

Jadwiga Gil

EKSPERYMENTALNE NAUCZANIE PISOWNI ROSYJSKIEJ W KLASACH V I VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

W latach 1971/72, 1972/73 w Szkole-Laboratorium WSP (Szkoła Podstawowa nr 35 w Krakowie) został przeprowadzony eksperyment dydaktyczny dotyczący ćwiczeń w pisaniu na początkowym etapie nauczania języka rosyjskiego (pierwszy i drugi rok nauki języka rosyjskiego w kursie czteroletnim szkoły podstawowej).

Celem badań eksperymentalnych było znalezienie metod i środków zmierzających do radykalnej poprawy nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej w zakresie pisowni, przy równoczesnej pełnej realizacji nadrzędnych sprawności językowych, tj. słuchania, mówienia i czytania, a także ukazanie, w jaki sposób na podłożu mowy ustnej kształtuje się umiejętność samodzielnego wypowiedzania się na piśmie i jak rozwija się ona w klasach starszych.

W klasie V eksperyment zakładał opracowanie sposobów szybszego opanowania alfabetu rosyjskiego i ulepszenie form nauczania kaligrafii i ortografii. W klasie VI w badaniach eksperymentalnych zakładano utrwalanie nawyków graficznych nabytych w klasie V, podniesienie efektywności ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych oraz systematyczne kształtowanie umiejętności wyrażania myśli na piśmie.

Eksperymentem zostali objęci uczniowie średnio zdolni w liczbie 36 w klasie V i 34 w klasie VI. Lekcje w równoległych klasach kontrolnych były hospitowane, a ich przebieg szczegółowo protokołowany.

W eksperymencie stosowano metody obserwacji zewnętrznej i uczestniczącej, zaś wyniki na poszczególnych etapach rejestrowano przy pomocy różnorodnych środków (testów, prac kontrolnych) w celu ustalenia, czy podniesienie sprawności pisania nie odbywa się kosztem innych umiejętności językowych. W badaniach brali udział uczniowie o różnych uzdolnieniach językowych i zróżnicowanym poziomie intelektualnym. Bardzo

duży procent zebranej dokumentacji to wytwory uczniowskie, tj. zeszyty przedmiotowe i różnorodne prace pisemne wdrażające, utrwalające, systematyzujące i kontrolne. Były one sporządzane w oparciu o zróżnicowaną bazę materiałową: tekst, ilustrację, obserwację, przeżycia itp. Zebrana dokumentacja odzwierciedla stopień opanowania przez uczniów materiału nauczania i ukazuje trudności intelektualne i motoryczne, na jakie natrafia uczeń w procesie przyswajania języka obcego, a także określa, w jakim stosunku pozostaje zdolność samodzielnego wypowiedzania się na piśmie do ogólnego rozwoju dziecka.

Eksperyment rozpoczął się od zerowej znajomości języka rosyjskiego, cały więc materiał przyswojony został w trakcie nauczania. Odpadły zatem badania wstępne ustalające poziom wiadomości, umiejętności i nawyków przed rozpoczęciem eksperymentu.

Podstawowy kierunek pracy dydaktycznej nadawały podręczniki, jednak same w sobie nie stanowiły one o metodzie czy technice pracy.

W badaniach eksperymentalnych można wyróżnić kilka etapów. Etap pierwszy obejmował okres wstępny (kurs beztekstowy). Był on na ogół realizowany zgodnie z założeniami programu i ograniczał się do zabiegów dydaktycznych przygotowujących pośrednio do ćwiczeń w pisaniu i czytaniu przy pełnej realizacji ćwiczeń w słuchaniu i mówieniu.

W kursie beztekstowym uczniowie:

1. poznali teoretycznie i praktycznie symbole i funkcje wszystkich samogłosek w różnych pozycjach (z wyjątkiem jotowanych) z graficznym zakodowaniem redukcji w postaci uproszczonych znaków transkrypcyjnych: [ə] (szwa) i [·] (zjawisko ikania);

2. poznali pojęcie akcentu rosyjskiego i mechanizm jego funkcjonowania, a także graficzny symbol uwzględniający siłę artykulacyjną [/] i wzdłużenie [—] i byli systematycznie wdrażani do stosowania poznanych znaków w praktyce; w każdym nowo wprowadzonym wyrazie oznaczano akcent i stosowano uproszczony system transkrypcji (np. *мама́, папа́, шко́ла*); w tzw. kursie beztekstowym uczniowie zapisywali jedynie samogłoski (np. wyrazy *мама, папа, школа* były zapisane w postaci *á á, á á, ó á*);

3. byli wdrażani do umiejętności dokonywania analizy akcentuacyjnej i słuchowo-wzrokowej podstawowej leksyki, co wpłynęło korzystnie na poziom wszystkich sprawności językowych, w szczególności na poziom ortografii; jednakże wymierne efekty zabiegów dydaktycznych stosowanych w kursie beztekstowym można było odnotować dopiero w kursie właściwym (kurs beztekstowy stworzył podwaliny do realizacji zasady fonetycznej w nauczaniu ortografii, a stosowane techniki pracy rozwijały spostrzegawczość ortograficzną);

4. nabyli umiejętność odczytywania podstawowych wyrazów.

