

Halina Zajac-Knapik

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-0853-0781>

halina.zajac-knapik@uken.krakow.pl

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w ujęciu wiodących metod nauczania języków obcych (na przykładzie nauczania języka rosyjskiego)

The role of the native language and translation in leading foreign language teaching methods (on the example of the teaching of Russian)

This article discusses issues related to the role and significance of the native language and translation within the framework of leading foreign language teaching methods, as well as methods used for teaching Russian in Poland since the 1950s. The paper briefly examines the influence of major methodological trends on Russian language teaching methods in Poland. It also highlights contemporary methodological approaches that have set a new direction for translation (the action-oriented approach, the introduction of the *Common European Framework of Reference for Languages*, 2018). In the final part of the article, experimental research conducted among students of Russian philology is reported and discussed. Based on conclusions from the didactic experiment, we argue that translation exercises are an effective exercise in the teaching of Russian and help counteract the phenomenon of language interference.

Keywords: teaching method, native language in teaching foreign languages, translation, students of Russian philology, interference, experimental research



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Słowa kluczowe: metoda nauczania, język ojczysty w nauczaniu języków obcych, tłumaczenie, studenci filologii rosyjskiej, interferencja, badania eksperymentalne

1. Wprowadzenie

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języków obcych zmieniała się pod wpływem różnych nurtów w glottodydaktyce: „Niezależnie od teorii uczenia się czy prądów filozoficznych, psychologicznych i językoznawczych, rola języka ojczystego zawsze budziła wiele kontrowersji i pozostała nierozstrzygniętym problemem w metodyce nauczania” (Borecka, 2016: 150).

Celem artykułu jest ukazanie roli i znaczenia języka ojczystego, a także tłumaczenia w nauczaniu języków obcych w najbardziej rozpowszechnionych koncepcjach metodycznych. Pokróćce określimy także wpływ tych koncepcji na metody nauczania języka rosyjskiego stosowane w Polsce (zob. Zając 2008). Należy tu podkreślić, iż „wiedza językowa dotycząca języka rodzimego często jest nieuświadomiona, a okazuje się, że bywa niezbędna do prawidłowego kojarzenia odpowiadających sobie struktur gramatyczno-leksykalnych w obu językach” (Borecka, 2016: 163).

W artykule zostaną najpierw przedstawione główne metody nauczania języków obcych i ich odzwierciedlenie w sposobach nauczania języka rosyjskiego w Polsce. Następnie, po przybliżeniu współczesnych nurtów metodologicznych, odwołamy się do własnych badań eksperymentalnych przeprowadzonych wśród studentów rusycystyki, których celem było m.in. ukazanie wartości tłumaczenia jako skutecznego narzędzia dydaktycznego w nauczaniu języka rosyjskiego¹.

2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa w XIX wieku została rozwinięta dla potrzeb nauki języków nowożytnych i jest stosowana do dziś w bardziej lub mniej zmienionej postaci (zob. Komorowska, 2005: 26). Należy ona do tzw. metod konwencjonalnych (tradycyjnych), do których należą także metoda bezpośrednia, kognitywna i audiolingwalna (ibidem, 35–34).

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej językiem dominującym na zajęciach był język ojczysty, za pomocą którego przedstawiano i tłumaczono

¹ Szerzej na ten temat piszemy w monografii naszego autorstwa (zob. Bibliografia) dotyczącej interferencyjnych błędów gramatycznych studentów filologii rosyjskiej, która została opracowana na podstawie badań eksperymentalnych w tym zakresie. Badania te zostały przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii rosyjskiej w kilku uczelniach w Polsce.

reguły gramatyczne na drodze dedukcji. Dzięki ich znajomości uczeń miał zrozumieć tekst w języku obcym i umieć przetłumaczyć go na ojczysty (zob. Pfeiffer, 2001: 80). W metodzie tej obowiązywała kognitywna koncepcja nauki, polegająca na odpowiednim zastosowaniu reguł gramatycznych oraz zrozumieniu zasady budowania struktur w danym języku (najlepiej przez porównanie ich ze strukturami języka ojczystego) (zob. Janowska, 2016: 38).

