

MAGDALENA KAWĘCKA

ROLA GRAMATYKI KONTRASTYWNEJ W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH TŁUMACZY JĘZYKA ROSYJSKIEGO

WPROWADZENIE

Kształcenie tłumaczy to proces niezwykle złożony. Aby był skuteczny, należy zdawać sobie sprawę, czym jest kompetencja tłumaczeniowa. Jej podwaliny tworzą – zdaniem M. Piotrowskiej – podstawowe kognitywne elementy składowe zdolności językowych: zdolność fonologiczna (identyfikowanie dźwięków i łączenie ich z symbolami); wrażliwość gramatyczna, lingwistyczna (rozpoznawanie struktur gramatycznych i ich funkcji); zdolność indukcyjna (wnioskowanie o relacjach między formą a znaczeniem z doświadczenia językowego); zdolności pamięciowe (przechowywanie i odtwarzanie) (124).

Gruntowna znajomość systemów obu języków, różnic i podobieństw zachodzących między nimi stanowi podstawę kompetencji tłumacza. Umiejętności, jakie powinna posiadać osoba zajmująca się przekładem, bardzo szczegółowo przedstawia K. Hejwowski, który w koncepcji kompetencji tłumacza wyróżnia takie elementy, jak: znajomość języka wyjściowego i docelowego, umiejętność dopasowywania do siebie różnych struktur na podstawie ich względnego podobieństwa, znajomość kultury krajów, w których mówi się językiem wyjściowym i docelowym, wiedza ogólna i specjalistyczna, sprawności komunikacyjne, wnikliwość w dążeniu do sensu, znajomość teorii tłumaczenia, predyspozycje i cechy charakteru (153-160).

Kompetencja tłumaczeniowa zawiera wiele rodzajów wiedzy niezbędnej w procesie przekładu. Niemniej szczegółowa analiza wszystkich wymienionych umiejętności, ze względu na swe szerokie spektrum, wykracza poza ramy proponowanych rozważań, których zakres wyznacza tytuł niniejszego artykułu. Przyjmując tezę, że tłumaczenie to przede wszystkim akt językowy, w dalszej części tekstu skoncentrujemy się wyłącznie na zagadnieniu dotyczącym wykształcania jednego z podstawowych podtypów kompetencji językowej, a konkretnie kompetencji gramatycznej, odnoszącej się do formalnej strony języka.

Różnorodność konkurujących współcześnie koncepcji metodologicznych, dotyczących procesu kształcenia na szczeblu akademickim, stwarza konieczność stworzenia opracowania istotnego z punktu widzenia konkretnej sytuacji dydaktycznej, w której szczególnie ważny jest cel nauczania, relacje między językiem ojczystym a językiem docelowym, otoczenie językowe, wstępne przygotowanie uczącego się. W tym kontekście zasadne jest podjęcie rozważań, których główny przedmiot stanowi udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu zajęcia z praktycznej gramatyki kontrastywnej¹ wzbogacają proces kształcenia przyszłych tłumaczy języka rosyjskiego.

Organizacja procesu sterowanej nauki języka obcego wiąże się niezmiennie z próbą określenia miejsca i roli gramatyki w całokształcie zabiegów glottodydaktycznych. Oś dyskusji stanowią, zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej, kwestie odnoszące się do nauczania gramatyki, a wątpliwości budzą m.in. sposoby przekazywania wiedzy o języku, stosowanie technik kontrastujących użycie środków językowych języka ojczystego (J1) i języka obcego (J2)², sposoby rozumienia pojęcia „gramatyka” i wynikające z takiego rozumienia implikacje glottodydaktyczne.

¹ Niniejszy artykuł powstał jako rezultat przemyśleń wynikających z prowadzenia przez autorkę zajęć z zakresu Praktycznej gramatyki kontrastywnej polsko-rosyjskiej. W artykule podkreśla się potrzebę nabywania wiedzy niezbędnej do wskazania i wyeliminowania ewentualnych błędów w procesie tłumaczenia na język rosyjski oraz ukierunkowania przyszłych tłumaczy na zagadnienia poprawnościowe w języku obcym. Nie postuluje się natomiast większego udziału języka polskiego w charakterze języka wykładowego na wspomnianych zajęciach.

² Na potrzeby prowadzonych rozważań w tekście stosuje się, za A. Rabiej, terminy najbardziej rozpowszechnione w literaturze polskiej w odniesieniu do pierwszego kodu językowego: język pierwszy/ojczysty (J1) oraz język drugi/obcy (J2) na określenie każdego, który jest opanowany po nim (55), a także ich określenia synonimiczne (język prymarny, rodzimy oraz język docelowy).

1. GRAMATYKA A WSPÓŁCZESNE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE

Wieloznaczność terminu „gramatyka” i odmienne podejście w jego interpretacji prezentowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych dają asumpt do wyjaśnienia i sprecyzowania jego znaczenia. W potocznym rozumieniu najczęściej przyjmuje się, że jest to opis systemu językowego, zestaw reguł budowania i rozumienia komunikatu. Tomasz Młynkowiak, za H. Douglasem Brownem, podaje, że gramatyka jest „systemem zasad rządzących konwencjonalnymi strukturami i zależnościami słów w zdaniu”³ (23).

