

Mieczysława Cieśla, Janusz Henzel, Edward Szędzielorz

UWAGI O HISTORII, STANIE OBECNYM I PERSPEKTYWACH NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO W SZKOLE POLSKIEJ

1

Nauczanie języka rosyjskiego w Polsce ma skromne tradycje w porównaniu z innymi językami obcymi. Przed wojną język rosyjski w ogóle nie znalazł miejsca w programach szkolnych i tylko w kilku szkołach zawodowych typu handlowego uczono go fakultatywnie.

Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwiła w tym, że w zaborze carskim nauka języka rosyjskiego stanowiła jedno z podstawowych ogniw rusyfikatorskich polityki ówczesnej Rosji. Niekorzystny stosunek do języka rosyjskiego jako ewentualnego przedmiotu szkolnego pogłębiała także antyradziecka polityka kolejnych rządów w przedwojennej Polsce.

Kształtująca się po wyzwoleniu rusycystyka polska nie odziedziczyła więc żadnych pozytywnych tradycji nauczania języka rosyjskiego. Nie było programów nauczania, nie było podręczników do użytku szkolnego, dotkliwie odczuwano brak kadry rusycystycznej.

Decyzja o nauczaniu języka rosyjskiego zapadła w roku 1944. Z dniem 1 września wprowadzono naukę języka rosyjskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego w gimnazjach na terenach wówczas wyzwolonych. Od roku 1945 język rosyjski staje się przedmiotem obowiązkowym obok języków zachodnioeuropejskich. Pierwsze jednak próby nauczania odbywały się bez programu. Dopiero w 1947 roku ukazuje się pierwszy program wprowadzający język rosyjski także w szkole podstawowej. Zaczęto uczyć języka, nie mając rozeznania zarówno praktycznego, jak teoretycznego, nie było odpowiednich materiałów.

Nauczyciele języka rosyjskiego stanęli wobec problemu: jak uczyć, jak przewycięzać opory psychiczne młodzieży do nauczanego przez siebie przedmiotu. Jak stwierdza Ludwik Grochowski, pozostawał wówczas

wybór dwóch tradycji, nie związanych bezpośrednio z nauczaniem języka rosyjskiego w Polsce — przedwojennych tradycji nauczania języków zachodnioeuropejskich, tzw. tradycji neofilologicznych, opartych na metodzie kombinowanej lub tradycji nauczania języka rosyjskiego w ZSRR, w szkołach narodowościowych. Chociaż żadna z tych tradycji nie mogła obiektywnie zapewnić oczekiwanych rezultatów, nie było innego wyboru; praktycznie nawiązano do obu. Z metodycznego punktu widzenia nie wykluczały się one nawzajem.

W Związku Radzieckim w owych czasach uczono w zasadzie metodą gramatyczno-tłumaczeniową, a tradycje neofilologiczne oparte na metodzie kombinowanej zawierały również elementy gramatyczno-tłumaczeniowego nauczania języków.

Autorzy pierwszych programów zdawali sobie sprawę z odmienności nauczania języka rosyjskiego w polskiej szkole w porównaniu z nauczaniem języków zachodnioeuropejskich, ale pojmowali ją opacznie na skutek braku doświadczenia. Uważano np., że język rosyjski jest dla Polaka szczególnie łatwy i to tak łatwy, że pierwsze programy postulowały wtłoczenie w proces nauki języka rosyjskiego wręcz encyklopedycznej wiedzy o ZSRR. Tak np. dla uczniów szkoły podstawowej wprowadzono elementy historii Związku Radzieckiego, zaznajomienie z konstytucją i ustrojem ZSRR. Obok tego wprowadzono obszerne spisy lektur literatury rosyjskiej i radzieckiej, stanowiącej programowo podstawę organizacji ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Przykładem zupełnego braku rozeznania może być również fakt, że w roku 1947 zakładano w programie klasy VIII przyswojenie 1200 do 1500 nowych wyrazów, podczas gdy w aktualnie obowiązującym programie w klasie VIII zakłada się przyswojenie zaledwie 150 wyrazów.

Nikłe efekty nauczania, które uzyskiwali nauczyciele na lekcjach języka rosyjskiego, były wynikiem przede wszystkim błędnego pojmowania specyfiki języka rosyjskiego, stwarzającego jakoby nieograniczone możliwości opanowania przez młodzież materiału leksykalnego, gramatycznego i kulturoznawczego.

Zasadniczy przełom rozpoczął się w momencie ukazania się przedmiotowego czasopisma „Język Rosyjski“. Pierwszy numer tego czasopisma ukazał się w 1948 roku i odtąd datuje się zainteresowanie nauki metodami nauczania języka rosyjskiego, a z czasem jej kierownicza rola w rozstrzyganiu problemów z tego zakresu. Do współpracy z czasopismem wciągnięto wybitnych naukowców i praktyków. Już w pierwszych numerach „Języka Rosyjskiego“ dyskutuje się zagadnienia szczególnej roli nauczania języka rosyjskiego oraz rzucającego się w oczy przeładowania programów nauczania. Czasopismo wnosi rozsądne postulaty, publikuje dotychczasowe doświadczenia, stwarza załączki teoretycznych podstaw organizacji nauczania języka rosyjskiego w Polsce.

