

Tomasz Wójcik

O językoznawcze podstawy nauczania języka rosyjskiego

Studia Rossica Posnaniensia 3, 163-192

1972

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TOMASZ WÓJCIK
Poznań

O JĘZYKOZNAWCZE PODSTAWY NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

1

Proces nauczania języka rosyjskiego w środowisku polskim sprowadza się głównie do form lekcyjnych i lektoratowych, a praca nauczyciela czy lektora koncentruje się bardziej wokół sposobu i metod prowadzenia lekcji niż wokół nauczania języka w ścisłym tego słowa rozumieniu; w dalszym ciągu program lekcyjny i tzw. rozkład materiału dominuje nad programowaniem struktur językowych oraz przestrzeganiem właściwej proporcji między dawkowaniem i egzekwowaniem materiału językowego z jednej strony, a ćwiczeniem nawyków językowych — z drugiej.

To, że formy lekcyjne w procesie nauczania języka rosyjskiego są nie tylko powszechne i prawie wyłączne, ale — co gorsze — błędnie przez wiele osób utożsamiane z samym procesem nauczania języka, pociąga za sobą konsekwencje: nauczyciel czy lektor języka rosyjskiego — chcąc tego, czy nie, tj. świadomie czy nieświadomie — wprowadza do procesu nauczania języka (a sprzyjają temu zbyt liczne grupy ćwiczeniowe, uniemożliwiające niekiedy brak sprzężenia zwrotnego na cały okres nauczania) elementy dwóch zupełnie różnych przedmiotów: nauki o języku oraz właściwej nauki języka, z tym, że ten drugi przedmiot może być — przy niewłaściwym podejściu nauczyciela — rozbity na nauczanie materiału językowego oraz ćwiczenie nawyków językowych, co w praktyce sprowadza się często do całkowitej eliminacji ćwiczenia nawyków jako niesprawdzalnego abstraktu na rzecz pamięciowego opanowywania słówek, reguł gramatycznych i ortograficznych, paradygmatów i treści czytanek, jako materiału konkretnego i dlatego łatwo sprawdzalnego. Oczywiście skutek jest taki, że mając opanowany ogromny materiał językowy, absolwent szkoły średniej nie potrafi nimi operować, a ponieważ znajomość języka obcego polega na umiejętności produkowania tekstów, znajomość ta u absolwentów szkół średnich jest prawie żadna. Wydaje się rzeczą paradoksalną, że ucząc się przez siedem czy osiem lat języka, absolwent szkoły średniej nie umie się porozumieć w tym języku względnie poprawnie i względnie swobod-

nie, mimo iż może znać na pamięć większość czytanek z przerabianych podręczników.

Okazuje się jednak, że niewłaściwe nauczanie języka, nawet przy jak najdoskonalszym pod względem metodycznym prowadzeniu lekcji, może co najwyżej dać uczniowi pojęcie o języku, ale od pojęcia o języku do jego opanowania jest dystans, którego częstokroć pokonać nie sposób. Ważne jest — z punktu widzenia procesu komunikacji językowej — nie tylko to, jak się uczy (stanowisko metodyki), ale i to, czego się uczy (stanowisko językoznawstwa). Ale nawet przy najlepiej zaprogramowanym materiale językowym wyniki nauczania mogą być nikłe, jeżeli poglądy nauczyciela na nauczanie języka oparte są wyłącznie na założeniach metodycznych, którym w sukurs nie idzie wiedza językoznawcza. Chodzi o to, by nauczyciel nie tylko realizował program nauczania języka (nawet przy jak najlepszych założeniach metodycznych), ale żeby zdawał sobie jasno sprawę z istoty i funkcji języka, z tego, czym jest język jako przedmiot nauczania i jak się realizują w mowie poszczególne jednostki systemu, jak funkcjonują takie czy inne elementy w związkach i stosunkach z innymi, jakim podlegają procesom, co decyduje o poprawności językowej i co o możliwości komunikacji, co daje z punktu widzenia najważniejszej funkcji języka, tj. komunikatywnej, wprowadzanie do procesu nauczania języka takich a nie innych momentów, takiego a nie innego materiału językowego i takich a nie innych ćwiczeń; jaka jest hierarchia ważności jednostek systemu języka i warunkowana przez nią hierarchia ćwiczeń językowych, jaki jest cel nauczania języka i możliwości techniczne zrealizowania tego celu, jaka jest proporcja materiału językowego i ćwiczeń, jakie są możliwości opanowania materiału językowego (i nawyków!) przez uczących się i jakie warunki nauczania (i uczenia się!) języka, jakie są możliwości opanowania przez uczniów (i w jakim stopniu) kodu syntetycznego języka, czy w nauczaniu syntezy językowej nie poprzestajemy przypadkiem na analizie faktów leksykalno-gramatycznych? I tak dalej, i tak dalej.

Wydaje się, że w praktyce wiedza teoretyczna o języku nauczycielowi nie jest potrzebna, a pogląd ten zdaje się potwierdzać struktura studiów neofilologicznych, gdzie np. nauczanie metodyki odbywa się bez żadnego uwzględnienia zdobyczy językoznawstwa i studenta przygotowuje się bardziej do prowadzenia lekcji języka obcego niż do fachowego, właściwie pojętego, nauczania tego języka. Sama metodyka jest nauką zamkniętą w sobie i statyczną, niepodatną na wpływy z zewnątrz, mimo iż praktykę szkolną cechuje ciągłość i nieuchronność coraz to doskonalszych rozwiązań metodycznych, nie tylko poszukiwań. Ta „zamkniętość” i statyczność metodyki ma gwarantować rzekomą jej naukowość, a w gruncie rzeczy wpływa na statyczność samego procesu nauczania języka, co przejawia się w fakcie, że *w miarę zwiększaniu liczby godzin języka obcego rzadko kiedy podnosi się poziom jego opanowania przez uczniów.*

Czy rzeczywiście wiedza teoretyczna z językoznawstwa nie jest potrzebna nauczycielowi-praktykowi? Przeczą temu liczne przykłady nieporozumień, mające miejsce w praktyce szkolnej i lektoratowej. Oto kilka z nich:

1. Nauczyciel ćwiczy wymowę rosyjską wyłącznie na wyizolowanych wyrazach, nie uświadamiając uczącym się języka rosyjskiego procesów fonetycznych międzywyrazowych; zdarzają się i skrajne wypadki ćwiczenia wymowy na wyizolowanych samogłoskach, przy całkowitym pominięciu procesów akomodacji, asymilacji, dysymilacji czy redukcji. Jest np. poważnym nieporozumieniem wmawianie uczniom czy studentom, że samogłoska *a* jest wyłącznie tylnojęzykowa i wymaganie wymowy tylnojęzykowej w pozycji po samogłosce miękkiej: *p'at'*, *m'at'* *z'at'* itp. Jasne, że ucząc wymowy poszczególnych głosek na wyizolowanych wyrazach, nie nauczymy poprawnej wymowy zdania, a tylko ta druga jest istotna dla procesu komunikacji językowej.

2. Nauczyciel stara się nauczyć uczniów poprawnej intonacji rosyjskiej i ucieka się do metajęzyka, omawiając różne typy intonacyjne za pomocą odpowiednich rysunków. Wiadomo, że od teorii do praktyki daleka droga i że opanowanie wiedzy o czymś nie jest równoznaczne z opanowaniem nawyku, niemniej jednak w przekonaniu wielu osób nauczających języka rosyjskiego podstawę do opanowania nawyku stanowi teoria, podczas gdy w rzeczywistości jest inaczej: wszelka interpretacja faktów językowych, czyli nauczanie języka (nawyku) za pomocą metajęzyka (wiadomości o nawyku) jest nie tylko nieprzydatna, ale niekiedy hamująca proces opanowywania języka, ponieważ sprzyja myśleniu refleksyjnemu i nie zapobiega interferencji języka ojczyzstego, nie mówiąc już o tym, że do rozwoju nawyków językowych się nie przyczynia. *Rozwój nawyków można osiągnąć tylko drogą odpowiednich ćwiczeń, ale nie za pomocą wiadomości o tych nawykach czy o ćwiczeniach wyrabiających dany nawyk.*

3. Nauczyciel ćwiczy do przesady poprawną wymowę rosyjską i właściwą intonację. Przypuśćmy, że robi to nawet (co w wypadku intonacji jest konieczne) na przykładach zdań. Czy słusznie? Podstawowa funkcja języka nie jest ornamentacyjna, ale komunikatywna, a w wypadku języka obcego jest to jedyna funkcja, którą ten język może pełnić, jeżeli jest opanowany w stopniu umożliwiającym jednoznaczne, gramatycznie poprawne i względnie swobodne porozumiewanie się. Z uwagi na tę funkcję nauczamy i uczymy się języka obcego, i pod kątem tej funkcji kierujemy procesem nauczania. Wszelka poprawność językowa, zarówno ortoepiczna, jak i gramatyczna, podporządkowana musi być możliwości przekazywania (i odbioru!) przez osobę uczącą się języka odpowiedniej ilości informacji. Tymczasem wiadomo, że nie tylko

cechy fonetyczne, ale i formy gramatyczne są redundantne, a *poprawność ortoepiczna nie świadczy o opanowaniu języka ani nie jest warunkiem jego opanowania*; zawodzi zawsze tam, kiedy pojawia się potrzeba przekazu informacji. Często osoby, które mają tzw. złą wymowę rosyjską, radzą sobie o wiele lepiej za granicą niż osoby, które w nauce języka rosyjskiego zrezygnowały całkowicie z konwersacji na rzecz poprawnej wymowy. *Poprawność ortoepiczna podporządkowana jest zawsze funkcji komunikatywnej; istotna dla procesu komunikacji językowej jest funkcja fonologiczna fonemów, a nie umiejętność poprawnego wymawiania*, której — nawiasem mówiąc — nie da się opanować w warunkach szkolnych czy lektoratowych. Porozumienie językowe zależy nie tylko od tego (jeżeli już abstrahować od składni i uwzględnić jedynie płaszczyznę fonetyczno-fonologiczną), jak wyrazy obcojęzyczne są wymawiane, ale jak jest odbierany komunikat językowy. Warunkiem zaś jednoznacznego odbioru komunikatu językowego nie jest poprawność ortoepiczna, ćwiczona pod kątem języka literackiego; warunkiem tym jest poprawność językowa, niestety przez wielu nauczycieli utożsamiana z ortoepiczną.

4. Nauczyciel zmusza uczniów do zapamiętywania ogromnej liczby słówek, zaniedbując zupełnie ćwiczenia konwersacyjne. Kontrola słownictwa odbywa się nie poprzez ćwiczenia konwersacyjne, ale w drodze tzw. odpytywania. Co daje uczącemu się zapamiętanie kilkunastu tysięcy słów w ciągu roku, jeżeli słowa te są mu do praktycznej znajomości języka niepotrzebne, tzn. nie związane z matrycą języka ojczystego, na którą nakłada się matryca języka obcego? Każdy język obcy posiada inną strukturę i inną specyfikę nauczania, jednak osoba ucząca się opanowuje go czynnie w granicach tych możliwości komunikacyjnych, jakie daje jej język ojczysty. Trudno przypuścić, żeby osoba posługująca się bardzo ograniczonym zasobem słownictwa polskiego i jeszcze bardziej ograniczoną liczbą struktur syntaktycznych mogła opanować język obcy w stopniu przekraczającym jej możliwości magazynowania materiału językowego i zdolności operowania nim; może co najwyżej zapamiętywać słownictwo dotyczące jakiegoś tematu i równie szybko zapominać przy przechodzeniu do innego tematu. *Warunkiem trwałego zapamiętania słownictwa nie jest intensywność uczenia się, ale konieczność używania tego słownictwa w kontaktach językowych z ludźmi*. Porozumiewanie się językowe nie polega na podstawianiu słów obcych w miejsce słów języka ojczystego; gdyby rzeczywiście tak było, wystarczyłoby uczącemu się języka obcego zapamiętanie odpowiedniej ilości słownictwa. Proces nauczania języka jest bardziej skomplikowany niż to się wydaje zwolennikom „wkuwania” materiału leksykalnego, a wszelkie zachwianie proporcji między materiałem językowym a ćwiczeniem nawyków zatrzymuje naukę języka w miejscu, nie mówiąc już o tym, że jest niepotrzebną stratą czasu i energii.

