

Stanisława Wilkowa

PRZEKŁAD JAKO FORMA NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO
(Z PRAKTYKI NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO)

Streszczenie. W artykule przedstawia się pogląd na stosowanie przekładu jako jednego z wielu środków nauczania języka obcego i podważa się pogląd metodyków traktujących przekład wyłącznie jako test. W dalszej części artykułu rozważa się, czy możliwe jest pełne wyeliminowanie z umysłu uczącego się podświadomie towarzyszącego procesowi mówienia i myślenia przekładu na język ojczysty.

W wielu współczesnych metodykach nauczania języków obcych przekład uważany jest za test sprawdzający nabyte przez uczącego się wiadomości oraz umiejętności językowe i w tym charakterze ma on w dydaktyce stosunkowo częste zastosowanie. Natomiast liczni metodycy nie uznają tłumaczenia jako środka dydaktycznego, który jako jeden z chwytów metodycznych prowadziłby do opanowania języka obcego. (L. Grochowski).

O ile z jednej strony nie ulega wątpliwości, że tłumaczenie z języka obcego na ojczysty daje możliwość szybkiego sprawdzenia stopnia biernego opanowania danego języka, zaś przekład z języka ojczystego na obcy dowodzi czynnej jego znajomości, o tyle z drugiej strony zepchnięcie przekładu w procesie dydaktycznym języka obcego wyłącznie do roli środka sprawdzającego zuboża jego faktyczną wartość dydaktyczną. (Z. Chotyńiecki).

Istnieją podstawy, by sądzić, że jest to reakcja na metodę gramatyczno-tłumaczeniową. W tym wypadku - podobnie jak i w szeregu innych postulatach nowoczesnego nauczania - błędnie odczytano słuszną tendencję odrzucenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej w jej skrajnej postaci. Odrzucając analizę form gramatycznych jako podstawy nauczania, chodziło o ożywienie języka w jego funkcjonalności. Nie oznaczało to przekreślenia potrzeby intelektualnego opanowania języka jak i całkowitego odrzucenia przekładu jako środka dydaktycznego. Istnieją bowiem zakresy języka, gdzie do pełnego opanowania konieczny jest zasób wiadomości gramatycznych, a w innych wypadkach wymagany jest przekład dla właściwego kojarzenia i zapamiętania.

Przy metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej celem nauczania "było przyswojenie uczniowi gramatyki, a zadanie nauczyciela polegało na jej objaśnianiu" (A. Szulc, str. 33).

Podstawą nowej metodyki nauczania języków obcych według A. Szulca jest "strukturalno-behawiorystyczny punkt widzenia reprezentowany przez Bloomfielda - stanowiący - osnowę klasycznej amerykańskiej (i europejskiej) lingwistycznej dydaktyki języka obcego".

Jako główne zasady poglądów Bloomfielda na język A. Szulc wymienia cztery punkty, które w skrócie można sprowadzić do następujących stwierdzeń:

1) Język jest zespołem nawyków, jako określony typ społecznego zachowania się, z czego wynika konieczność naśladowania, powtarzania, ćwiczenia i wdrażania.

2) Nie należy uczyć o języku, lecz języka. "Widzimy więc, że metoda językoznawcza nauczania języka zrywa konsekwentnie z tradycją nauczania poprzez gramatykę, gdzie informacje metajęzykowe wyprzedzają materiał językowy". Powyższe hasło nie jest atakiem na samą gramatykę, lecz określa jej rolę jako informacji metajęzykowej w procesie dydaktycznym, jest środkiem do celu, a nie celem samym w sobie.

3) Każdy język stanowi osobną strukturę i ma własny system. A. Szulc zwraca uwagę na to, że "realizacja tego postulatu uwidoczniła się zniknięciem z podręczników amerykańskich nieprzygotowanych tłumaczeń na język obcy jako zbyt trudnych nawet dla bardzo zaawansowanego ucznia. W to miejsce wprowadza się tam "objaśnienia sytuacyjne" (stimuli), polecające uczniowi odpowiednią reakcję (response) w języku obcym".

4) "Języka uczyć należy w naturalnych, autentycznych sytuacjach językowych. Uczeń powinien uczyć się takiego języka, jakim mówią przedstawiciele danego społeczeństwa, nie zaś takiego, jakim, zdaniem niektórych gramatyków, powinni mówić. Warto tu przypomnieć, że tak często wyśmiewana sztuczność języka czytanek w podręcznikach typu tradycyjnego (gramatyczno-tłumaczeniowego) wynikała stąd, iż ów materiał językowy stanowił nie tyle zbiór odpowiednio dobranych wypowiedzi sytuacyjnych, co raczej ilustrację określonych reguł gramatycznych" (A. Szulc, str. 34-38).