Ponadto systematycznie uświadamiano uczniom, że sylaba pod akcen-

tem nie ulega zmianie w piśmie. Przyczyniła się do tego analiza dźwiękowa podstawowych wyrazów (odpowiedzi na pytania typu: jakie dźwięki słyszycie w wyrazach *мама, папа*?; na którą sylabę pada akcent?; jak czytamy samogłoskę akcentowaną, a jak ją piszemy?).

Nie bez znaczenia dla późniejszych wyników było uświadomienie uczniom faktu, iż obraz akustyczny wyrazu jest bardzo często różny od jego odpowiednika graficznego, tj. że zmiany samogłosek spowodowane redukcją są zjawiskiem mowy, a nie pisma. Rozbudzono także zainteresowanie uczniów słowem drukowanym poprzez wykorzystanie do ćwiczeń w osłuchiwaniu ilustrowanych bajek rosyjskich. Realizowany był tym samym już od początku nauczania cel realizowawczy.

Zgodnie z psychologicznym prawem pierwszego wrażenia, uczniowie chętnie wykonywali wszystkie zalecenia. Wpłynęły one korzystnie nie tylko na dalszy przebieg ćwiczeń w pisaniu, lecz bezpośrednio na poprawność mówienia w zakresie silniejszego akcentowania i staranniejszego wymawiania, uwzględniającego zasady ortoepii rosyjskiej.

Etap drugi eksperymentu można nazwać okresem wzmożonych czynności naśladowczych, ponieważ następowało w nim łączenie zdolności percepcyjnych i motorycznych w jedną całość. Dotyczyło to procesu czytania i pisania. Etap ten obejmował kurs wstępny tekstowy i trwał od miesiąca października do grudnia 1971 roku.

Zasadniczym jego zadaniem w zakresie pisania było graficzne utrwalenie uprzednio opanowanych nawyków mownych. Pierwszą bardzo istotną czynnością zmierzającą do wyżej określonego celu było równoczesne wprowadzenie liter pisanych i drukowanych. Literę prezentowano na ogół w takiej kolejności, jaką sugerował podręcznik, przestrzegając jednakże etapowości w prezentacji i utrwalaniu obrazów graficznych i funkcjonalnych liter, szczególnie w odniesieniu do zjawisk trudnych graficznie, np. *Ж, Я, Ф*. Etap pierwszy obejmował prezentację fonetyczną, graficzną i funkcjonalną liter w różnych pozycjach, rozpoczynając od nagłosu, wygłosu, następnie w śródgłosie. Odrzucono tym samym w niektórych wypadkach sugestie podręcznika dotyczące np. wprowadzenia litery *л* w wyrazie *полка* zastępując je przykładami typu: *был, лавка, лоб, лук*.

Przeście ze zwarcia przedniojęzykowo-zębowego do zwarcia tylnojęzykowego jest trudne w związku z długą drogą, jaką musi przebyć język z jednego miejsca artykulacji na drugie. Ponieważ musi ono dokonać się szybko, następuje silny wybuch — głoska przejściowa, która utrudnia opanowanie nowo poznanej głoski i uczeń wymawia *л* niezgłoskotwórcze. Ułatwia to bliskość artykulacji polskich spółgłosek *k* i *ł*.

Kolejnym przykładem może być wprowadzenie znaku miękkiego w funkcji oznaczającej miękkość spółgłoski na piśmie w słowie *коньки*, a więc w pozycji najtrudniejszej, bo w sąsiedztwie dwóch spółgłosek, zamiast np. w wyrazach *нить, быть, брать*. W odniesieniu do liter trud-

nych graficznie, np. ж, я, ъ stosowano zasadę dzielenia ich na mniejsze znaczące elementy. Synteza elementów była bardzo często łączona z komentarzem uprzedmiotawiającym o charakterze dynamicznym, np. ъ laseczka na dół, nie odrywając ręki do góry, 1 fasolka i 2 fasolka — piszemy bez odrywania ręki (wariant rosyjski komentarza: палочка вниз, немножко вверх, одна фасоль и вторая фасоль).