Zagadnienie zasad nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej było jednak ciągle otwarte. Próby ich ustalenia podjął się w szeregu artykułach Włodzimierz Gałęcki. Uwieńczona ona została wydaniem kilku książek, z których *Zasady nauczania języka rosyjskiego* stanowiły pierwszy całościowy wykład określonej koncepcji nauczania. Koncepcja ta została określona przez autora jako tzw. zmodyfikowana metoda bezpośrednia, nazywana niekiedy metodą mieszaną lub kombinowaną, jako że pojawiają się w niej niektóre elementy dydaktyczne zarówno metody bezpośredniej, jak i gramatyczno-tłumaczeniowej.

Z metody bezpośredniej przejmując, zdaniem Wł. Gałęckiego, zasadę dążenia do stwarzania na lekcjach tzw. atmosfery językowej albo środowiska językowego. Znajduje to wyraz w tym, że w klasie rozbrzmiewa przede wszystkim mowa obca. I nauczyciel, i uczeń w maksymalnym stopniu używają tej mowy, starając się jak najbardziej unikać na lekcjach języka ojczystego¹.

Modyfikacja metody bezpośredniej polega, zdaniem Wł. Gałęckiego, przede wszystkim:

1) na przyznawaniu językowi ojczystemu roli służebnej przy nauczaniu gramatyki poprzez zalecenie stosowania, zwłaszcza w klasach podstawowych, języka polskiego przy wyjaśnieniach gramatycznych łącznie z używaniem polskiej terminologii gramatycznej oraz czynienia w miarę potrzeby porównań i zestawień zjawisk zarówno gramatycznych, jak i leksykalnych obu języków w celu wyeliminowania zjawiska interferencji;

2) na uznawaniu tłumaczeń z języka rosyjskiego na język polski i z ojczystego na obcy za ćwiczenia pożyteczne, jeśli będą one stosowane rzadko, w zespole innych ćwiczeń językowych, eliminujących język ojczysty;

3) na przyznawaniu gramatyce opisowej roli poważnego środka pomocniczego w świadomym opanowaniu mowy obcej;

4) na równomiernym traktowaniu mowy ustnej (słuchanie, mówienie) jak i pisanej (czytanie, pisanie);

5) na dość szerokim uwzględnianiu refleksji przy nauczaniu języka rosyjskiego.

Włodzimierz Gałęcki wychodził z założenia, iż stosunkowo mała ilość godzin przeznaczonych na naukę języka rosyjskiego, bardzo liczne klasy, zwłaszcza w szkole podstawowej, gdzie nie stosuje się podziału na grupy, w dużej mierze utrudniają stosowanie wystarczającej liczby ćwiczeń, mających doprowadzić do nawykowego opanowania określonych konstrukcji językowych. Postępowanie metodyczne uwzględniające doprowadzenie do nawykowego używania przez ucznia danej formy językowej, a dopiero potem jej uświadomienie i wprowadzenie w system, sugeruje przewagę

¹ Wł. Gałęcki: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1965, s. 47.

elementu pamięciowego, mechanicznego w procesie przyswajania języka przez ucznia, ograniczając jego walory kształcące. Poza tym, zdaniem Wł. Gałęckiego, tego typu postępowanie zawiera w sobie pewną sprzeczność, po co bowiem tracić czas na uświadamianie uczniom określonych form językowych, jeśli opanowali je praktycznie.

Wł. Gałęcki, biorąc pod uwagę warunki nauczania języka w szkole, stwierdzał, iż refleksja w postaci uświadamiania poszczególnych form językowych, zastosowana w odpowiednim momencie, może przyspieszyć ich przyswojenie. Z jego prac metodycznych wynika, że po opanowaniu przez uczniów danej formy w szeregu kontekstów pozwalających na przeprowadzenie uogólnień należy uświadomić ją uczniom i dopiero potem przystąpić do ćwiczeń mających doprowadzić do nawykowego jej stosowania.

Droga ta, biorąc pod uwagę możliwość przeprowadzenia zestawień i porównań między językiem polskim i rosyjskim, pozwala na przeprowadzenie selekcji materiału językowego, który powinien podlegać ćwiczeniom. Przy zjawiskach podobnych poprzestać można tylko na uświadczeniu, ponieważ uczniowie, zdając sobie sprawę z podobieństwa, będą używali danej formy poprawnie. Powstaje pytanie, czy w ogóle należy stosować uświadczenie przy zjawiskach podobnych. Wł. Gałęcki uważał je za konieczne, wychodząc z założenia popartego praktyką szkolną, iż uczniowie, zasugerowani faktem uczenia się języka obcego, unikają form podobnych do języka ojczystego, co prowadzi do szeregu błędów.

