

Morrow, K. /1979/ Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? In /1981/ "111-Issues in Language Testing", The British Council, 9-25.

Munby, J. /1978/ Communicative Syllabus Design, Cambridge University Press.

Streszczenie

W niniejszym artykule poruszone zostały niektóre problemy związane z testowaniem rozumienia tekstu pisanego w języku obcym. Przedstawiony został pogląd, że analiza procesu czytania, jego rozbięcie na umiejętności, które umożliwiają wykonanie bardziej ogólnego zadania, może okazać się pomocne przy konstruowaniu testów czytania. Na podstawie zaprezentowanego tekstu zasugerowane zostały techniki, które mogą w sposób efektywny skontrolować stopień wyrobienia poszczególnych umiejętności czytania.

LUBLSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE — 1982

Balina Rycyk

O niektórych przyczynach niepowodzeń w nauczaniu języka rosyjskiego

Jest rzeczą ogólnie wiadomą, że uczniowie po 8 czy 9 latach nauki języka rosyjskiego w szkole /4- w podstawowej, 4-5 - w średniej/ nie osiągają pożądanego poziomu znajomości tego języka. Często również stopień opanowania go przez absolwentów filologii rosyjskiej pozostawał wiele do życzenia. Znane są narzekania nauczycieli szkół średnich na swoich kolegów ze szkoły podstawowej, a nauczycieli akademickich na sesyjnych swoich poprzedników, że nie dbają o właściwe przygotowanie językowe swoich uczniów.

Zapytani o przyczyny niepowodzeń w nauczaniu języka rosyjskiego nauczyciele zgodnie wskazują na trudne warunki pracy, co jest rzeczą zgodną z prawdą.

Jakie są czynniki utrudniające naukę języka? J. Sylwestrowicz podaje obszerną listę /15 punktów/. Najważniejsze z nich to: zły warunki lokalowe szkoły i klasy, słabe wyposażenie szkoły w dobre podręczniki i pomoce audiowizualne, brak pozytywnej motywacji ucznia się, przeoczenie ucznia nauką, zaległości z poprzednich lat.

Nie należy wątpić, że tego rodzaju czynniki wpływają destruktynie na przyswajanie języka rosyjskiego przez uczniów i jakkolwiek niektóre trudności nauczyciel jest w stanie wyeliminować /przy odpowiednim zaangażowaniu i nakładzie pracy/, to jednak wiele z nich pozostaje, a tymczasem lekcje muszą się odbywać, muszą być ciekawe i efektywne. J. Sylwestrowicz udziela cennych wskazówek i praktycznych rad dla nauczycieli pracujących w warunkach najbardziej powszechnych trudności, tzn. w bardzo licznych klasach o nierównym poziomie znajomości języka. Do najistotniejszych z nich można zaliczyć: obowią-

mek starannego obmyślenia lekcji przez nauczyciela oraz konieczność aktywizowania uczniów w procesie lekcyjnym poprzez stosowanie różnorodnych form pracy/Główniej, cichej, indywidualnej, obómalnej, postomami, w parach, zespołach, rzędach itp./.. Ponadto należy przede wszystkim pamiętać o pogodnej atmosferze na lekcji, wplatanie w nią akcentów humoru, stosowanie zachęt motywacyjnych². Trudno nie zgodzić się ze słusnością powyższych założeń autora, dlatego też większość nauczycieli bierze je sobie do serca i stara się stosować je w praktyce. Niemniej jednak efekty nauczania języka rosyjskiego, jak wspomniano, są dalece niezadowolające.

Na podstawie dziesięcioletnich obserwacji lekcji języka rosyjskiego/około 250 godzin lekcyjnych w różnych typach szkół podstawowych, średnich i wyższych, głównie na terenie województwa lubelskiego i zamorskiego/ autorze niniejszego artykułu nasunęły się pewne wnioski wskazujące na jeszcze inne ważne/poza wyżej wymienionymi/przyozyczone niepowodzenia w nauczaniu tego języka.

