

Jadwiga Gil

PRÓBA OPTIMALIZACJI PROCESU NAUCZANIA
KALIGRAFII ROSYJSKIEJ W KLASIE V SZKOŁY PODSTAWOWEJ

We współczesnej dydaktyce języków obcych zagadnienie kształtowania nawyków kaligrafii rosyjskiej na etapie niezaawansowanym jest potraktowane w sposób marginalny. Ogół metodyków analizuje proces kształtowania tych umiejętności statycznie, tj. bez uwzględnienia ciągów przyczynowo-skutkowych i praktycznie ogranicza ten problem do kwestii techniki zapisu, nie uwzględniając wpływu prawidłowo ukształtowanych umiejętności grafomotorycznych na poprawność zapisu ortograficznego[†].

W przeprowadzonym przeze mnie eksperymencie dydaktycznym w kl. V i VI (rok szkolny 1971/72 i 1972/73) podjęłam m. in. próbę określenia optymalnych warunków łączenia ustnej formy komunikacji językowej z pisemną z zachowaniem prymatu sprawności mówienia i czytania. Zabiegi dydaktyczne stosowane w nauczaniu eksperymentalnym miały na celu nie tyle opracowanie rozwiązań modelowych, ile dokonanie analizy przyczyn niedoskonałości opanowania w praktyce nauczania poszczególnych podsystemów języka.

Rozpoczynając w ramach eksperymentu nauczanie kaligrafii rosyjskiej dążyłam do osiągnięcia sześciu celów szczegółowych. Wynikały one z hipotez roboczych, które zakładały, że:

1. Poznanie prawidłowości rządzących procesem postrze-

gania oraz odtwarzania graficznego liter pozwoli sprecyzować trudności motoryczne i intelektualne, z jakimi boryka się uczeń i ustalić charakter zadań szczegółowych, a także zasad, których przestrzeganie usprawni proces percepcji i apercpcji pisma.

2. Nauczanie kaligrafii jest integralną częścią całego procesu przyswajania języka rosyjskiego i nie zamyka się w kilku jednostkach metodycznych ani na etapie kl. V i VI. Brak kontynuacji zadań prowadzi do zaniku sprawności kaligraficznej w początkowym etapie nauczania.

3. Właściwy przebieg poznania i opanowania zasad grafii rosyjskiej gwarantuje etapowość. W fazie prezentacji kaligrafia jest ściśle związana z poznawaniem nowych liter (ustalenie proporcji, kierunków, położenia).

4. Optymalnym rozwiązaniem jest oparcie procesu przyswajania liter na podstawach językoznawczych i psychologiczno-intelektualnych.

5. Kształtowanie nawyków kaligraficznych języka rosyjskiego w kl. V szkoły podstawowej przebiega nieco odmiennie aniżeli nauczanie kaligrafii w kl. I. Dotyczy to głównie tempa prezentacji, ilości materiału zaplanowanego do przyswojenia w ciągu nowej jednostki lekcyjnej, poziomu uogólnień metajęzykowych. Mimo to generalne założenia dydaktyczne i etapy realizacji w kl. V szkoły podstawowej nie powinny zasadniczo różnić się od założeń organizacyjno-dydaktycznych obowiązujących w zakresie grafii polskiej w klasie I.

6. Na ogólny poziom umiejętności kaligraficznego pisania rzutuje typ układu nerwowego ucznia i stopień umiejętności kaligraficznych ukształtowanych na lekcjach języka ojczystego, układ grup nieformalnych w klasie, osobowość oraz indywidualne umiejętności nauczyciela, ilość godzin przeznaczonych na lekcje języka rosyjskiego, warunki w jakich przebiega nauczanie.

7. O ostatecznych efektach pracy w zakresie kaligrafii decyduje stopień intensyfikacji ćwiczeń kaligraficznych, szczególnie na etapie wdrażania, poprzedzonego fachowym zaprogramowaniem postrzegania wzoru.