Z powyższym ściśle wiąże się zagadnienie metody porównawczej, której podstawy dla nauczania gramatyki rosyjskiej opracował Wł. Gałęcki, rozszerzając jej zakres na leksykę, a nawet zjawiska historycznoliterackie, rozpatrywane w procesie nauczania języka rosyjskiego. Metoda porównawcza, jak stwierdza jej twórca, „nie jest równoznaczna z gramatyką porównawczą polsko-rosyjską. Polega ona na zestawianiu i porównywaniu tylko wybranych zjawisk obu języków w celu ułatwienia uczniom zrozumienia i zapamiętania danego zjawiska gramatycznego występującego w języku rosyjskim. Materiał porównywany podlega zatem skrupulatnej selekcji z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych, a nie w aspekcie językoznawczym. Osiągnięcia tych zestawień mają być czysto praktyczne”².

Obok wyżej wymienionych zjawisk podobnych z punktu widzenia celowości ich zestawienia Wł. Gałęcki wyróżniał jeszcze:

1. zjawiska i formy gramatyczne, które zawierają w obu językach pewne podobieństwa, ale też i różnice;
2. formy zasadniczo różne, zupełnie w obu językach niepodobne;
3. zjawiska, które w języku polskim w ogóle nie mają odpowiedników, czyli właściwie nie istnieją³.

² Tamże, s. 179.

³ Tamże, s. 179—180.

Najtrudniejszymi dla ucznia polskiego są, według Włodzimierza Gałęckiego, zjawiska należące do grupy pierwszej, tutaj bowiem uczniowie popełniają najwięcej błędów, przenosząc właściwości języka polskiego na język rosyjski. Ta grupa zjawisk wymaga specjalnie intensywnych ćwiczeń, ponieważ proces ich przyswajania polega nie tylko na przyswajaniu nowych form, ale na eliminowaniu interferencji opanowanych przez ucznia nawykowo, w ciągu jego długoletniej praktyki językowej form polskich.

Istotnym osiągnięciem Włodzimierza Gałęckiego było objęcie metodą porównawczą nie tylko zjawisk gramatycznych, ale i leksyki.

Wyróżnił on dwie grupy wyrazów, których opanowanie może sprawić uczniowi polskiemu trudności, opracował system ich zapisu oraz sposoby ich utrwalania w postaci różnorodnych ćwiczeń. Są to wyrazy mające w języku rosyjskim i polskim zbliżone brzmienie i analogiczne znaczenie, ale różniące się rodzajem gramatycznym.

Metoda porównawcza, w rozumieniu Włodzimierza Gałęckiego, umożliwiając uczniowi porównywanie i zestawianie sprzyja rozwojowi jego aktywności myślowej, podnosi wartość kształcącą nauki języka obcego, rozszerza możliwości stosowania nauczania problemowego i realizowania zasady samodzielności ucznia.

Zasługą Włodzimierza Gałęckiego jest nie tylko opracowanie teoretycznych podstaw metody porównawczej dla języka rosyjskiego. W swoich pracach zawarł dokładne wskazówki dotyczące jej realizacji w praktyce wraz z bogatym i urozmaiconym zestawem ćwiczeń.

Pomimo podkreślania roli refleksji w nauczaniu języka rosyjskiego Włodzimierz Gałęcki w pełni doceniał rolę ćwiczeń reprodukcyjnych typu mechanicznego, które prowadzą do wyrobienia nawyków mówienia. Nie uważał on, iż droga „teoria — umiejętność — nawyk” jest jedyną drogą opanowywania obcego zjawiska językowego, ale uwzględniał możliwość stosowania w pewnych szczególnych wypadkach, zwłaszcza w początkach nauczania języka obcego, drogi „nawyk — teoria”.

Rozwijając swoje poglądy na nauczanie gramatyki języka rosyjskiego, zgodnie z zasadami zmodyfikowanej metody bezpośredniej, Włodzimierz Gałęcki uznawał jej funkcjonalną rolę w opanowaniu języka obcego, podkreślając wagę czynnika świadomości. Pisał on:

„Władanie językiem zapewnia nie nauka o języku, jaką jest gramatyka, ale praktyka językowa, czyli nasilenie ćwiczeń różnego rodzaju, a przede wszystkim ćwiczeń w mówieniu, które wyrabiają nawyki. Gramatyka wspiera te nawyki, reguluje, wprowadzając czynnik świadomości do opanowywania języka”⁴.

