejrzanym filmie, o przeżyciach osobistych. Dialog zaś, również uprzednio przygotowany, mógł być oparty na tekście, na założonej sytuacji,

na obrazku. Dialog na podstawie obrazka (obrazu), dający możliwość nie tylko analizy przedstawionej sytuacji, ale również rozważań na tematy ogólniejsze, dygresji, oceny estetycznej dzieła malarskiego, uważam za szczególnie cenną formę metodyczną.

Dla wzbogacenia aktywnego zasobu leksykalnego słuchaczy stosowano zasadę: celem opowiadania, dialogu jest użycie (możliwie wielokrotne) nowo poznanych wyrazów i zwrotów oraz synonimów wyrazów wcześniej poznanych. W związku z tym wydzielono „słowa-tabu“ (np.: говорить, сказать, прийти, уйти, потому что, теперь itp.), których użycie było zakazane; musiały one być zastępowane wyrazami bliskoznacznymi.

Ponieważ wymagano od słuchaczy coraz dłuższych, bogatych pod względem leksykalnym i poprawnych pod względem gramatycznym i fonetycznym wypowiedzi, było im coraz trudniej przygotowywać je w szczególach, dlatego też stopniowo przechodzili od opowiadania i dialogu wyuczonego do opowiadania i dialogu improwizowanego (co nie znaczy: nie przygotowanego), zachowując przy tym w pełni poprawną wymowę i intonację. W ten sposób osiągnięty został cel eksperymentu.

Obok ćwiczeń w mówieniu kontynuowano w czasie trwania piątego etapu nauczanie ortografii (w semestrze 4) oraz wprowadzono nauczanie interpunkcji (w semestrach 5 i 6). W zakresie gramatyki główną uwagę zwracano na składnię (korelacja z nauczaniem interpunkcji). Ważne znaczenie praktyczne miały ćwiczenia w zakresie rzędu czasowników przypadkami. Wiele czasu poświęcono rozwojowi leksyki słuchaczy (synonimika).

Zarówno przy nauczaniu gramatyki, jak ortografii i interpunkcji stosowano szeroki wachlarz form zalecanych w pracach Włodzimierza Gałęckiego. Podobnie postępowano w dziedzinie prac pisemnych.

6

Etap szósty, ostatni, powinien obejmować, moim zdaniem, semestry 7, 8, 9 oraz 10 i polegać na rozwijaniu umiejętności swobodnego wypowiedzania się słuchaczy nie w oparciu o tekst, na materiale leksyki przerobionej lub wskazanej, na ćwiczeniach z zakresu praktycznej stylistyki, powiązanych z dalszym wzbogacaniem czynnego i biernego słownictwa słuchaczy oraz na doprowadzeniu do pełnego opanowania przez nich ortografii i interpunkcji. Ponadto w semestrach 9 i 10 należałoby dążyć do wyrobienia umiejętności bezpośredniego ustnego tłumaczenia (z języka rosyjskiego na polski i z polskiego na rosyjski) rozmowy na temat życia codziennego oraz umiejętności samodzielnego pisemnego wypowiedzania się w języku rosyjskim na tematy literacko-kulturalne, polityczno-społeczne oraz formułowania sądów naukowych (ta ostatnia umiejętność jest nieodzowna w okresie pisania prac magisterskich).

Ogólne wnioski, jakie nasuwają się po zakończeniu eksperymentu (tj. po zakończeniu etapu piątego), są następujące:

1. Jest rzeczą najzupełniej możliwą osiągnięcie na ćwiczeniach praktycznych z języka rosyjskiego w pełni prawidłowej wymowy rosyjskiej u wszystkich bez wyjątku studentów.

2. Na uzyskanie prawidłowej wymowy poświęcić należy całkowicie pierwszy semestr (etapy pierwszy, drugi i trzeci). W tym czasie wytworzyć się muszą u słuchaczy odpowiednie nawyki, które później, w następnych semestrach, winny być podtrzymywane i utrwalane. Wytworzenie tych nawyków jest możliwe jedynie w wypadku konsekwentnego stawiania wysokich wymagań, wielokrotnych i systematycznych ćwiczeń.

3. „Strata“ pierwszego semestru, w czasie którego słuchacze operują ograniczonym zasobem słów i korzystają z prostych tekstów, przez co nie wzbogacają swego słownictwa, a ponadto nie posługują się językiem twórczo, lecz wyłącznie odtwórczo, zostaje stopniowo i całkowicie zrekompensovana w toku dalszego nauczania (etapy czwarty i piąty). „Zyskiem“, jaki daje początkowe studiowanie języka w sposób „odtwórczy“ jest, obok prawidłowej wymowy, również prawidłowa akcentuacja, gdyż studenci na ćwiczeniach słyszą w tym okresie wyłącznie formy poprawne pod względem akcentuacyjnym.

4. Słuszne i konieczne jest stopniowe przechodzenie od odtwórczego do twórczego posługiwania się językiem. Gwarantuje ono ciągłość nauczania oraz podtrzymywanie i utrwalenie prawidłowej wymowy osiągniętej w początkowym okresie nauczania.

5. Konieczne jest zapoznanie słuchaczy z zasadami akcentuacji i sposobem wykorzystania słowników do oznaczania akcentu (etap piąty). Stanowi ono przesłankę świadomej poprawności akcentuacyjnej.

6. Przedstawiony sposób prowadzenia ćwiczeń praktycznych z języka rosyjskiego, wbrew pozorom, nie jest nużący i nie powoduje przeciążenia studentów, mimo iż wymaga od nich dodatkowego wysiłku; osiągnięcie poprawnej wymowy daje słuchaczom wiele satysfakcji, sprawia, że czują się oni pewniej na gruncie studiowanego języka i ten czynnik odgrywa doniosłą rolę w procesie nauczania.