Sprecyzowane wyżej hipotezy robocze wytyczały kierunek zadań szczegółowych, a mianowicie:

A. Zbadanie przyspieszalności procesu pisania w języku rosyjskim bez naruszenia jego estetyki i czytelności dzięki wdrażaniu do pisania ruchem ciągłym, bez odrywania ręki niektórych liter oraz połączeń literowych typu: *ЖК, У, ЖУ, УУ, УУ, He, em* i dzięki włączaniu świadomości ucznia na etapie percypowania i reprodukowania.

B. Zbadanie możliwości maksymalnego zapobiegania wpływom transferu negatywnego języka polskiego na grafie rosyjską poprzez stworzenie systemu ćwiczeń dyferencjalnych, które w efekcie doprowadziłyby do częściowej automatyzacji zapisu liter i niektórych połączeń literowych, a pośrednio - do wykształcenia spostrzegawczości graficznej przydatnej nie tylko w nauczaniu kaligrafii, lecz ortografii i gramatyki.

C. Zbadanie wdrażalności do świadomego kontrolowania nadanego literom kształtu, co pozwoliłoby na ograniczenie bezmyślnego, automatycznego przepisywania połączeń literowych i wyrazów z błędami kaligraficznymi i ortograficznymi.

D. Zbadanie możliwości maksymalnej racjonalizacji procesu opanowania kaligrafii.

Przedstawione wyżej tezy zakładały szukanie optymalnych rozwiązań w zakresie percepcji grafii rosyjskiej i apercpcji związanej z techniką zapisu.

Przed przystąpieniem do eksperymentalnego nauczania kaligrafii staraliśmy sobie uświadomić, jakie procesy poznawcze umożliwiają właściwy przebieg czynności graficznego odtwarzania liter. Wiele spostrzeżeń nasunęły obserwa-

cje uczniów różnych szkół przeprowadzane systematycznie w latach 1970-1976 (obserwacje pracy analizatorów wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego, zaangażowanych głównie w czynnościach o charakterze reproduktywnym, czyli działań związanych z przełożeniem obrazu wzoru na obraz odpowiadającego mu ruchu). Obserwując zjawiska fizjologiczne (przyruchy) towarzyszące procesom odtwarzania grafii przez uczniów, mogliśmy ustalić stopień trudności graficznej liter oraz odnotować zależności istniejące pomiędzy cechami woli, umysłowości, intelektu i emocjonalnego życia ucznia a osiąganymi przez niego wynikami w zakresie grafii².

W eksperymencie nie sposób było pominąć danych natury pedagogiczno-psychologicznej dotyczących możliwości kształtowania nawyków kaligraficznych w wieku 9-11 lat, to jest w kl. V szkoły podstawowej. Przypomnijmy niektóre z nich:

1. Możliwości kształtnego, płynnego i czytelnego pisma w kl. V szkoły podstawowej są ograniczone z uwagi na wyrażenie zindywidualizowany charakter i styl pisma. Związane to jest fizjologicznie ze skostnieniem nadgarstka (9-11 rok życia), zaś dydaktycznie z ukształtowaniem nawyków pisma w języku ojczystym.

2. Polski system graficzny wymaga od piszącego częstego odrywania ręki. Jest to wynikiem większego aniżeli w języku rosyjskim zróżnicowania proporcji i długości liter oraz częstego stosowania w procesie pisania znaków diakrytycznych (́, ́́, ́́́, ́́́́, i, ́). Nietrudno skonstatować, iż nauczający nie ma nieograniczonych możliwości w kształtowaniu obrazów graficznych nowych liter alfabetu rosyjskiego. System zabiegów wprowadzonych w toku eksperymentu polegał między innymi na dostosowaniu możliwości kinestetyczno-ruchowych i intelektualnych ucznia polskiego (V kl. szkoły podstawowej) do zadań stawianych przez grafié rosyjską. Wyszliśmy z założenia, iż nauczanie kaligrafii rosyjskiej przebiega etapami, podobnie jak kształtowanie prymarnych sprawności językowych.

W stadium pierwszym na podstawie wzorów pisma kształcono u ucznia umiejętność pisma płynnego, czytelnego oraz estetycznego.

W stadium drugim miało miejsce włączenie systemu ćwiczeń kaligraficznych do właściwej nauki pisania oraz czytania i kształtowanie umiejętności ortograficzno-gramatycznych.