Uporządkowania znaczeń pojęcia „gramatyka” podjęła się H. Komorowska, wprowadzając do literatury glottodydaktycznej czteroczęłowe rozdzielenie na gramatykę wewnętrzną (w jej obrębie wyróżniła dodatkowo kompetencję językową *native speakerów* – „gramatykę I” i kompetencję językową w języku obcym ucznia – „gramatykę A”) oraz gramatykę zewnętrzną, którą podzieliła na gramatykę lingwistyczną („gramatyka II”, czyli model opisu języka) oraz gramatykę pedagogiczną (nazwaną przez autorkę „gramatyką funkcjonalną lub gramatyką B”) (16-17). Kategoryzacja wprowadzona przez badaczkę – mimo że została przedstawiona w latach 70. XX wieku – dotąd nie straciła na swej funkcjonalności i nadal stanowi doskonały punkt odniesienia dla wielu autorów prac naukowych (por. Izdebska-Długosz 93).

Nadrzędną kwestią dla rozwijania motywacji w procesie opanowywania języka, w tym również gramatyki, jest zaspokojenie potrzeb językowych ucznia i z tego względu w działaniach dydaktycznych dopuszcza się dużą elastyczność w doborze celów na poszczególnych etapach kształcenia, różnorodność treści i metod nauczania. Pewne pytania związane z organizacją procesu glottodydaktycznego dotyczą ustalenia priorytetów w kwestii używania języka obcego jako wykładowego i eliminacji języka ojczystego na zajęciach z gramatyki. W dobie nowego podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywanym podejściem ukierunkowanym na działanie, szczególnie ważne staje się ustalenie celów i wyzwań stojących przed nauczycielem – współorganizatorem procesu uczenia się. Imperatywem dla dydaktyków kierujących akwizycją języka obcego jest aktywizowanie umysłu ucznia, kształtowanie jego autonomii w procesie twórczego ujmowania rzeczywistości poprzez język. Dziś nie ulega wątpliwości, że poprawne wy-

³ Podobne, zwięzłe wyjaśnienie pojęcia „gramatyka”, skonstruowane na potrzeby nauczania języka obcego, odnajdujemy w ESOKJ: „zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach” (ESOKJ 102).

rażenie rozmaitych intencji komunikacyjnych jest uwarunkowane poziomem posiadanej kompetencji socjolingwistycznej, pragmatycznej oraz językowej, której istotny element stanowi kompetencja gramatyczna.

Kompetencja gramatyczna jest jednym z tych elementów, które przyczyniają się do doskonalenia całej znajomości języka obcego w procesie przyswajania sobie nawyków niezbędnych dla poprawnego posługiwania się danym językiem obcym. Według A. Seretny i E. Lipińskiej kompetencja gramatyczna to znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych, umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (113). W dobie podejścia do nauczania językowego, integrującego przyswajanie wybranych struktur z akcentem położonym na komunikowanie znaczenia, nikt nie odważy się zanegować korzyści płynących z umiejętnego stosowania technik koncentrujących się wokół problemów gramatycznych. Wypracowanie ważnych poglądów na role kompetencji gramatycznych (będących gwarancją skutecznej, precyzyjnej i zamierzonej komunikacji) pozostaje w ścisłej relacji z analizą historycznego toku rozwoju metodologii, a wyłonienie różnorodnych stanowisk, dotyczących pozycji gramatyki w procesie kształcenia językowego wynika z przekonania, że doświadczenia przeszłości pomogą dowartościować jej znaczenie współcześnie.

2. ROLA GRAMATYKI W ŚWIETLE METOD NAUCZANIA

Na potrzeby niniejszego opracowania za D. Izdebską-Długosz przyjmujemy, że nauczanie gramatyki jest kształtowaniem wewnętrznej kompetencji językowej ucznia na wzór kompetencji *native speaker* danego języka z użyciem odpowiednich gramatyk pedagogicznych, stanowiących wybór z określonego modelu lingwistycznego (naukowego) opisu języka (94). Współczesny paradygmat nauczania gramatyki w procesie glottodydaktycznym ukształtował się na przestrzeni wielu dekad jako rezultat dwóch przeciwstawnych tendencji: tradycyjnych metod nauczania oraz metod bezpośrednich. Próba prześledzenia typologii metod nauczania języków obcych ze szczegółowym opisem miejsca zajmowanego w nich przez gramatykę pozwoli dostrzec zmiany oraz kierunek, w jakim obecnie zmierza proces kształcenia językowego⁴.

⁴ Opis metod nauczania przytacza się na podstawie następujących prac: Komorowska; Piegzik; Izdebska-Długosz; Borecka.

Na dzisiejszą rolę wiedzy gramatycznej w przyswajaniu języka docelowego niewątpliwie miała wpływ jedna z najstarszych koncepcji nauczania, a mianowicie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Zgodnie z jej założeniami proces uczenia się uznano za świadomy proces poznawczy a gramatykę traktowano jako najskuteczniejszy środek osiągnięcia celu nauczania, jakie stanowiło kształcenie formalne. Nacisk kładziono na poprawność gramatyczną, którą starano się wykształcić na drodze analizy form gramatycznych, nauczania dedukcyjnego reguł gramatycznych, opanowywania pamięciowego reguł, tłumaczenia tekstów pisanych. Naturalną konsekwencją takiego podejścia jest zatem intensywne wykorzystanie języka ojczystego oraz ściśle podejście do nauczania struktury języka.