Jak z powyższego wynika, eliminując tłumaczenia z procesu dydaktycznego chodziło o odrzucenie tekstów sztucznych służących jako ilustracja zasad gramatyki, gdyż nie dawały one smaku "systemu języka".

My, mówiąc o potrzebie stosowania przekładu jako formy nauczania, mamy na myśli utrwalenie wyżej wymienionego posmaku systemu bycia danego narodu i jego języka. Jesteśmy przy tym zdania, że odpowiednio ćwiczone tłumaczenia mogą wywoływać w odpowiednich sytuacjach spontaniczne reakcje językowe. Biorąc w obronę przekład jako jedną z form nauczania języka obcego nie mamy zamiaru postulować powrotu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, lecz chcemy wykazać, że stosowanie tłumaczenia w dydaktyce języka obcego nie jest wyłącznie testem, ani nie stanowi zbrodni przeciwko nowoczesności nauczania.

Uważamy, że przekład jest jednym z ważnych środków metodycznych nauczania języka obcego, szczególnie na szczeblu zaawansowanym, bez którego pełne opanowanie niektórych partii materiału językowego w warunkach szkolnych jest wątpliwe lub przynajmniej prowadzi do błędnych skojarzeń.

Wartość dydaktyczna przekładu polega między innymi na automatyzowaniu sytuacyjności całych zdań pod warunkiem, iż będzie to język naturalny, żywy, a nie ilustracja nietypowych reguł gramatycznych. Stosowanie przekładu jako testu znajomości języka pomimo woli uczącego stanowi równocześnie ćwiczenie automatyzujące biegłość rozumienia lub używania odnośnych struktur językowych. Przekłady częściowo przygotowanych dłuższych tekstów ciągłych wymagają korzystania ze słowników i sięgania do wiadomości z gramatyki, co dodatnio wpływa na przyswajanie języka obcego.

Dość duża częstotliwość powtarzających się w tekście zjawisk językowych prowadzi do trwałego ich zapamiętania i biegłości używania. Jest rzeczą jasną, że w takiej sytuacji trudno odmówić przekładowi walorów dydaktycznych wykraczających daleko poza test. W naszych rozważaniach na temat wartości przekładu mówiliśmy o tłumaczeniu co najmniej zdań lub dłuższego tekstu ciągłego, w ramach którego szczególne miejsce może zajmować tekst ukierunkowany - specjalistyczny. Nie poruszaliśmy natomiast zagadnienia przekładu przy objaśnianiu nowego słownictwa, ponieważ prawie wszyscy metodycy (przynajmniej w niektórych sytuacjach) dopuszczają posługiwanie się przekładem. Również i w tym względzie nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na niektóre aspekty zagadnienia przy nauczaniu dorosłych. Wszelkie chwyt metodyczne objaśniania słownictwa najlepiej stosować przed przystąpieniem do bezpośredniej pracy z tekstem.

W czasie czytania tekstu zbiorowo lub indywidualnie, jeżeli nie jesteśmy w stanie objaśnić słowa znanym już syno-

nimem lub bezpośrednio pokazem, najlepiej stosować przekład (podając ekwiwalent językowy) jako najoszczędniejszy i najpewniejszy sposób objaśnienia. Należy przy tym pamiętać, że szczególnie dorośli nie lubią odrywać się myślą od zasadniczego tematu, na którym skupili swoją uwagę.

Obecnie przeanalizujemy różne sytuacje, które podważają zasadę pełnego wyeliminowania przekładu jako środka dydaktycznego. L. Zabrocki w pracy pt. "Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych" udowadnia, że język jest kodem, tzn. porozumiewając się między sobą kodujemy i dekodujemy interesującą nas rzeczywistość - treść. W sposób uproszczony wygląda to tak, że nadawca chcąc wyrazić swoją myśl nadaje jej formę słów - zdań, czyli koduje. Jeżeli porozumiewanie się jest ustne, to równocześnie odbywa się nadawanie komunikatu. Odbiorca słuchowo przyjmuje zakodowany w słowa komunikat i przetwarza go w dopowiednie myśli - treść itd. Dopóki mamy do czynienia z językiem ojczystym lub obcym, ale doskonale znanym, proces ten przechodzi błyskawicznie i niemal podświadomie. Mówiący-kodujący dobiera automatycznie słowa i formy, przy pomocy których najtrafniej i najpoprawniej będzie mógł przedstawić swoją myśl. Odbierający-dekodujący analizuje treść komunikatu i na ogół wyłapuje wady i potknięcia językowe nadawcy. Dowodzi to, że kodowanie wymaga określonych zasad, których w sposób drastyczny naruszyć nie można, gdyż odkodowanie natrafi na poważne trudności, a nawet może dojść do mylnego odszyfrowania zakodowanej myśli. Jak już powiedziano wyżej, sprawa jest stosunkowo prosta przy dużej biegłości posługiwania się danym kodem obu stron. Kłopoty zaczynają się wtedy, kiedy bodaj jedna strona nie jest zbyt biegła w kodowaniu i dekodowaniu. Przy czym doświadczenie uczy, że biegłość i poprawność nie zawsze idą w parze, jak również że nie są one wyłącznym rezultatem tej czy innej metody (bezpośredniej czy pośredniej). Przed o-

