

Ocena efektów nauczania języka rosyjskiego metodą aktywną

Językoznawstwo współczesne określa się niekiedy mianem funkcjonalnego¹. Ukształtowało się ono w latach trzydziestych XX wieku i pomimo różnic w poglądach na język i metody jego badania wśród przedstawicieli tego kierunku, można wyodrębnić w nim pewne tezy fundamentalne odróżniające je od językoznawstwa tradycyjnego. Pierwsza z nich głosi, że opis synchroniczny języka jest podstawowy w badaniach językoznawczych. Uzasadnieniem dla tej tezy jest teza druga, podkreślająca systemowość języka, inaczej jego strukturalność. Zgodnie z tą tezą język jest zbiorem elementów jednocześnie istniejących i jednocześnie używanych przez mówiących, przy czym stanowią one jedność nie przez to, że razem istnieją lecz przez to, że łącznie mogą pełnić i pełnią pewną funkcję. Jest to funkcja komunikatywna języka. Teza trzecia sformułowana w oparciu o prace K. Bühlera² a na gruncie amerykańskim L. Bloomfielda³, obydwu zwalczających psychologizm w językoznawstwie głosi, że język nie jest zbiorem faktów psychicznych lecz systemem, który można badać obserwując teksty tj. fizyczne wytwory określonej funkcji.

Postulat uwzględniania funkcjonalnego aspektu języka dominuje obecnie w większości badań zarówno w językoznawstwie jak i w dyscyplinach pokrewnych. Wydaje się, że powinien być on uwzględniany również w badaniach nad procesem uczenia się języka obcego, gdzie, jak dotychczas, nie brano go pod uwagę.

Teoria nauczania języków obcych pozostawała przez pewien okres czasu w tyle za praktyką nauczania, jak to miało miejsce w przypadku metody

¹ Zwolennicy językoznawstwa funkcjonalnego np. A. Martinet, na gruncie polskim L. Zawadowski, dążą do zaakcentowania faktu, iż język posiada nie tylko określoną strukturę lecz pełni również różnorodne funkcje w procesie komunikacji społecznej.

² K. Bühler, *Sprachtheorie*, Fischer, Jena 1934.

³ L. Zawadowski, *Główne cechy językoznawstwa funkcjonalnego* (w:) R. Jakobson, M. Halle, *Podstawy języka*, Wrocław 1964.

audiolingwalnej, entuzjastycznie przyjętej na Zachodzie bez dostatecznego jej teoretycznego uzasadnienia. Niskie efekty nauczania, jakie przyniosła ta metoda, a także postęp w zakresie językoznawstwa i psychologii, spowodowały odwrót od metody audiolingwalnej i poszukiwanie nowych rozwiązań w dziedzinie metodyki nauczania języków obcych.

Tym bardziej może dziwić fakt, że w Polsce nadal obowiązuje opracowana w latach sześćdziesiątych przez P. Nomańczuka⁴ i O. Spirydowicza⁵ tzw. „aktywna” metoda nauczania języka rosyjskiego będąca pewną modyfikacją metody audiolingwalnej. Akcent w „aktywnej” metodzie nauczania został położony na automatyzowaniu u uczniów czterech podstawowych sprawności językowych tj.: rozumienia, mówienia, czytania i pisanie w nauczanym języku. Rewizji niektórych założeń tej metody dokonali M. Cieśla, J. Henzel, E. Szędzielorz⁶ w 1977 roku.