Otoż, przede wszystkim należy stwierdzić, że w praktyce nauczania języka rosyjskiego w większości szkół niewiele się zmieniło. Nowoczesna teoria nauczania języków obcych niezwykle wolno wdrażana jest do praktyki szkolnej. Do wielu nauczycieli, szczególnie w ośrodkach wiejskich, często w ogóle nie dociera. Właśnie ona, lecz nie stosuje w praktyce. Częstokroć nauczyciele przeciągnęli pracę nie mając dość siły i czasu na solidne przygotowanie się do lekcji, tym bardziej wtedy, kiedy poczują to za sobą sprowadzanie specjalnych pomocy: tekstów, materiałów audiowizualnych itp. Przekazywane pewnej niechęci do tego, co nowe, tkwią również w tym, że dość często nauczyciele czują się zagubieni w gąszczu proponowanych koncepcji nauczania. Wobec plusów i minusów każdej z zalecanych metod czy technik nie mogą się oni zdecydować na wybór którejś z nich. Często stosowane są więc elementy metody Gramatyczno-tłumaczeniowej/Głównie wprowadzanie gramatyki i słownictwa dedukcyjną metodą podającą, tłumaczenie czytank i słownictwa na język polski/ lub elementy metody bezpośredniej/polożenie głównego nacisku na kształtowanie nawyków w mówieniu, przyswajanie zjawisk gramatycznych w sposób intuicyjny, niedocenianie komentarzy lingwistycznych/.

Tymczasem warto sobie uświadomić, że w ciągu ostatnich kilkunastu lat zostały opracowane różnorodna modyfikacje dwu zasadniczych metod: bezpośredniej/punktem wyjścia jest tekst/ i

gramatyczno-tłumaczeniowej/punktem wyjścia są reguły gramatyczne/. W nurcie metody bezpośredniej układają się na przykład: metoda słuchowo-ustna/audio-lingwalna/ szeroko rozprzestrzeniona w USA, metoda ustna H. Palmera znana w Anglii, metoda audiowizualna rozprzestrzeniona we Francji, metoda aktywana A. Antczkowa stosowana w ZSRR oraz metoda aktywana propagowana w Polsce. W ramach metody gramatyczno-tłumaczeniowej mieszczą się: metoda koegnitivna /teoria świadomego użycia się kodu/ w USA, świadomościowo-praktyczna - w ZSRR, reprodukcyjno-kreatywna J. Hendla - w Polsce.

Do tychczas nie wykonano eksperymentalnie wyższej efektywności któregoś z tych dwu kierunków. Nie udało się też zaproponować uniwersalnej metody nauczania języków obcych. Nie jest chyba możliwe, ani konieczne jej opracowanie, gdyż nauczanie języków jest niezwykle skomplikowanym procesem i odbywa się w różnych warunkach/różne cele nauczania, różne możliwości nauczycieli i uczniów, różne wyposażenie w pomoce naukowe itp./.. Dlatego też na pewno celowe jest podjęcie eksperymentalnych, to jest przyjęcie tylko pewnych założeń poszczególnych koncepcji nauczania optymalnych w danych warunkach. Ogólnie mówiąc, na lekcji możemy posługiwać się wybranymi elementami różnych metod nauczania.

Stosowanie elementów metody słuchowo-ustnej/lub jej odmiany - metody aktywnej/ może się na przykład przejawiać w przestrzeganiu priorytetu mówienia, beztłumaczeniowej samantyzacji lekcji oraz w wykorzystaniu na szeroki skalę modeli językowych.