Etap drugi to doskonalenie techniki zapisu połączone z systemem zabiegów dydaktycznych zapobiegających błędnym asocjacjaom akustycznym i graficznym liter w obrębie systemu języka rosyjskiego, a także między dwoma systemami — polskim i rosyjskim. Objęte nimi zostały litery typu: u — ũ, d — z, e — b. Utrwalano także trudniejsze połączenia literowe typu: оу, дж, оя, co częściowo wchodziło w zakres pracy nad techniką pisma łączonego bez odrywania ręki. Poznanie liter odbywało się w ścisłym związku z nauczaniem wymowy. Wprowadzono kolejne uproszczone znaki graficzne objaśniające zjawiska fonetyczne typu: сò — зò, у — śś.

We wszystkich nowych wyrazach oznaczano akcent i podstawowe znaki transkrypcji wprowadzone w kursie beztekstowym i alfabetycznym. Zabiegi powyższe spowodowały podniesienie poziomu kaligrafii, wpłynęły na trwałość zapamiętywania liter i lepsze zrozumienie ich różnorodnych funkcji w wyrazie, co pośrednio rozwijało spostrzegawczość ortograficzną. Ćwiczenia w pisaniu nie wpłynęły na obniżenie poziomu mówienia i czytania, gdyż umiejętności te zostały ze sobą ściśle powiązane.

W tym okresie, obok kształtowania nawyków kaligraficznych, rozpoczęto systematyczną naukę ortografii, opartą początkowo na zasadzie fonetycznej, następnie morfologicznej itd.

Szczególnie pożyteczna okazała się kompleksowa i wszechstronna prezentacja liter, uwzględniająca postulaty i sugestie psycholingwistów, a więc przestrzeganie gradacji: nagłos, wygłos, śródgłos, wykorzystanie w prezentacji podobieństwa konstrukcyjnego liter, stosowanie dynamizującego komentarza uprzedmiotawiającego. Uczniowie szybciej zapamiętywali litery, rzadziej popełniali błędy, byli bardziej zainteresowani problemem. Analiza słuchowo-wzrokowa stworzyła podwaliny dla nauki ortografii. W okresie tym zostały wykorzystane pomoce naukowe w postaci liter, połączeń literowych, rysunków ułatwiających percepcję gramatyczną bądź semantyczną. Nauczanie kaligrafii, ortografii, gramatyki, czytania i pisania odbywało się na związkach wyrazowych i zdaniach wcześniej utrwalonych ustnie.

Etap trzeci (kurs właściwy) obejmował okres do końca kl. V, a także klasę VI. Jego zasadniczym celem było przekształcenie umiejętności pisania kaligraficznego, ortograficznego, gramatycznego w nawyki. Na tym etapie rozpoczęto systematyczną pracę nad rozwojem umiejętności samodzielnego wypowiedzania myśli na piśmie. Polegała ona na

przenoszeniu umiejętności i nawyków do nowych układów. Podstawową czynnością dydaktyczną było bardzo staranne opracowanie nowej leksyki, zawartej najczęściej w tekstach podręcznikowych klasy V i VI. Poznanie nowych wyrazów odbywało się w kilku płaszczyznach i obejmowało aspekt semantyczny nowego wyrazu, aspekt fonetyczny, ortograficzny, gramatyczny i gramatyczno-stylistyczny. Celem wszechstronnej prezentacji było zapobieżenie interferencji międzyjęzykowej w zakresie fonetyki, grafii, semantyki itp. Zapis nowej leksyki był dokonywany w postaci schematów, modeli i struktur. W nowych wyrazach wydzielano ortogramy, bądź elementy podlegające interferencji (transferowi negatywnemu).

Wdrażanie do samodzielnych wypowiedzi, najpierw ustnych, potem pisemnych, rozpoczęto od przekształcania tekstu (reprodukcji wiernej, reprodukcji z elementami treści wyrażanymi swoimi słowami, całkowicie samodzielnego przekazania treści tekstu). Zabiegiem dydaktycznym bardzo korzystnie wpływającym na samodzielność i spontaniczność wypowiedzi ustnych i pisemnych była tzw. aktualizacja tematów. Polegała ona na opracowaniu tematów typu: „*Праздник 1 Мая в нашем городе*”; „*21 марта — первый день календарной весны*”; „*Мне 12 лет*”; „*Мои зимние каникулы*”. Materiał językowy podawany był bardzo małymi dawkami, lecz systematycznie na kilku lekcjach, następnie selekcyjonowany i zapisywany w postaci zwężonej notatki redagowanej w klasie. Uczniowie z zainteresowaniem odnosili się do tego typu ćwiczeń.