Niezależnie od uwag krytycznych sformułowanych przez wymienionych autorów można stwierdzić, iż metoda ta nie przewiduje miejsca na posługiwanie się nauczanym językiem jako narzędziem komunikacji, pomimo iż program nauczania szkolnego taki właśnie cel nauczania formułuje. Z bardziej szczegółowej analizy zawartych w *Programie...*⁷ sformułowań wynika jednak, że praktyczna umiejętność wypowiedzania się w mowie i piśmie zdaje się być sprowadzona do zautomatyzowanych „sprawności językowych”. Tymczasem, jeżeli język, zgodnie z tezą językoznawstwa funkcjonalnego, jest systemem elementów językowych spełniających określone funkcje, to komunikatywne użycie języka polega na realizowaniu różnych jego funkcji w aktach komunikacji międzyludzkiej. W przypadku opanowania języka obcego nie może być inaczej. Wszelkie bowiem inne formy opanowywania języka obcego, z pominięciem jego aspektu funkcjonalnego, jako narzędzia komunikacji społecznej, sprowadzają się do pamięciowego przyswajania sobie określonych struktur językowych, albo do mechanicznego ćwiczenia oderwanych od sytuacji naturalnego komunikowania się – sprawności językowych. W jednej i drugiej sytuacji uczeń opanowuje pewne wzorce językowe nie umiejąc posługiwać się nauczanym językiem.

⁴ P. Nomańczuk, *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klas piątych*, Warszawa 1963; *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967.

⁵ S. Spirydowicz, *O aktywnej metodzie nauczania języka rosyjskiego* (w:) *Język rosyjski*, 1964 Nr 2–3; *O aktywnej metodzie nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej* (w:) *Język rosyjski*, 1965 Nr 2.

⁶ M. Cieśla, J. Henzel, E. Szędzielorz, *Uwagi o historii, stanie obecnym i perspektywach nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. *Prace Rusycystyczne IV*, Kraków 1977.

⁷ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język rosyjski. Klasy V–VIII*, Warszawa 1963.

Wydaje się, że powszechnie u nas znane i sygnalizowane przez wielu autorów np. T. Woźnickiego⁸, G. Szczupakowską⁹, M. Szymusiaka¹⁰, słabe wyniki nauczania języków obcych, w przypadku języka rosyjskiego mogą być, w pewnym przynajmniej stopniu, uwarunkowane wadami „aktywnej” metody nauczania. Można sformułować hipotezę, że konsekwencją stosowania „aktywnej” metody w procesie nauczania języka rosyjskiego jest brak zdolności funkcjonalnego posługiwania się tym językiem przez uczniów, tj. nieumiejętność realizowania funkcji języka poprzez struktury nauczanego języka. I ta właśnie teza jest przedmiotem weryfikacji w niniejszym artykule.

Na marginesie tych rozważań należy nadmienić, że jako uboczne zjawisko „aktywnej” metody nauczania języka obcego, występuje spadek motywacji do uczenia się tego języka, co również rzutuje ujemnie na wyniki nauczania¹¹.

W celu zweryfikowania sformułowanej powyżej hipotezy przeprowadzono badania empiryczne młodzieży szkół podstawowych miasta Krakowa uczącej się języka rosyjskiego. Zmierzano w nich do stwierdzenia, jaki jest wśród badanych poziom zdolności realizowania funkcji języka poprzez struktury języka rosyjskiego. Do badań wybrano uczniów szkół podstawowych celem wyeliminowania zjawiska interferencji innego języka obcego w procesie opanowywania języka aktualnie nauczanego.

Badaniami objęto uczniów dwu szkół podstawowych, 56 z klas szóstych i 54 z klas ósmych, celem porównania, jak rozwija się zdolność realizowania funkcji nauczanego języka w okresie trzech lat nauki szkolnej.

Rozróżnienia badanych funkcji językowych dokonano za R. Jakobsonem¹² uznając, że podział funkcji języka zaproponowany przez autora jest najpełniejszy w literaturze przedmiotu. Jakobson wyróżnił sześć funkcji języka w oparciu o czynniki konstytuujące akt mowy, którymi są: nadawca komunikatu, odbiorca komunikatu, sam komunikat, kontekst w którym on występuje, kanał poprzez który jest nadawany oraz kod, którym jest przekazywany. Zdaniem autora, każdy z tych czynników determinuje odpowiednią funkcję języka: referencyjną (inaczej oznaczającą lub poznaczczą), emotywną (inaczej: ekspresywną), konatywną (pragmatyczną), fatyczną, poetycką i funkcję metajęzykową. Wszystkie te wymienione funkcje realizują się, zdaniem autora, w obrębie naczelnej funkcji języka, jaką jest funkcja komunikatywna.

⁸ T. Woźnicki, *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych*, Warszawa 1975.