Niewątpliwie logiczne są zasady metody aktywnej sformułowane przez L. Grochowickiego³, o ile prawidłowo realizuje się je w praktyce. Tymczasem na ogromnej większości godzin lekcyjnych były one tylko w niewielkim stopniu brane pod uwagę. Najczęściej zaś nieprzestrzegane były zasady: właściwych proporcji pomiędzy materiałem wprowadzanym a utrwalałym/zasada ta głosi, że 20-25% czasu lekcyjnego powinno się przeznaczyć na wprowadzenie materiału, a 80-75% - na jego utwalenie/ oraz zasada rozróżniania ćwiczeń wdrażających/mechanizujących/ i ćwiczeń syntetyzujących oraz właściwego stosunku między nimi w zależności od etapu nauczania. Na 80% lekcji hospitowanych wprowadzanie materiału zajmowało więcej czasu niż jego utwalenie /z wyjątkiem lekcji powtórkowych/. Jeśli zaś chodzi o stosowanie ćwiczeń mechanizujących i ćwiczeń syntetyzujących/komunikacyjnych/, to można było obserwować zdecydowaną przewagę tych pierwszych na każdym etapie nauczania.

Na 90% hospitowanych lekcyj po wprowadzeniu i objaśnieniu materiału gramatycznego stosowane były ćwiczenia dyktujące z podziałem, układanie luźnych zdań lub krótkie tłumaczenie kilku podanych przez nauczyciela zdań zawierających wprowadzone zjawiska językowe i na tym sprawa właściwie się kończyła. Klasy nie rzadko można było zauważyć powiązanie ćwiczeń wdrażających z komunikatywnymi /na te ostatnie zwykle zabrakło czasu na lekcyj/. W sytuacji ograniczonej dysproporcji pomiędzy tymi dwoma rodzajami ćwiczeń trudno się dziwić, że pozornie poprawnie wykonując zadania w klasie, a nie potrafili przedstawić nawiązków i umiejętności na konkretne sytuacje językowe występujące w życiu codziennym.

Warto tu jeszcze zwrócić uwagę, że ćwiczenia w mówieniu związane z tekstem /dialogiem i monologiem/ również nie mogą ograniczać się tylko do reprodukcji czy transformacji tekstu, nawet w pierwszym roku nauczania języka. Niebędąc jest stosowanie elementów ćwiczeń twórczych, aby przyswoić sobie do aktywnego podjęcia do pracy z tekstem, dąc mu możliwość posługiwania się językiem jako narzędziem komunikacji /choćby w prymitywnej formie/. Aspekt komunikatywny musi być uwzględniany od samego początku nauki języka, w przeciwnym bowiem razie nie rozwinie się oryginalnej postawy uczenia, obniża jego motywację uczenia się. Tym bardziej włączanie ćwiczeń komunikatywnych w procesie nauczania w ośmiarokowym zakresie w miarę przehodzenia do wyższych etapów nauczania językowego musi być poważnie brane pod uwagę, jeśli zamierzamy się osiągnąć główny cel nauczania, jaki zakładają nasze programy - czynne opanowanie języka. Można tu jeszcze dodać, że również na lekcjach pokazowych /w kl. V i I LO/ w Krakowie prowadzonych metodą reprodukcji-kreatywną zakładającą właśnie ewolucyjną przehodzenie od reprodukcji poprzez transformację do produkcji tekstu /nie tylko w skali całego procesu dydaktycznego, ale i na każdej jednostce lekcyjnej/ nie zauważono ćwiczeń komunikatywnych. Zapytani o nie nauczyciele wyjaśnili, że produkcja tekstu wystąpi dopiero w klasach starszych.

Jest sprawą bezsporną, że brak bezpośredniego transferu wynurzonych umiejętności na konkretne sytuacje językowe /nawiązujące do życia codziennego i spraw młodzieży/ jest powodem tego, że nie powstają w umyśle ucznia odpowiednie asocjacje bodźców sytuacyjnych z reakcjami językowymi na nie. Powstanie takich asocjacji pozwoliłoby na lepsze zapamiętanie słownictwa i struktur

językowych, umożliwiłoby szybsze przywołanie czy tworzenie ich przy nadaniu komunikatu językowego w danej sytuacji. Niedocenianie ćwiczeń komunikatywnych w praktyce nauczania języka rosyjskiego jest jedną z głównych przyczyn niepowodzeń w nauczaniu tego języka.