5. Nauczyciel zmusza uczniów do zapamiętania masy reguł ortograficznych, jak gdyby opanowanie reguł (=wiedza o ortografii) mogło zapobiec błędom ortograficznym, tj. wyrobić nawyk poprawnego pisania. Stosuje się tu — jako element ćwiczeniowy — dyktanda, na które składają się nie teksty całościowe, ale dziesiątki nie związanych sensownie z sobą zdań, z których każde naszpikowane jest sztucznie wyrazami z potencjalnym źródłem błędów. Są to często wyrazy, których się nie używa na co dzień: archaizmy, barbaryzmy, prowincjonalizmy, leksyka specjalna — nazwy rzadko występujących okazów świata roślinnego czy zwierzęcego, których uczeń nigdy nie widział lub nazwy części wszelkiego rodzaju organizmów i mechanizmów. Ćwicząc w ten sposób ortografię doprowadzamy proces nauczania języka do absurdu: *ortografia musi być podporządkowana potrzebie porozumienia się czy wypowiedzenia pisemnego*, ale nie powinna być traktowana jako rzecz sama w sobie, w zupełnym oderwaniu od celów, jakim podporządkowane jest wszelkie prawidłowo przebiegające nauczanie języka.

6. Nauczyciel jest zwolennikiem konwersacji i wprowadza nowe słownictwo tylko w zależności od sytuacji językowej, a właściwie od opisywanego przedmiotu. Konwersacja, która ma dotyczyć tzw. tematów życia codziennego, w gruncie rzeczy sprowadza się do opisywania obiektów: dworca, poczty, ulicy, muzeum, biblioteki, szkoły, domu towarowego itp. lub przedmiotów znajdujących się w pomieszczeniach, np. w mieszkaniu. Ćwiczenia w mówieniu polegają tutaj na rozbudowie zdań przez określenia, na przykład:

dywan — jaki? (miękki, szeroki, ładny, wzorzysty, zagraniczny...)

stół — jaki? (drewniany, okrągły, niski, duży, o trzech nogach...)

Jeśli mowa o charakterystyce zewnętrznej człowieka, to już koniecznie „nos” musi być duży, mały, orli, zadarty, ostry itp., „czoło” — duże, wysokie, gładkie, pomarszczone, niskie itp. Jak gdyby umiejętność opisu tego, co znajduje się wokół nas, stanowiła gwarancję przekazania tych treści, które uczący się chciałby czy powinien umieć przekazać. Pomijam już to, że tzw. sytuacja językowa to nie opis obiektu, a te dwie różne rzeczy utożsamiane są przez wielu nauczycieli i lektorów, czego klasycznym dowodem i przykładem jest podręcznik J. Brzozonia „Goworim po-russki”. Sprawa o wiele ważniejsza dotyczy zagadnienia informacji redundantnej i relewantnej w języku. Ośrodkiem informacji podstawowej jest w zdaniu czasownik i wszelkie rozbudowywanie wypowiedzi ustnych powinno bazować na czasowniku jako podstawie predykatywności zdania. Istotne dla procesu komunikacji są elementy zdania o twórcze, pozwalające na wyrażenie pewnych treści; inne, o funkcji nazywającej, są jedynie elementami słownika i jako takie mogą być przez ucznia w razie potrzeby stosunkowo łatwo zapamiętywane.

*

*

*

Ostatecznym celem nauki każdego języka obcego jest umiejętność posługiwania się nim i temu celowi powinny być podporządkowane wszelkie ćwiczenia językowe i selekcja materiału językowego, a także metody nauczania. Jeżeli jednak po wielu latach nauki języka absolwent szkoły średniej czy wyższej nie jest w stanie porozumieć się z cudzoziemcem w najprostszych sprawach, to znaczy, że — nawet przy jak najlepszych założeniach i rozwiązaniach metodycznych procesu lekcyjnego — sam proces nauczania języka pozostawia wiele do życzenia. Przykłady nieodpowiedzialnego kierowania procesem nauczania języka obcego, straty czasu i wysiłku uczniów, rezygnowania z nauczania abstratu językowego na rzecz ułatwionego prowadzenia zajęć, bo w oparciu o konkretny materiał językowy czy metajęzyk, mieliśmy wyżej.

Byłoby poważnym nieporozumieniem żądanie od językoznawstwa całkowitych rozwiązań metodycznych. *Językoznawstwo nie może zastąpić metodyki nauczania języka obcego*, opiera się zresztą nie na rozwiązaniach praktycznych, ale na założeniach teoretycznych; niemniej jednak językoznawstwo może pomóc nauczycielom praktykom w znalezieniu rozwiązań metodycznych, głównie przez uświadomienie tych wszystkich zagadnień i problemów, które związane są bezpośrednio z językiem jako nauczonym przedmiotem, a na które dotychczasowa metodyka nie zwraca żadnej uwagi, ufając całkowicie metodom i środkom i czyniąc je odpowiedzialnymi za stan nauczania języka. Trzeba wyraźnie zdać sobie sprawę z tego, że *dotychczasowa metodyka nauczania języka rosyjskiego jest metodyką prowadzenia lekcji*: omawia formy lekcyjne, stronę techniczną prowadzenia lekcji, wszystkie możliwe typy i rodzaje ćwiczeń językowych, metody pracy nauczyciela i formy pracy ucznia, sposoby egzekwowania materiału itp., ale nie uwzględnia ani specyfiki nauczania języka obcego, ani specyfiki nauczania języka rosyjskiego w środowisku polskim, ani istoty i funkcji języka, ani systemowości języka i właściwości strukturalnych, ani hierarchii jednostek systemu i hierarchii nawyków, ani negatywnych wpływów interferencji języka ojczystego i myślenia refleksyjnego, ani selekcji ćwiczeń pod kątem komunikacji językowej, ani zagadnienia celowości ćwiczeń, metod i form pracy. Poprzestaje na analizie materiału językowego. Język rosyjski jako przedmiot nauczania znalazł się poza sferą dociekań dotychczasowej metodyki, która nie była i nie jest metodyką nauczania syntezy językowej. Język rosyjski jako przedmiot nauczania stanowił jedynie punkt wyjścia dla opisu ćwiczeń językowych i metod nauczania, przy czym uwzględniono jeden tylko aspekt języka: słownik i morfologię, a więc materiał statyczny, przy zupełnym pominięciu płaszczyzny funkcji językowych. Również składnia pojmowana jest przez dotychczasową metodykę jako statyczny opis typów zdań, a nie jako płaszczyzna dynamizująca leksykę.

Metodyka powinna uwzględniać językoznawcze podstawy nauczania języków obcych, ale powinna też wszelkie teoretyczne próby rozwiązania problemów met.

dycznych badań wyłącznie na płaszczyźnie doświadczalnej. Powinna zatem stanowić kompleks doświadczeń, podbudowanych teorią językoznawczą. Dopiero wówczas może przekształcić się z metodyki prowadzenia lekcji w metodykę procesu nauczania języka obcego, dla której istotnym momentem będą nie formy i metody pracy, ale istota, sens i materiał nauczania — jako pojęcia nadrzędne względem metod i form.

2

Wyżej omówiono kilka przykładów syzyfowej pracy nauczyciela czy lektora, której pierwoprzyczyną są indywidualne poglądy na nauczanie języka obcego, kształtowane wyłącznie przez metodykę tradycyjną, daleką od współpracy z językoznawstwem. Powiedziano również, że jest to metodyka prowadzenia lekcji języka obcego, dla której centralnym zagadnieniem są formy i metody pracy. Nie jest istotne, że po iluś latach nauki języka rosyjskiego — mimo jak najlepszych wyników, tj. stopni na każdy okres przy nazwiskach osób uczących się — końcowy efekt jest prawie żaden. Metodyka tradycyjna nie bierze pod uwagę rezultatów końcowych procesu nauczania języka, stawia jedynie cele nauczania, przy czym cele doraźne, najczęściej dla każdej jednostki lekcyjnej, bez jakiegokolwiek próby ich sprawdzenia poprzez rezultaty. Jest najzupełniej normalne, że nauczyciel, pragnąc osiągnąć cel na lekcji, uczy czego innego, a czego innego oczekuje się powszechnie od absolwenta szkoły średniej. *Suma tej wiedzy i tych umiejętności, jakie uczeń zdobywa na lekcjach, pozostaje bez jakiegokolwiek związku z tym, co wynosi absolwent szkoły średniej czy wyższej, jeśli chodzi o opanowanie języka obcego.* Innymi słowy, *rezultat końcowy nie odpowiada dziesiątkom celów stawianych na poszczególnych lekcjach.*

Lékcja powinna stanowić ogniwo w procesie nauczania języka obcego, przy czym ogniwo, którego nie można pominąć: stanowić ma rozwinięcie ogniwa poprzedniego i podbudowę następnego. Znaczy to, że z procesu nauczania języka obcego (obojętnie, w jakiej formie proces ten będzie przebiegał) powinna być wyeliminowana 1) wszelka przypadkowość oraz 2) wszelkie momenty nie związane bezpośrednio z nauczaniem języka we właściwym rozumieniu tego słowa.

Tymczasem to, co występuje na lekcjach, jest bardzo często tylko i wyłącznie realizacją programu nauczania języka obcego, rzadziej nauczaniem języka w sposób nie uwłaczający wymogom metodyki opartej o lingwistyczne podstawy. Na podstawie własnych wieloletnich doświadczeń i obserwacji śmiem twierdzić, że: 1) Iwią część czasu na lekcjach nauczyciel traci, zasłaniając się programem nauczania, na sprawy i zagadnienia, które są wprawdzie w jakimś sensie związane z nauczaniem językiem, ale nie mają żadnego znaczenia dla stopnia opanowania języka przez uczniów; 2) o stosowaniu ćwiczeń językowych

— gramatycznych, konwersacyjnych czy innych — decyduje przypadek; nawet jeżeli ćwiczenia są zaplanowane, to nie znaczy, że są one ze względu na swój charakter i „jakość” nieprzypadkowe, niezbędne czy przynajmniej najwłaściwsze dla danej grupy w danym momencie nauczania; ćwiczenia przestaną być przypadkowe, jeśli o ich doborze będzie decydował nie program w sensie planu pracy, z którego trzeba się wywiązać, ale program w sensie programowania materiału językowego i ćwiczeń, które są niezbędne dla ćwiczenia nawyków językowych, właśnie w tym czasie, na kiedy zostały zaprogramowane; 3) każda lekcja, z uwagi na przypadkowość ćwiczeń i występowanie elementów, które muszą być realizowane gwoi realizacji programu nauczania, jest zaledwie w minimalnym stopniu wykorzystywana na nauczanie języka; tej stracie czasu można zapobiec w poważnym stopniu, pod warunkiem, że zostaną opracowane językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych, w naszym wypadku — języka rosyjskiego.