Kolejną koncepcję metodyczną, opartą na założeniu, że język będący systemem reguł wymaga udziału logicznego myślenia, prezentuje metoda kognitywna, nazywana przez niektórych badaczy „współczesną metodą gramatyczno-tłumaczeniową” (Pfeiffer 81). Szczególnie istotną rolę w jej powstaniu odegrało pojawienie się generatywnej gramatyki transformacyjnej oraz zwrócenie uwagi przez metodyków na korzyści płynące z wykorzystania w procesie nauczania reguł generowania poprawnych zdań w języku obcym. W przeciwieństwie jednak do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (w której reguł uczono pamięciowo) metoda kognitywna charakteryzowała się koniecznością zrozumienia zasad i formuł oraz ich funkcjonalnym wykorzystaniem.

Odwołanie do metody kognitywnej i czerpanie z jej naukowych doktryn (tj. nawoływanie do świadomego kształtowania kompetencji językowej uczącego się, dopatrywanie się w gramatyce istotnego narzędzia pozwalającego na opanowanie języka) odnajdujemy w metodzie eklektycznej. Trudno jednak jednoznacznie określić, jakie miejsce zajmuje w niej gramatyka, ponieważ „współczesna metoda eklektyczna” (Pfeiffer 83) stanowi swoistą kompilację metod tradycyjnych i osiągnięć wypracowanych przez metody bezpośrednio, których sedno polegało na negacji nauczania gramatyki jako świadomego procesu poznawczego (doskonały tego przykład stanowią kolejno metoda naturalna, audiolingwalna i komunikacyjna).

Mimo że nauczanie oparte na metodzie eklektycznej nie daje ostatecznej odpowiedzi na pytanie o rolę gramatyki, to jednak przeczy ono skrajnemu stanowisku postulującemu odrzucenie świadomego uczenia reguł gramatycznych na rzecz nauczania komunikacyjnego, dominującego przez ostatnie lata w kształceniu językowym. Obecnie w teorii nauczania języków obcych widoczna stała się zamiana priorytetów. Postawa krytyczna wobec podejścia

komunikacyjnego, które zamieniło tradycyjną gramatykę wraz z jej paradygmatami morfologicznymi i syntagmatycznymi na tzw. gramatykę zrozumienia, sprawiła, że stopniowo zaczęto dostrzegać potrzebę kognitywnego myślenia i doceniać wypracowane przez autorów teorii racjonalistycznej mechanizmy organizacji materiału językowego. Jak słusznie konstatuje D. Izdebska-Długosz:

Lepsze poznanie procesów akwizycji języka obcego, uznanie ograniczoności nauczania języków obcych w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego, konieczność różnicowania celów w zależności od tego, czy nauczany język jest L2 czy też L3 ucznia oraz krytyka podejścia komunikacyjnego sprawiają, że obserwujemy mnogość podejść, metod kombinowanych, technik mieszanych, a głównym kryterium ich doboru staje się specyfika grupy uczniowskiej. (99)

Zmieniająca się rzeczywistość glottodydaktyczna wysuwa również zarzut wobec zwolenników fazy komunikacyjnej dotyczący – oprócz swoistego przyzwolenia na generowanie wśród uczących się niepoprawnych wypowiedzi – braku odniesienia do uwarunkowań i kompetencji niezbędnych w procesie komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Badacze podkreślają, że: „aby skutecznie komunikować się z przedstawicielami innych kultur i obszarów geograficzno-językowych, nie wystarczy znajomość samego języka obcego, ponieważ wiele nieporozumień ma swoje źródło na poziomie komunikacji interpersonalnej” (Siek-Piskozub 15)⁵. W świetle powyższych stwierdzeń oczywiste wydaje się dzisiaj, że aby władać językiem obcym, należy zadbać o to, by formułowany przekaz był poprawny i zrozumiały (a zatem należy poznać struktury języka oraz wiedzieć, jak używać danych struktur w aktach komunikacji), a warunkiem koniecznym jest opanowanie systemu gramatycznego. Wyzwaniem dla współczesnej metodologii jest jednocześnie odpowiedź na pryncypialne pytania dotyczące nauczania gramatyki w warunkach wielojęzyczności oraz wielokulturowości, wyboru jedynej metody i techniki uczenia, określenia roli języka ojczystego i obcego w procesie akwizycji języka.

⁵ Obecnie coraz szersze grono glottodydaktyków zaczyna kierować swoje zainteresowania badawcze w stronę tzw. międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (zob. Siek-Piskozub; Jaskuła i Korporowicz).