Stworzona przez Włodzimierza Gałęckiego koncepcja metodyczna stanowiła zwarty i harmonijny, a równocześnie elastyczny, nie krępujący

⁴ Tamże, s. 169.

inicjatywy nauczyciela system, w którym każde ogniwo procesu dydaktycznego i każda forma ćwiczeń językowych zajmowały jasno określone miejsce. Koncepcja ta i jej praktyczna realizacja w dydaktyce szkolnej stanowiły istotny postęp w nauczaniu języka rosyjskiego w naszym kraju. Na początku lat sześćdziesiątych pojawiły się jednak wśród przedstawicieli młodszej generacji metodyków polskich, zainspirowanych stosowaną wówczas szeroko w krajach zachodnich metodą audio-lingwalną (słuchowo-ustną), tendencje opozycyjne w stosunku do poglądów Wł. Gałęckiego.

Kwestionowano przydatność metody porównawczej, wysuwając tezę, iż zestawienie rosyjskich i polskich zjawisk językowych ogranicza czas niezbędny dla utrwalania materiału językowego i w rezultacie uczniowie przyswajają sobie wiadomości teoretyczne (wiedzę o języku), nie zdobywając czynnych sprawności językowych.

Innym czynnikiem znacznie ograniczającym stopień przydatności metody porównawczej była — zdaniem oponentów — słabo przygotowana kadra rusycystyczna. W latach pięćdziesiątych brak było nauczycieli z wykształceniem wyższym. Języka rosyjskiego uczyli absolwenci kursów nauczycielskich, repatrianci z ZSRR, nauczyciele innych przedmiotów. Nauczanie języka rosyjskiego metodą porównawczą wymagało — zdaniem oponentów — doskonałej znajomości gramatyki języka rosyjskiego, a takiego poziomu w większości wypadków nie wykazywała ówczesna kadra rusycystyczna.

W okresie wprowadzania w życie reformy szkolnej dokonano rewizji celów nauczania języka rosyjskiego w naszych szkołach, w wyniku czego zmienione zostały programy nauczania. Równocześnie odrzucono koncepcję metodyczną Włodzimierza Gałęckiego, która w drugiej połowie lat pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych stanowiła podstawę postępowania dydaktycznego większości nauczycieli-rusycystów.

2

W roku 1963 do piątych klas szkół podstawowych wprowadzono nowy program nauczania języka rosyjskiego. W latach następnych reformą objęte zostały kolejne klasy szkół podstawowych oraz średnich.

Już w programie szkoły podstawowej znalazły odbicie tendencje do rezygnacji z dotychczasowych metod nauczania języka rosyjskiego. W *Uwagach o realizacji programu* czytamy, iż „celem wyrobienia u uczniów praktycznych umiejętności wypowiedzania się po rosyjsku w mowie i w piśmie należy zastosować taką metodę, która doprowadziłaby do zautomatyzowania sprawności językowych”⁵. Autorzy podręczników dla szkoły

⁵ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy). Język rosyjski. Klasy V—VIII*, Warszawa 1963, s. 16.

podstawowej, jak również podręczników metodycznych zrozumieli powyższy postulat jednoznacznie. Podręczniki te zostały napisane w myśl założeń i zasad tzw. metody aktywnej.

Tendencje do propagowania postulatów metody aktywnej w programach szkół średnich są jeszcze wyraźniejsze. Egzemplifikacją powyższego stwierdzenia może być następujące sformułowanie w programie liceum ogólnokształcącego: „Mając na uwadze praktyczne cele nauczania należy rozwijać cztery podstawowe sprawności językowe: 1) rozumienie mowy ze słuchu, 2) mówienie, 3) czytanie ze zrozumieniem, 4) wypowiadanie się na piśmie. Realizując te cele nauczyciel powinien stosować takie metody nauczania, które umożliwią aktywizowanie uczniów oraz budzenie żywego zainteresowania przedmiotem”⁶. Autorzy programu nie stosują wprawdzie określenia „metoda aktywna”, niemniej w *Uwagach o realizacji programu* w sposób bardziej lub mniej precyzyjny zalecają przestrzeganie zasad charakterystycznych dla tej właśnie metody nauczania. Jej głównymi propagatorami w Polsce byli w połowie lat sześćdziesiątych P. Nomańczuk⁷ i O. Spirydowicz⁸.

Kilkunastoletni okres nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej metodą aktywną, a co najważniejsze — rezultaty nauczania budzą jednak pewne zastrzeżenia co do jej przydatności. Truizmem jest twierdzenie, iż praktyczna znajomość języka rosyjskiego przez absolwentów szkół średnich jest nadal niezadowolająca. Jest ona ponadto niewspółmierna do sformułowanych w programie celów nauczania oraz do włożonych przez nauczycieli i uczących się wysiłków. Taki stan rodzi niemało problemów natury motywacyjnej, które z kolei wpływają bezpośrednio na dalsze obniżanie efektów nauczania.

Błędem byłoby upatrywać przyczyn niepowodzeń wyłącznie w metodzie nauczania. Niemniej obowiązująca obecnie aktywna metoda nauczania języka rosyjskiego stanowi zapewne jedno ze źródeł wspomnianych niepowodzeń w procesie dydaktycznym. W świetle bowiem najnowszych badań, zwłaszcza z zakresu psychologii uczenia się, psycholingwistyki i językoznawstwa, niektóre założenia i zasady metody aktywnej poddać należy rewizji.