sięgnięciem odpowiednio wysokiego stopnia znajomości języka kodowanie i dekodowanie będzie przebiegało przez pryzmat języka ojczystego, tj. szybszego lub wolniejszego przekładu bez względu na to, czy rozmawiający w pełni zdaje sobie sprawę z tego, czy nie. Nawet wtedy, gdy mamy do czynienia ze spontanicznym władaniem językiem obcym i tzw. myśleniem kategoriami języka obcego, nie jesteśmy absolutnie wolni od równoległego lub pośredniego, może nawet podświadomego, błyskawicznego, ale podwójnego kodowania i dekodowania. Dowodzi tego istniejąca na każdym szczeblu władania interferencja oraz częste wspomaganie się językiem ojczystym w momentach, kiedy brakuje nam odpowiedniego zwrotu lub słowa automatycznie sięgamy do arsenału języka ojczystego. Podobne sytuacje zachodzą, kiedy w jednym ze znanych nam języków znajdujemy celniejsze określenie dla danego zjawiska, aniżeli określenie w języku, w którym prowadzimy monolog lub dialog. Poliglota szczególnie często operują równoległe wielojęzycznymi określeniami na to samo zjawisko. Powyższe dowodzi, że nie ma takiego władania językiem ani systemu obcojęzycznego myślenia, który absolutnie wyłączałby pozostałe znane systemy językowe. Dlatego trudno jest z całą stanowczością wykluczyć pośrednie lub równoległe formy kodowania i dekodowania w języku ojczystym wtedy, kiedy mamy do czynienia z językiem obcym. System języka ojczystego jest tak głęboko zakorzeniony w umyśle każdego człowieka, że odnosi się nie tylko do świadomości, lecz również do podświadomości.

B. A. Jankowski w książce pt. "Nauka języka obcego" wyróżnia (umownie) dwa zasadnicze poziomy czynności językowych: pierwszy na poziomie pełnej świadomości, drugi na poziomie pełnej automatyzacji. Poziom świadomości kieruje treścią wypowiedzi, a niższy poziom automatyzacji nadaje formę językową treści.

Jankowski przyznaje, że są momenty nawet w języku ojczystym, kiedy mówiący ma kłopoty z pełną automatyzacją wypowiedzi, pomimo znanej mu treści. Wtedy mówiący szukając właściwej formy kieruje na nią całą uwagę świadomości wypełniając lukę czasową tzw. podpórkami językowymi w rodzaju: właśnie, że tak powiem, wiesz, no itp.

Chociaż Jankowski dopuszcza dowolną ilość poziomów świadomości, to w czynnościach językowych wyróżnia tylko dwa zasadnicze, słuszne z punktu widzenia języka ojczystego, ale niewystarczające w posługiwaniu się językiem obcym. Kiedy mówimy językiem obcym, absorbując treścią najwyższy poziom świadomości, poziom automatyzacji pozostaje, ale jest to automatyzacja tylko częściowa, zarezerwowana dla języka ojczystego, zaś pomiędzy poziomem świadomości i automatyzacji pojawia się bardzo szeroki intensywny poziom formy językowej obcojęzycznej. Można założyć, że niżej położony poziom automatyzacji jest poziomem podświadomego przekładu na język ojczysty i źródłem do pobierania odpowiednich form językowych obcojęzycznych. Można by postawić pytanie, w jakim stopniu osiągalna jest automatyzacja obcojęzyczna pojęciowa, a w jakim przekładowa. Praktyka dowodzi, że tylko niektóre osoby osiągają taką znajomość języka, aby wystarczyło absorbowanie najwyższego poziomu świadomości treścią nie kłopotując się sprawą formy, pozostawiając ją poziomowi automatyzacji. Podobne władanie językiem jest nieomal na poziomie pełnego władania językiem obcym, jeżeli nie w planie ekspresji, to przynajmniej w planie semantycznym.