3. ROLA JĘZYKA OJCZYSTEGO W PROCESIE NAUCZANIA GRAMATYKI

W dalszym ciągu, mimo wielu wnikliwych badań i ocen dokonanych w przeszłości, kontrowersyjne pozostaje zagadnienie dotyczące miejsca języka ojczystego w procesie przyswajania języka obcego, co w naturalny sposób pociąga za sobą pytanie o rolę języka ojczystego w nauczaniu gramatyki. Analiza metod nauczania języka wraz z uwypukleniem w nich znaczenia gramatyki nierozzerwalnie łączy się z opisem odmiennego podejścia teoretyków do roli języka ojczystego w glottodydaktyce. Ocena jego obecności w procesie przyswajania języka obcego kształtowała się przemienne: w dobie metody gramatyczno-tłumaczeniowej posługiwano się intensywnie językiem ojczystym do opisywania i nauczania gramatyki języka obcego, wyjaśniania słownictwa, a także w ćwiczeniach translacyjnych typowych dla omawianej metody (Komorowska 21), natomiast metoda bezpośrednia (naturalna) bezwzględnie go wyeliminowała z toku procesu nauczania. Autorzy kolejnych metod w większości opowiadali się za całkowitą monojęzycznością procesu dydaktycznego, uznając język ojczysty za czynnik zdecydowanie hamujący postępy w nauce języka obcego (Komorowska 25). Podkreślano m.in., że tam, gdzie między językami występują duże różnice strukturalne, będzie zachodził transfer o charakterze negatywnym (zwany interferencją), odpowiedzialny – według zwolenników metody audiolingwalnej – za wiele trudności (Grucza 17).

Twierdzenie, że zakres języka ojczystego hamuje postępy w nauce nowego języka poprzez zbyt wolne wyrabianie nawyków, zostaje obecnie – podobnie jak pogląd o szkodliwości świadomego nauczania reguł gramatycznych – zastępowany nową perspektywą, prezentującą przychylne podejście do wykorzystywania języka rodzimego w charakterze narzędzia w nauczaniu praktycznie wszystkich sprawności i podsystemów języka obcego. Nowa koncepcja edukacji językowej konstituuje się w warunkach zintegrowanego podejścia do uczenia się, w którym kluczową rolę odgrywa interkomprehensja, rozumiana jako równoczesne uczenie się/nauczanie kilku (przynajmniej dwóch) spokrewnionych ze sobą języków oraz uwzględnianie transferu pozytywnego, czyli umiejętności efektywnego wykorzystywania doświadczeń nabytych w trakcie uczenia się wcześniejszych języków (Gębal 79). W świetle najnowszych założeń język ojczysty może być zatem użytecznym narzędziem wykorzystywanym w budowaniu indywidualnej świadomości językowej uczących się. W procesie akwizycji języka obcego

(szczególnie języka pokrewnego) nieocenione znaczenie ma ugruntowana wiedza gramatyczna, odnosząca się do języka prymarnego. Zależność między posługiwaniem się językiem rodzimym a opanowywaniem poszczególnych elementów języka obcego na poziomie gramatycznym znajduje potwierdzenie w najnowszych opracowaniach naukowych (por. Bibliografia). Badania nad zjawiskiem transferu językowego dowiodły, że jeśli między materiałem językowym uprzednio opanowanym a materiałem przyswajającym aktualnie zachodzi podobieństwo lub identyczność strukturalna, mówimy o transferze pozytywnym (Kaczmarcki, *Wstęp do bilingwalnego* 18). Zdaniem naukowców transfer pozytywny powinien być wykorzystywany w najwyższym stopniu, a solidna wiedza językoznawcza, dotycząca budowy i funkcjonowania struktur języka prymarnego, ma służyć jako podstawa do poszukiwania podobieństw i różnic między językiem pierwszym i docelowym:

wiele elementów kompetencji językowej uczącego się w zakresie języka ojczystego, takich jak: znaczenie większości pojęć gramatycznych, rozumienie kategorii i funkcji syntaktycznych, łatwość posługiwania się wieloma wzorcami strukturalnymi, które są prawie identyczne w obu językach, można bezpośrednio przenieść do nauki języka obcego. Byłoby zatem nie tylko niepraktyczne, lecz również niemożliwe nie wykorzystanie tej wiedzy w nauce języka obcego. (Kaczmarcki, *Wstęp do bilingwalnego* 32)

W świetle tego faktu w kształtowaniu obcojęzycznej kompetencji gramatycznej nowego znaczenia nabiera nauczanie gramatyki kontrastywnej, która jest gramatyką dwujęzyczną i uwzględnia język obcy i język ojczysty (w danym przypadku mowa kolejno o języku rosyjskim i polskim).

4. NAUCZANIE GRAMATYKI KONTRASTYWNEJ

Współcześnie akwizycja języka rosyjskiego na studiach lingwistycznych charakteryzuje się specyficznymi cechami w porównaniu do niższych poziomów edukacyjnych. Zjawiskiem towarzyszącym procesowi kształcenia na danym etapie jest koordynacja interdyscyplinarna, która sprzyja kompleksowości i trwalszemu zapamiętywaniu. Odwoływanie się do dodatkowych źródeł wiedzy lingwistycznej, jakie stanowią gramatyka opisowa czy funkcjonalna, zapewnia lepszą skuteczność transferu wiedzy, umiejętności i nawyków. W kontekście prowadzenia zajęć z gramatyki kontrastywnej fundamentalnego

znaczenia nabiera położenie nacisku w procesie prezentacji i interioryzacji nowego materiału na budowę i użycie przyswajanych struktur języka obcego, które mogą podlegać oddziaływaniu nawyków języka rodzimego, uczący się tworzą bowiem własne hipotezy odnośnie do struktur i form obcojęzycznych, a „za najważniejsze w zajęciach uważają wykazanie w czym język obcy różni się od ojczystego” (Kaczmarek, *Wstęp do bilingwalnego* 32).