⁹ G. Szczupakowska, *Na marginesie badań wyników nauczania (w:) Języki Obce w Szkole*. 1968 Nr 3.

¹⁰ M. Szymusiak, *Hau du ju du*. ltd. 1976 Nr 32.

¹¹ M. Kliś, *Motywacja jako jedna z podmiotowych determinant procesu uczenia się języka obcego (w:) Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 3, 1979.

¹² R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa (w:) Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. II, pod red. H. Markiewicza. Kraków 1972.

Zdolność realizowania wymienionych funkcji przez uczniów w języku rosyjskim badano specjalnie w tym celu skonstruowanymi technikami badawczymi zaprezentowanymi poniżej.

Istota funkcji referencyjnej polega na zrelacjonowaniu, odniesieniu komunikatu językowego do kontekstu tj. do rzeczywistości pozajęzykowej. Uznano, że stopień opanowania przez uczniów wyrazów homonimicznych i synonimicznych może w najlepszy sposób reprezentować poziom opanowania przez nich tej właśnie funkcji. Właściwe użycie wyrazu – homonimu implikuje wybór i odniesienie jednego z dwóch lub więcej znaczeń tego wyrazu do odpowiedniego elementu rzeczywistości pozajęzykowej. Wymaga to od użytkownika języka analizy myślowej, odróżnicowania kolejnych znaczeń homonimów i szybkiego zrelacjonowania tych znaczeń do właściwych elementów rzeczywistości pozajęzykowej, porównania wyników tego zrelacjonowania i dokonania wyboru właściwego znaczenia w zależności od całego kontekstu sytuacji. Opisane procesy, w odniesieniu do pojęć języka ojczystego mówcy, przebiegają niezwykle szybko i poza jego świadomością. Użycie wyrazów synonimicznych zdaje się wymagać podobnych operacji myślowych, przebiegających w odwrotnej, w pewnym sensie kolejności. Mówiący wybiera w zależności od kontekstu jedną z dwu lub więcej form wyrazu dla oddania wspólnego dla tych form znaczenia.

Poprawne operowanie synonimami i homonimami świadczy o pełnym zrozumieniu pojęć, które te słowa oznaczają, a więc o bogactwie i plastyczności języka, w którym znaczenia te są przekazywane. Znany przy tym jest fakt, że dla wielu pojęć ich zakresy znaczeniowe w języku ojczystym ucznia i obcym, nie pokrywają się całkowicie.

W przeprowadzonych badaniach miarą sprawności realizowania funkcji referencyjnej w języku rosyjskim była liczba znaczeń podanych przez uczniów dla sześciu wyrazów – homonimów takich jak np.: kwiat i kolor, rodzinny i ojczyźniany, niebieski i siny oraz liczba form wyrazowych dla sześciu wyrazów – synonimów. Synonimy eksponowano w formie zdań z lukami, które uczeń miał uzupełnić dokonując wyboru z podanych w nawiasie wyrazów np.: klinika, szpital.

Funkcja emotywna języka realizowana jest przez wyrażenie postawy nadawcy komunikatu wobec przedmiotu, o którym on orzeka. Podstawą realizowania tej funkcji, która zabarwia wszystkie nasze wypowiedzi w płaszczyźnie fonicznej, gramatycznej i leksykalnej, jest znajomość i umiejętność użycia tych środków językowych wyrazu, które służą do wyrażenia określonych przeżyć, doznań, postaw.

Miarą zdolności realizowania tej funkcji przez badaną młodzież była liczba odpowiednich zwrotów języka rosyjskiego użytych do wyrażenia doznań radości, smutku i złości, w wypowiedziach stanowiących odpowiedź na aranżowane przez eksperymentatora sytuacje: otrzymania upominku, zagubienia się w obcym mieście, kłótni z kolegą.

Realizacja funkcji konatywnej przejawia się w użyciu takich środków językowej ekspresji jak: prośby, polecenia, rozkazy, z którymi nadawca zwraca się bezpośrednio do odbiorcy. W sytuacji badawczej, zwroty te miały być zastosowane przez uczniów w czasie zaaranżowanej 5-minutowej zabawy w rozmowę telefoniczną w języku rosyjskim. Liczba poprawnie użytych zwrotów stanowiła o poziomie zdolności realizowania tej funkcji przez uczniów.