Przyjrzyjmy się, jakie elementy mogą występować na lekcjach języka rosyjskiego i w jakim sensie sprzyjają one opanowaniu języka, tj. umiejętności produkowania tekstów:

1. Odpytywanie uczniów, czyli egzekwowanie wiadomości, na które składa się bądź materiał leksykalno-gramatyczny, bądź treść poszczególnych czytanek, bądź elementy nauki o języku. Egzekwowanie dotyczy zawsze konkretnego materiału i prawie nigdy stopnia opanowania języka. Można wprawdzie sprawdzić stopień opanowania języka poprzez tzw. opowiadanie treści czytanek, ale w praktyce ocenia się przecież co innego: uczeń dostaje tym lepszą ocenę, im dokładniej opowie treść tekstu. A więc znowu materiał konkretny zamiast abstraktu, opanowanie wiadomości zamiast opanowania nawyku, elementy pozasystemowe zamiast systemu, analiza tekstu zamiast syntezy języka. A wszystko to w imię nie tyle opanowania języka, co odpowiedniej liczby stopni przy nazwisku każdego ucznia. Egzekwowanie stanowi chyba najtrudniejszy problem na lekcjach języka obcego, ale nie można robić tego kosztem nauczania języka, błędnie utożsamiając egzekwowanie z kontrolą pracy ucznia. Każdorazowe zmuszenie ucznia do wypowiedzi ustnej czy pisemnej już jest kontrolą, nie wymagającą dodatkowego egzekwowania; chyba że stopnie są problemem ważniejszym niż opanowanie języka. Pomijam już to, że daleko silniejszym od stopni bodźcem do pracy są własne postępy w nauce.

Na niewłaściwie pojmowane egzekwowanie wiadomości (nie: nawyków)! przeznaczają się i traci niepotrzebnie w szkole, a często i na lektoracie masę czasu, który można by (i należałoby) wykorzystać w sposób bardziej właściwy.

2. Analiza tekstów jest pożądana tylko w tym wypadku, kiedy przeprowadzana jest pod kątem języka i ze względu na język. *Tekst jest nosicie-*

lem języka i języka — z całym jego abstraktem syntaktycznym — nie da się opanować inaczej niż poprzez tekst. Jednakże w praktyce jest inaczej: istotne dla nauczyciela jest to, by uczeń zapamiętał masę szczegółów. Tekst analizuje się na lekcjach zawsze pod kątem treści, natomiast tzw. analiza językowa, poprzedzająca syntezę, sprowadza się wyłącznie (w najlepszym wypadku) do objaśnienia niezrozumiałych wyrazów, przy całkowitym pominięciu struktur syntaktycznych, zwrotów frazeologicznych i związków leksykalnych, jakie za wsze występują w każdym tekście. Obarczana jest w ten sposób dodatkowo pamięć ucznia: na lekcji, która stanowi ogniwo w procesie nauczania języka obcego, uczeń musi zapamiętywać materiał niejęzykowy, pozasystemowy — w postaci szczegółów przerabianych czytanek. Tekst w nauczaniu języka obcego powinien być tylko i wyłącznie pretekstem dla opanowania języka. Nie można z lekcji języka obcego robić lekcji historii, geografii, literatury obcej, biologii, anatomii, maszynoznawstwa, technologii metali, obróbki drewna itp., z tą tylko różnicą, że nie w języku ojczystym. Tekst stanowi bazę dla ćwiczeń utrwalających kod syntetyczny ucznia i pozwalających na dalsze jego rozbudowywanie, ale nie powinien być traktowany jako przedmiot w przedmiocie. Niestety w praktyce szkolnej i lektoratowej, w określonych warunkach nauczania języka rosyjskiego, *każda konkretna sytuacja kształtuje niewłaściwy pogląd na nauczanie języka*, a niewłaściwym poglądom przeciwstawić się może jedynie nauczyciel a) świadomie i krytycznie nastawiony do swojej pracy, b) poszukujący ciągle nowych (własnych, a nie narzuconych czy wypracowanych przez innych) rozwiązań i nie idący na łatwiznę, o co w nauczaniu języka obcego bardzo łatwo, tym bardziej, że można się powołać na program nauczania oraz c) posiadający wystarczającą do nauczania przedmiotu — obok znajomości języka obcego — wiedzę nie tylko z metodyki nauczania języka, ale i językoznawstwa ogólnego.

3. Ćwiczenia w mówieniu są bardzo różnorodne i mogą polegać na reprodukcji tekstów (opowiadanie treści czytanek) bądź produkcji tekstów (wypowiedzi samodzielne na różne tematy). Mogą to być opisy przedmiotów, obiektów użytku publicznego, osób, wydarzeń itp., odpowiedzi na pytania dotyczące przerabianego tekstu, dialogi w określonych improwizowanych sytuacjach życiowych, stawianie pytań najzupełniej dowolnych i dawanie natychmiastowych odpowiedzi, uzupełnianie treści tekstów itp. Mogą tu być również podciągnięte ćwiczenia gramatyczne, polegające na zmianie formy morfologicznej, rozbudowie zdań przez określenia i dopełnienia, wymianie członów zdania itp.

Problem polega jednak nie na tym, aby jak najwięcej jak najbardziej różnorodnych ćwiczeń wprowadzać (a takie może być założenie metodyki), ale aby stosować we właściwym czasie te formy ćwiczeń ustnych, które są najbardziej skuteczne z punktu widzenia opanowania języka. Tak jednak nie

jest. Najważniejsze z ćwiczeń językowych — ćwiczenia konwersacyjne — stosowane są jako uzupełnienie do czytanek, a zdaniem wielu nauczycieli i lektorów — uzupełnienie, które w procesie nauczania języka rosyjskiego może być całkowicie pominięte (i jest pomijane).

Wyżej wspomniano, że tekst powinien stanowić pretekst dla ćwiczeń w mówieniu, tymczasem praca nad tekstem w wielu wypadkach ogranicza się do czytania i tłumaczenia. Zważywszy, jak mało czasu i uwagi poświęca się ćwiczeniom konwersacyjnym, przestanie być dla nas niezrozumiałym fakt absolutnej nieumiejętności posługiwania się przez absolwentów szkół średnich czy nawet wyższych językiem, którego przez wiele lat uczyli się na lekcjach i lektoracie, i to częstokroć prowadzonych w sposób metodycznie doskonały.

Jeszcze raz chciałbym podkreślić rozdźwięk, jaki istnieje między stopniem opanowania języka przez absolwentów szkół średnich czy wyższych a tym, co się robiło na lekcjach i lektoratach: *od absolwenta życie nie wymaga znajomości tego, co było na lekcjach* — treści czytanek, życiorysów w języku obcym, dat i wydarzeń historycznych, danych z zakresu geografii, geologii i innych nauk, reguł ortograficznych i paradygmatów, marginesów w zeszytach i numerów lekcji, konspektów i zadań domowych, znajomości takich a nie innych podręczników, *ale opanowania języka w stopniu pozwalającym na przekazywanie i odbiór informacji*, wszystko jedno, czy to będzie rozmowa z cudzoziemcem, potrzeba napisania listu, zrozumienie audycji radiowej czy możliwość korzystania z prasy obcojęzycznej.

Czy nie za duże wymagania? Otóż nie ma granicy między jednym nawykiem a drugim, *nawyki nie stanowią etapów w opanowaniu języka obcego, ale są zależne jedne od drugich, współwystępujące i tworzą hierarchię pod względem ważności w procesie komunikacji językowej*.

4. Ćwiczenia w pisaniu występują prawie na każdej lekcji, przy najmniej prawie każda lekcja zaczyna się od nich — od zapisania numeru lekcji, daty i tematu. I tu jednak niestety, podobnie jak przy ćwiczeniach w mówieniu, zwraca się uwagę na nieistotne drobiazgi, a nie na te formy ćwiczeń, które warunkują wyrobienie nawyku wypowiedzania się na piśmie. A temu nawykowi powinny być podporządkowane wszelkie formy pracy pisemnej.

Ćwiczenia w pisaniu można podzielić na dwie grupy: 1) wyrabiające nawyk wypowiedzania się na piśmie oraz 2) wyrabiające nawyk poprawnego pisania. Pierwsze są w ścisłym znaczeniu tego słowa ćwiczeniami językowymi, drugie — poprawnościowymi; pierwsze uczą operowania materiałem językowym i utrwalają nawyk, drugie — uczą nie języka, ale poprawnego zapisu języka; pierwsze stanowią formę pracy nad opanowaniem systemu, drugie — nad opanowaniem elementu wtórnego do systemu, jakim jest pismo, a właściwie jeden jego aspekt — ujednolicona (bo na tym polega poprawność) pisownia

i interpunkcja; pierwsze mają bezpośredni związek z funkcją komunikatywną języka, drugie nie mają z nią żadnego związku. Stosując pierwsze z ćwiczeń, można zupełnie pominąć ćwiczenia drugie, tj. ortograficzne; stosując wyłącznie ćwiczenia ortograficzne, ani na krok nie posuwamy nauki języka. Nie tylko język jako system jest nadrzędny w stosunku do pisma, a tym bardziej do pisowni, ale również nawyk pisemnego wypowiedzania się jest nadrzędny w stosunku do nawyku poprawnego pisania. Jest to zależność, a nie współzależność, z czego niestety nie wszystkie osoby nauczające języka obcego zdają sobie sprawę. Co gorsze, dotychczasowa metodyka wszystkie ćwiczenia pisemne uważa za językowe.

5. Ćwiczenia w czytaniu występują u zwolenników tradycyjnej metodyki najczęściej i są dominującą formą pracy nad opanowaniem języka. „Bo kto się nie nauczy czytać, ten się nie nauczy mówić”. Oczywiście rzeczywistość obala tę „prawdę”: nikt się nie nauczy mówić, kto nie ćwiczy mówienia, a ogranicza się jedynie do czytania. Mówienie jest nawykiem nadrzędnym w stosunku do czytania, a *nawyki nadrzędne tylko wtedy możemy wyćwiczyć, kiedy je ćwiczymy przez cały okres nauczania języka obcego.*

Czytanie nie jest nieodzownym warunkiem mówienia czy nieodzownym etapem poprzedzającym mówienie. Tym bardziej, że przecież sugerujemy się zawsze — nawet nie uświadamiając sobie tego czy też świadomie nie chcąc — pisownią, która, nigdy nie jest i nie może być fonetyczna.

Na czytanie poświęca się na lekcjach i lektoratach stosunkowo dużo czasu, usprawiedliwiając się nieumiejętnością czytania przez uczniów czy studentów, a w gruncie rzeczy stosując tę rzekomo pożyteczną formę ćwiczeń dlatego, że są to ćwiczenia z najrozmaitszych względów najbardziej czasochłonne i jedno z najbardziej konkretnych.

Czytanie ma swój sens wówczas, kiedy jest to praca nad tekstem: stosuje się wtedy czytanie tekstu analityczne (pod kątem języka), a następnie czytanie syntetyczne (pod kątem treści, ale ze względu na język). Jedno i drugie przeprowadza się w określonym celu. Natomiast czytanie dla czytania, po to tylko, żeby uczeń czy student „uczył się czytać”, wyrabianiu nawyków językowych nie sprzyja. Owszem, sprzyja czytanie „nawahnicowe”, tj. samodzielne czytanie dziesiątków najrozmaitszych tekstów, ale nie czytanie, równoznaczne z jankaniem się czterdziestu uczniów nad jednym tekstem, mające na celu wyrobienie poprawnej wymowy i płynności.