W związku z pewnymi uwarunkowaniami, zmniejszającymi rangę języka rosyjskiego w kształceniu językowym w Polsce, coraz częściej proces przyswajania danego języka w szkolnictwie wyższym rozpoczyna się od podstaw i z tego powodu tak ważne w edukacji przyszłych tłumaczy jest kreatywne wykorzystanie gramatyki języka ojczystego. Konieczność funkcjonowania w społeczności językowej, narzucającej zrozumienie wypowiedzi i samodzielne jej konstruowanie wyłącznie w języku obcym, może stanowić dla studentów początkujących oraz odznaczających się niższym poziomem pewności posiadanej wiedzy źródło stresu i blokady językowej. Stosowanie języka ojczystego może pomóc zredukować ewentualne negatywne emocje wynikające z niezrozumienia materiału, a tym samym podnieść poczucie bezpieczeństwa i pozytywnie wpłynąć na nastawienie uczących się. Jak słusznie podkreśla T. Wójcik: „gramatyka kontrastywna (...) może okazać nieocenioną pomoc w walce z interferencją, może sprzyjać oderwaniu się – przy produkowaniu tekstów obcojęzycznych – od płaszczyzny myślowej języka ojczystego (...)” (168).

Przyszły tłumacz musi zdawać sobie sprawę z niebezpieczeństw interferencji języka rodzimego. Z tego powodu na zajęciach z gramatyki kontrastywnej poczynania dydaktyczne wykładowcy muszą być ukierunkowane na wskazanie zjawisk językowych, w których zakresie oddziałuje transfer negatywny, oraz wyjaśnianie przyczyn popełniania błędów językowych przez osoby uczące się języka obcego. Większość dydaktyków zgadza się z opinią, że świadome przestrzeżenie przed występowaniem transferu negatywnego, wskazanie miejsc, gdzie może występować, jest w stanie skutecznie osłabić jego oddziaływanie. Badacze wykazują, że stosowanie języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego, również jego gramatyki, sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej ucznia i wręcz ułatwia mu wypowiedzanie się w języku obcym, służąc jako środek formułowania myśli i stanowiąc pewnego rodzaju pomost między językami. Ograniczone użycie języka ojczystego ułatwia produkcję językową i umożliwia uczniom inicjowanie oraz podtrzymywanie interakcji werbalnych (Wach 23).

W świetle tej opinii zasadne jest nauczanie struktur językowych z wykorzystaniem porównań dwujęzycznych. Kaczmarek wskazuje, że porównując język ojczysty z obcym w fazach prezentacji, automatyzacji i kontekstualizacji wzorów strukturalnych, uczącym się łatwiej będzie uchwycić różnicę między już utrwalonymi nawykami w języku ojczystym a właśnie nabywanymi nawykami w języku obcym (Kaczmarek, „Gramatyka” 19). Zdaniem H. Komorowskiej wprowadzenie i uwypuklenie przez nauczyciela kontrastu międzyjęzykowego jest skutecznym środkiem zapobiegającym tworzeniu przez uczniów fałszywych uogólnień i jasno ilustrującym odrębność funkcji wyrażanych przez zestawiane formy w obu językach (125).

Stosowanie kontrastu w nauczaniu gramatyki zaleca również W. Marton. Badacz proponuje realizację nauczania gramatyki języka docelowego w dwóch – podzielonych na trzy fazy – etapach, a w myśl jego koncepcji ćwiczenia na etapie drugim wykorzystują kontrasty międzyjęzykowe i opozycje wewnątrzsystemowe języka docelowego (*Optymalizacja* 117). W związku z tym, że uczenie się języka obcego zawsze przebiega w konfrontacji z językiem rodzimym⁶, w opinii W. Martona szczególnie pożyteczne są ćwiczenia w tłumaczeniu gramatycznym, które powinny przebiegać w kierunku od języka ojczystego ucznia do języka docelowego (*Optymalizacja* 117)⁷. Należy zatem zwrócić uwagę na doświadczenie uczącego się, a w szczególności na rolę gramatyki języka prymarnego, pamiętając jednak, że zjawisko transferu powinno być użytkowane w kategoriach starannie przemyślanych i opracowanych strategii.

5. PRZYKŁADY ĆWICZEŃ KONTRASTYWNYCH

Uwzględniając podejście do eksplicytnego nauczania gramatyki oraz rolę języka ojczystego, która ma przybliżyć uczniom powiązania między formą, znaczeniem i funkcjami struktur gramatycznych, poniżej zaprezentujemy wybrane przykłady technik bilingwalnych stosowanych na zajęciach z praktycznej

⁶ Prawo transferu W. Marton uważa za prawidłowość sterowanego procesu nauki języka, podkreślając, że: „bez względu jak byśmy pragnęli, nie możemy wyeliminować ani zignorować wpływu języka ojczystego na jakiś drugi język, którego się uczymy. Wszelkie udawanie czy wyobrażanie sobie, że jesteśmy znów jak małe dzieci, i że tak jak one nic właściwie nie wiemy, może być jedynie życzeniem i mrzonką, ale nie ma nic wspólnego z psychologią i zdrowym rozsądkiem” (Marton, *Nowe horyzonty* 138). Por. Kaczmarek, „Gramatyka” 17; Lipińska i Seretny, „Tłumaczenie w nauczaniu” 33).