Funkcja fatyczna języka służy nawiązaniu i podtrzymaniu nawiązanego kontaktu słownego pomiędzy nadawcą i odbiorcą komunikatu. Stopień jej rozwoju określano zliczając ilość zdań wypowiedzianych przez uczniów oraz liczbę poruszonych tematów w czasie opisanej zabawy w telefon.

Realizacja funkcji poetyckiej języka w potocznej mowie przejawia się w dbałości o poprawność stylistyczną wypowiedzi. W eksperymencie zastosowano dziesięć zestawów po trzy zdania wyrażające tę samą treść. W każdym zestawie znajdowało się jedno zdanie poprawne stylistycznie oraz dwa zdania błędne np.: uczniowie siadają na miejsca; uczniowie siadają na miejscach; uczniowie siadają w miejscach. Zadaniem uczniów było wskazać zdanie o poprawnej formie stylistycznej.

Zaniechano w badaniach oceny poziomu rozwoju funkcji metajęzykowej polegającej na weryfikacji kodu, tj. samego języka, przyjmując, że poziom opanowania języka rosyjskiego przez uczniów był jeszcze zbyt niski na to, aby zaznaczyły się przejawy realizacji tej funkcji.

Materiał językowy eksponowany uczniom był skonsultowany z nauczycielami przedmiotu w celu eliminacji takiego słowa, zwrotu czy struktury językowej, które nie były znane uczniom z poprzednich lekcji. Ten sam materiał eksponowano grupie uczniów zarówno klas VI jak i VIII, aby można było ukazać rozwój zdolności realizowania badanych funkcji w okresie lat trzech.

W efekcie przeprowadzonych badań uzyskano wyniki, których prezentację ograniczono w tym miejscu do przedstawienia średnich arytmetycznych dla grupy badanych z klas szóstych oraz z klas ósmych, obrazujących przeciętny poziom zdolności realizowania funkcji językowych w obydwu grupach wieku oraz pozwalających uchwycić ewentualny postęp w tym zakresie na przestrzeni trzech lat nauki szkolnej.

I tak: w klasach VI średnia arytmetyczna zastosowań wyrazów homonimicznych wynosiła 4,87. Każdy z sześciu eksponowanych uczniom homonimów zawierał minimum dwa znaczenia. Zatem postępując zgodnie z instrukcją, każdy uczeń powinien zastosować go co najmniej w dwu znaczeniach, uzyskując 12 różnych znaczeń. Uzyskana średnia arytmetyczna 4,87 znaczeń homonimów na 12 możliwych obrazuje fakt, że najczęściej uczniowie klas szóstych nie znają ani jednego spośród sześciu wprowadzonych wcześniej wyrazów – homonimów w ich podwójnych znaczeniach. Odpowiednia średnia arytmetyczna zastosowania drugiej formy wyrazowej dla ekspono-

wanych uczniom sześciu wyrazów – synonimów wyniosła 3,24, co oznacza, że uczniowie potrafili podać podwójne formy wyrazowe jedynie dla połowy znanych im synonimów.

Wyniki uzyskane w klasach ósmych: homonimy – średnia arytmetyczna 4,96 oraz synonimy – średnia arytmetyczna 4,26, wskazują na podobny jak w klasach szóstych poziom opanowania nauczanego języka w zakresie funkcji referencyjnej.

Z przytoczonych danych liczbowych wynika, że badani uczniowie przyswoili sobie słowa wieloznaczne w ich pojedynczych znaczeniach, a spośród kilku form wyrazowych oznaczających dane pojęcie znali jedną tylko formę, co spowodowało, że opanowywany przez nich język był mało plastycznym, sztywnym i niekomunikatywnym środkiem przekazywania myśli. Tak „okrojone” znaczeniowo, pojedyncze formy wyrazowe łatwo ulegają procesom zapominania, co sprawia, że zasób leksykalny uczniów rozszerza się powoli, a pojęcia przekazywane w nauczanym języku nie są w ich świadomości w sposób w pełni adekwatny zrelacjonowane do rzeczywistości pozajęzykowej.