Punktem wyjścia w nauce czytania, jeżeli to już jest nieuniknione, powinien być język żywy; w wypadku, kiedy nie przywiązuje się żadnej wagi do osłuchania językowego, wszelkie czytanie na lekcjach, nawet gdyby oparte było na transkrypcji fonetycznej, jest niczym więcej jak ustawicznym sugerowaniem uczniom błędnej wymowy, z czym — a każdy nauczyciel wie to z własnego doświadczenia — tak trudno jest walczyć.

6. Ćwiczenia tłumaczeniowe stosowane są rzadziej od innych, niemniej jednak i te zabierają niepotrzebnie czas, z wyjątkiem nielicznych, stanowiących formę sprawdzianu opanowania trudniejszych zjawisk gramatycznych z dziedziny kontrastów polsko-rosyjskich. Do szkoły jednak gramatyka kontrastywna jeszcze nie wkroczyła i, jak się wydaje, nieprędko wyprze gramatykę opisową typu tradycyjnego. Stąd tłumaczenia zdań polskich na rosyjski (jako sprawdzian opanowania określonych różnic strukturalnych między językiem polskim i rosyjskim) mają charakter raczej sporadyczny i przypadkowy. O wiele częstsze są tłumaczenia z języka rosyjskiego na polski a) tekstów czytanek i b) pojedynczych wyrazów. Przy odpytywaniu ma miejsce tłumaczenie wyrazów z języka polskiego na rosyjski. Możliwości tłumaczeń są o wiele większe, ale nie wszystkie, zresztą — wydaje się — jak najbardziej słuszne, wykorzystywane są na lekcjach czy lektoracie. Tłumaczenie z jednego języka na drugi (obojętnie, z jakiego na jaki) sprzyja zawsze myśleniu refleksyjnemu i w szkolnych warunkach nauczania języka rosyjskiego powinno być ograniczone do niezbędnego minimum.

7. Ćwiczenia gramatyczne można podzielić na 1) przyspieszające opanowanie języka i 2) hamujące jego opanowanie. Do pierwszych należą te, które mają na celu utrwalenie trudniejszych zjawisk gramatycznych, przy czym utrwalenie bez udziału świadomości ucznia, tj. za pomocą struktur językowych. Do drugich, utrudniających opanowanie języka, należą ćwiczenia wykonywane z udziałem świadomości i za pomocą metajęzyka, co sprzyja myśleniu refleksyjnemu, a jeżeli nawet poszerza wiedzę ucznia o języku, to na rozwój nawyków nie wpływa na pewno. Są to wszelkiego rodzaju ćwiczenia dotyczące form gramatycznych w paradygmacie imiennym i czasownikowym, polegające na wpisywaniu odpowiednich końcówek, zgadywaniu brakujących form itp. Słowem — ćwiczenia wybitnie analityczne, interpretowane za pomocą metajęzyka, zupełne przeciwieństwo tego, o co powinno chodzić na każdej lekcji, tj. syntezy językowej.

Stosując ćwiczenia gramatyczne, nauczyciel zazwyczaj nie zastanawia się nad ich pozytywnym czy negatywnym oddziaływaniem w procesie opanowywania języka. Rozpowszechniło się w szkolnictwie błędne przekonanie, że wszystkie możliwe ćwiczenia gramatyczne (i nie tylko gramatyczne) służą pogłębieniu znajomości języka i mimo tego, że metodyka jest nauką eksperymentalną, a więc łatwo sprawdzalną w praktyce, do dzisiaj nie wyciągnięto należytych wniosków, jak gdyby sprawdzić założenia było o wiele trudniej niż je bezkrytycznie realizować.

8. Nauka o języku. Na ten temat powiedziano już wiele w dziesiątkach artykułów z pogranicza metodyki i językoznawstwa, niemniej jednak — pomimo oczywistej prawdy, że nauka o języku hamuje proces nauczania języka

— nie ma chyba szkoły, gdzie by nie miało miejsca na lekcjach języka rosyjskiego nauczanie o języku. Sprzyja temu stanowi rzeczy program nauczania, w którym wyraźnie mówi się o tym, jakie zagadnienia gramatyczne w którym okresie danej klasy nauczyciel powinien przerobić. Program nie mówi, jak nauczyciel ma to zrobić, mimo to wybierana jest zawsze droga najłatwiejsza, bo najpewniejsza — nie dla opanowania języka, ale gwooli realizacji programu: interpretacja faktów i zjawisk gramatycznych za pomocą metajęzyka. Sytuacja staje się absurdalna, a dla uczniów tragiczna w skutkach, kiedy nauka o języku wypiera całkowicie naukę języka. A zwolenników lekcji gramatycznych jest wielu: gramatyka stanowi materiał najbardziej konkretny, ilościowo wyraźnie określony i dlatego bardzo łatwo sprawdzalny, a ponieważ dotyczy bezpośrednio struktury języka, jest bardzo chętnie przez wielu nauczycieli wprowadzana w miejsce nauczania syntezy językowej.

*

*

*

Poza wyżej wymienionymi występuje na lekcjach języka rosyjskiego (obcego) szereg innych elementów, nie związanych bezpośrednio z nauczaniem języka. Wystarczy jednak powyższych przykładów, aby zorientować, się że proces lekcyjny jest bardziej (choć zupełnie niepotrzebnie) skomplikowany niż sam proces nauczania języka obcego i że nauczyciel po okresie początkowym bardzo łatwo się gubi, przestaje panować nad materiałem (tym bardziej, jeżeli klasę przejmuje po kimś) i ogranicza się wyłącznie do realizowania programu, nie zastanawiając się nad celowością ćwiczeń, tempem nauczania, poziomem języka wśród uczniów, celem nauczania języka czy osiąganymi rezultatami.

Nauczyciel musi panować nad całym procesem nauczania języka, obojętnie, w jakiej formie będzie ten proces przebiegał; musi panować nad kształtem form nauczania i materiałem językowym; musi kontrolować systematycznie swoją pracę pod kątem celów, które muszą znaleźć pokrycie w końcowych rezultatach pracy uczniów; musi być świadomy każdorazowych pociągnięć w swojej pracy i skutków, jakie te pociągnięcia mogą przynieść; musi wreszcie mieć na uwadze od samego początku nauczania języka do ostatniego zajęcia — przy stosowaniu wszelkiego rodzaju ćwiczeń — komunikatywną funkcję języka i wdrażać uczniów na każdym zajęciach do opanowywania kodu syntetycznego. *Proces nauczania powinien być równoznaczny z procesem opanowywania języka.*

W procesie nauczania języka rosyjskiego musi być wytyczona „linia postępowania”, wyraźna i dominująca, nastawienie na określony cel, któremu podporządkowane winny być zarówno formy i metody pracy, jak również wszelkie ćwiczenia językowe, nie pomijając selekcji materiału językowego. Pozwoli to na uniknięcie rozproszenia i przypadkowości, mimo pozornej

planowości procesu lekcyjnego; *to, co jest zaplanowane dla procesu lekcyjnego, może być najzupełniej przypadkowe dla procesu nauczania języka.*

Dotychczasowa metodyka nauczania języka rosyjskiego nie jest w stanie sprostać tym wszystkim zadaniom. Charakterystyczną jej cechą jest rozproszenie w szczegółach i szczegółikach, dotyczących metod i środków nauczania oraz rodzajów ćwiczeń, przy absolutnie beztróskim podejściu do języka jako przedmiotu nauczania. Okazuje się jednak, że metodyka, która powinna gwarantować osiągnięcie jak najlepszych wyników, jest zupełnie nieprzydatna dla procesu nauczania języka; takie same wyniki, jakie osiąga się przy jak najstaranniej pod względem metodycznym prowadzonych lekcjach, można osiągnąć równie łatwo bez żadnej znajomości metodyki, czego najlepszym dowodem jest stopień opanowania języka rosyjskiego przez absolwentów szkół średnich. Ta sama, z niewielkimi odchyleniami, sytuacja powtarza się od wielu lat, mimo ciągłych zmian programów nauczania, podręczników, metod i form pracy, środków nauczania i samych nauczycieli.

3

O nieporozumienia w procesie nauczania języka obcego, a rosyjskiego w szczególności (z uwagi na bliskie pokrewieństwo i podobieństwo fonetyczno-strukturalne) jest bardzo łatwo. Nieporozumienia te to w gruncie rzeczy rozpowszechnione bezkrytycznie wśród nauczycieli i lektorów poglądy na nauczanie języka, do czego przyczyniła się i nadal przyczynia dotychczasowa metodyka nauczania języków obcych, nie uwzględniająca — jak już wspomniano wyżej — ani systemowości języka, ani jego funkcji, ani właściwości jego struktury, ani tych wszystkich czynników, które dynamizują materiał statyczny języka (słownictwo plus formy gramatyczne) i umożliwiają pełnienie przez język funkcji komunikatywnej.

Dotychczasowa metodyka nauczania języka rosyjskiego (a najbardziej klasyczną i pełną jej syntezą jest podręcznik prof. W. Gałęckiego) podchodzi do języka jako statycznego zbioru słownictwa, dźwięków i form gramatycznych; widzi w języku jedynie materiał konkretny, pomijając zupełnie to, co jest w procesie nauczania daleko ważniejsze — opanowanie abstraktu językowego. Jasne, że przy takim podejściu do języka, po opanowaniu samego materiału konkretnego a zarazem statycznego, żaden absolwent kursu języka rosyjskiego — poza umiejętnością powtórzenia z pamięci kilku tekstów — posługiwać się językiem nie potrafi. Dotychczasowa metodyka jest bowiem metodyką nauczania rzeczy nieistotnych dla procesu komunikacji językowej i wtórnych do systemu (np. ortografia czy gramatyka w sensie nauki o języku).

Metodyka nauczania języka rosyjskiego wymaga gruntownego opracowania

w oparciu o językoznawcze podstawy. Trudno przypuścić, aby ktoś, kto kieruje procesem nauczania języka obcego, nie wiedział, czego uczy; to znaczy, żeby nie miał chociażby podstawowych wiadomości z zakresu wiedzy ogólnej o języku. Z braku wiedzy ogólnej o języku biorą się wszystkie tzw. nieporozumienia, jakie mają miejsce w procesie nauczania języka. Brak wiedzy ogólnej o języku powoduje to, że praca nauczyciela czy lektora jest często pracą syzyfową, że nauczyciel — kosztem czasu i zdrowia uczniów — uczy rzeczy niepotrzebnych, nie mających bezpośredniego, a często i żadnego związku z komunikatywną funkcją języka.