⁷ S.P. Kaczmarek postuluje wykorzystanie transferencji gramatycznej ukierunkowanej od języka ojczystego do języka docelowego (*Wstęp do bilingwalnego* 52; „Transferencja” 20).

gramatyki kontrastywnej polsko-rosyjskiej. Zgodnie z przedmiotem artykułu skoncentrujemy się na ćwiczeniach opartych na technikach translacji. Przy opracowaniu poniższych technik kontrastujących użycie środków językowych języka ojczystego i języka obcego jako procedur przeciwdziałającym pojawianiu się błędów interferencyjnych posłużono się pracami E. Lipińskiej i A. Seretny, H. Komorowskiej i A. Wach oraz własnymi spostrzeżeniami. Proponowane ćwiczenia są zgodne z podejściem interkomprehensywnym, a ich cel stanowi ukazanie podobieństw systemowych, co pozwala ujrzyć elementy nowego kodu w świetle „swojskości”, a nie „obcości”. Na kolejnym etapie uświadamiane są różnice między dwoma systemami⁸. Zaletą omawianych technik jest możliwość użycia – po dopasowaniu odpowiedniego poziomu tekstu – praktycznie w każdej grupie uczących się.

5.1. PORÓWNIANIA MIĘDZYJĘZYKOWE

W myśl podejścia funkcjonalno-komunikacyjnego dobrym przykładem stosowanych na zajęciach z gramatyki kontrastywnej ćwiczeń jest analiza porównawcza tekstów w dwóch językach. Jest ona szczególnie korzystna z punktu widzenia nauczania przyszłych tłumaczy. Po pierwsze, pozwala dostrzec miejsca występowania potencjalnej interferencji językowej, po drugie zaś towarzysząca porównaniom refleksja sprzyja – przy zachowaniu zasady „autentyczności” materiałów – uwrażliwieniu na różnice kulturowe. Na początkowych etapach nauczania można posłużyć się analizą porównawczą gotowych tekstów napisanych w dwu językach, wykorzystując takie materiały, jak ogłoszenia, ulotki, bilety, formularze itp. Jest to zgodne z gradacją materiału, proponującą rozpoczęcie nauki języka rosyjskiego etapem wprowadzającym, który z biegiem czasu umożliwi przejście do etapu morfologicznego (a następnie syntaktycznego) (por. Buczek 217). Na wyższych poziomach zaawansowania na potrzeby danego ćwiczenia zostaje opracowany krótki tekst lub dialog, w którym zaznaczone są graficznie wybrane formy językowe, typu:

⁸ Moment porównawczy nie powinien występować w samym procesie zapoznawania z nowym zjawiskiem, ale dopiero po jego wprowadzeniu, co sprzyja utwaleniu i eliminuje ewentualne mylenie zjawisk i form polskich z rosyjskimi. Należy także przestrzegać zasady samodzielności: uczący się powinni w miarę możliwości samodzielnie dochodzić do wniosków dotyczących analogii (Gałecki 181).

- Алло! Привет! Говорит Таня.
- ПРИВETИК! ЧТО НОВОГО?
- У МЕНЯ ВСЁ ПО-СТАРОМУ. У тебя есть планы на выходные? Ты будешь учиться?
- ДА НЕТ! Пока ещё не знаю, что буду делать.
- ОТЛИЧНО, тогда приглашаю тебя в субботу ко мне на дачу. ТЕБЕ ИДЁТ?
- Да, супер. В каком часу?
- Часов в 8.
- МНЕ ПОДХОДИТ. Спасибо, что позвонила!
- Тогда до субботы, ДАВАЙ!
- Пока.

Uczący się tłumaczą cały tekst na język ojczysty, podkreślając zaznaczone formy. W taki sposób można ćwiczyć dowolne konstrukcje gramatyczne. W parach lub małych grupach dokonywane jest porównywanie i omówienie tłumaczeń. Sprzyja to zarówno świadomej analizie konstrukcji językowych, jak i spontanicznemu zapamiętywaniu całych fraz i wyrażeń. W zależności od poziomu biegłości językowej grupy do dokonania lub porównania tłumaczenia można wybierać fragmenty tekstów popularnonaukowych, użytkowych, fragmenty dzieł literackich istniejących w obydwu językach. Ważne jest, by uświadomić uczącym się, że celem przekładu jest (przy jednoczesnym wyjaśnianiu, utrwalaniu lub testowaniu wprowadzanych struktur gramatycznych) „stworzenie nowego komunikatu tak, by wywołał efekt komunikacyjny tożsamy do tego, jaki wywołuje tekst oryginalny” (Majkiewicz 258).

5.2. TECHNIKA PODWÓJNEGO TŁUMACZENIA

Jak sama nazwa wskazuje, ćwiczenia tego typu polegają na tłumaczeniu z języka obcego na język ojczysty i na odwrót – z języka polskiego na język obcy. Tłumaczenia te jednak nie są wykonywane jedno po drugim, lecz odbywają się w pewnym odstępie czasowym. Uczący się tłumaczą na język polski teksty zawierające określone struktury gramatyczne, typu:

Spędziłam wczoraj przyjemnie czas w przytulnej restauracji. Piłam wyśmienitą kawę i rozmawiałam z dawnym znajomym o niezapomnianym wydarzeniu z przeszłości.

Вчера я приятно провела время в уютном ресторане. Я выпила вкусный кофе и поговорила со старым другом о незабываемом прошлом событии.