Jedno z najistotniejszych założeń analizowanej metody głosi, iż gramatyka jako opis języka nie powinna być celem nauczania, lecz środkiem sprzyjającym praktycznemu opanowaniu języka. Jednakże to skądinąd słuszne założenie zostało przez metodę aktywną opacznie zinterpretowane. W praktyce szkolnej uczniowie zapoznają się z systemem morfosynta-

⁶ Program nauczania liceum ogólnokształcącego (tymczasowy). Język rosyjski. Klasy I—IV, Warszawa 1966, s. 20.

⁷ P. Nomańczuk: *Poraadnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, Warszawa 1963; *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967.

⁸ O. Spirydowicz: *O aktywnej metodzie nauczania języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski”, 1964, nr 2—3; *O aktywnej metodzie nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej*, „Język Rosyjski”, 1965, nr 2.

którego języka rosyjskiego prawie wyłącznie poprzez imitację. Wielu bardzo potrzebnych zasad gramatycznych albo nie znają w ogóle, albo stykają się z nimi dopiero po dłuższym stosowaniu w praktyce językowej odnośnych form. Stanowczo zbyt rzadko uświadamia się uczniom istotne różnice morfosyntaktyczne między językiem rosyjskim a ojczystym. Wszystko to, zamiast zapobiegać, wręcz sprzyja silnej interferencji językowej.

Takie pojmowanie pomocniczej roli gramatyki w praktycznym opanowaniu języka przypomina prawidłowości procesu akwizycji mowy. O ile poznawanie systemu języka ojczystego drogą prób i błędów w procesie akwizycji mowy uznać należy za zjawisko naturalne, o tyle ta sama droga w procesie poznawania systemu języka obcego jest w warunkach szkolnych wysoce nieekonomiczna.

Innym istotnym założeniem metody aktywnej jest traktowanie mowy jako zjawiska prymarnego w stosunku do języka pisanego. I znów należy się zastrzec, iż nie samo założenie jest błędne, lecz sformułowane przez metodę aktywną zasady leżące u podstaw owego założenia. Chodzi głównie o tzw. zasadę priorytetu mowy nad czytaniem i pisanem.

W praktyce sens tej zasady jest wypaczony przez metodę aktywną. Od uczniów żąda się bowiem dobrego ustnego opanowania określonych partii nowego materiału językowego przed przystąpieniem do pracy z tekstem. Najlepszym tego przykładem są zestawy tzw. ćwiczeń wstępnych w aktualnie obowiązujących podręcznikach, umieszczone i przeznaczane do realizacji przed tekstami. Tym samym uczący się są zmuszani do twórczych wypowiedzi, do aktywnego operowania leksyką i strukturami morfosyntaktycznymi, których nie tylko nie utrwalili, lecz które są im często nieznane. Wynikiem takich operacji jest bardzo duża ilość błędów z zakresu wspomnianych systemów języka, swoista „twórczość” językowa polegająca niestety najczęściej na przenoszeniu nawyków z języka ojczystego na język obcy.

Do kontrowersyjnych założeń metody aktywnej należy także pojmowanie języka obcego jako zespołu nawyków mownych, w wyniku czego postuluje się przestrzeganie zasady bezpośredniego (a więc bez tłumaczeniowego) władania językiem. W myśl tej zasady cała formalna strona języka (środki foniczne oraz regularności morfosyntaktyczne) powinna być w procesie nauczania opanowana nawykowo, natomiast świadomość ucznia może koncentrować się wyłącznie na treści i stylu wypowiedzi.

O tym, jak dyskusyjne jest powyższe rozumowanie, świadczy psychologiczna charakterystyka procesu ustnej komunikacji w języku ojczystym. Wiadomo bowiem, iż w toku tego procesu częste są sytuacje, w których formalna strona języka nie podlega automatycznie działającym nawykom, lecz jest sprawą świadomego wyboru. Tym trudniej więc uniknąć myślenia o formie wypowiedzi w języku obcym. Potwierdza to w całej

rozszerzenia praktyka szkolna. Sensowne są zatem starania mające na celu jedynie ograniczenie udziału świadomości w konstruowaniu form językowych (i to dopiero w zaawansowanym stadium nauki języka). Natomiast formułowanie zasady domagającej się bezpośredniego władania językiem w warunkach ekstensywnego nauczania szkolnego uznać należy za nierealne. W warunkach tych nawet często stosowane ćwiczenia „drylujące” nie doprowadzą uczących się do w pełni nawykowego operowania formalnymi elementami języka.