Nieporozumienia wynikają jednak nie tylko z braku wiedzy ogólnej o języku i braku językoznawczych podstaw metodyki nauczania języka rosyjskiego, ale są również wynikiem sytuacji, na którą nauczyciel nie ma praktycznie wpływu. Jak bardzo sytuacja uniemożliwia kierowanie procesem nauczania języka pod kątem jego opanowania, niech świadczą następujące przykłady:

1. *Nauczanie jest ekstensywne*, rozciągnięte w czasie na cztery i więcej lat, odbywające się w najlepszym wypadku trzy razy w tygodniu po 45 minut, w wyniku czego najważniejsza zasada w nauce każdego języka obcego — jak najczęstszy kontakt z żywą mową — w ogóle nie jest i nie może być przestrzegana. Pociąga to za sobą automatycznie stosowanie takich metod i form pracy, które bardziej zapobiegają zapominaniu elementarnych wiadomości o języku niż sprzyjają wyrabianiu nawyków językowych. Taka sytuacja nie tylko nie sprzyja nauczaniu języka, ale wręcz uniemożliwia jego opanowanie. Z punktu widzenia metodyki wydaje się jednak rzeczą bez żadnego znaczenia, jakie jest nauczanie języka — ekstensywne czy intensywne; metodyka jest w stanie zagwarantować nauczycielowi metodyczne prowadzenie lekcji, opracowane do nadrobniejszych szczegółów, bez jakiegokolwiek próby wnikania w istotę rzeczy. Co daje metodyczne prowadzenie lekcji, jeżeli proces nauczania jest ekstensywny, a kontakt ucznia z żywym językiem prawie żaden? Z punktu widzenia metodyki postawienie takiego pytania jest zbędne: *formy procesu lekcyjnego są niezależne od rozmieszczenia lekcji w czasie*. Gdyby było inaczej, metodyka stawiałaby postulat wprowadzenia intensywnego nauczania języka (co nie znaczy, że również cztero- czy ośmioletniego). Tymczasem w trwających od wielu lat dyskusjach na temat nauczania języka rosyjskiego głównym problemem są programy, podręczniki i środki nauczania, podczas gdy problem ekstensywności procesu nauczania i jego ujemny wpływ na naukę języka jest pomijany całkowitym milczeniem.

2. *Nauczanie jest równoznaczne z prowadzeniem lekcji, ale nie z opanowaniem języka*. Inaczej — wynik wieloletniego nauczania języka rosyjskiego jest taki, że praktycznie żaden absolwent szkoły średniej nie potrafi się nim

posługiwać, chyba że przykładał się sam do nauki i miał okazję konwersacji czy przynajmniej kontroli swojej pracy. Co innego więc lekcje języka obcego, a co innego jego nauka. Spostrzeżenie to wydaje się jak najbardziej oczywiste, niemniej jednak w praktyce szkolnej i lektoratowej liczba lat prowadzenia zajęć danego języka utożsamiania jest z okresem faktycznego uczenia się tego języka przez uczniów czy studentów, mimo iż zdarzają się — i to dość często — wypadki, że w ciągu roku szkolnego kontakt osoby uczącej się z żywą mową jest prawie żaden, tzn. że jej wypowiedzi ustne nie przekraczają kilkunastu, a nawet i kilku minut (na przestrzeni dziewięciu miesięcy nauki języka!). *Lekcja czy lektorat stanowi dla osoby uczącej się języka jedyną możliwość konwersacji*, niestety jest to raczej możliwość teoretyczna. Uczęszczanie na zajęcia z języka obcego nie jest równoznaczne z uczeniem się tego języka. Nikt nie opanuje języka obcego, kto się wykazuje bierną postawą, tzn. ogranicza do słuchacza tego, co mówi nauczyciel czy lektor. A właśnie *formy lekcyjne i lektoratowe nauczania języka sprzyjają jak najbardziej kształceniu się biernej postawy* osób uczących się, co więcej — często (z uwagi na zbyt liczebne grupy) zajęcie postawy czynnej jest absolutnie niemożliwe. Należy więc wnieść poprawkę: uczeń szkoły średniej (podobnie jak student) nie uczy się języka przez cztery czy więcej lat; przez cztery i więcej lat odbywają się jedynie lekcje języka obcego. Dla metodyki ta poprawka jest nieistotna: niezależnie od tego, jaką postawę (nie z własnej winy) wykazuje osoba ucząca się, lekcje nie przestają być lekcjami, tzn. zaangażowanie nauczyciela w syzyfową do pewnego stopnia pracę nad opanowaniem przez uczniów języka (w warunkach uniemożliwiających jego opanowanie) musi być jak najbardziej metodyczne.

3. *Nauczanie jest równoznaczne z realizowaniem programu*, a w gruncie rzeczy — z przerabianiem podręcznika. Tak więc wynik czteroletniej pracy ucznia nad opanowaniem języka — to pamięciowe opanowanie (w najlepszym wypadku) czterech podręczników do nauki tego języka. Oczywiście poza podręcznikiem stosuje się cały szereg innych elementów w nauczaniu języka, niemniej jednak — ponieważ bez podręcznika nauczanie języka jest niemożliwe w szkole, podobnie jak bez skryptu na lektoracie — podręcznik stanowi minimum tego, co absolwent powinien ze szkoły wynieść, a maksimum tego, co naprawdę wynosi. Tego utożsamiania procesu nauczania języka z przerabianiem podręcznika czy skryptu do jego nauki dotychczasowa metodyka nie dostrzega. *To bowiem, co jest istotne dla językoznawstwa, jest nieistotne dla metodyki*. Nic przeto dziwnego, że wielu nauczycieli i lektorów nie rozróżnia języka i tekstu, co z punktu widzenia językoznawstwa jest poważnym nieporozumieniem. Nerozróżnianie to sprzyja jednak metodyce, łatwiej bowiem zaplanować tekst niż zaprogramować elementy struktury, łatwiej również przerabiać materiał konkretny i nadający się do pamięciowego opa-

nowania niż ćwiczyć nawyk, którego stopień opanowania bardzo trudno jest ocenić. Nie trzeba dodawać, że dla opanowania języka istotne jest to drugie; *chcąc, żeby uczeń opanował język, musimy go uczyć tylko i wyłącznie języka*. Metodyka nie określa i nie jest w stanie określić, czym jest język, a więc czego ma uczyć nauczyciel czy lektor. To zadanie należy do językoznawstwa. Wydaje się jednak, a praktyka potwierdza to, że metodyka niechętnie akceptuje sugestie i propozycje językoznawstwa, a więc wszystko to, co nie jest problemem natury ściśle metodycznej. Stąd wszelkie próby językoznawców przyjsicia z pomocą nauczycielom-praktykom — wydaje się — mogą być w najlepszym wypadku przez tych drugich mniej czy bardziej właściwie zrozumiane, wypada jednak wątpić, czy będą (poza może nielicznymi chlubnymi wyjątkami) stosowane w praktyce. Inicjatywa indywidualna jest bowiem pojmowana jako próba eksperymentowania, powszechność natomiast stosowania takich czy innych metod gwarantuje narzucony gotowy zbiór recept, za jaki można w pewnym sensie uważać każdy podręcznik metodyki.

4. *Wyniki nauczania utożsamiane są z poziomem*. Sytuacja taka jest bardzo wygodna dla nauczyciela, skrupulatnie realizującego program. Wiadomo, że *nauczanie nie jest równoznaczne z nauczeniem*, zaś kontrola pracy nauczyciela przebiega zawsze pod kątem realizacji programu i wyników nauczania (=stopni), nigdy pod kątem nauczenia języka czy przynajmniej stopnia jego opanowania. Nikt nie pyta nauczyciela, czy nauczył języka, ale czy zrealizował program. Program ma być więc gwarancją opanowania języka, chociaż powszechnie wiadomo, że nią nie jest. Co więcej, im lepsze oceny, tym wyższy ma być poziom nauczania. Nie trzeba chyba szczegółowo objaśniać, dlaczego taka sytuacja uniemożliwia wprowadzenie do praktyki szkoły średniej i wyższej językoznawczych podstaw metodyki nauczania języka obcego. Sytuacja taka jest bardzo wygodna dla nauczyciela-niefachowca, od którego nie wymaga się ani znajomości języka, ani znajomości metodyki, ani tym bardziej znajomości podstaw językoznawstwa ogólnego. Wymaga się jedynie skrupulatnego wywiązywania się z realizacji programu, co nie ma żadnego wpływu na nauczanie języka. Każdy niefachowiec może poprowadzić lekcję w sposób jak najdoskonalszy pod względem metodycznym, może w taki sam sposób poprowadzić wszystkie lekcje w roku, jednakże *poziom nauczania języka zależy nie od tych czynników, które są w centrum uwagi metodyki*. Co więcej, utożsamianie stopni z poziomem reprezentowanym przez osoby uczące się języka jest społecznie szkodliwe. Wiadomo bowiem powszechnie, że nie ma nic bardziej mylnego od przytoczonego wyżej stwierdzenia, jakoby stopnie odzwierciedlały poziom nauczania języka. Praktyka szkolna dostarcza tysiąca przykładów, które stanowią dowód bezzasadności tego twierdzenia.

Nauczanie języka obcego nie może się obejść bez kontroli pracy osób uczących się, jednak dotychczasowa i powszechnie stosowana forma tej kontroli (tj. odpytywanie i stawianie stopni) nie zdaje egzaminu. Walka o jak

najlepsze oceny kosztem systematycznego podnoszenia poziomu ma nie tylko ujemny wpływ na postawę uczniów, ale jest jednym z czynników wypaczających całkowicie sens nauczania języka obcego w szkole.

5. *Odpowiedzialność za nauczenie języka spada całkowicie na program nauczania*: nauczyciel przecież realizuje program z zasady skrupulatnie, nie on więc — w przekonaniu własnym i administracji szkolnej — ponosi odpowiedzialność za to, że uczniowie nie reprezentują wymaganego lub chociażby tylko przewidzianego przez program poziomu. Sytuacja taka sprzyja szerzeniu się opinii, że nauczycielowi do nauczania języka wystarczy w zupełności umiejętność skrupulatnego realizowania programu i że żadna wiedza dodatkowa z językoznawstwa jest mu niepotrzebna. Osobiście spotkałem się też z poglądem (niestety reprezentowanym przez wiele osób), że nawet znajomość języka jest niepotrzebna do realizacji programu nauczania. Szkodliwości takich i podobnych poglądów nie trzeba chyba uzasadniać. Są one wynikiem powstałej w szkolnictwie sytuacji w nauczaniu języków obcych.

Na czym polega paradoks tej sytuacji? Program powinien nauczycielowi ułatwiać pracę, za którą odpowiedzialny jest tylko i wyłącznie nauczyciel. Tymczasem nauczyciel staje się jak gdyby niewolnikiem programu i tak kieruje procesem nauczania języka, żeby nie popaść w kolizję z programem. To dopasowywanie procesu nauczania języka obcego do jego programu czyni z nauczyciela wyłącznie „wykonawcę” lekcji, który nad procesem nauczania języka nie panuje i panować nie może (mimo że panuje nad realizacją programu).

Wydaje się, że *program będzie na usługach procesu nauczania dopiero wówczas, gdy nauczyciel przejmie całkowicie na siebie odpowiedzialność za poziom nauczania*. Zwiększy się wtedy nie tylko udział świadomości nauczyciela w procesie nauczania języka, ale wyniknie naturalna potrzeba poszukiwania przez każdego z nauczycieli jak najskuteczniejszych metod nauczania, wyniknie również potrzeba współpracy metodyki z językoznawstwem.

6. *Realizowanie celów zamiast kontroli rezultatów*. Każda jednostka lekcyjna — zgodnie z założeniami metodyki — posiada kilka celów, spośród których za najważniejszy powinno się uważać ćwiczenie nawyków językowych. Niestety cel ten nie jest realizowany na każdej lekcji, bowiem dla programu nauczania niekiedy ważniejsze są cele natury pozajęzykowej, które na lekcji — mimo że nie są, podkreślmy to, związane bezpośrednio z funkcją komunikatywną języka — muszą być zrealizowane. *Cel postawiony na lekcji może być zrealizowany tylko i wyłącznie na lekcji*. Każda lekcja jest więc celowa, przy czym celowość ta jest przynajmniej kilkuaspektowa.