Zjawisko towarzyszenia języka ojczystego na poziomie automatyzacji może nie być wyraźnie zauważalne, dlatego że umysł człowieka daje się trwale programować na pewne nakaazy i zakazy, które odgradzają od świadomości zjawiska niepożądane lub zaprogramowana świadomość paraliżuje odruchy, np. odruchy fizyczne. Podobnie programowane są kłamstwa,

gdzie człowiek pomimo innej świadomości wypowiada odmienne treści. Pewne działania i odruchy mogą być dość trwale programowane, inne na krótki okres czasu, ale z ogromną skutecznością.

Wszystko to, co zwykliśmy wkładać do szufladki podświadomości, również bodźce odbierane za pomocą zmysłów układu nerwowego, są rezultatem działania odpowiednio zaprogramowanych komórek czuwających, np. reakcja na ukłucie, hamowanie samochodu w momencie niebezpiecznym itp. W wymienionych wypadkach czynności następują niejako automatycznie, a szybkość ich działania jest tak wielka, że odносimy wrażenie, iż działo się to bez naszej woli i poza naszą świadomością, gdyż czynność powtórnej świadomej analizy niezaprogramowanej następuje dopiero po fakcie. Jednak w każdym działaniu tkwiła wcześniej zaprogramowana świadoma działalność oparta na systemie alarmowym naszych zmysłów. W normalnych warunkach nasza świadomość jest trwale zaprogramowana na unikanie bólu z powodu ukłucia, oparzenia itp. względnie okresowo na pewne działania związane z określonymi sytuacjami; stąd wpływają błyskawiczne reakcje odruchu. Równocześnie wiemy, że świadomość naszą możemy zaprogramować na powstrzymanie niektórych odruchów, np. na ukłucie igły zastrzykowej, obojętnie czy moment ukłucia będzie zasygnalizowany poprzez zmysł wzrokowy, czy tylko dotykowy. Znane są również fakty zaprogramowania wstrzymania c wiele bolesniejszych i przerażających odruchów: oto w stodole w słomie ukryli się partyzanci, wróg przeszukuje puszczając serię z automatu, są ranni, ale nikt nie zdradził obecności okrzykiem bólu. Ukrywający się wiedzą, że, jeżeli zdradzą swoją obecność, zginą wszyscy. Zaprogramowanie było tak mocne, że zdało egzamin.

Podobnie człowiek może zaprogramować mówienie i myślenie w języku obcym osiągając w tym wysoki poziom dyscypliny, ale pełne wyeliminowanie z niższego poziomu świadomości

ci systemu języka ojczystego jest niemożliwe tak samo, jak odpędzenie wszystkich myśli dodatkowych. Skoro istnieją poważne przesłanki, że towarzyszenie języka ojczystego w procesie posługiwania się językiem obcym jest nieuniknione, można by pokusić się o analizę sytuacji, kiedy stosowanie przekładu jest pożyteczne – wskazane, potrzebne, nieodzowne, a kiedy przeciwskazane.

Z doświadczenia dydaktycznego wiadomo, że osoby słabo władające językiem obcym często operują tzw. kalką językową, tzn. używają systemu myślowego języka ojczystego, np. mówiący zna wyrazy rosyjskie Москва, ехать, надо, поезд, лифт, этаж, zna ich formy gramatyczne, zna liczebniki i przyimki itp. Jako zadanie otrzymuje polecenie: przetłumaczyć na język rosyjski następujące zadania: Do Moskwy jechaliśmy pociągiem. Na dziewiąte piętro trzeba jechać windą. Wymienione dwa zdania nie muszą być poleceniem przekładu, mogą po prostu ilustrować potrzebę zakodowania myśli podanych tu w formie powyższych zdań. Jeżeli mówiący nie zna systemu języka w zakresie wyrażenia wyżej wymienionej myśli, to prawdopodobnie zdania otrzymają następującą formę: До Москвы поеду поездом. На десятый этаж надо поехать лифтом.

Zamiast: В Москву я поеду на поезде. На десятый этаж надо подняться на лифте.