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku prowadzone były przez językoznawców i glottodydaktyków debaty o korzyściach i wadach płynących z zastosowania tej metody. Korzyści upatrywano w dorobku lingwistyki kontrastywnej (zwrócenie uwagi uczących się na podobieństwa i różnice w systemach leksykalnych i morfosyntaktycznych języka ojczystego i nauczanego), przeciwnicy tłumaczenia uważali zaś, że jest ono „piętą sprawnością”, która nie ma nic wspólnego z czterema sprawnościami językowymi (zob. Szafraniec, 2012: 95). Współcześnie

postulaty stosowania tej metody mają służyć: wyjaśnianiu i obrazowaniu zasad i fenomenów gramatycznych oraz konstrukcji zdaniowych; wyjaśnianiu i kontrolowaniu zrozumienia określonych struktur gramatycznych, słownictwa oraz kolokacji, bez wykorzystania kontekstu; testowaniu większych grup uczących się (...) (Szafraniec, 2012: 96).

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa w nauczaniu języka rosyjskiego znalazła odzwierciedlenie w metodzie kombinowanej (zwanej także mieszaną) opracowanej przez Włodzimierza Gałęckiego (Gałęcki, 1957). Z metody gramatyczno-tłumaczeniowej zapożyczyła ona dedukcyjny sposób wprowadzania materiału gramatycznego, stosowanie tłumaczenia z języka obcego na ojczysty i odwrotnie, formułowanie komentarzy i reguł gramatycznych oraz komentarzy historyczno-literackich w języku ojczystym. Przejęła również niektóre założenia metody bezpośredniej, takie jak ograniczenie roli języka ojczystego na lekcji, przeprowadzanie ćwiczeń konwersacyjnych czy objaśnianie znaczenia wyrazów poprzez bezpośrednie kojarzenie przedmiotów lub czynności z ich nazwami (zob. Zajac, 2008: 16). Stosowanie języka polskiego na lekcjach zalecano:

- podczas objaśniania niezrozumiałych dla uczniów wyrazów i zwrotów, ale dopiero po wyczerpaniu sposobów semantyzacji leksyki typowych dla metody bezpośredniej;
- jako zabieg sprawdzający wiadomości uczniów, kontrolujący i utrwalający;
- podczas objaśniania trudnych i niezrozumiałych zjawisk z gramatyki rosyjskiej (zob. Gałęcki, 1957: 55–56).

3. Metody bezpośrednie

Krytyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej stworzyła podstawy do wprowadzenia metod bezpośrednich. Stosowane one były w Niemczech i we Francji pod koniec XIX i na początku XX wieku.

Metody te nie odwoływały się do tłumaczenia. Promotorzy metod bezpośrednich wychodzili z założenia, iż najłatwiej i najskuteczniej uczymy się języka, starając się nim posługiwać. Byli zdania, że zamiast tłumaczyć słowo po słowie na język ojczysty, należy wniknąć w jego istotę i uczyć się bezpośrednio myśleć w języku obcym (Janowska, 2016: 39).

Polegały one na naturalnym podejściu do języka. Wyrażało się to w tendencji do unikania języka ojczystego na lekcji ze szczególnym uwzględnieniem rezygnacji z tłumaczenia podczas objaśniania leksyki, prezentacji struktur gramatycznych i kontroli stopnia ich opanowania. Jednakże „mimo zakazu używania tłumaczenia w metodach bezpośrednich nie udało się go całkowicie wyeliminować z sal lekcyjnych” (Janowska, 2016: 40). Nauczycielowi zezwalano na stosowanie tłumaczenia w wyjątkowych sytuacjach, gdy nie można było dokonać objaśnień w nauczanym języku obcym (zob. Tomaszewicz, 1983: 168).

Zwolennicy tych metod stali na stanowisku, że język ojczysty utrudnia naukę obcego i powinien zostać wykluczony, gdyż to zmusi ucznia do myślenia w języku obcym. Zasadą metod bezpośrednich była zatem jednojęzyczność. Język ojczysty natomiast traktowano jako „czynnik przeszkadzający w bezpośrednim przekazie i tworzeniu treści obcojęzycznych” (Pfeiffer, 2001: 71), dlatego też unikano zestawiania jego form z formami języka obcego.