Można zatem stwierdzić, że funkcja referencyjna w języku rosyjskim realizowana jest w wąskim zakresie i w niezupełnie prawidłowy sposób przez uczniów. Minimalny jest też przyrost zdolności jej realizowania w okresie trzech lat nauczania. Wynosi on 0,1 znaczenia dla homonimów i 1 formę wyrazową dla synonimów, co nie wskazuje na wzrost kompetencji komunikatywnej uczniów w okresie trzech lat nauki szkolnej.

Zdolność realizacji funkcji emotywniej mierzona średnią arytmetyczną wyrażań zabarwionych emocjonalnie wynosiła: 0,25 w klasie szóstej oraz 0,32 wyrażenia w klasie ósmej. W obydwu zatem grupach badanych praktycznie uczniowie nie znali i nie umieli zastosować, ani jednego wyrażenia czy zwrotu w nauczanym języku, w którym mogliby wyrażać swój emocjonalny stosunek, swoją postawę do przedmiotu rozmowy. W trakcie badania obserwowano, iż konstruując wypowiedzi, uczniowie próbowali w sposób opisowy przekazać swoje przeżycia, relacjonowali, iak się w tych sytuacjach zachowują, co robią. Próbowali – mimo powstrzymywania ich przez badającą – mówić o tym po polsku lub wprost oświadczać, że nie potrafią wyrazić swoich uczuć i postaw w języku rosyjskim. A zatem funkcja emotywna nie jest realizowana przez uczniów w nauczanym języku, a ściślej realizowana jest przez pojedyncze osoby i to zarówno na poziomie klasy szóstej jak i ósmej.

Realizując funkcję konatywną podczas zabawy w telefon, uczniowie klas szóstych użyli średnio 3,33 wyrażenia konstytuujące tę funkcję. Były to najczęściej proste, jedno-, najwyżej dwuwyrazowe wypowiedzi – polecenia typu „idti”, „daj mienia”. W klasach ósmych ta niewielka liczba wyrażań konstytuujących tę funkcję jeszcze maleje i odpowiednia średnia arytmetyczna wynosi zaledwie 2,25 właściwych wyrażań. Równocześnie obserwacja zachowania się uczniów wskazywała na fakt, że swoboda realizowania tej funkcji wyraźnie maleje u uczniów starszych w porównaniu z młodszymi. Starsi

uczniowie częściej milczeli, lub próbowali formułować wypowiedzi w języku polskim. Ciekawe może być porównanie zdolności realizowania tej funkcji przez tych samych uczniów w języku polskim. Odpowiednie średnie arytmetyczne wynoszą: 4,6 wyrażenia w klasach szóstych i 5,3 wyrażenia w klasach ósmych. Nie są to duże różnice ilościowe, występują natomiast znaczne różnice jakościowe. W języku polskim uczniowie, szczególnie starsi, budują długie wypowiedzi, używają konwencjonalnych zwrotów grzecznościowych, stosują w wypowiedziach tryb warunkowy np.: „czy byłbyś tak grzeczny i zechciał przyjść do mnie teraz, zaraz?” Prawdopodobnie uczniowie szczególnie z klas ósmych chcieliby zwrócić się do rozmówcy w podobnej formie w języku rosyjskim, a uświadomiwszy sobie brak znajomości tych form – milkną.