W okresie wprowadzania liter, a więc także zintensyfikowanego nauczania kaligrafii, realizowane były zadania stadium pierwszego i drugiego, jednakże z dominantą szczególnych poleceń zaplanowanych do wykonania w stadium drugim.

Stadium pierwsze podzielono w czasie trwania eksperymentu na kilka mniejszych odcinków poświęconych realizacji konkretnych zadań kaligraficznych.

A. Etap informacyjny rozwijał procesy postrzegania globalnego, obejmował prezentację statyczną liter dużych i małych, wzorów pisanych oraz drukowanych równocześnie.

B. Etap dynamizujący wzory statyczne łączył prezentację dynamiczną elementów znaczących litery (np. $J \rightarrow \mathcal{J}, \rightarrow \mathcal{U}$, $\delta \rightarrow \mathcal{U}_\delta$) z podziałem liter złożonych na mniejsze odcinki, np.: $\mathcal{K}, \mathcal{X}, \mathcal{F}, \mathcal{Y}$, a także syntezą elementów za pomocą ruchu ciągłego.

C. Etap reproduktywny polegał na świadomym wdrażaniu uczniów do samodzielnego odtwarzania kształtu liter i był z reguły połączony z instrukcją asocjacyjną czy też wskazującą na podobieństwo konstrukcyjne liter, tak w obrębie systemu języka rosyjskiego, jak i między systemami języka polskiego i rosyjskiego.

D. Etap wdrażająco-reproduktywny polegał na włączeniu nowej litery do systemu połączeń międzyliterowych z próbami zapisu ruchem ciągłym elementów predestynowanych do takiego odtwarzania, np. $Нем, емь, нуд, нудь, уед$ itp.

E. Etap wdrażająco-utrwalający polegał na zapisie nowej litery oraz wyrazów w oderwaniu od wzoru, tj. z pamięci, ze słuchu, a także na rozpoznawaniu nowej litery i prawidłowym jej odczytywaniu w różnych układach tekstualnych. Kaligrafia włączała się więc do systemu nauczania właściwego. W tym miejscu należałoby zaakcentować, że etapowości w prezentacji materiału kaligraficznego przestrzegano w przypadkach szczególnie trudnych. Materiał łatwiejszy wprowadzano integrując poszczególne fazy w większe całości. Jednakże podział na etapy ułatwił ustalenie rejestru problemów kaligraficznych i trudności związanych z ich pokonaniem.

Jak już podkreślano, nauczanie kaligrafii było ściśle zintegrowane z prezentacją nowej litery: pozornie długie czynności objaśniania materiału kaligraficznego zamykały się w granicach 3-5 min, zaś relacje między teorią a praktyką kształtowały się w stosunku 1:5 na korzyść praktyki.

Realizacja powyższych etapów wymagała od prowadzącej eksperyment określenia minimum kaligraficznego liter i połączeń grup literowych oraz zaprogramowania materiału kaligraficznego przeznaczonego do zapisu łącznego.

Za kryterium trudności przyjęto stopień złożoności i odmienności litery określony na podstawie porównania dwóch systemów: grafii polskiej i rosyjskiej, uwzględniając także zjawiska interferujące w obrębie języka rosyjskiego.

Na sprecyzowanie trudności kaligraficznych wpłynęły liczne obserwacje procesu odtwarzania liter alfabetu rosyjskiego przez uczniów szkół podstawowych, a także średnich³.

Do liter i połączeń literowych trudnych z punktu widzenia grafii zaliczono:

1. litery: А, Б, З, Ж, К, Л, М, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ю, Я;

2. połączenia "o" za pomocą ogonka na górze ze wszystkimi literami alfabetu, łącznie 31. (Podręcznik podaje 16 przykładów połączeń "o" z innymi literami, z tym że naj-

częściej powtarzają się połączenia typu: *ob, ok*, brak natomiast wzorów połączeń uznanych także za trudne, np.: *ol, ob, oc, oe, oz, oŭ, oh, oh, op, ou, om, of, ox, ol, os, oto, oy*;