Stwarzanie w dydaktyce języka sytuacji, kiedy uczeń będzie się posługiwał kalką, jest przeciwskazane. Nie zda tu również egzaminu niekierowane tłumaczenie jednokierunkowe na język polski, bo w drugim zdaniu pozostaje możliwość popełnienia błędu, a tym bardziej nie można dopuścić do niekierowanego przekładu na język obcy. Przekład powinien być kierowany przynajmniej wzorcową strukturą i jako środek dydaktyczny należałoby stosować go dwukierunkowo: język rosyjski na polski i powtarzne tłumacze-

nie na język rosyjski. Z. Chotyński w "Zasadach i wskazówkach metodycznych do ćwiczeń laboratoryjnych" postuluje stosowanie poszczególnych przekładów w ujęciu etapowym, tj. kolejnego ogniwa metodycznego tej samej lekcji. Do sytuacji wymagających przekładu zalicza on zdania zawierające wyrazy o różnych ekwiwalentach w innym języku w zależności od użytego kontekstu. Jeżeli w zdaniach rosyjskich występuje słowo, które w zależności od kontekstu ma różne odpowiedniki polskie, stosujemy przekład na język polski i odwrotnie - zdania polskie zawierające wyrazy o wielu ekwiwalentach rosyjskich należy zacząć od tłumaczenia na język rosyjski pamiętając równocześnie, że jest to trudniejsza forma wymagająca od ucznia lepszego przygotowania w zakresie ćwiczonego materiału językowego. Do sytuacji wymagających obowiązkowego stosowania w dydaktyce przekładu należy zaliczyć występowanie zwrotów idiomatycznych i przysłów. O kierunku tłumaczenia zadecyduje fakt, w którym języku zwrot jest idiomem, zawsze dążymy do znalezienia odpowiednika dla idiomu, a nie odwrotnie. Istnieją sytuacje, w których idiomy jednego języka posiadają odpowiedniki idiomatyczne w innym języku i wtedy kierunek przekładu może być dowolny w zależności od potrzeby. W odniesieniu do zwrotów idiomatycznych w zasadzie istnieje zgodność co do konieczności stosowania odpowiednich wymienników idiomatycznych innego języka lub opisowego ich tłumaczenia i dlatego idiomy pozostawimy bez ilustracji, natomiast popatrzymy na niektóre wyrazy, które zmieniają znaczenie w zależności od kontekstu pociągając za sobą potrzebę stosowania odpowiednich tłumaczeń (należy zwrócić uwagę na wyrazy podkreślone):

A) Kierunek przekładu - z języka rosyjskiego na polski.

При встрече... - Przy spotkaniu ...

При Петре Первом была построена крепость на Неве. - Za Piotra Pierwszego została zbudowana twierdza na Newie.

Она изучает историю. - Она studiuje historię.
Она изучает обстановку. - Она bada okoliczności
Это Репин написал это письмо. - То Repin napisał ten list.
Это Репин написал эту картину. - То Repin namalował ten obraz.

В) Kierunek przekładu - z języka polskiego na rosyjski.

То было длугие премо́wienie. - Это была длинная речь.

Wspominaliśmy go длуги czas. - Мы вспоминали его долгое время.

Przykładów nieodzowności stosowania tłumaczenia jako jedynego sposobu prowadzącego do poprawnej percepcji systemu językowego można przytoczyć nieskończenie dużo, lecz celem autora jest jedynie zasygnalizowanie różnych okoliczności, w których przekład spełnia ważną rolę kształcącą. Prócz wymienionych już sytuacji, przekład jako sposób nauczania języka obcego może znaleźć również szerokie zastosowanie w ćwiczeniach laboratoryjnych i nauczaniu programowanym jako pewnego rodzaju algorytm. Szczególnie w laboratorium językowym jego zastosowanie znajduje pełne uzasadnienie.

LITERATURA

- [1] Z. Chotyniecki, Ćwiczenia laboratoryjne do nauczania języka rosyjskiego, Zasady i wskazówki metodyczne. Gliwice 1973.
- [2] L. Grochowski, O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej, Warszawa 1973.
- [3] B.A. Jankowski, Nauka języka obcego, Warszawa 1973.
- [4] A. Szulc, Lingwistyczne podstawy programowania języka, Warszawa 1971.
- [5] L. Zabrocki, Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych, Warszawa 1966.

ПЕРЕВОД КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(ИЗ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ)

Р е з ю м е

В статье излагается взгляд на применение перевода как одного из многих средств обучения иностранному языку и упрекается методистов в том, что они сводят роль перевода исключительно к проверочному тесту. Далее обсуждается, возможна ли элиминация из сознания учащегося подсознательно сопутствующего перевода на родной язык в процессе говорения и мышления.

TRANSLATION AS A FORM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
(FROM THE AUTHOR'S EXPERIENCE IN TEACHING RUSSIAN)

S u m m a r y

The article presents the author's view on using translation as one of the numerous means in the foreign language teaching and shakes the opinion of these linguists for whom translation is only a test. The further part of the article tries to solve the problem if it is possible to eliminate fully from the student's mind the translation process which accompanies the process of speaking and thinking in human subconsciousness.