Jednakże postawienie celu na lekcji i jego realizacja nie zawsze daje właściwy i oczekiwany rezultat, zwłaszcza jeśli chodzi o opanowywanie języka, a to

z tej prostej przyczyny, że lekcja, która stanowi dla uczącego się praktycznie jedyną możliwość kontaktu z żywą mową, jest jakże często zaprzepaszczeniem tej możliwości. Inaczej: realizowane na poszczególnych lekcjach cele nauczania języka znajdują pokrycie dopiero w pracy domowej ucznia. Realizacja celów wyłącznie dla nich samych jest równoznaczna z przerzuceniem rezultatów pracy lekcyjnej wyłącznie na barki osób uczących się języka, i to poza granice lekcji.

Cele lekcji charakteryzują lekcyjny proces nauczania języka od strony jego teorii, podczas gdy praktyka odnosi się przede wszystkim do rezultatów, które zepchnięte są raczej na margines pracy w szkole, jak gdyby samo postawienie celu zawierało już w sobie stuprocentową gwarancję osiągnięcia rezultatu, co się wyrażać ma w zrealizowaniu celu. To błędne utożsamianie celów nauczania języka z rezultatami tego nauczania prowadzi do wyeliminowania kontroli rezultatów (w sensie poziomu nauczania), mimo że istnieje kontrola pracy ucznia, przybierająca najczęściej formę tzw. odpytywania na stopnie.

Cele jednostek lekcyjnych nie są zatem kontrolowane pod kątem rezultatów, co sprzyjać musi mechanizacji procesu lekcyjnego w kierunku zmniejszenia odpowiedzialności osób nauczających języka za faktyczny poziom nauczania. Z punktu widzenia metodyki nie jest to istotne, ponieważ *samo metodyczne przeprowadzenie lekcji jest niezależne od innych czynników (pozamethodycznych) i gwarantować ma prawidłowość procesu nauczania języka*. Jak bardzo błędny jest ten pogląd, świadczy najlepiej praktyka szkolna.

*

* * *

Widzimy więc, że taka czy inna sytuacja warunkująca opanowanie języka pozostaje bez jakiegokolwiek wpływu na stanowisko metodyki, dla której istotę nauczania języka stanowi techniczna strona formy lekcyjnej. Im bardziej sytuacja sprzyja niefachowemu nauczaniu języka, tym bardziej uniemożliwia ona w praktyce wprowadzenie językoznawczych podstaw metodyki. Istnieje *konflikt między dotychczasową metodyką nauczania języka rosyjskiego a tym, co podpowiada metodyce językoznawstwo*; bez tego konfliktu wzbogacenie metodyki o językoznawcze podstawy byłoby jej poszerzeniem ilościowym i polegało na bezkrytycznym dobudowaniu do schematu kilku zagadnień z tzw. pogranicza, nie zawsze umotywowanych w sposób wystarczający z uwagi na proces nauczania języka. *Wprowadzenie do metodyki językoznawczych podstaw jest równoznaczne z wyeliminowaniem pokutujących do dzisiaj niewłaściwych poglądów na nauczanie języka, budowanych w oparciu o formę lekcyjną procesu nauczania, a nie o te czynniki, od których opanowanie języka zależy.*

Na czym ten konflikt pomiędzy metodyką a językoznawstwem polega?

Otóż chodzi głównie o to, że *metodyka jest narzuceniem określonych form i metod, którym to formom i metodom (założonym a priori, a nie stanowiącym wyniku doświadczenia, jakby się mogło wydawać) podporządkowuje się systematycznie cały proces nauczania języka*, bez względu na jego specyfikę strukturalną, funkcję komunikatywną, potrzebę komunikacji, warunki opanowania itp. Inaczej mówiąc, im bardziej swobodne formy nauczania, tym mniej „metodyczne”: wszelka planowość, doprowadza niekiedy do absurdu, stwarza korzystną sytuację dla metodyki, mniej korzystną natomiast dla opanowania języka. Nietrudno zauważyć, że pojmowana w ten sposób metodyka staje się rzeczą samą w sobie, wyteoretyzowaną, nie mającą znaczenia praktycznego. Z metodyki chce się zrobić teorię, podkreślając przez to jej „naukowość” i autonomię, i dlatego proces lekcyjny dopasowuje się do założeń metodycznych, obojętnie — słusznych czy nie.

Wprowadzenie do metodyki językoznawczych podstaw mogłoby przywrócić metodyce należne jej miejsce: *metodyka powinna być na usługach procesu nauczania języka, nigdy odwrotnie. Wszelkie formy pracy, jak i metody nauczania języka obcego, podporządkowane powinny być procesowi nauczania, przeprowadzanego pod kątem funkcji komunikatywnej języka. Jeżeli język, którego się uczymy, nie służy do przekazu i odbioru informacji, jego nauczanie i uczenie się można uważać za bezcelowe. Można też poddać w wątpliwość, czy rzeczywiście przedmiotem nauczania jest w tym wypadku język.*

4

Język jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym, jest to system o swoistej strukturze, czego dotychczasowa metodyka, rozpatrująca język wyłącznie jako statyczny zbiór słownictwa i reguł gramatycznych, nie dostrzega. Nie bierze ona również pod uwagę czynników dynamizujących statyczny materiał językowy, a więc tego, co w języku jest najbardziej abstrakcyjne i trudno uchwytnie, ale co w procesie nauczania każdego języka musi być uwzględniane.

Przyjrzyjmy się poniższemu zestawieniu, charakterystycznemu dla języków fleksyjnych:

Jednostki systemu	Płaszczyzny struktury
fonem	— fonetyczno-fonologiczna
morfem	— morfologiczna
wyraz	— leksykalno-semantyczna
grupa syntak- tyczna	— syntaktyczna = płaszczyzna funkcji
zdanie	

(Płaszczyzna stylistyczna została pominięta, ponieważ nie jest niezbędna dla funkcji komunikatywnej języka i nie posiada swojej jednostki; jest cechą innych płaszczyzn, ale nie składnikiem struktury).

Jednostki systemu stanowią materiał językowy, który musi być przez osobę uczącą się języka w pewnym stopniu, a w wypadku fonemów i morfemów gramatycznych — całkowicie opanowany. Jeśli chodzi o zdanie, to może ono być pojmowane dwojako: jako każdorazowe konkretne wypowiedzenie charakteryzujące się związkiem predykcji (= powszechne i szkolne rozumienie tego terminu) oraz jako abstrakcyjna struktura, niezależna od treści znaczeniowej, generująca praktycznie nieograniczoną liczbę konkretnych wypowiedzeń poprzez wymianę składników semantycznych (= stanowisko językoznawstwa).

Zdań jako konkretnych wypowiedzeń istnieje praktycznie nieograniczona liczba i tych nie sposób opanować pamięciowo. Uczący się zresztą nie powinien ich znać na pamięć, lecz powinien umieć je produkować. Zdań jako abstrakcyjnych struktur syntaktycznych jest w każdym języku ograniczona i stosunkowo niewielka liczba, i te każdy uczący się języka obcego powinien opanować całkowicie. Ponieważ należą one do abstraktu językowego, opanowanie ich jest możliwe tylko poprzez ćwiczenia. Wynika stąd, że ich opanowanie jest równoznaczne z opanowaniem na wyku. Inaczej, w ćwiczeniach mających na celu opanowanie nawyku wypowiadania się ustnego i pisemnego należałoby koncentrować uwagę na opanowywaniu syntaktycznych struktur zdaniowych, generujących każdorazowe konkretne wypowiedzenia.

Każde zdanie jako konkretne wypowiedzenie jest 1) nosicielem abstrakcyjnej struktury zdaniowej i 2) zawiera w sobie wszystkie pozostałe jednostki systemu językowego. Zdanie jest przeto najważniejszą — ze względu na swoją funkcję i strukturę — jednostką systemu i najbardziej złożoną w hierarchii jednostek. Jednakże istnieje pewna zależność strukturalna zdania od pozostałych jednostek — grup syntaktycznych, wyrazów i fonemów. Bazę materiałową dla wszystkich stanowią fonemy jako inwarianty fonetyczne głosek, funkcjonujące dzięki opozycjom fonologicznym. Każdy język żywy jest systemem fonemowym i pominąć tzw. inwentarza fonemów w nauce języka obcego nie sposób: *funkcja fonologiczna fonemów jest podstawą funkcji komunikatywnej języka.*

Z drugiej jednak strony przestać w nauce języka obcego na opanowaniu systemu fonologicznego nie można: *jednostką komunikatywną języka jest zdanie i wszelka komunikacja językowa możliwa jest tylko poprzez zdania.* Zdanie stanowi syntezę 1) wszystkich jednostek języka oraz 2) konkretnego i abstraktu językowego. *Opanowanie języka jest równoznaczne z opanowaniem syntezy językowej.*

Jednostki systemu funkcjonują na poszczególnych płaszczyznach, przy czym płaszczyznę syntaktyczną, na której dokonuje się konkretyzacja funkcji

poszczególnych jednostek, uważać należy za najważniejszą. Wynika stąd wniosek, że wszelkie nauczanie języka, o ile ma na celu jego opanowanie przez uczniów, bazować powinno na tej płaszczyźnie. *Płaszczyzna syntaktyczna jest płaszczyzną funkcji*, jest więc płaszczyzną dynamizującą konkretny materiał językowy w postaci fonemów, morfemów, wyrazów i grup syntaktycznych.

Dotychczasowa metodyka nie docenia znaczenia składni i pojmuje składnię jedynie jako naukę o członach zdania, a nie jako płaszczyznę funkcji językowych, co na proces nauczania języka obcego nie pozostaje bez wpływu, dodajmy — wyraźnie ujemnego. Zamiast podejścia syntetyzującego mamy tu do czynienia z podejściem analitycznym: język = słownictwo + gramatyka, przy czym wyraz = rdzeń + afiks lub temat + końcówka, gramatyka = paradygmaty, a więc znowu tematy + końcówki, czyli analiza wyrazu, sztuczne wyodrębnianie morfemów gramatycznych zamiast syntezy form wyrazowych na płaszczyźnie składni. Nietrudno zauważyć, że przy takim podejściu do języka składnia zostaje potraktowana po macoszemu; gramatyka jest wyłącznie nauką o formach, w której pojęcie składni w ujęciu funkcjonalnym nie istnieje.