3. połączenia "o" z innymi literami za pomocą laseczki na dole: *ol, ol, ol, of, fo* (połączenia "o" za pomocą laseczki na dole ograniczono tylko do 4 liter, uważając, że dowolność zapisu "o" z innymi literami proponowana w aktualnie obowiązujących podręcznikach do nauczania języka rosyjskiego dla kl. V wpływa na zniekształcenie litery *ll* i mylenie połączeń: *ol* z *oll*; prawidłowo *ol, oll*, co potwierdziły badania weryfikujące eksperyment przeprowadzone w roku szkolnym 1975/1976);

4. grupę liter wymagających ewentualnych ćwiczeń korekcyjnych, wówczas gdy uczniowie próbują je zapisać z następującym ukierunkowaniem: *la, lo, hr, hr, zc, c, zy*; przedstawiony zapis obniża szybkość pisma oraz jego staranność i w kursie zasadniczym doprowadza do błędów ortograficznych, a także kaligraficznych wynikających z pośpiechu i niedokładności zapisu;

5. połączenia, których zapis rozpoczyna się od kropki: *ll, l, l, ol, ol, oll* (jest to szczególnie ważny element w połączeniach typu: *ol, ol, oll, ol*). Uważaliśmy, iż litery *l, ll, l* tylko wtedy nie zostaną zniekształcone, jeżeli ich pierwszy element stanowi kropka.

6. połączenia literowe zaprogramowane do zapisu ruchem ciągłym bez odrywania ręki typu: *ol, ol, ol, no, ol, pt, we, ul, ue, mo, ulogo, est, n'em, жук, мум, уул, жул*.

Należy zaznaczyć, iż w nauczaniu eksperymentalnym dążono do maksymalnego ułatwienia i przyspieszenia procesu percepcji oraz apercpcji nowych liter, o czym świadczy stosowana w toku eksperymentu dowolność wyboru wariantu litery

graficznie bliższego uczniowi, np. *A-A, B-B, D-D, K-K, F-F, M-M*. Odbiegano tym samym od wzorów podręcznika, zbyt eksponujących drobne elementy liter, typu: *o, d, p, k, a*. W niektórych wypadkach sankcjonowano wzory liter stosowane we współcześnie obowiązujących podręcznikach dla kl. V szkoły podstawowej. Trzeba zaznaczyć, że na etapie weryfikacji danych eksperymentalnych, tj. w roku szkolnym 1975/1976 zrezygnowano także ze zbyt uproszczonych wzorów, proponowanych przez aktualnie obowiązujący podręcznik dla kl. V szkoły podstawowej, np. *B, H, K, L, I, M*, bądź nienaturalnych połączeń typu: *A, D*.

Pomysł zredukowania elementów liter trudnych zrodził się w trakcie prowadzenia eksperymentu, gdy zauważono, że cały wysiłek ucznia skierowany jest na dostosowanie zapisu liter graficznie znanych do "nowych" wzorów.

Uczeń, widząc nieekonomiczność swoich zabiegów, zawsze wraca do wzorów znanych z języka polskiego, często je zniekształcając.

Redukując elementy zbyt rozwinięte, staraliśmy się niejako adaptować na grunt polski zasady grafii i kaligrafii rosyjskiej, nie zaś - jak to czynił podręcznik (dawny i obecny) - wiernie kopiować jeden z wariantów wzorów pisma aktualnie obowiązujących w szkołach radzieckich⁴.

Oddzielny problem stanowiły litery, których elementy tworzyliśmy poprzez tzw. pisanie po śladzie, np.: *Ж, л, р, м, н, у, о, в, и, и.*

Skutecznym zabiegiem przeciwdziałającym błędnemu zapisowi liter rosyjskich było uświadomienie uczniom i graficzne udokumentowanie trzech zasadniczych typów połączeń literowych: 1. za pomocą ogonka na górze, np. *σ*,

2. za pomocą laseczki ukośnej *δ* (łączenie z kolejną literą wymaga dorysowania dodatkowej laseczki-łącznika),

3. za pomocą przedłużenia ostatniego elementu litery *n q m z*.