Takie ćwiczenie translacyjne można wykonywać na koniec zajęć. Tłumaczenia w języku polskim powinny zostać następnie zebrane, a ich rozdanie powinno mieć miejsce na kolejnych zajęciach w celu dokonania na ich podstawie tłumaczenia na język rosyjski. Szczególnie istotne jest podkreślenie różnic między obiema wersjami tekstu w języku obcym, ze szczególnym uwzględnieniem form docelowych i ewentualnych błędów językowych.

5.3. TECHNIKA ODBICIA LUSTRZANEGO

Technika „odbicia lustrzanego” to forma tłumaczenia dosłownego, dokonywanego na poziomie słów i morfemów, która sprawia, że struktury gramatyczne w języku obcym stają się dla uczniów bardziej zauważalne i przejrzyste (Wach i Jakowlewa-Pawlik 476). Może ona przypominać technikę tłumaczenia dosłownego, przy uwzględnieniu jednak określonych cech syntaktycznych, w zależności od poziomu i potrzeb grupy, może się od niej różnić. Należy podkreślić, że technika odbicia lustrzanego jest nieodpowiednia w przypadku struktur bardzo podobnych. Oto przykład:

Он считает его лучшим другом.

(Dosl.) On uważa go najlepszym przyjacielem.

(Thum.) On uważa go za najlepszego przyjaciela.

Założeniem tej techniki jest celowe zastosowanie błędnych zdań w języku ojczystym, będących wiernym odwzorowaniem zdań w języku docelowym, służącym zwróceniu uwagi na odmienną od języka ojczystego strukturę w języku obcym. Ze względu jednak na pokrewieństwo badanych języków stopień trudności ujętych w przekładzie zagadnień gramatycznych wydaje się być niski, i z tego względu praktyczne jest stosowanie jej w grupach o niższym stopniu zaawansowania językowego.

5.4. POPRAWIANIE BŁĘDNYCH TŁUMACZEŃ

Technika ta może stanowić punkt wyjścia do twórczej dyskusji na temat komputerowych aplikacji translacyjnych (m.in. często wykorzystywanego Google Translatora) oraz zasad korzystania z nich. Punktem wyjścia jest stworzenie krótkiego tekstu w języku prymarnym, a następnie uzyskanie tłumaczenia maszynowego za pomocą dostępnych technologii (na wyższym poziomie zaawansowania tłumaczenie za pomocą translatora można poprzezdzić tłumaczeniem wykonanym samodzielnie przez uczących się). W innej

wersji można posłużyć się przygotowanymi wcześniej tekstami wraz z ich tłumaczeniami maszynowymi, które mogą zawierać celowo dobrane struktury. Przykład przekładu maszynowego:

На Руси и праждниках Пасхи они называются Пасхой. Пасха – это подвижный праждник, который проходит с 4 апреля по 8 мая. Пасха в России пражднуется по православному юлианскому календарю и обычно приходится на католиков немного позже, чем на Пасху. Этому пражднику предшествует сорокадневный пост, в это время православным не следует есть белый хлеб, молочные продукты, мясо и рыбу. В Страстную субботу Свая, как и в Польше, является святой среди них. Пасхальные корзины содержат яйца, колбасы, кулич и пасху. Пражднование Пасхи в России начинается в Вербное воскресенье. В тот день во время мессы отмечают ветви ивы, ознаменовывающие прибытие Иисуса Христа в Иерусалим, когда его встретили пальмовыми ветвями. в России пасха начинается с звонких колоколов, возвещающих воскресении Христа. Русские целуют своих гостей три раза в щеку со словами „Христос Воскресие”.

Omawiana technika uświadamia różnorodność języka uczniom, których zadaniem jest zidentyfikować oraz poprawić błędy gramatyczne, a także rozstrzygnąć dylematy komunikacji międzyjęzykowej związane z asymetrią systemów językowych. Aby tłumaczenie było skuteczną strategią nauczania, konieczne jest wskazanie użytkownikom podobieństw i różnic między kodami, ponieważ szeroki horyzont językowy nie gwarantuje blokady działania interferencji. Wyszczególnienie najczęściej występujących błędów niewątpliwie usprawni proces kształcenia tłumaczy.

PODSUMOWANIE

Tłumaczenie, mimo że przez długi czas było uznawane – jako technika nauczania – za błąd metodyczny, niewątpliwie umożliwia poszukiwanie podobieństw i różnic między językami w wymiarze lingwistycznym oraz kulturowym. Przedstawione w niniejszym artykule zarówno rozważania teoretyczne, jak i empiryczne mogą być znaczące z punktu widzenia dydaktyki przekładu. Ich celem było ukazanie wspomagającej roli języka ojczystego w nauczaniu gramatyki, potencjału dydaktycznego, jaki niesie ze sobą akwizycja języka na podstawie kontrastów międzyjęzykowych oraz wskazanie kierunku kształcenia przyszłych tłumaczy. Nabywanie kompetencji do wy-