To, co uczeń ma opanować na lekcjach języka obcego, można przedstawić w sposób następujący:

Jednostki systemu	Czynniki warunkujące funkcjonowanie jednostek systemu	Nawyki
fonemy	cechy fonologiczne fonemów	wymowa
morfemy	procesy fonetyczne i fonetyczno-	czytanie
wyrazy	-morfologiczne	<u>rozumienie</u>
grupy syntaktyczne	formy gramatyczne	<u>pisanie</u>
<u>zdania</u>	funkcje	<u>mówienie</u>
	kategorie	
	znaczenia semantyczne	
	właściwości syntaktyczne wyrazów	
	związki syntaktyczne	
	stosunki syntaktyczno-semantyczne	
	<u>konstrukcje</u>	

Jednostki systemu języka nie funkcjonują same przez się; ich funkcjonowanie zależy od wielu czynników, różnych dla każdego języka. O ile większość systemów językowych oparta jest o wymienione wyżej jednostki (a przynajmniej fonem jako baza materiałowa, wyraz lub morfem jako nosiciel określonej semantyki i zdanie — jako najmniejsza jednostka o funkcji ko-

munikatywnej — stanowią trzon systemu każdego języka żywego*, to czynniki warunkujące funkcjonowanie jednostek są dla każdego języka różne i tworzą to, co można nazwać specyfiką danego języka i co każdy uczący się języka obcego musi opanować. Sugerowanie się językiem polskim, co przy obecnym rozumieniu gramatyki jako nauki o częściach mowy i członach zdania jest nieuniknione, prowadzi do wielu nieporozumień i ma decydujący wpływ na błędne opanowanie języka rosyjskiego. Sytuacja w nauczaniu języka rosyjskiego jest nieco dziwna: nauczyciel, koncentrując się na faktach leksykalnych i gramatycznych, rzeczy najważniejsze i dotyczące abstraktu języka rosyjskiego pozostawia domysłom ucznia, w rezultacie czego *opanowaniu języka przez ucznia i ciągłej walce z błędami towarzyszy błędne opanowanie abstraktu językowego*. Innymi słowy, niedostrzeganie w procesie nauczania języka rosyjskiego jego specyfiki, właściwości strukturalnych, różnic w funkcjonowaniu konkretów polskich i rosyjskich, poprzestawanie na analizie faktów językowych zamiast ćwiczeń mających na celu opanowanie syntezy językowej itp. *nie stanowi luki w opanowaniu języka przez uczniów, ale jest, równoznaczne z błędnym jego opanowaniem*. Braki bardzo łatwo jest uzupełnić, o wiele trudniej natomiast walczyć z błędami. Tymczasem wiadomo, że walka z błędami stanowi poważny problem na lekcjach języka rosyjskiego. Nauczyciel uczy poprawnych form, uczniowie zapamiętują — i to trwale — błędy. Wniosek może być jeden: nie ten, że uczniowie uczą się źle lub że nie uczą się wcale, lecz że nauczyciel nie uczy tego, co jest istotne dla opanowania języka. *Jest niemożliwe, żeby uczeń opanował to, czego się nie uczy*.

Wróćmy jednak do jednostek języka. Fonemy są określane w każdym języku przez zespół cech funkcjonalnie istotnych, poza tym z płaszczyzną fonetyczno-fonologiczną związane są procesy fonetyczne. Morfemy gramatyczne jako wykładniki formalne określonych funkcji tworzą system morfologiczny języka i charakteryzują leksykę od strony form. Wyrazy, będąc nośicielami znaczeń semantycznych, pełnią w języku funkcję nazywającą, a ich znaczenia konkretyzują się dopiero w związkach i stosunkach syntaktycznych, którym właściwy kształt nadają konstrukcje. Z każdą jednostką języka związany jest określony zespół czynników warunkujących jej właściwe i jednoznaczne funkcjonowanie. Nie uwzględniać w procesie nauczania języka obcego tych czynników nie sposób: od nich zależy zarówno *poprawność* językowa, jak i *możliwość* komunikacji.

Czy i w jakim stopniu czynniki te uwzględniane są w procesie nauczania języka rosyjskiego? Odpowiedź na to pytanie należy do każdego z nauczycieli

* Termin *fonem* użyty jest tu w znaczeniu inwariantu fonetycznego głoski. Jeżeli nawet przyjąć, że fonem nie jest inwariantem fonetycznym, tylko zespołem cech diakrytycznych, to i wtedy — jako abstrakt — realizuje się zawsze pod postacią głoski. Inne podejście do *fonemu* nie jest zaprzeczeniem faktu, że bazę materiałową języka stanowią dźwięki.

z osobna. W każdym razie jedno jest pewne: muszą one być uwzględniane, ale nie omawiane. Przy ich uwzględnianiu nauczyciel nie ma potrzeby odwoływać się do świadomości ucznia; wystarczy, jeśli w odpowiedni sposób przeprowadzi ćwiczenia językowe. Omawianie natomiast nie jest wskazane, ponieważ jest nauczaniem o języku i jako takie nie tylko nie sprzyja ćwiczeniom nawyków, ale — sprzyjając myśleniu refleksyjnemu — hamuje proces opanowania języka.

Uwzględniać w procesie nauczania języka rosyjskiego należy wszystkie czynniki określające jego specyfikę. Niestety szkolna gramatyka opisowa języka rosyjskiego nie jest w stanie 1) ani przyspieszyć i ułatwić opanowania języka, 2) ani zapobiegać błędom, głównie polonizmom syntaktycznym, 3) ani określić, na czym polega specyfika języka rosyjskiego jako przedmiotu nauczania w środowisku polskim. Dotychczasowa gramatyka opisowa jest gramatyką jednego języka, bez jakiegokolwiek uwzględnienia specyfiki strukturalnej języka polskiego, w związku z czym jej przydatność w procesie nauczania jest wątpliwa, tym bardziej, że jest to gramatyka form, nie funkcji. Specyfika języka rosyjskiego jest możliwa do określenia jedynie na tle porównawczym, w zestawieniu z językiem polskim, przy czym zestawienie to powinno obejmować wszystkie płaszczyzny obu systemów, ze szczególnym uwzględnieniem różnic.

Wprowadzenie do praktyki szkolnej językoznawczych podstaw metodyki nauczania języka rosyjskiego, gdyby takowe były opracowane, utrudnia nie tylko dotychczasowa metodyka, ale i dotychczasowa gramatyka, która powinna być, podobnie jak metodyka, na usługach procesu nauczania języka rosyjskiego, lecz nie jest. Dotychczasowa gramatyka nie chce zrezygnować ze swojej autonomii, w związku z czym stanowi odrębny przedmiot nauczania, realizowany w ramach języka rosyjskiego jako głównego przedmiotu. Znaczenie praktyczne może mieć jedynie gramatyka opisowa typu kontrastywnego, uwzględniająca nie tylko różnice formalne, lecz przede wszystkim funkcjonalne; pod warunkiem jednak, że będzie wprowadzana do procesu nauczania języka rosyjskiego nie jako autonomiczna dyscyplina, lecz jako środek ułatwiający opanowanie języka, co jest możliwe w drodze ćwiczenia struktur, bez odwoływania się do świadomości uczniów.

Chodzi przecież w nauce każdego języka obcego o opanowanie nawyków językowych, nie wiadomości o języku. Stąd wszelkie elementy nie związane bezpośrednio ani z systemem języka, ani z ćwiczeniem nawyków językowych, jak np. ortografia, gramatyka jako nauczanie o języku, literatura, dane różnych dyscyplin naukowych, treść czytanek itp. powinny znaleźć się na dalszym planie, o ile nie stanowią one żadnej bazy dla ćwiczenia nawyków.

Tekstu w nauczaniu języka rosyjskiego pominąć nie sposób. Wszystkie nawyki językowe (z wyjątkiem nawyku poprawnej wymowy, i to nie zawsze)

związane są z tekstem. Wyżej już była mowa o tym, że znajomość języka polega na umiejętności produkowania tekstów, chodzi jedynie o to, by tekst nie zastępował języka, co niestety ma miejsce na lekcjach języka rosyjskiego. Tekst nie może być przerabiany ze względu na siebie, ale ze względu na język; chyba że mamy do czynienia nie z nauczaniem języka, lecz z nauczaniem np. literatury w języku rosyjskim.

Jeśli już mowa o nawykach, to należałoby ćwiczyć od samego początku nawyki najważniejsze — mówienie i rozumienie tekstu mówionego. Niestety ten drugi nawyk (rozumienie) nie jest w ogóle brany pod uwagę w szkolnym nauczaniu języka rosyjskiego, jak gdyby sama umiejętność powiedzenia kilkudziesięciu zdań rosyjskich już w sobie zakładała zdolność rozumienia normalnego języka. Jasne, że w szkolnych warunkach trudno o zdobycie tzw. osłuchania językowego, niemniej jednak wydaje się, że przynajmniej w celu uniknięcia nieporozumień nauczyciel języka rosyjskiego powinien zwracać uwagę na ten nawyk, wdrażając uczniów do normalnego języka poprzez zachęcanie do słuchania audycji w języku rosyjskim, czytania gazet itp. Jednakże zdaniem wielu nauczycieli jest to „puszczanie ucznia na żywioł językowy”, czyli stosowanie niedopuszczalnych z punktu widzenia metodyki metod. Argument zwolenników tradycyjnej metodyki jest następujący: uczeń nie może słuchać normalnej audycji obcojęzycznej, dopóki nie nauczy się rozumieć języka mówionego; nie może czytać gazety obcojęzycznej, dopóki nie nauczy się rozumieć języka pisanego. „Po co ma czytać, jeżeli nie nie zrozumie?” Mamy tu do czynienia, co zresztą nietrudno zauważyć, niejako z odwróceniem kolejności rzeczy: *metodyka dopuszcza uczniów do normalnego języka dopiero po uprzednim jego opanowaniu*. Nie trzeba chyba dodawać, że opanowanie języka bez codziennego długoterminowego kontaktu z nim nigdy nie jest możliwe. Nic więc dziwnego, że przedłużenie w szkole nauki danego języka o rok czy kilka lat praktycznie nie ma żadnego wpływu na jego opanowanie. *Uczeń w szkole nie ma kontaktu z żywym językiem, ma kontakt jedynie z tak czy inaczej spreparowanymi tekstami pisanymi w danym języku*, których nauka utożsamiana jest przez zwolenników dotychczasowej metodyki z nauką języka. Wprawdzie wspomniałem już, że nie można języka opanować inaczej niż poprzez tekst, ale chodzi o to, że w szkolnym nauczaniu języka rosyjskiego tekst staje się głównym przedmiotem nauczania kosztem języka. Niezwykle ważne zadanie ma tu do spełnienia językoznawstwo: chodzi o takie zaprogramowanie materiału leksykalno-gramatycznego w tekstach, które by nie uwłaczało we właściwy sposób pojmowanemu nauczaniu języka. Po drugie — chodzi o to, aby nauczyciel jasno zdawał sobie sprawę z tego, czego uczy: tekstu czy języka?

Jest poważnym nieporozumieniem twierdzenie, jakoby naukę języka należało rozpoczynać od nawyków najmniej ważnych, które rzekomo są najłatwiejsze do opanowania i stanowią niejako etap (!) wstępny przed

rozpoczęciem właściwej nauki języka, a przynajmniej ćwiczeń konwersacyjnych; chodzi tu o nauczanie poprawnej wymowy i poprawnego czytania. *Otóż nie ma granicy między poszczególnymi nawykami, podobnie jak nie ma granicy między czynnym a biernym opanowaniem języka, w związku z czym nie może być (a przynajmniej nie powinno być) różnych celów nauczania języka.*

Podział na tzw. czynną i bierną znajomość języka jest sztuczny i oparty na oczywistym nieporozumieniu. Znajomość języka może być biegła, dobra, słaba lub żadna, ale zależy to od okoliczności, sytuacji, tematu, osoby uczącej się języka, jej śmiałości i „zaradności” językowej. Tzw. bierne opanowanie języka nie jest warunkiem czynnego opanowania, podobnie nauka czytania nie jest niezbędnym etapem poprzedzającym naukę mówienia. Co więcej — zarówno nastawienie na bierne opanowanie języka, jak i rozpoczynanie nauki języka od czytania jest poważnym nieporozumieniem mającym ujemny wpływ na proces nauczania: jedno służy za usprawiedliwienie całkowicie biernej postawy osób uczących się, drugie jest ciągłym sugerowaniem błędnej wymowy, co wynika z niezrozumienia przez dotychczasową metodykę faktu, że *nawyków językowych nie można ćwiczyć kolejno*. Nawyki językowe współwystępują z sobą, a jeżeli nawet są uzależnione jedne od drugich, to nie wynika z tego, że muszą one stanowić etapy w procesie nauczania języka.