4. Metoda audiolingwalna

W latach 60. ubiegłego stulecia powstała metoda audiolingwalna, której podstawą były założenia językoznawstwa strukturalistycznego i psychologii behawiorystycznej; odrzucała ona gramatykę pedagogiczną (dydaktyczną), a także eliminowała język ojczysty z procesu nauczania i uczenia się języka obcego (jednojęzyczność procesu nauczania) (zob. Komorowska, 1979: 191; Pfeiffer, 2001: 75).

Metoda ta wykluczała użycie języka ojczystego na lekcji oraz tłumaczenia, zakładając, iż każdy język stanowi inny, swoisty system, a wpływ języka ojczystego może mieć negatywne skutki dla procesu przyswajania języka obcego. Według twórców metody audiolingwalnej tłumaczenie jest zbędne i nie może zastąpić ćwiczeń językowych (Janowska, 2016: 41).

Wariantem metody audiolingwalnej na gruncie nauczania języka rosyjskiego w Polsce była metoda aktywna opracowana przez Piotra Nomańczuka i Olgierda Spirydowicza (Nomańczuk, 1967; Spirydowicz, 1964, 1965) oraz metoda sytuacyjna, której propagatorem był Mieczysław Dziekoński (Dziekoński, 1971). Metoda aktywna przejęła z metody audiolingwalnej:

- nacisk na kształtowanie sprawności słuchania i mówienia,
- kształtowanie nawyków językowych poprzez naśladownictwo,
- stosowanie ustnych ćwiczeń mechanizujących,
- prezentację struktur gramatycznych w formie ustnej i przy użyciu ograniczonego zasobu słownictwa,
- stosowanie zasady niedopuszczania do błędów językowych w czasie ćwiczeń automatyzujących (zob. Zajac, 2008: 36).

W nauczaniu metodą aktywną nauczyciel na lekcjach miał komunikować się z uczniami wyłącznie przez stosowanie języka rosyjskiego. Nomańczuk w kwestii odwoływania się do gramatyki języka polskiego wypowiadał się następująco:

Uczeń powinien od początku uczyć się języka rosyjskiego jako nowego systemu językowego. Pod względem metodycznym zaś opieranie się przy objaśnianiu rosyjskich zjawisk językowych na przypomnieniu i analizie odnośnych zjawisk w języku polskim pogłębia jedynie wpływy interferencyjne języka polskiego na rosyjski (Nomańczuk, 1967: 45).

Wariantem metody aktywnej w Polsce była metoda sytuacyjna. W metodzie tej w kształtowaniu sprawności językowych oraz w nauczaniu leksyki i gramatyki istotne znaczenie miało nauczanie poglądowe. Ograniczone zostało stosowanie języka ojczystego, w zamian stosowano poglądowość bezpośrednią (obserwacja przedmiotu, zjawiska lub czynności, np. gesty nauczyciela) lub pośrednią (wykorzystanie pomocy naukowych); zrezygnowano także ze stosowania tłumaczeń na język rosyjski, dominowały ćwiczenia w mówieniu oraz dialogi sytuacyjne w celu wykształcenia u uczniów poprawnych nawyków językowych (zob. Dziekoński, 1971).

5. Metoda kognitywna

Metoda kognitywna powstała na przełomie lat 60. i 70. XX wieku wskutek rozczarowania metodą audiolingwalną oraz w wyniku rewolucji w językoznawstwie dokonanej przez Noama Chomsky'ego (językoznawstwo transformacyjno-generatywne). Dodatkowy wpływ na jej ukształtowanie wywarła psychologia kognitywna. Opanowanie języka traktowano w niej jako proces świadomy i intelektualny, a uczenie się języka – jako uczenie się kodu. Me-

toda ta jako pierwsza zwróciła uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym. W odniesieniu do roli języka ojczystego widziała

konieczność świadomego włączenia, a nawet celowego wykorzystania języka ojczystego w całym procesie nauki języka obcego. Konieczność ta wynika z faktu, że uczenie się ze zrozumieniem musi zawsze odwoływać się do aktualnej wiedzy ucznia (Pfeiffer, 2001: 81).

Zagadnienia gramatyczne były wprowadzane metodą dedukcyjno-indukcyjną, podkreślano świadome przedstawianie uczniowi różnic i podobieństw między językiem ojczystym a obcym. Stosowano ćwiczenia w tłumaczeniu gramatycznym z języka ojczystego na obcy oraz ćwiczenia kontrastujące, polegające na konieczności wyboru przez ucznia odpowiedniej struktury, która zależy od podanych mu bodźców kontekstowych (zob. Pfeiffer, 2001: 81–82). W metodzie tej propagowano uczenie reguł systemu językowego i nie pomijano żadnej sprawności (równoczesne kształtowanie wszystkich sprawności językowych) (zob. Stawna, 1991: 71–72; zob. także opracowanie tej metody: Marton 1972, 1979).

