

Kamil Szafraniec

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 19,
93-103

2012

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

*Kamil Szafraniec**

METODA GRAMATYCZNO-TŁUMACZENIOWA ORAZ ELEMENTY PRZEKŁADU W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: nauczanie JPJO, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metodyka nauczania języków obcych, teoria tłumaczenia

Celem niniejszego artykułu jest próba ocenienia przydatności i celowości stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych lub elementów metody gramatyczno-tłumaczeniowej na zajęciach języka obcego. W pierwszej części artykułu pokrótce przyjrę się historii metody gramatyczno-tłumaczeniowej, przedstawię jej główne założenia i cele oraz postaram się przybliżyć stanowiska jej zwolenników i przeciwników. W drugiej części tekstu podejmę się odpowiedzi na pytanie, czy tłumaczenia mogą dziś znajdować zastosowanie w nauczaniu JPJO, a jeśli tak, to w jaki sposób należałoby je wprowadzać do zajęć.

1. W historii metodyki nauczania języków obcych niejednokrotnie zajmowano się problemem roli oraz intensywności ćwiczeń tłumaczeniowych w procesie nauczania. Z pewnością jednym z ważniejszych kierunków wpływających na ocenę słuszności i przydatności tej metody była psycholingwistyka, czyli nurt dążący do wyjaśnienia m.in. tego, jakie kognitywne procesy zachodzą w mózgu uczących się podczas tłumaczenia i w jakim stopniu te operacje myślowe są z metodycznego punktu widzenia przydatne do nauki języka obcego. Jak wiadomo, sam proces tłumaczenia, zwłaszcza w początkowej fazie przyswajania języka obcego, jest nieodłączną częścią rzeczywistości. Uczeń będzie zawsze znajdował się pomiędzy żywiołami dwóch języków. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat pojawiała się wiele prac z metodyki nauczania języków obcych, traktujących o roli, jaką odgrywa pierwszy język (L1) w nauczaniu języka obcego (L2). Pomimo oczywistego wpływu L1 na proces przyswajania L2, do dziś nie wypracowano jednej strategii odnośnie do tego, czy L1 jest pomocny w nauce i należy go uży-

* kamilszafraniec@gmail.com, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Kościuszki 65, 90-514 Łódź.

wać na zajęciach, czy efektywniejsze jest jednak używanie wyłącznie L2. Wydaje się, że wśród nauczycieli na ogół dominuje przekonanie, że w klasie nie należy używać L1 lub należy ograniczyć jego użycie do minimum, jednak przekonanie to jeszcze do niedawna nie było nazbyt rozpowszechnione.

1.1. Tytułem wstępu należy przypomnieć, że wykorzystanie tłumaczenia w procesie nauczania języków obcych zalicza się do tzw. szkoły gramatyczno-tłumaczeniowej, która w zeszłym stuleciu wyparta została w znacznej mierze przez metody bezpośrednie, audiolingwalne itd., które postulowały używanie jednego języka w klasie oraz wykluczały jakiegokolwiek wykorzystanie języka ojczystego w procesie przyswajania języka obcego. Funkcjonowały dwa przeciwstawne nurty – przeciwników i zwolenników wykorzystania tłumaczenia do nauki języka obcego, które, dowodząc swych racji, odnosiły się do całkiem ogólnych i powierzchniowych argumentów.

2. Tłumaczenie – klasyczny akt, proces kognitywny, interlingwalny oraz kontrastywny – jest znane w historii nauczania języków już od dawna. Prawdopodobnie po raz pierwszy pojawiło się ono w III w.n.e. w greckojęzycznej części Cesarstwa Rzymskiego, stanowiąc ćwiczenie na zajęciach z łaciny. Przez wiele stuleci tłumaczenie z łaciny i na łacinę było integralną częścią zajęć z nauki klasycznej greki i łaciny. Na temat wykorzystania metody tłumaczeniowej w nauce współczesnych języków obcych nie ma systematycznych opracowań aż do XVIII w. Tak zwane języki narodowe były wówczas używane w głównej mierze w kontaktach ustnych oraz sytuacjach nieoficjalnych, nie nauczano ich w szkołach, niewiele było również tekstów pisanych w językach innych niż łacina czy greka. Dopiero w XVIII w. metoda tłumaczeniowa stała się podstawą, a zarazem najważniejszą częścią składową tzw. metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która zakładała ćwiczenie reguł gramatycznych poprzez tłumaczenie (House 2001: 258).

2.1. Należy zwrócić uwagę na specyfikę przeprowadzanych ćwiczeń tłumaczeniowych. Uczniowie dostawali zazwyczaj wyizolowane z kontekstu zdania, często nawet nienaturalnie brzmiące, utworzone w taki sposób, aby wyeksponować konkretną strukturę gramatyczną, mającą się pojawić w przetłumaczonym na język obcy zdaniu. Tłumaczenie obłożone było niekiedy pewnymi restrykcjami, jak choćby zakazem tłumaczenia struktur bardziej złożonych strukturami prostszymi. W tłumaczeniu tym główny nacisk kładziono nie na poprawne oddanie sensu, lecz na niewolnicze przekładanie odpowiednich struktur gramatycznych czy leksykalnych, tak, by stały się częścią językowego drylu.