Sprawdzianem opanowania umiejętności rozumienia ze słuchu i bieglego pisania z elementami twórczości była z powodzeniem stosowana forma równoczesnego zapisu na tablicy ustnych wypowiedzi kolegów. W razie pojawienia się luk w wypowiedzi ustnej piszący wypełniał je znanymi treściami. Ten typ ćwiczeń był stosowany głównie w klasie VI. Można stwierdzić, że okres ostatni był jednym z najtrudniejszych, gdyż wymagał ciągłej, tak ustnej, jak i pisemnej, aktywizacji znanego materiału językowego, a także realizacji zadań zaplanowanych na etapie końcowym. Nauczanie miało charakter kompleksowy. Uczniowie w krótkich seriach ćwiczeń, lecz często i systematycznie utrwalali nawyki kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne oraz zdobywali nowe umiejętności.

Zadania wyżej wymienionych etapów zostały w pełni zrealizowane. Etap ostatni był niejako podsumowaniem osiągnięć poprzednich okresów, dlatego wszystkie formy wypowiedzi pisemnych w ostatnim etapie były wykładnikiem umiejętności zdobytych w ciągu całego eksperymentu i faktycznego poziomu językowego uczniów. Podobnie jak i w poprzednich etapach, dominowały formy zbiorowego redagowania w klasie treści przeznaczonych do zapisu. Próby samodzielnych wypowiedzi pisemnych również odbywały się pod kontrolą nauczyciela, stanowiąc część lekcji (10—12 min.).

Resumując można stwierdzić, że w warunkach masowego nauczania możliwy jest kompleksowy rozwój mówienia i pisania od pierwszych lekcji nauczania języka rosyjskiego. Optymalną techniką pracy jest łączenie czynności naśladowczych ze świadomym reprodukowaniem.

W zakresie poszczególnych sprawności uczniów:

1. nabyli umiejętność konstruowania poprawnych pod względem kaligraficznym, ortograficznym, gramatycznym i stylistycznym wypowiedzi na piśmie w zakresie podstawowych zjawisk życia codziennego w obrębie różnorodnych form: streszczenia tekstu i wypowiedzi ustnej, opisu ilustracji, dialogu, odpowiedzi na pytania itp.;

2. potrafili dość swobodnie operować poznaną leksyką, niekiedy wykraczającą poza ramy programu;

3. osiągnęli dużą poprawność kaligraficzną, oraz stosunkowo dużą biegłość pisania; pozwoliło to m. in. częściej i więcej pisać na lekcji;

4. nabyli umiejętność reagowania na błędy w mowie i piśmie (wykształcona zatem została spostrzegawczość fonetyczna i ortograficzna);

5. umiejętność i nawyki pisania uzyskali przy pełnej realizacji ćwiczeń w słuchaniu, mówieniu i czytaniu w normalnych warunkach szkolnych, przy braku odpowiednio urządzonej pracowni.

Zarówno uczniowie, jak i prowadząca eksperyment, borykali się z wieloma trudnościami.

Na początkowym etapie nauki języka obcego umiejętności konstruowania wypowiedzi, tak ustnych, jak i pisemnych, nie nadążają za stosunkowo wysokim ogólnym rozwojem umysłowym ucznia, stąd większa skłonność do popełniania błędów, szczególnie w pracach, gdzie element refleksji odgrywa większą rolę.

Niekiedy w początkach nauczania źródłem błędów było zbyt silne pobudzenie emocjonalne, które powodowało wyjście poza nawyki językowe.

W nielicznych wypadkach opanowanie prawidłowej ortoepii wpływało na zniekształcanie obrazu graficznego wyrazów, szczególnie u uczniów słabych pod względem ogólnego rozwoju. Koniecznym zabiegiem dydaktycznym było w tych wypadkach stosowanie specjalnych ćwiczeń.

Eksperyment nasunął następujące wnioski:

1. Możliwe jest poprawienie pisowni uczniów pod warunkiem, że ćwiczenia w pisaniu będą integralną częścią całego procesu dydaktycznego.

2. Kształtowanie sprawności pisania jest procesem długofalowym; nie można go zamknąć w granicach 1—2 lat.

3. Uzyskane rezultaty są wypadkową nie tylko zabiegów nauczyciela, lecz także właściwości neurofizjologicznych i psychicznych uczniów.

Ядвига Гиль

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В V и VI КЛАССАХ ПОЛЬСКОЙ ВОСМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Автор статьи рассматривает систему письменных упражнений, позволяющих обучать скорости и технике письма, а также орфографической и грамматической правильности.

Подчеркивается взаимосвязь между звуковой и графической подсистемами русского языка. В статье отмечается также неэффективность слишком длительного устного курса, не подкрепленного чтением и письмом. В заключении дается перечень факторов, оказывающих влияние на формирование навыков письменной речи учеников польской школы.