Założenia podejścia kognitywnego realizowała na gruncie nauczania języka rosyjskiego metoda reproduktywno-kreatywna opracowana przez Janusza Henzla w 1963 roku, kiedy to została po raz pierwszy zastosowana w praktycznym nauczaniu na filologii rosyjskiej ówczesnej krakowskiej WSP. Założenia tej metody okazały się zbieżne z podejściem kognitywnym w glotodydaktyce zachodniej. Metoda reproduktywno-kreatywna realizowała następujące założenia podejścia kognitywnego:

- dążenie do ukształtowania u uczących się sprawności językowych zbliżonych do mowy naturalnych użytkowników języka (dążenie do produktywnego posługiwania się językiem);
- świadome przyswajanie elementów języka obcego i reguł gramatycznych;
- wprowadzanie materiału gramatycznego na podstawie wiedzy uczniów z zakresu gramatyki języka polskiego oraz na podstawie tekstów podręcznikowych czy innych materiałów realizowanych na lekcjach;
- świadomość osiągnięć częściowych i sukcesu strategicznego rozwijanego u uczniów i studentów.

Język polski był stosowany na lekcji podczas objaśniania leksyki oraz podczas prezentacji nowych zjawisk gramatycznych. Ważne miejsce zajmowały ćwiczenia translacyjne: było to głównie ustne tłumaczenie zdań z języka polskiego na rosyjski (zob. Henzel, 1978: 80–81). Aktywizowały one nowy materiał gramatyczny, stanowiły cenną i przydatną formę ćwiczeń o charakterze

przedkomunikatywnym, przygotowywały także uczniów do ćwiczeń quasi-produktywnych (zob. Dziewanowska, 1994: 148). Ich celem było więc nie tylko kontrolowanie stopnia przyswojenia materiału gramatycznego, ale i jego wdrażanie. Ćwiczenia translacyjne służyły również konfrontowaniu rosyjskich i polskich zjawisk gramatycznych, przeciwdziałając w ten sposób interferencji (zob. Henzel, 1978: 80–81).

6. Podejście komunikacyjne

Podejście komunikacyjne powstało w połowie lat 70. minionego stulecia w wyniku rozwijających się badań psycholingwistycznych, ale popularność zyskało dopiero pod koniec lat 80. XX wieku. Nie jest ono zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani niekonwencjonalnych, dlatego jest stosowane określenie „podejście”, a nie „metoda”. Podejście komunikacyjne wniosło trwały wkład do metodyki nauczania języków obcych (zob. Komorowska, 2005: 33–34). Obecnie ma postać eklektyczną: łączy wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, wykorzystuje też wypracowane w ich ramach techniki.

Podejście komunikacyjne reprezentuje umiarkowany pogląd w sprawie stosowania języka ojczystego na lekcjach języka obcego: jego użycie zaleca się wówczas, kiedy określony cel lekcji nauczyciel chce realizować krócej, aby zyskać na czasie, lub kiedy uzna to za konieczne (zob. Komorowska, 2005: 89).

Za istotne uważa się w nim unikanie „dosłownego tłumaczenia” nowych tekstów przeznaczonych do czytania i słuchania ze zrozumieniem: nowe wyrazy i sformułowania powinny być uczniom podane przed wprowadzeniem tekstu. Dobrym rozwiązaniem jest natomiast „tłumaczenie w odwrotnym kierunku, tj. z języka ojczystego na język obcy, szczególnie, gdy chcemy skonstruować struktury w obu językach” (Komorowska, 2005: 89). W metodologii komunikacyjnej nie odrzuca się więc tłumaczenia pedagogicznego, lecz pojawia się nowe podejście do niego: „Chodzi tu (...) o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego” (Janowska, 2016: 43–44); postuluje się przy tym naturalne posługiwanie się językiem, aby to było jednak możliwe, dopuszcza się „w chwilach potrzeby stosowanie języka ojczystego” (Komorowska, 2005: 87).

Tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy jest uważane za czynnik kognitywny istotny przy kształtowaniu poprawności gramatycznej. Zaleca się więc stosowanie tłumaczenia jako jednej z technik

kontrastowania struktur języka ojczystego z analogicznymi strukturami języka obcego (...). Wykorzystanie jej pomaga bowiem uczniom uchwycić różni-

cę, jaka na ogół występuje między obydwoma językami odnośnie segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej. I w tym przypadku kontrast wiąże się ściśle z przeciwdziałaniem interferencji (Komorowska, 1980: 176).

Od połowy lat 80. XX wieku „komponent kulturowy podejścia komunikacyjnego nabiera coraz bardziej orientacji międzykulturowej, otwierając nowe perspektywy pedagogiczne oraz redefiniując miejsce i rolę nauczania języków w globalizującym świecie” (Gębał, 2020: 128). Okres trwający do lat 90. minionego stulecia określa się mianem pierwszej generacji metod komunikacyjnych, erą komunikacyjną lub dydaktyką pragmatyczno-komunikacyjną.

W latach 90. XX wieku powoli zaczęto zwracać uwagę na słabe strony metody komunikacyjnej, m.in. brak rozwiązania problemu nauczania gramatyki: „niedoceniając jej roli, nauczanie komunikacji z zaniedbywaniem poprawności gramatycznej, były działaniami, które musiały doprowadzić do chaosu i niepowodzeń w szkolnym nauczaniu” (Janowska, 2002: 28). Rozpoczęło się stopniowe odchodzenie od założeń metod komunikacyjnych w stronę eklektyzmu, otwierającego przed nauczycielem duże pole manewru oraz indywidualne podejście do nauczania (zob. Janowska, 2002: 29).

Nauczanie języka rosyjskiego w szkole polskiej zaczęło bazować na nowo powstałym podejściu komunikacyjno-czynnościowym, którego podstawy teoretyczne zostały opracowane przez Władysława Woźniewicza (1987)². Stosowano w nim następujące zasady metodyczne: komunikatywności, indywidualizacji, funkcjonalnego podejścia do doboru i prezentacji materiału językowego, sytuacyjności i nowości (zob. Woźniewicz, 1987: 60–62; Zając, 2008: 97–99).

W podejściu tym wyróżnia się trzy funkcje tłumaczenia w procesie dydaktycznym:

- konfrontatywną zwaną funkcją prewencywną (porównanie konstrukcji obcojęzycznych z ich odpowiednikami w języku ojczystym),
- objaśniającą (stosowanie tłumaczenia jako jednego ze sposobów semantyzacji słownictwa oraz nowych form i konstrukcji gramatycznych),
- motywującą (dotyczy ćwiczeń tłumaczeniowych *sensu stricto* i ćwiczeń z elementami gry i zabawy).

A wykorzystywane rodzaje ćwiczeń tłumaczeniowych to: tłumaczenie na język obcy wyizolowanych zdań lub krótkich tekstów ciągłych oraz tłumaczenie dwustronne, które składa się z pisemnego tłumaczenia wybranego fragmentu tekstu na język ojczysty i jego ponownego przetłumaczenia na

²Warto także odnotować opracowania Eleonory Benedyckiej i Wiesławy Malczewskiej (1991) oraz Marka Szałka (1992).

język obcy, a następnie porównania tłumaczenia z tekstem wyjściowym (zob. Szalek, 1988: 291–292).

7. Podejście działaniowe

Zastrzeżenia w stosunku do pierwotnej wersji podejścia komunikacyjnego spowodowały uformowanie się w ostatniej dekadzie XX wieku podejścia zwanego działaniowym. Pojawiły się w tym czasie opracowania, wyznaczające nowy kierunek rozwoju dydaktyki języków obcych, która została określona mianem dydaktyki postkomunikacyjnej (w polskich opracowaniach błędnie określanej mianem dydaktyki postkomunikatywnej). Dydaktyka postkomunikacyjna „wyznacza pewien etap przejściowy między zorientowaną kognitywnie dydaktyką komunikacyjną, a zorientowaną bardziej w stronę konstrukttywizmu dydaktyką działaniową” (Gębał, 2020: 137).