2.2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa zyskała w XIX w. sporą popularność w różnych częściach Europy i znalazła nawet oparcie w różnorodnych teoriach lingwistyki porównawczej, psychologii itp. Z czasem wykrystalizował się front przeciwników wykorzystania tłumaczenia jako środka dydaktycznego w procesie nauki języka obcego, reprezentowany głównie przez zwolenników

tzw. metod bezpośrednich, ugruntowanych na przełomie XIX i XX w. Niemniej radykalna działalność orędowników metod bezpośrednich i tzw. szkoły reformatorów (Viëtor 1882; Jespersen 1904; Palmer 1917) nie zdołała osłabić pozycji metody tłumaczeniowej w nauczaniu języków obcych i przez długi czas elementy tłumaczenia były nieodzowną częścią ćwiczeń i testów sprawdzających kompetencje uczących się języka obcego. Przeciwnicy metod bezpośrednich oprotowali z kolei przesadzoną argumentację zwolenników wytrzebienia tłumaczeń z praktyki glottodydaktycznej. Jednym z nich był Henry Sweet, który obalil tezę, że stosowanie metody tłumaczeniowej w znaczny sposób opóźnia i utrudnia skojarzenie nowego, obcego leksemu z rzeczywistością pozajęzykową. Sweet opowiadał się za odpowiednio wyważonym wprowadzaniem ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach z języka obcego już od samego początku, tak, aby w efektywny sposób przekazywać wiedzę językową i kulturową (Sweet 1899), uwypuklił zatem rolę tłumaczenia jako ważnego nośnika nie tylko wiedzy językowej, lecz także kulturowej. Fakt ten pozostaje w zgodzie ze współczesnymi teoriami pojmującymi tłumaczenie jako ważny proces „dostosowywania” dwóch kultur. Jednym z głównych twórców pojęcia tzw. tłumaczenia kulturowego jest znany indyjski postkolonialista Homi K. Bhabha, który w 1994 r. wydał książkę zatytułowaną *The location of culture*. Jedenasty rozdział tej książki, *How newness enters the world*, jest poświęcony roli kultury w procesie tłumaczenia. Do dziś powstało stosunkowo niewiele prac traktujących o tłumaczeniu kulturowym, które polemizowałyby z teorią Bhabhy (Wagner 2009: 1).

2.3. W latach 60. i 70. XX w. różni językoznawcy i glottodydaktycy prowadzili debatę o korzyściach oraz negatywach płynących z wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Korzyści znajdowały oparcie w dorobku lingwistyki kontrastywnej – główną zaletą wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej miało być zwrócenie uwagi uczących się na podobieństwa i różnice w systemach leksykalnych i morfosyntaktycznych języka ojczystego i języka nauczanego. Cel ten miał być osiągnięty za pomocą krótkich i intensywnych zadań tłumaczeniowych, skierowanych głównie do bardziej zaawansowanych uczniów (Wilss 1973: 16–24). W tym samym czasie rozwinął się również ruch sprzeciwiający się wprowadzaniu tłumaczenia do nauczania języka obcego, o którym wspominałem już wcześniej. Zwolennicy tej szkoły argumentowali, że tłumaczenie jest pewnego rodzaju „piątą sprawnością”, niemającą zbyt wiele wspólnego z klasycznie rozumianymi czterema sprawnościami: pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie (Söll 1966: 9–16). Trudno się z tą argumentacją nie zgodzić, gdyż wiemy, iż nawet perfekcyjne opanowanie języka nie przesądza o byciu dobrym tłumaczem. Od tłumacza wymaga się często szerokiej wiedzy kontekstowej, historycznej, kulturowej, która z pewnością nie zawsze wchodzi w zakres kompetencji osób uczących się języka obcego. W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na dość niefortunne zlanie się pojęć klasycznego tłumaczenia i tłumaczenia