Wykorzystując założenia teorii świadomego uczenia się kodu należałoby przede wszystkim położyć akcent na uczenie się ze zrozumieniem, opanowanie systemu gramatycznego /szczególnie trudniejszych elementów językowych/ w sposób świadomy, ukazanie uczniom celu wykonywanych przez nich i przez nauczyciela czynności.

Doświadczenia hospitecyjne pozwalają stwierdzić, że w praktyce nauczania języka rosyjskiego nie zawsze przywiązują się należyte wagę do opanowania gramatyki, często nie dokonuje się systematycznej podawanej wiedzy gramatycznej. Ciężenia gramatyczne to najczęściej, o czym już była mowa wyżej, mechaniczny dykt językowy. Tymczasem bardzo silne jest zalecenie przedstawicieli podjęcia kognitywnego, aby ćwiczenia dyktujące łączyć z ćwiczeniami sytuacyjnymi. Według W. Martona /reprezentującego takie właśnie podejście/ prawidłowo zorganizowane ćwiczenie gramatyczne powinno składać się z 3 faz: 1/ drugi językowy, 2/ ćwiczenie sytuacyjne, 3/ ćwiczenie kontrastujące.⁴ Pożyteczna byłoby stosowanie tak pomyślanego ćwiczenia gramatycznego na lekcjach języka rosyjskiego.

Zastanawiając się dalej nad przydatnością założen proponowanych przez dydaktyków teorii nauczania należy zwrócić uwagę na postulat metody reprodukcji-kreatywnej wprowadzenia intensywnego kursu wymowy, akcentu i intonacji do klasy V. Jest oczywiste, że prawidłowo ukształtowane nawyki w zakresie systemu fonicznego od początku nauki języka, to więcej niż połowa sukcesu w nauce późniejszej.

Niestety, w większości szkół /szczególnie wiejskich/ nauczyciele nie przewiązują należytej wagi do spraw nauczania fonetyki /zjawiska fonetyczne prerabiają pobieżnie odkładając dokładniejsze zajęcia się nimi na późniejsze/, a także podjęcie wci się w klasach starszych, kiedy to nauczanie języka praktykowała się w walce z błędami. Oprócz tego często zdarza się, że w kl. V uczeń nauczyciele o słabszej znajomości języka rosyjskiego i słabym przygotowaniu metodowym /niekiedy nie-rusycyści, którzy oprócz języka uczą jeszcze innych przedmiotów/, co oczywiście powoduje, że powstają błędne nawyki i umiejętności u uczniów, które potem

muszą być korygowane w klasach starszych, a to nie jest już sprawą Zatrą.

Typowym opowiadaniem podstał fonii w kl. V jest możliwe, o czym łatwo można było się przekonać hospitując lekcje w szkołach krakowskich prowadzone przez uczniów J. Henzla metodą re-produkcyjną-kreatywną. Okazuje się, że uczniowie są w stanie opowiadać w sposób czynny podstawowe zasady ortografii i przodili - dzięki odpowiednim instrukcjom, stosowaniu na szeroką skalę ćwiczeń imitacyjnych oraz ciągłemu zwracaniu uwagi na poprawność w tym zakresie.

Wardzo pożądana i celowa są również intensywne korektywno-dokonalące kursy wymowy, akcentu i intonacji na wyższych etapach w pierwszszym roku nauczania /w szkole średniej i wyższej/ pod warunkiem, że są one prowadzone przez nauczycieli z dobrą dykcją i wymową.

Obserwacja praktyki nauczania pokwała zwrócić uwagę na fakt niewłaściwego rozłożenia poszczególnych zadań o różnym stopniu trudności na lekcji, co jest również powodem niedostatecznego opanowania materiału językowego przez uczniów.