Z wynikami badań z zakresu psychologii uczenia się języka drugiego kłóci się także zasada bez tłumaczeniowej semantyzacji leksyki przeznaczonej do aktywnego opanowania. Postulat ten pomija istotę procesów myślowych, charakterystycznych dla osób uczących się języka obcego. Otóż najściślej nawet przestrzegana przez nauczyciela dyscyplina językowa nie jest w stanie przeszkodzić uczącemu się w poszukiwaniu polskich odpowiedników nowo poznanych jednostek leksykalnych języka obcego. Jest to zjawisko zupełnie naturalne, w związku z czym w końcowym efekcie bez tłumaczeniowej semantyzacji nowej leksyki dokonanej przez nauczyciela uczący się prawie zawsze tłumaczy ją sobie na język ojczysty.

Biorąc pod uwagę fakt, iż bez tłumaczeniowa semantyzacja leksyki posiada zarówno zalety, jak i wady, objaśnianie nowego słownictwa za pomocą tłumaczenia uznać należy za dopuszczalny i pełnowartościowy sposób postępowania. Formułowanie zatem i żądanie przestrzegania wspomnianej zasady mijają się z celem.

Powyzsza analiza istotniejszych założeń, na których oparto aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego, jak również postulowanych przez jej propagatorów wybranych zasad dowodzi, iż metoda ta nie spełnia w chwili obecnej pokładanych w niej nadziei. Jest ona już dziś w dużym stopniu konserwatywna, ponieważ nie uwzględnia faktu, że uczenie się języka obcego to nie tylko kształtowanie nawyków, lecz także proces intelektualno-poznawczy, w którym bardzo istotną rolę odgrywa czynnik świadomości. Przekonuje nas o tym realizacja procesu dydaktycznego oraz aktualny stan wiedzy z zakresu pomocniczych dla glottodydaktyki dyscyplin naukowych.

3

Perspektywy nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej wiążą się z wprowadzeniem do praktyki dydaktycznej założeń metody kognitywnej (metody świadomego uczenia się kodu, zwanej też metodą kodo-poznawczą). Zdobywa ona coraz większe uznanie w Europie i Ameryce, wypierając mało efektywną i opartą na błędnych przesłankach psychologicznych metodę audiolingwalną (której swoistą odmianą była metoda aktywna).

Metoda kognitywna traktuje naukę języka obcego jako proces intelektualno-poznawczy i kładzie nacisk na konieczność świadomego opanowania przez uczniów reguł językowych odnoszących się do systemu języka jako całości i do jego poszczególnych podsystemów, reguł niezbędnych dla komunikacji językowej. Uświadomienie sobie istoty zjawiska językowego (i wyrażającej je reguły) jest podstawą do ćwiczeń, mających na celu wyrabianie nawyków w zakresie poszczególnych podsystemów języka i sprawności językowych. Takie stanowisko na gruncie polskim reprezentuje młode i średnie pokolenie glottodydaktyków poznańskich na czele z Waldemarem Martonem, autorem książki pod znamienym tytułem *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*⁹.

Należy podkreślić, że Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu stanowi przodujący ośrodek polskiej myśli glottodydaktycznej. Ze środowiskiem tym związany jest również dydaktyk-rusycysta Tomasz Wójcik. Jego cenna i aktualna książka *Językoznawcze aspekty nauczania języka rosyjskiego*¹⁰ zawiera kompetentną i przekonującą krytykę obecnego stanu nauczania języka rosyjskiego w Polsce, a także szereg interesujących wniosków, mogących stanowić podstawę do uzdrowienia sytuacji w tej dziedzinie. Wójcik słusznie podkreśla rolę *tekstu* w procesie dydaktycznym. Tekst jest, według jego sformułowania, sposobem istnienia języka i w związku z tym powinien stanowić podstawę nauczania i uczenia się języka obcego. Wójcik przekonująco wykazuje, że ignorowanie roli tekstu (i to tekstu oryginalnego, nasyconego w sposób naturalny charakterystycznymi dla języka rosyjskiego zjawiskami leksykalnymi, frazeologicznymi i strukturalnymi) prowadzi do sztuczności, a nawet kaleczenia języka. Uczeń, pozbawiony oparcia o tekst, tworzy zdania, jakich nigdy nie wypowiedziałby Rosjanin, a niejednokrotnie nawet takie, które Rosjanin z trudnością może zrozumieć.

Nowoczesne nauczanie języka rosyjskiego w 10-letniej szkole średniej musi uwzględniać sformułowane wyżej dwa postulaty: postulat świadomego opanowania prawidłowości językowych i postulat wykorzystania tekstu jako podstawy do kształtowania sprawności językowych.

Spróbujmy teraz sformułować podstawowe zasady, jakim odpowiadać powinno nauczanie języka rosyjskiego w 10-letniej powszechnej szkole średniej.

1. Mówienie powinno pozostać sprawnością wiodącą, zwłaszcza na pierwszym etapie nauczania (klasy V, VI i VII). W związku z tym konieczne jest wprowadzenie w klasie V wstępnego intensywnego kursu wymowy

⁹ W. Marton: *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1974.