W wyniku prac ekspertów Rady Europy w roku 2001 wydano w języku angielskim *Europejski system opisu kształcenia językowego*, którego wersja polskojęzyczna ukazała się w roku 2003 (dalej: ESOKJ). Jest to dokument wprowadzający w problematykę dydaktyki działaniowej.

Podejście działaniowe jest kontynuacją podejścia komunikacyjnego, uwzględnia ono nowe wyniki badań psycho- i neurolingwistycznych, nowe koncepcje w zakresie kształcenia językowego oraz założenia dydaktyki postkomunikacyjnej: „podejście działaniowe do uczenia się i nauczania języków obcych stanowi dokonującą się wewnątrz podejścia komunikacyjnego ewolucję, która obejmuje cały dotychczasowy dorobek dotyczący jego funkcjonowania i ewaluacji” (Gębał, 2020: 138). Według ESOKJ,

stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia) (ESOKJ, 2003: 24).

W ESOKJ pojawiły się zapisy dotyczące konieczności kształtowania umiejętności tłumaczenia ustnego i pisemnego oraz umiejętności mediacji językowej (ESOKJ, 2003: 83). Tłumaczenie stanowi tam jedną z form rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej. Ćwiczenia językowe określane w ten sposób zostały umiejscowione wśród działań mediacyjnych. Pojęcie mediacji weszło na stałe do dydaktyki języków obcych w 2003 roku. Przez mediację rozumie się działania, które

umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych powodów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisem-

ne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu (ESOKJ, 2003: 24).

W ESOKJ tłumaczenie jest określane niejednoznacznie. Przez niektórych jest postrzegane jako technika ciekawa, przydatna i motywująca, przez innych zaś jako działanie mediacyjne będące propozycją procedur przeznaczonych do kształcenia tłumaczy profesjonalistów (zob. Janowska, 2016: 45–46).

W 2018 roku ukazał się *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (dalej: CEFR-CV). Jest to tom uzupełniający treści z roku 2001, w którym kładzie się nacisk na mediację, tłumaczenie ustne i pisemne, które zalicza się do działań mediacyjnych (zob. CEFR, 2001; zob. Dwużnik, 2022: 119). W CEFR-CV wydanym w roku 2018 pojęcie mediacji zostało poszerzone z uwzględnieniem jego kompleksowości i interkulturowego charakteru, wyróżniono w nim mediację językową, kulturową, społeczną i pedagogiczną. Mediacja językowa ma wymiar międzyjęzykowy (tłumaczenie pisemne lub ustne) oraz wewnątrzjęzykowy, który ogranicza się do działań w obrębie języka docelowego (streszczenie tekstu) lub języka źródłowego. Według CEFR-CV mediacja językowa „obejmuje tłumaczenie ustne i pisemne, ale także tłumaczenie przybliżone/niedokładne, które nie dotyczy tłumaczenia profesjonalnego” (Dwużnik, 2022: 179; nowy, zmodernizowany CEFR ukazał się w 2020 roku).

8. Zastosowanie języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języka rosyjskiego (sprawozdanie z badań eksperymentalnych przeprowadzonych wśród studentów filologii rosyjskiej)

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w dydaktyce zmieniały się pod wpływem różnych kierunków metodologicznych. Obecnie język ojczysty i tłumaczenie są postrzegane jako naturalne czynności w posługiwaniu się językiem obcym, a w tworzeniu zadań tłumaczeniowych istotne jest zastosowanie odpowiedniej procedury metodycznej. Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badania eksperymentalne wśród studentów rusycystyki. Ich celem było m.in. wykazanie, iż stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych może im pomóc w tworzeniu wypowiedzi pisemnych i ustnych w języku rosyjskim i zapobiega procesowi interferencji. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii rosyjskiej w kilku uczelniach na terenie Polski.

Eksperyment bazował na koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej oraz bilingwalnym modelu generowania mowy, w myśl którego

najpierw następuje kodowanie wypowiedzi w języku ojczystym, a następnie dokonuje się jej przekodowywanie na język obcy (zob. Генцель, 1994a, 1994b). W nauczaniu eksperymentalnym wykorzystano 4 rodzaje kwantów informacji lingwistycznej:

- abstrakcyjno-symboliczne,
- interogatywne,
- egzemplifikacyjne,
- synkretyczne (abstrakcyjno-egzemplifikacyjne) (zob. Генцель, 1996).