Wadliwą budowę lekcji poddaje krytyce J. Sylwestrowicz, który pisze: "W ogromnej większości hospitowanych lekcji prowadzonych przez nauczycieli, a nie przez praktykantów /dokładnie w 81%/ pierwsza połowa lekcji wypełniona była zadaniami zamykami, a potem stopniem trudności wzrastał niemal do samego końca lekcji. A więc w pierwszej części lekcji odbywało się sprawdzanie listy, wyjaśnienie powodów nieobecności, formalna kontrola prac domowych, czytanie i poprawianie prac domowych, przegrywanie kilku uorników, powtórzenie paru zagadnień gramatycznych w związku z błędami popełnianymi przez uczniów, ziorowe z oadą klasą - wórzanie materiału z lekcji poprzedniej. Nowy materiał i ćwiczenia z jego zastosowaniem wprowadzane były około połowy lekcji lub w drugiej jej części, gdy uczniowie byli coraz mniej zdolni do wykonania trudniejszych zadań".⁵

Dokładnie taką samą sytuację obserwuje się na 80% hospitowanych lekcji języka rosyjskiego. Nie pozostaje to oczywiście bez wpływu na efekty nauczania. Dydaktyczną i filologiczną koniecznością jest więc planowanie zadań trudniejszych w pierwszej połowie lekcji, a także realizowania tematów trudniejszych na pierwszych lekcjach, po przysięcin uczniów do szkoły, gdy nie są oni jeszcze zmęczeni i ich koncentracja uwagi i chłonność umysłu nie są osłabione.

Niewątkie ważną sprawą, bez której nie może być mowy o sukcesie w nauczaniu języka rosyjskiego jest motywacja ucznia się.

Nauczyciele często stanają się niejako teoretycznie przekonani uczniów do solidnej pracy nad językiem rosyjskim wygłaszając różnego rodzaju pogadanki na temat ważności tego języka, faktu przynależności Polski i ZSRR do obru socjalistycznego, przyjaźni polsko-radzieckiej itp. Okazuje się, że tego rodzaju uzasadnienia nie zachęcają do uczenia się języka rosyjskiego. Uczniowie muszą zrozumieć przydatność języka rosyjskiego jako jednego z języków obcych o znaczeniu międzynarodowym. Muszą odczuwać praktyczną korzyść płynącą ze znajomości języka obcego. To wydawałoby się wszystko użyteczne podjęcie ma swoje uzasadnienie i powinno być punktem wyjścia. Uczeń ma satysfakcję, kiedy rozumie i jest rozumiany w kontakcie z otoczeniem, kiedy może obejrzeć i zrozumieć film, przeczytać ze zrozumieniem interesujący tekst, do-wiedzieć się czegoś ciekawego od kogoś władającego językiem rosyjskim itd., i to dopinguje go do nauki. Na zewnątrzna motywacja umiejjetnie rozwinęta przez nauczyciela poprzez stwarzanie okazji do wspomnianej wyżej satysfakcji u wielu uczniów może być praktyczną w motywację wewnętrzna /kiedy to ucznia się języka będzie pocięgało ucznia i sprawiało mu przyjemność/. Bardzo dużo zależy tu od postawy i zaangażowania samego nauczyciela w procesie dydaktycznym /w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji/.

Uczniów, jak sami to podkreślają, zachęca do nauki entuzjazm, zapał i wysiłki nauczyciela zmierzające do utrzymania lekcji, jego wyraźne nastawienie na nauczanie uczniów jak najwięcej i najlepiej, a także konsekwentne wymagania, sprawiedliwa ocena, w której ekspozuje się sukcesy uczniów. Wielu nauczycieli z przykrością stwierdza, że motywacja ucznia się języka rosyjskiego znacznie osłabła, dlatego też należałoby podjąć specjalne starania, aby ten stan rzeczy poprawić.

Bez wątpienia, opanowanie języka obcego jest procesem bardzo złożonym i sukces czy niepowodzenie ucznia zależy od bardzo wielu czynników⁶, na które jak już wspomnieliśmy, niejednokrotnie nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu. Niemniej jednak od pracy i postawy samego nauczyciela zależy bardzo dużo, czy w danych warunkach uczeń osiągnie powodzenie czy ponieście porażkę.

Uważając sobie choćby te najistotniejsze przyuczyny niepowodzeń w nauczaniu języka rosyjskiego, o których była mowa, a mianowicie: niedostateczne powiązanie nowoczesnej teorii dydak-