Poziom rozwoju realizacji funkcji fatycznej określano zliczając liczbę wypowiedzianych zdań i poruszonych tematów w czasie rozmowy telefonicznej. Odpowiednie średnie arytmetyczne wynoszą: dla klas szóstych 10,0 zdań i 1,8 temat, dla klas ósmych 7,5 zdań i 1,6 temat. Dane liczbowe wskazują, że w rozwoju zdolności realizowania tej funkcji zaznaczyła się również tendencja spadkowa w okresie trzech lat szkolnego nauczania. Równocześnie z obserwacji zachowania się uczniów wynika, że dążą oni szczególnie silnie do realizowania tej właśnie funkcji w języku nauczonym. Za stwierdzeniem tym przemawiają takie fakty z ich zachowania jak: liczne przejawy zainteresowania zabawą w telefon, usilne dążenie do nawiązania i kontynuowania nawiązanej rozmowy wyrażające się w uzgadnianiu tematu rozmowy (w języku polskim), podpowiadaniu sobie zapomnianych wyrażań i zwrotów języka rosyjskiego, zachęcaniu się nawzajem do kontynuowania rozmowy, zwracaniu się z prośbą do badającej o podpowiedzenie brakującego słowa czy zwrotu. Wielu uczniów próbowało pokonać trudną dla siebie sytuację w ten sposób, że prowadzili dziwną, nienaturalną rozmowę, cytując całe fragmenty zapamiętanych czytanek a w jednym przypadku, nawet wierszyka. Odnotowano w toku tych rozmów przejawy specyficznej „twórczości” językowej uczniów, włączanie do rozmowy polonizmów, polskich słów, neologizmów, których nie uwzględniono oczywiście w obliczeniach statystycznych, a które jednak wyraźnie wskazują na silną tendencję uczniów do podtrzymywania rozpoczętej rozmowy. Opisane epizody zachowań uczniowskich zdają się świadczyć o tym, że uczniowie chcą rozmawiać w nauczonym języku pod warunkiem, że będą to rozmowy w sytuacji zbliżonej do naturalnej komunikacji językowej, na tematy uczniom bliskie i wtedy, gdy będzie w tych sytuacjach zawarty element zabawy. Sytuacje takie wydają się być dobrym momentem do wyćwiczenia uprzednio podanych przez nauczyciela wyrazów i zwrotów nauczanego języka.

Metoda „aktywna” nie przewiduje jednak tego typu sytuacji w procesie nauczania, co powoduje, że oczekiwania ucznia dotyczące nauki obcego języka, a sprowadzające się do możliwości posługiwania się nim pozostają

niespełnione, w związku z czym maleje ich motywacja do uczenia się tego języka.

Odnosnie realizacji funkcji poetyckiej stwierdzono: średnia arytmetyczna poprawnych wyborów zdań stylistycznych wynosiła 5,14 na 10 możliwych wyborów w klasach szóstych i 5,31 poprawnych wyborów w klasach ósmych. A zatem sprawność realizacji i tej funkcji językowej jest niska u badanych uczniów, a przyrostu sprawności jej realizowania w okresie lat trzech praktycznie nie stwierdzono.

Z analizy dotychczas przedstawionych danych wynika, że przeciętnie, zdolność realizowania wszystkich badanych funkcji językowych poprzez znane uczniom formy języka rosyjskiego kształtuje się na niskim poziomie i to zarówno w klasach szóstych jak i ósmych. Badani uczniowie nie opanowali pełnych zakresów znaczeniowych wprowadzanych przed badaniem wyrazów wieloznacznych, ani też więcej niż jednej formy wyrazowej nauczanych wcześniej synonimów. Nie potrafili wyrażać swoich doznań i postaw wobec przedmiotu rozmowy. Do rozmówcy zwracali się w prostej, wręcz prymitywnej formie, z pominięciem odpowiednich form grzecznościowych (których przestrzegali rozmawiając w języku polskim). Nie potrafili, pomimo iż podejmowali odpowiednie próby, kontynuować nawiązanej rozmowy, ponieważ nie znali odpowiednich zwrotów okazjonalnych używanych w tego typu rozmowach grzecznościowych. Pod względem stylistycznym, co drugie wypowiedziane przez badanych zdanie było błędne. Obserwacja zachowań językowych uczniów wykazała, że z trudem posługiwali się dziwnym językiem, będącym konglomeratem neologizmów językowych, przejawów specyficznej „twórczości” językowej, która to twórczość nie prowadziła do wzrostu komunikatywności wypowiedzi uczniów. Okazało się, iż możliwość posługiwania się językiem rosyjskim, w obrębie poznanych już przez uczniów struktur tego języka, była bardzo ograniczona.