Celem niniejszej publikacji nie jest prezentacja wyników badań czy materiału badawczego opracowanego do realizacji eksperymentu³. Chcemy tutaj podzielić się jedynie własnymi spostrzeżeniami z badań empirycznych i zaprezentować niektóre zastosowane przez nas procedury eksperymentalne (kwanty informacji lingwistycznej, bilingwalny model generowania mowy, ćwiczenia translacyjne), które stały się pomocne w optymalizacji procesu nauczania języka rosyjskiego.

W badaniach uwzględniono głównie zagadnienia takie jak: rekcja przyimkowa, rekcja bezprzyimkowa czasowników, rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników, fleksja przymiotnikowa, imiesłowy przymiotnikowe bierne i imiesłowy przymiotnikowe czynne, do których został opracowany materiał teoretyczny w formie kwantów informacji lingwistycznej i skorelowanych z nimi komentarzy gramatycznych. Celem badań było udzielenie odpowiedzi na pytanie: *Czy projektowanie kwantów informacji lingwistycznej jest przydatne we wprowadzaniu, nauczaniu i utrwalaniu materiału gramatycznego?* Założono przy tym, że w procesach przekodowywania mowy istotne jest stosowanie ćwiczeń translacyjnych. Ćwiczenia te opracowano zgodnie z koncepcją bilingwalnego modelu generowania mowy (zob. Генцель, 1992: 93) i użyto w nich konstrukcji gramatycznych zawartych w kwantach. Po wprowadzeniu materiału gramatycznego w formie kwantów informacji lingwistycznej i skorelowanych z nimi ćwiczeń nastąpiło testowanie pisemne.

Metodą badawczą zastosowaną w projekcie był eksperyment optymalizacyjny (wdrożono nauczanie eksperymentalne na podstawie opracowanego materiału badawczego), zaś jako technikę badawczą zastosowano testowanie pisemne. Dobór próby badawczej to około 100 osób na każdym z roczników w grupach kontrolnych i eksperymentalnych. Grupy kontrolne nie podlegały badaniu. Należy tutaj zaznaczyć, że podczas badań studenci realizowali obowiązujący ich program nauczania, a opracowany materiał empiryczny w postaci kwantów informacji lingwistycznej bazował na materiale leksykalno-gramatycznym obowiązującym na określonym roku studiów. Studenci grup eksperymentalnych i kontrolnych zostali poddani badaniu w postaci

³ Jest to przedmiotem naszej monografii autorskiej (zob. Bibliografia).

pretestów, a następnie posttestów pisemnych. W analizie badań porównano wyniki otrzymane w pretestach oraz posttestach (ciągi eksperymentalne i ciągi kontrolne). Wskaźniki przyrostu umiejętności przedstawiono liczbowo i procentowo oraz zilustrowano na wykresach.

Z badań wynika, że koncepcja kwantowania informacji lingwistycznej zastosowana w grupach eksperymentalnych ułatwia stymulowanie pisemnych i ustnych wypowiedzi studentów. Studenci grup eksperymentalnych podczas wykonywania zadań testowych w formie pisemnej dokonują w procesie ich przekodowywania na język ojczysty zestawień i porównań form oraz konstrukcji języka rosyjskiego z analogicznymi formami i konstrukcjami języka polskiego, co zapobiega popełnianiu przez nich błędów o charakterze interferencyjnym. Zastosowanie na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego gramatycznych ćwiczeń translacyjnych pozwala zapobiegać interferencji poprzez uświadomienie studentom różnic między formami gramatycznymi obu języków.

Analizując w niniejszym opracowaniu rolę języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języka rosyjskiego, uważamy, że język ojczysty studentów uczących się rosyjskiego na studiach rusycystycznych ma dla nich ogromne znaczenie i nie może być wykluczony z procesu dydaktycznego. Studenci dostrzegają w nim punkt odniesienia podczas opanowywania języka obcego, oraz dokonują zestawień i porównań obu systemów językowych, tworząc własne asocjacje i dążąc do tłumaczenia nowych leksemów na język polski. Wśród błędów popełnianych przez studentów dominują polonizmy syntaktyczne, błędy związane z niewłaściwą rekcją czasowników i przymków, błędy wynikające z nieprawidłowego stosowania przymiotników (zwłaszcza dotyczy to form narzędnika i miejscownika rodzaju męskiego i nijakiego w języku rosyjskim) oraz błędy z zakresu tworzenia form imiesłowów przymiotnikowych czynnych i biernych (zob. przykłady zawarte w monografii naszego autorstwa).