Oczywiście typologia połączeń kaligraficznych - jak dowiodły liczne obserwacje - nie decydowała o ostatecznych efektach, choć skutecznie eliminowała z procesu nauczania etap nieświadomego i czasochłonnego poszukiwania przez ucznia "własnych" rozwiązań. Dokonana typologia połączeń oraz świadomy wybór jednego z wariantów sprawiły, iż uczniowie nowo poznaną literę włączali do systemu połączeń, aktywizując aparat samokontroli.

Nauczanie eksperymentalne, badania weryfikujące i liczne obserwacje poparte literaturą przedmiotu upoważniają do następujących wniosków:

1. Podział liter trudnych na elementy znaczące i włączenie świadomości do procesów analizy i syntezy podniosło staranność pisma, zmniejszyło ilość błędów graficznych wynikających z nieumiejętności odwzrostowania, co szczególnie wyraźnie występowało wśród uczniów przeciętnie uzdolnionych.

2. Uwzględnienie etapowości (stosowanej elastycznie) w poznaniu grafii, a także specyfiki języka ojczystego pozwoliło rozwinąć wśród uczniów system samokontroli. Nie bez znaczenia dla rozwoju świadomej samokontroli był komentarz asocjacyjny, który skutecznie pobudzał sferę emocjonalną ucznia, a więc zainteresowanie problemem grafii, kształcił spozstrzegawczość kaligraficzną.

3. Duży wpływ na podniesienie estetyki i szybkości zapisu miała redukcja nieistotnych elementów liter i wprowadzenie wzorów zmodyfikowanych - zbliżonych do grafii języka polskiego, a nie odbiegających od wzorów kaligrafii rosyjskiej. Dotyczyło to liter: **Б, Д, Е, У, К, Ж, Р, Ф, С, А, Т, Т, З, Л, М, У** itd. Drugim czynnikiem decydującym o szybkości zapisu było wdrażanie do pisania ruchem ciągłym, bez odrywania ręki tych liter, które predysponują do takiego zapisu (nie zaś wszystkich, jak to sugeruje nowy podręcznik do nauczania języka rosyjskiego dla kl. V szkoły podstawowej).

Na estetykę zapisu korzystnie wpłynęły ćwiczenia korektywne, którymi zostały objęte litery: *A a, B b, T, D, K, H, O, U*, dzięki czemu pominięto etap prób i błędów, a utrwalone były od początku prawidłowe wzorce.

4. Zjawiskiem przejściowym, zaobserwowanym wśród uczniów słabszych na etapie wdrażania do poprawnego kaligraficznego zapisu, była paratonia (sztywność ruchów). Wynikała ona ze zbyt dużego emocjonalnego zaangażowania ucznia. Wśród nielicznych uczniów, opóźnionych w ogólnym rozwoju umysłowym, zjawisku paratonii towarzyszyły przyruchy, a więc ruchy języka, warg, marszczenie się, powodujące szybsze zmęczenie.

5. W systemie zapobiegania błędom na etapie drugim dobre rezultaty dawało przybliżenie wzoru, tj. zapis litery dokonywany na marginesie zeszytu uczniowskiego.

6. Zaobserwowano ponadto, że litery obiektywnie łatwe tak graficznie, jak i funkcjonalnie, prezentowane na lekcjach piątej i szóstej (kiedy uczniowie mieli trudności z koncentracją) musiały być traktowane jako trudne, a więc z uwzględnieniem etapowości prezentacji.

7. Na etapie postrzegania wzorców liter i prób odwzorowywania zauważono wśród uczniów duże rozbieżności w szybkości postrzegania elementów liter i sposobu ich syntezy. Wyróżniali się pozytywnie uczniowie, których stopień aktywności i społecznej dojrzałości był wysoki, a ponadto uczniowie wykazujący się większym zasobem wrażeń, doświadczeń, o rozwiniętych cechach woli i ambicji. Uczniowie z dobrze ukształtowanymi nawykami grafii języka oczystego wykonywali wszystkie czynności związane z reprodukowaniem szybciej, bezbłędnie, wykazywali się większą gotowością do podejmowania wysiłków.