Istnieje określona hierarchia nawyków: ćwicząc nawyk nadrzędny, pośrednio ćwiczymy i zależny od niego. Na przykład ćwicząc mówienie, ćwiczymy i wymowę. Odwrotnej zależności nie ma, tzn. nie można opanować np. mówienia, ograniczając się do samego tylko ćwiczenia wymowy. A właśnie dotychczasowa metodyka tej jednostronnej zależności nawyków językowych nie dostrzega, co więcej — nawyki, które mogą być wyćwiczone pośrednio przez koncentrowanie się na nawyku nadrzędnym, uważa niejako za autonomiczne, podstawowe i niezbędne — nie dla opanowania języka wprawdzie, ale do przejścia do następnego etapu w nauczaniu języka rosyjskiego. Co prawda dla kogoś, kto się dokładnie zapozna z programami szkolnymi nauczania języka rosyjskiego, wydać się może, że nawyki nie stanowią etapów w nauczaniu języka. Na przykład ćwiczenia w czytaniu stosuje się również na dalszych etapach nauczania języka, obok ćwiczeń gramatycznych, konwersacyjnych i innych. W szkole jednak zazwyczaj utożsamia się etap w nauczaniu języka z daną klasą. Jeżeli pominiemy ten sztuczny podział, zresztą nie bez powodów (uczniowie klasy drugiej liceum mogą reprezentować wyższy poziom językowy niż uczniowie klasy czwartej), to okaże się, że w zasadzie nauczanie w szkole średniej stanowi jeden etap — początkowy. Poza ten etap szkoła średnia nie wychodzi, to znaczy rozpoczyna naukę języka od nawyków „najprostszych” i na nich kończy. Uczeń uczy się wymowy, czytania, zapisywania zdań (np. pytań i odpowiedzi bądź punktów i tematów lekcji), niekiedy tłumaczenia, a jeszcze rzadziej opowiadania czytanek — i na tym poprzestaje.

Nie ma warunków — z różnych przyczyn — na ćwiczenie nawyków 1) wypowiedziania się ustnego, 2) wypowiedziania się pisemnego i 3) rozumienia tekstów ustnych.

Tak więc dotychczasową metodykę charakteryzuje wyraźnie analityczne podejście nie tylko do języka jako systemu, ale i do nawyków językowych, które są sztucznie wyodrębniane w procesie nauczania języka, bez jakiegokolwiek przestrzegania hierarchii ich ważności i zależności jednych od drugich.

Celem nauczania każdego języka jest jego opanowanie. Zaś to, w jakim stopniu język zostanie opanowany, nie zależy od nastawienia na jego „czynne” czy „bierne” opanowanie, ale od wkładu pracy osób uczących się, kwalifikacji nauczyciela i jego umiejętności dydaktycznych, okresu trwania nauki i innych czynników. Nawet przy nastawieniu na czynne opanowanie języka można go opanować w stopniu niewystarczającym do porozumienia się z cudzoziemcem w najprostszych sprawach, jeżeli kwalifikacje nauczyciela będą weryfikowane w oparciu o program nauczania, proces lekcyjny będzie daleko odbiegał od procesu nauczania języka, a postawa osób uczących się będzie całkowicie bierna.

W zestawieniu na s. 184 podano te elementy, które muszą być opanowane w nauce języka obcego. Język obcy jako przedmiot nauczania został przedstawiony jako trójwarstwowy „materiał”, na który składają się jednostki systemu, czynniki dynamizujące te jednostki oraz nawyki językowe. Pominięto jeden niezbędny element, który w nauce języka musi występować, służy jednak nie jako materiał do opanowania, lecz jako czynnik umożliwiający działalność językową; elementem tym w procesie nauczania każdego języka obcego jest warstwa informacyjna, na którą składa się tekst. Modne w ostatnich latach nauczanie języka obcego za pomocą struktur zamkniętych stanowi jedynie jedną z metod (nawiasem mówiąc, najwłaściwszą) nauczania gramatyki i jest wystarczające tylko w początkowym okresie nauczania języka. Normalną kontynuację tego nauczania stanowi nauczanie języka w oparciu o struktury otwarte, czyli tekst. *Język jako abstrakcyjna forma wypowiedziania konkretnych informacji może manifestować się tylko jako konkret dźwiękowo-znaczeniowy; poza tekstem nie ma języka, istnieją tylko językowe fakty leksykalne i gramatyczne (słownictwo i gramatyka).* Język jako forma przekazu informacji stanowi nieodłączną stronę tekstu jako wszelkiej wypowiedzianej treści. (Dla metodyki takie rozumienie tekstu jest obce; tekst jest równoznaczny z czytanką w podręczniku, jest to fragment prozy lub poezji w formie pisanej).

Nietrudno zauważyć, że stanowiska metodyki i językoznawstwa w kwestii języka obcego jako przedmiotu nauczania są różne. Jak bardzo różne, można się przekonać z poniższego zestawienia, ilustrującego proces lekcyjny nauczania języka obcego (stanowisko metodyki):

Język	Elementy poza- językowe (=poza- systemowe)	Metajęzyk (=nauka o ję- zyku)	Nawyki
słownictwo	treść czytanek	fonetyka	wymowa
gramatyka	elementy literatury i innych nauk ortografia interpunkcja	morfologia składnia słowotwórstwo	pisownia (=pisanie) czytanie mówienie (=tylko py- tania i odpowiedzi ustne + reproduk- cja tekstów czytanek)

Widzimy zatem, że w stanowiskach metodyki i językoznawstwa nie ma właściwie ani jednego punktu zbieżnego. Istotę różnicy można scharakteryzować następująco: *dla językoznawstwa przedmiotem nauczania jest język, dla metodyki język jest przedmiotem nauczania.*

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że nie ma żadnej różnicy w powyższym sprecyzowaniu przedmiotu nauczania: w jednym i drugim wypadku jest nim język. Różnica ta jest jednak w *biegunowo różnym akcentowaniu wartości*, jakie przedstawia dla metodyki i językoznawstwa odpowiednie ustalenie języka. Są to więc w gruncie rzeczy dwa krańcowo różne stanowiska: dla językoznawstwa jedynym celem i przedmiotem nauczania jest język, dla metodyki język wydaje się być tylko materiałem, na którym ona bazuje i który sobie podporządkowuje w taki czy inny sposób.

Zwolennicy dotychczasowej metodyki niechętnie dostrzegają to zdecydowanie różne akcentowanie przez językoznawstwo wartości przedmiotu nauczania. Językoznawstwo nie może jednak iść na kompromis, nie może bowiem okazać metodyce jakiegokolwiek pomocy bez zrezygnowania przez nią z zajmowanych dotychczas pozycji. *Językoznawstwo ma pomóc metodyce w procesie nauczania języka, nie zaś w procesie prowadzenia lekcji.* A podkreślono już wyżej kilkakrotnie, że proces nauczania języka a lekcje tego języka to dwie zupełnie różne rzeczy. Być może wyda się dziwnym stwierdzenie, ale praktyka codzienna potwierdza je, że *dotychczasowa metodyka — sprzyjając jak najwłaściwszym metodom prowadzenia lekcji — wpływa hamująco na opanowanie języka przez uczniów.* Tak więc metodyka nie spełnia swojego zadania. Językoznawstwo jest w stanie pomóc w rozwiązaniu pewnych problemów, nie może jednak godzić się, a tym bardziej sprzyjać temu, co niewłaściwe z punktu widzenia opanowania języka — niewłaściwym poglądom na przedmiot nauczania czy niewłaściwym metodom i formom procesu nauczania.

Wspólną płaszczyznę porozumienia i współpracy metodyki z językoznawstwem stanowi językoznawstwo stosowane. Do najbardziej pilnych zadań językoznawstwa stosowanego należy opracowanie językoznawczych

podstaw metodyki nauczania poszczególnych języków, w tym również języka rosyjskiego. Bez opracowania i realizowania tych podstaw w praktyce szkolnej i uniwersyteckiej proces nauczania języka rosyjskiego będzie nadal tym, czym był dotychczas: odbywaniem zajęć, których liczba nie ma praktycznie wpływu na opanowanie języka, ponieważ jest ono — ze względów, o których była mowa w artykule — niemożliwe.

ТОМАШ ВУЙЦИК

ЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Резюме

В статье автор затрагивает вопрос лингвистических основ методики преподавания русского языка в польской языковой среде. Существующая до сих пор методика является статической и замкнутой теорией, находящейся в разрыве с практикой средней и высшей школы и не учитывающей достижений в области языкознания; не только не помогает учащимся овладеть языком, но ещё осложняет сам процесс преподавания языка. Существенный её недостаток, по мнению автора, это факт, что она является не методикой процесса обучения языку, а методикой форм преподавания (уроки, лекторат). Она сосредоточивается на внешних сторонах преподавания языка, не учитывая ни в малейшей степени сущности и природы языка, его специфики, структуры, функций и т.п.; характеризуется традиционным подходом к языку, т. е. рассматривает язык как статическую совокупность лексики и грамматических правил, подобным образом трактуется и синтаксис — не как уровень синтаксических функций отдельных языковых единиц, а как учение о предложении.

Каждый преподаватель русского языка должен вполне отдавать себе отчёт в том, чем является язык как предмет преподавания, в чём состоит его специфика, какова основная сущность языка и каким целям должны быть подчинены все формы его преподавания, каковы структурные особенности русского языка в сопоставлении с польским и т.п. К сожалению, в центре внимания методики преподавания русского языка находится не сам язык и не процесс обучения языку, а формы и методы его преподавания. А ведь неправильный подход к языку, обучение грамматике и сюжетам текстов вместо обучения языку, обучение конкретному лексически-грамматическому материалу при совершенном невнимании к языковым навыкам и языковому абстракту, анализ изолированных языковых фактов вместо обучения языковому синтезу, даже если бы это делалось согласно школьной программе, не только не препятствует в овладении языком, но нередко изучение языка делает невозможным.

Автор подробно анализирует все те факторы, которые делают невозможным изучение русского языка учащимися. Полезной была бы здесь только такая методика, которая опиралась бы на лингвистические основы.

LINGUISTIC BASIS FOR THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN

by

TOMASZ WÓJCIK

Summary

The article deals with the problem of linguistic grounds for methods of teaching Russian to Polish learners. The author is of the opinion that recent methodology has been a closed static theory in discrepancy with practice of teaching in secondary schools and at universities. Present achievements of linguistics have not been made use of. All that complicates the process of teaching and impedes the learner to master the language. A serious disadvantage of the theory is the fact that it is concerned with forms and not with the process of teaching. The emphasis is put on the external aspects of teaching the language without considering, even to the minimal degree, the nature of the language, its structure, function and its specific features.

The traditional approach assuming that language is a set of lexical items having a static character and a set of grammatical rules is typical. Syntax is treated as a study of sentence and not (as it should be) as the plane on which syntactic functions of various language units operate.

In the author's opinion the teacher of Russian should fully realize what language as a subject of teaching is and what specific features it exhibits. It is significant for the teacher to understand the basic function of language and the structure of Russian as contrasted to Polish as well as the interdependence of forms and the purpose of the course. Unfortunately, the methodology of teaching Russian is primarily concerned with forms and methods of teaching and not with the language and the process of teaching.

It is emphasized that teaching grammar and texts instead of teaching the language, teaching vocabulary without paying attention to language habits and the linguistic abstract and analysing isolated linguistic facts where synthesis is appropriate makes acquiring a good command of Russian far more difficult and sometimes impossible even though the syllabus is followed.

The factors disabling the mastering of Russian have been very thoroughly analysed in the article. The methodology based on linguistic grounds is postulated.