konywania zawodu tłumacza to proces wyjątkowo żmudny i długotrwały, a adepci sztuki tłumaczeniowej to osoby, które powinny zadbać o rozwój podstawowych elementów składowych zdolności językowych, m.in. zdolności gramatycznej (lingwistycznej). Zadaniem gramatyki kontrastywnej na usługach przekładu jest m. in. określenie odpowiedników translacyjnych badanych jednostek na różnych płaszczyznach. W kontekście kształcenia przyszłych tłumaczy języka rosyjskiego jest zatem rzeczą bardzo istotną, aby uczący się dysponowali kompetencją dwujęzyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Borecka, Violetta Elżbieta. „Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych”. *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI, red. Elżbieta Awramiuk i Marzanna Karolczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2016, ss. 149-170.
- Buczek, Katarzyna. *Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję od podstaw. Praca doktorska*, Uniwersytet Rzeszowski, 2010.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. Waldemar Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Nauczania Nauczycieli, 2003.
- Gałęcki, Włodzimierz. *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, PWN, 1965.
- Gębal, Przemysław E. „Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych”. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 12, 2016, ss. 77-93.
- Grucza, Franciszek. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. WSiP, 1978.
- Hejwowski, Krzysztof. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Izdebska-Długosz, Dominika. „Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych”. *Acta Humana*, nr 7, 2016, ss. 93-103.
- Jaskuła, Sylwia, i Leszek Korporowicz. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja”. *Pogranicze. Studia Społeczne*, nr 21, 2013, ss. 121-138.
- Kaczmarek, Stanisław Piotr. „Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2002, ss. 15-19.
- Kaczmarek, Stanisław Piotr. „Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2002, ss. 19-22.
- Kaczmarek, Stanisław Piotr. *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. WSiP, 1988.
- Komorowska, Hanna. *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. WSiP, 1980.
- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu”. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 12, 2016, ss. 23-35.
- Majkiewicz, Anna. „Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce”. *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. Jolanta Tambor, Aleksandra Achtelek i Małgorzata Kita, Wydawnictwo Gnome, 2007, ss. 254-263.

- Marton, Waldemar. *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. WSiP, 1979.
- Marton, Waldemar. *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. WSiP, 1972.
- Młynkowiak, Tomasz. „Nauczanie gramatyki języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2002, ss. 22-27.
- Pfeiffer, Waldemar. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros, 2001.
- Piegzik, Wioletta. „Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne”. *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 2006, ss. 13-20.
- Piotrowska, Maria. *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Wydawnictwo Naukowe AP, 2007.
- Rabiej, Agnieszka. „Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/drugiego”. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 12, 2016, ss. 55-75.
- Siek-Piskozub, Teresa. „Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce”. *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, red. Joanna Stańczyk i Elżbieta Nowikiewicz, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, 2013, ss. 9-24.
- Seretny, Anna, i Ewa Lipińska. *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Universitas, 2005.
- Wach, Aleksandra. „Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2020, ss. 22-27.
- Wach, Aleksandra, i Marina Jakowlewa-Pawlik. „Ocena użyteczności języka ojczystego (polskiego) w uczeniu się gramatyki języków obcych (angielskiego i rosyjskiego): wyniki badania”. *Studia Rossica Posnaniensia*, nr 41, 2016, ss. 473-485.
- Wójcik, Tomasz. „Miejsce gramatyki kontrastywnej w procesie nauczania języka obcego”. *Studia Rossica Posnaniensia*, nr 6, 1974, ss. 159-169.

ROLA GRAMATYKI KONTRASTYWNEJ W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH TŁUMACZY JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Streszczenie

Do nadrzędnych kwestii poruszanych w prezentowanych rozważaniach należy określenie roli gramatyki w procesie sterowanej nauki języka obcego. Opracowanie ma na celu ukazanie wspomagającej roli języka ojczystego w nauczaniu gramatyki oraz potencjału dydaktycznego, jaki niesie z sobą akwizycja języka oparta na kontrastach międzyjęzykowych. W części praktycznej przedstawiono procedury przeciwdziałające pojawianiu się błędów interferencyjnych stosowane na zajęciach z praktycznej gramatyki kontrastywnej polsko-rosyjskiej. Omówiono wybrane techniki bilingwalne oparte na ćwiczeniach translacyjnych, dzięki którym można dostrzec miejsca występowania potencjalnej interferencji językowej. W artykule podkreśla się potrzebę nabywania wiedzy niezbędnej do wskazania i wyeliminowania ewentualnych błędów w przekładzie na język rosyjski oraz ukierunkowania przyszłych tłumaczy na zagadnienia poprawnościowe w języku obcym.

Słowa kluczowe: kompetencja gramatyczna; gramatyka kontrastywna; tłumacz; język rosyjski.

THE ROLE OF CONTRASTIVE GRAMMAR
IN EDUCATING FUTURE RUSSIAN LANGUAGE TRANSLATORS

S u m m a r y

One of the overarching issues raised in the considerations presented in this article is defining the role of grammar in the process of controlled foreign language learning. The aim of this study is to show the supporting role of the mother tongue in teaching grammar, and to illustrate the didactic potential of language acquisition based on interlingual contrasts. The practical part presents the procedures used in Polish-Russian contrastive practical grammar classes in order to prevent the occurrence of interference errors. The examples of selected bilingual techniques based on translation exercises allows us to see areas of potential linguistic interference. This article emphasises the need to acquire the knowledge necessary to identify and eliminate possible errors in the process of translating into Russian, and to orientate future translators in the issues of correctness in a foreign language.

Keywords: grammatical competence; contrastive grammar; translator; Russian.