Tabela 1

Średnie arytmetyczne wyników z testów sprawności realizowania funkcji językowych przez struktury języka rosyjskiego przez uczniów z klas VI i VIII

Klasa	F u n k c j e						poetycka
	referencyjna		emo-tywna	kona-tywna	fatyczna		
	homo-nimy	syno-nimy			zdania	tematy	
VIII	4,96	4,26	0,32	2,25	7,5	1,6	5,31
VI	4,87	3,24	0,25	3,33	10,0	1,8	5,14
Różnica	0,09	1,02	0,07	-1,08	-2,5	-0,2	0,17

W celu ukazania dynamiki zmian rozwojowych zdolności realizowania poszczególnych funkcji językowych u badanych uczniów, dokonano zestawienia liczbowego średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w „testach” językowych przez uczniów z klas szóstych i ósmych.

Z przytoczonego powyżej zestawienia liczbowego wynika, że przyrost sprawności realizowania funkcji: referencyjnej, emotywniej i poetyckiej jest znikomy w okresie trzech lat nauki szkolnej. Wyraża się on wielkościami ułamkowymi właściwie użytych przez uczniów wyrazów, zwrotów i form nauczanego języka.

W zakresie funkcji konatywnej i fatycznej ujawniono wręcz spadek zdolności ich realizowania w omawianym okresie, co wyrażają odpowiednie liczby ujemne w tabeli. W oddzielnym doniesieniu autorki starano się uzasadnić, że odnotowany regres zdolności realizowania wymienionych funkcji języka może wynikać z faktu obniżenia się motywacji do uczenia się języka rosyjskiego u starszych uczniów, co zdaje się wynikać z cech „aktywnej” metody nauczania. W tym też doniesieniu wskazywano na fakt, że znikomy przyrost zdolności realizowania funkcji językowych, a nawet regres w tym zakresie, na przestrzeni lat trzech, nie jest uwarunkowany poziomem inteligencji badanych uczniów. Była ona na poziomie wyższym od przeciętnego i wykazywała tendencję zwykłą u uczniów z klas ósmych w porównaniu z uczniami klas szóstych. A zatem przyczyny niepowodzeń badanych uczniów zdają się faktycznie wynikać z błędnych założeń metody „aktywnej”, akcentującej zbyt mocno rolę ćwiczenia sprawności językowych przy braku okazji do rozwijania kompetencji komunikatywnej uczniów.

Podsumowując należy stwierdzić, że badani uczniowie z klas szóstych i ósmych, wybrani drogą losową z dwu szkół podstawowych dużego ośrodka miejskiego, uzyskali bardzo niski poziom zdolności realizowania funkcji nauczanego języka. W świetle założeń językoznawstwa funkcjonalnego jest to równoznaczne z orzeczeniem niskiego poziomu kompetencji komunikatywnej uczniów w zakresie języka rosyjskiego.

Wyniki wskazały również na brak rozwoju sprawności realizowania pewnych funkcji nauczanego języka, a nawet na regres w realizowaniu innych funkcji, w okresie trzech lat nauki szkolnej. Okazało się to równoznaczne ze stwierdzeniem, że uczniowie nie nabyli umiejętności posługiwania się nauczonym językiem.

Zestawiając uzyskane wyniki z założeniami „aktywnej” metody nauczania, która nie pozostawia miejsca na ćwiczenie funkcji języka w sytuacjach zbliżonych do naturalnej komunikacji społecznej można przyjąć, że hipoteza o trudności komunikatywnego opanowania języka rosyjskiego nauczanego tą metodą, jest bardziej prawdopodobna. Tym samym wskazano również na potrzebę zmodyfikowania tej metody przez wprowadzenie do niej sytuacji naturalnego komunikowania się w nauczonym języku. Wydaje się, iż jest to

warunek nieodzowny w procesie opanowywania języka obcego przez uczniów w badanym przedziale wieku.

Szczegółowe opracowanie owych sytuacji zbliżonych do naturalnej komunikacji językowej dla celów nauki szkolnej, a także określenie optymalnych momentów ich wprowadzenia do procesu dydaktycznego, jest już zadaniem dydaktyka-rusycysty.