9. Podsumowanie

Podsumowując nasze rozważania, możemy stwierdzić, iż współcześnie nie sposób nauczać/uczyć się języków obcych, w tym rosyjskiego, bez uwzględnienia potencjału tłumaczenia oraz świadomego wykorzystania języka ojczystego. Studenci to najczęściej osoby różnojęzyczne posiadające bogate doświadczenia interkulturowe, chociaż nie zawsze są świadome swojego językowo-komunikacyjnego potencjału. W tej sytuacji nauczyciel powinien więc dążyć do zorientowania procesu glottodydaktycznego na aktywność komunikacyjną podmiotu nauczania, wykorzystując jego różnojęzyczne doświadczenia. W przypadku wdrażania studentów do tłumaczenia należy uświadomić

im różnice między prezentowanym zjawiskiem w języku ojczystym i obcym. Istotna jest tutaj właściwa prezentacja zjawisk, zwłaszcza tych podlegających silnej interferencji ze strony języka ojczystego.

Na zakończenie należy podkreślić, że jednymi z najczęściej pojawiających się błędów w pisemnych wypowiedziach studentów filologii rosyjskiej są błędy pochodzenia interferencyjnego, wynikające z przenoszenia zjawisk gramatycznych języka polskiego na system strukturalny języka rosyjskiego. Podobieństwo obu kodów powoduje, że studenci często tworzą zdania czy konstrukcje gramatyczne na zasadzie analogii do języka polskiego. Najszym zdaniem skutecznie temu może zapobiec przede wszystkim umiejętne stosowanie ćwiczeń translacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Benedycka E., Malczewska W. (1991), *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego* (książka pomocnicza dla nauczycieli). Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach.
- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- CEFR (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR-CV (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- CEFR (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dwużnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Dziekoński M. (1971), *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa: PZWS.
- Dziewanowska D. (1994), *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej* (seria: Prace Monograficzne WSP w Krakowie, nr 175). Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, testowanie* (wersja polska). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gałecki W. (1957), *Zasady nauczania języka rosyjskiego. Metodyka (Podręcznik dla szkół wyższych)*. Warszawa: PZWS.
- Gębal P. (2020), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Henzel J. (1978), *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Janowska I. (2002), *Gramatyka powraca*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 28–34.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Biblioteka „Ling Variów”, Glottodydaktyka, t. 12. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Komorowska H. (1979), *Metody audiolingwalna i kognitywna w dydaktyce języka obcego*, (w:) Grucza F. (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, s. 190–201.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marton W. (1972), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Nomańczuk P. (1967), *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa: PZWS.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Spirydowicz O. (1964), *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski”, nr 2, s. 1–5.
- Spirydowicz O. (1965), *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej*. „Język Rosyjski”, nr 2, s. 20–23.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa: WSiP.
- Szafranec K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 93–103.
- Szałek M. (1998), *Rola i miejsce tłumaczenia w warunkach ekstensywnego nauczania języka obcego*. „Język Rosyjski”, nr 5, s. 288–292.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Reklamowe Art Print.
- Tomaszkiewicz T. (1983), *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 167–174.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Zajęc H. (2008), *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I. Metody glottodydaktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zajęc-Knapik H. (2025), *Interferencyjne błędy gramatyczne i sposoby ich przezwyciężania w procesie kształcenia językowego studentów filologii rosyjskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN.

Literatura w języku rosyjskim

- Генцель Я. (1992), *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. „Русский язык за рубежом”, nr 2, s. 89–96.
- Генцель Я. (1994a), *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, (w:) Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке. Олштын: Издательство АРТ, s. 35–41.
- Генцель Я. (1994b), *Билингвальная модель порождения речи и вопросы оптимизации обучения иноязычной лексике*, (w:) 3. Internationale wissenschaftliche Konferenz: Lexikographie und Lexikologie im Russischunterricht (als Fremdsprache), Berlin, 27. Mai, s. 69–75.
- Генцель Я. (1996), *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, (w:) Жеберек Т. (red.), *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 214–222.

Received: 31.01.2025

Revised: 23.06.2025

Accepted: 19.10.2025