8. Szczególnie dotkliwie dawały o sobie znać złe nawyki stosowane w zapisie polskim. Były to tendencje do niewłaściwego zagęszczania liter i wyrazów oraz niestaranne-

go pisma. Powodowały one zniekształcanie struktury liter rosyjskich. Dlatego celowe wydaje się poznanie właściwych uczniom typowych tendencji w zapisie polskim, aby skutecznie korygować matryce graficzne.

9. O efektach uzyskanych m. in. w zakresie grafii decyduje sposób prezentacji uwzględniający szereg różnych czynników i ilość powtórzeń. Konieczność kilkakrotnego powtarzania prezentacji wynika także z potrzeb psychofizjologicznych ucznia. W fazie pierwszej (prezentacji) zwyciężały pobudzenia silniejsze (dla jednych są to pobudzenia słuchowe, dla innych graficzne). Przejściowym błędem graficznym związanym ze zjawiskiem ekspresji dziecięcej, powstającym u uczniów o silnie rozbudzonej sferze emocjonalnej, było wyolbrzymienie drobnych elementów litery, zakwalifikowanych przez ucznia jako trudnych, np. *д, д, д, д*.

10. Nie bez znaczenia dla uzyskiwanych efektów na etapie pierwszym i drugim oraz trzecim były przybory do pisania. Powszechnie stosowane przez uczniów długopisy, powodujące zmianę napięcia różnych mięśni, a o za tym idzie, siły nacisku, są narzędziem, które na etapie wdrażania winno być zastąpione piórem⁵.

Należy podkreślić, iż w nauczaniu eksperymentalnym uniknięto tzw. błędów niewiedzy i obojętności, dzięki pobudzeniu sfery emocjonalnej ucznia. Spowodowało to, że stopień poprawności kaligraficznej w języku rosyjskim był często wyższy aniżeli w języku polskim, mimo że na ogół nie naruszono indywidualnego stylu pisma ucznia.

Resumując można stwierdzić, iż opanowanie schematów literowych jest procesem złożonym, dlatego wszelkie zabiegi dydaktyczne winny mieć charakter otwarty i być kontynuowane w toku dalszej nauki języka rosyjskiego.

PRZYPISY

¹ Zob. m. in. A. Sienicki, *Nauczanie języka francuskiego na stopniu niższym*, Warszawa 1967, s. 31-35. Por. A. Nikiel, *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Warszawa 1964, s. 89. Zob. także St. Czochara, P. Nomańczuk, *Książka dla nauczyciela do podręcznika St. Czochary i P. Nomańczuka. Język rosyjski dla kl. V szkoły podstawowej*, Warszawa 1974.

² Obszerne i wyczerpujące wiadomości na ten temat w odniesieniu do języka polskiego można znaleźć w pracach: H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965; T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1975.

³ Skłonności do nieprawidłowego łączenia liter i niewłaściwego ukierunkowania zauważono także u studentów filologii rosyjskiej. Jednym z prekursorów dostrzegających zjawisko mylenia liter podobnych wśród ludzi dorosłych był F. Pap. Zob. F. Pap, *Niekotoryje woprosy izuczeniya ustnoy i pismiennoy raznowidnosti jazyka*. Publicationes Instituti Philologiae Slavicae Universitatis Debreceniensis, redigit B. Sulón, Debrecan 1933, nr 32, s. 25-29.

⁴ F.G. Gołowanow, J.N. Sokołowa, *Propisi. I klass*, Moskwa 1971.

⁵ Zjawisko empiryczne badane przez M. Falskiego. Zob. M. Falski, *Dydaktyka pisania artystycznego* (w:) *Encyklopedia Wychowania*, pod red. St. Lempickiego, Warszawa 1935-39. Por. T. Wróbel, *op. cit.*

Ядвига Гиль

ОПЫТ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАФИИ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема системного обучения русской графии учащихся У и УІ классов польской восьмилетней школы.

Автор подчеркивает, что важную роль в процессе преодоления интерференции, а также в более прочном и быстром усвоении графии, играет тщательная презентация русской азбуки в так наз. "букварный период" обучения русскому языку /У класс/.

Важную функцию в этом процессе выполняет ассоциативное комментирование, способствующее сознательному сопоставительному усвоению элементов фонии и графии, в частности трудных с точки зрения польского учащегося.