¹⁰ T. Wójcik: *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1973.

i intonacji. Właściwe „postawienie” wymowy i intonacji jest niezbędnym warunkiem powodzenia całości skomplikowanego przedsięwzięcia, jakim jest nauczanie języka rosyjskiego w szkole. Opanowanie nawyków artikulacyjnych i intonacyjnych stanowi klucz do opanowania przez uczniów języka jako całości, a zwłaszcza sprawności mówienia. Osiągnięcie wysokiej poprawności fonetyczno-intonacyjnej jest w pełni możliwe pod warunkiem zastosowania odpowiedniego postępowania dydaktycznego. Poza korzyściami czysto językowymi daje ono dodatkowe korzyści w postaci wydatnego wzrostu motywacji. Uczniom imponuje to, że uczą się mówić „jak prawdziwi Rosjanie”. Świadomość sukcesu wzmacnia zainteresowanie przedmiotem i daje uczniom poczucie pewności, tak potrzebne w nauce języka obcego.

2. Wstępny intensywny kurs wymowy i intonacji w pierwszych tygodniach nauczania w klasie V można i należy połączyć z nauką alfabetu rosyjskiego i ćwiczeniami w czytaniu i pisaniu. W związku z tym należy zrezygnować z tzw. kursu bezpodręcznikowego, który przynosi więcej szkody niż pożytku, odrywając foniczną postać języka od graficznej.

3. Po zakończeniu wstępnego intensywnego kursu wymowy i intonacji, połączonego z nauką alfabetu oraz wstępnymi ćwiczeniami w czytaniu i pisaniu, należy przejść do etapu ustnej reprodukcji prostych podręcznikowych tekstów ciągłych i dialogowych, który powinien trwać co najmniej do końca klasy V. Niemal dosłowne reprodukowanie tekstów utrwali ukształtowane wcześniej nawyki wymowy i intonacji oraz umożliwi osłuchanie uczniów z językiem (podświadome przyswojenie norm rosyjskiej akcentuacji i fleksji, a także wielu struktur i zwrotów frazeologicznych charakterystycznych dla języka rosyjskiego). Odpowiedni dobór tekstów umożliwi sterowanie tym procesem. Reprodukowanie tekstu sprzyjać będzie także kształtowaniu sprawności czytania i pisania (poprawne wielokrotne odczytywanie tekstu jest niezbędnym wstępnym ogniwem reprodukcji, a ponadto umożliwi wzrokowe przyswojenie kształtu graficznego wyrazów). Ścisłe powiązanie wiodącej sprawności mówienia ze sprawnościami czytania i pisania zapewni sprzężenie zwrotne, stanowiące ważny czynnik intensyfikacji procesu nauczania.

4. Równoległe do podświadomego opanowania norm akcentuacji, fleksji, składni i ortografii przebiegać winien proces świadomego ich przyswajania w oparciu o elementarną informację lingwistyczną oraz o odpowiednie ćwiczenia językowe. Ważną rolę odgrywać tu będzie dobór i gradacja materiału językowego. Naczelną zasadą wprowadzania materiału gramatycznego powinno być ścisłe jego powiązanie z tekstem w obrębie jednostki metodycznej oraz zapewnienie powtarzalności zjawisk gramatycznych w tekstach i ćwiczeniach. Konieczne jest włączenie do materiału gramatycznego klasy V — obok struktur zdaniowych — również podstawowych paradygmatów (typów odmiany czasowników i rzeczowników

oraz odmiany zaimków osobowych). W klasach VI i VII niezbędne jest wprowadzenie typów odmiany przymiotnika oraz odmiany liczebnika i pozostałych zaimków. Bardzo wskazane byłoby również stopniowe wprowadzanie — poczynając od klasy V — paradygmatów akcentologicznych.

5. W klasach VI i VII kształtowanie sprawności mówienia winno nadal przebiegać w oparciu o ustną reprodukcję tekstów podręcznikowych, z tym że reprodukcja stopniowo stawać się powinna coraz mniej dosłowna, coraz bardziej swobodna. Twórcze wypowiedzi uczniów — wprowadzane stopniowo — dopuszczalne są wyłącznie w granicach materiału leksykalno-frazeologicznego i strukturalnego przyswojonego przez uczniów w procesie reprodukcji tekstu.

6. Spontaniczne wypowiedzi uczniów nie oparte na bazie tekstualnej wprowadzać należy — również stopniowo — dopiero na drugim etapie nauczania (w klasach VIII i IX), a zwłaszcza w klasie X. Nauczanie w tych klasach nie może jednak odbywać się z pominięciem tekstu, który — jako źródło wszelkiej wiedzy i umiejętności językowych — stanowi podstawę do ćwiczeń językowych na każdym etapie nauczania. W klasach tych jednak tekst nie powinien stanowić wyłącznie obiektu reprodukcji, lecz być punktem wyjścia dla ćwiczeń twórczych.

7. W klasach VIII—IX kontynuowany musi być proces świadomego opanowania przez uczniów norm językowych w oparciu o elementarny komentarz lingwistyczny, powiązany z tekstami i sprzężony z odpowiednimi ćwiczeniami. W klasie X należy dążyć do syntezy materiału gramatycznego przyswojonego w klasach V—IX.

8. Klasy VIII—IX — obok doskonalenia sprawności mówienia, czytania i pisania — powinny dać uczniowi przygotowanie do samodzielnej lektury oryginalnych tekstów fabularnych, informacyjnych (popularnonaukowych) i publicystycznych.

9. Realizacja powyższych zasad wymaga opracowania nowoczesnych podręczników i stanowiących ich obudowę pomocy naukowych. Podręczniki powinny być obliczone na dobrego ucznia, nie zaś — jak to jest obecnie — na ucznia średniego lub słabego. Zdolny uczeń powinien znaleźć w podręczniku odpowiednią bazę tekstową oraz pełny komentarz lingwistyczny, niezbędny dla rozwiązywania problemów, jakie stawiają przed nim potrzeby komunikacji językowej, a także obszerne zestawy ćwiczeń powiązanych z tekstami i komentarzem lingwistycznym i zapewniających warunki do kształtowania nawyków językowych. Obecne „cienkie” podręczniki powinny ustąpić miejsca podręcznikom-encyklopediom o wysokim poziomie językowym i naukowym.

10. Paragraf (jednostka metodyczna) podręcznika musi zawierać odpowiednią bazę tekstową do ćwiczeń w mówieniu i czytaniu. Teksty powinny być o wiele bardziej atrakcyjne, obszerniejsze i bogatsze językowo

niż w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla szkoły podstawowej i średniej. Powinny być one odpowiednio nasycone treściami realioznawczymi oraz możliwie najbardziej naturalne, odzwierciedlające żywy współczesny język rosyjski. Obok tekstów ciągłych w nowych podręcznikach muszą się znaleźć liczne dialogi (obecnie jest ich o wiele za mało). W paragrafie podręcznika dla klasy V powinny znaleźć się przynajmniej dwa teksty (1 ciągły i 1 dialog), w paragrafie podręcznika dla klasy VI i VII — 3 teksty (w tym przynajmniej 1 dialog), w paragrafie podręcznika dla klas VIII—X należy zamieścić 4—5 tekstów (w tym 2 dialogi). Teksty zamieszczone w jednym paragrafie powinny stanowić jedność tematyczno-leksykalno-strukturalną. Powtarzalność materiału leksykalnego i strukturalnego, poszerzonego tylko nieznacznie w każdym następnym tekście paragrafu, zapewni pełne jego przyswojenie w czasie ćwiczeń w mówieniu i czytaniu. Każdy tekst winien być zaopatrzony w słowniczek potekstowy. Dalszą część paragrafu powinien stanowić obszerny komentarz gramatyczny, zawierający objaśnienie struktur wraz z licznymi przykładami ich zastosowania, wzorce odmiany i — w razie potrzeby — informacje socjolingwistyczne. Konieczne jest ujmowanie materiału w konfrontacji z językiem polskim. Końcowa część paragrafu winna zawierać liczne (w liczbie 10—20) ćwiczenia różnych typów, a poczynając od klasy VI także zadania pobudzające uczniów do twórczych wypowiedzi opartych o znany lub nowo poznany materiał leksykalno-strukturalny. Ponadto — oprócz paragrafów — podręcznik powinien zawierać pełny rosyjsko-polski i skromniejszy polskorosyjski słownik alfabetyczny oraz zestawienia i tablice gramatyczne.

11. Podręczniki dla klas VIII—X, obok tekstów wchodzących w skład poszczególnych paragrafów lub w ich obrębie, powinny zawierać teksty dodatkowe, przeznaczone do kształtowania sprawności czytania ze zrozumieniem.

Omówione wyżej zasady dydaktyczne są urzeczywistniane w praktyce w eksperymentalnym nauczaniu języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkole podstawowej i średniej, realizowanym w środowisku krakowskim z inicjatywy Zakładu Dydaktyki Języka Rosyjskiego naszej Uczelni. Prowadzone są także w ramach seminariów magisterskich z dydaktyki prace nad stworzeniem nowych podręczników, napisanych w myśl przedstawionych wyżej założeń. W opracowaniu są podręczniki dla klas VI—X 10-letniej szkoły średniej. Prace redakcyjne nad podręcznikiem dla klasy V zbliżają się ku końcowi. Jego wersja próbna podlega sprawdzeniu w praktyce w ramach eksperymentalnego nauczania.

Мечислава Чесля, Януш Генцель, Эдвард Шендзелёж

**ОБ ИСТОРИИ, СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

Авторы статьи рассматривают методы преподавания русского языка в польской школе в период истекших 30 лет и намечают конкретные меры, направленные на повышение эффективности обучения.