w ramach metody gramatyczno-tłumaczeniowej lub w ogólnym rozumieniu dydaktycznym. Jak wiemy, w klasycznym rozumieniu definicja tłumaczenia zmieniała się i ewoluowała poprzez stulecia, co pozwala proces tłumaczenia rozumieć wielorako. Niemniej istotne jest rozróżnienie celów stawianych przed tłumaczem i przed uczniem wykonującym tłumaczenie. Tłumacz dokonuje pewnego aktu metajęzykowego, skomplikowanej kognitywnej procedury, która wymaga uruchomienia wielu procesów: poprawnego zrozumienia bądź interpretacji tekstu, przełożenia tekstu do języka docelowego z uwzględnieniem wszystkich możliwych środków wyrazu. Tłumacz musi przy tym wykazać się bardzo dobrą znajomością i wycuciem w obu językach. Z kolei uczeń dostaje najczęściej pojedyncze zdanie i często musi właściwie dokonać nie tłumaczenia, a tzw. retranslacji, bowiem wykorzystywane w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej zdania nierzadko są niewolniczymi tłumaczeniami na język ojczysty ucznia z języka, który ma on przyswoić. Ma to, oczywiście, na celu wyeliminowanie możliwych niespójności w tłumaczeniu. Uczeń, widząc zdanie, najczęściej od razu wie, o jaką strukturę gramatyczną bądź leksykalną chodzi. Ponadto jedna z niepisanych zasad tłumaczenia głosi, że należy tłumaczyć przede wszystkim na język ojczysty, gdyż to właśnie w nim mamy najczęściej największe kompetencje. W przypadku metody gramatyczno-tłumaczeniowej zasada jest odwrotna. Zazwyczaj dokonujemy tłumaczenia na język obcy, ponieważ to on stoi w centrum zainteresowania ucznia. Dlatego ważne jest jednoznaczne odróżnienie pojęcia tłumaczenia na potrzeby glottodydaktyczne od tłumaczenia profesjonalnego. „Celem tłumacza zawodowego jest przekazanie zarówno znaczenia komunikatu poprzez elementy innego języka, jak i jego formy artystycznej. Celem tłumacza dydaktycznego (pedagogicznego) jest wykorzystanie przekładu do lepszego opanowania języka obcego w trakcie ogólnej nauki tego języka” (Dunin-Dudkowska 2011: 387).

2.4. Kontrowersje wokół wykorzystania metody gramatyczno-tłumaczeniowej nie stanowią dziś tematu wielu debat. Można by rzec, iż metoda ta została poniekąd zmarginalizowana. Nie oznacza to oczywiście, że jej założenia czy nawet jej elementy nie są współcześnie stosowane. Ogólne 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 (sprawdzana jest w głównej mierze poprawność gramatyczna i stylistyczna) (House 2001: 259).

2.5. Należy mieć świadomość, że takie wykorzystanie tłumaczenia na zajęciach z języka obcego zupełnie mija się z pedagogicznym potencjałem tłumaczenia samego w sobie. Jedną z głównych zasad związanych z wprowadzeniem metody tłumaczeniowej do zajęć jest nie tylko zwrócenie uwagi uczniów na for-

malne cechy jednostek leksykalnych, kolokacji i związków wyrazowych, lecz także podkreślenie znaczenia pragmatycznego, kontekstualnego i sytuacyjnego słów, związków, zdań oraz tekstów różnego rodzaju. Jak już wcześniej wspominałem, tłumaczenie jest ponadto ważnym aktem przekazywania wiedzy kulturowej. Jak podkreślają zwolennicy metody tłumaczeniowej, pozwala ona na całościowe podejście do języka i ćwiczy w tworzeniu koherentnych i kohezywnych wypowiedzi lub tekstów. Kolejną zaletą tej metody jest zwracanie uwagi na błędy interferencyjne, szlifowanie własnych technik uczenia się oraz zwiększanie świadomości i kompetencji językowych. Do dziś zresztą metoda ta jest wykorzystywana w sytuacjach, kiedy uczący się w głównej mierze ma do czynienia z tekstami pisanymi, a celem nauki języka obcego jest jak najszybsze przygotowanie go do samodzielnej lektury tekstów.

2.6. Przeciwnicy tej metody uważają, że tłumaczeń winno się na zajęciach języka obcego zabronić, gdyż wprowadzają one jedynie zamieszanie i wyrządzają więcej szkody niż pożytku. Zdaniem przeciwników, zbyt wczesna praca z tekstami utrudnia jedynie ich zrozumienie, zniechęca uczniów do lektury, prowadzi do fałszywej generalizacji znaczeń i nie wspomaga zrozumienia oraz nie poszerza kompetencji komunikacyjnych (Sepp 1981: 84; Krings 1989: 274). Innym ważnym zastrzeżeniem dotyczącym wprowadzania tłumaczeń do zajęć poświęconych nauce języka obcego jest potrzeba wyposażenia uczniów w podstawową wiedzę o tym, czym jest tłumaczenie. Wpierw należałoby przeprowadzić podstawowy kurs pomagający zrozumieć, na czym polega proces tłumaczenia i jego złożoność – w rozumieniu procesu interlingwalnego. Jak wiadomo, teoria tłumaczenia łączy wiele teorii językoznawczych, od pragmatycznych teorii użycia języka, poprzez teorię aktów mowy, analizę dyskursu, aż po szkoły kontekstualne i funkcjonalne. W opisaney wyżej argumentacji jest z pewnością sporo racji, jednak tak jak już wcześniej zaznaczyłem, jako glottodydaktycy musimy mieć świadomość, że naszym celem nie jest nauczanie tłumaczenia jako takiego, lecz nauka języka. Wykorzystujemy w tym celu różne źródła, różne metody oraz różne kanały. Dlatego też jestem zdania, iż z powodzeniem możemy włączyć elementy tłumaczenia do pracy lektorskiej, zakładając oczywiście, że sięgamy po tłumaczenie dydaktyczne, a nie profesjonalne.

2.7. Niektórzy naukowcy uważają, że największą szkodę i zły rozgłos przyniosła tłumaczeniom w glottodydaktyce właśnie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Gommlich (1997: 172) twierdzi, że największa wada tej metody polegała na tym, iż uczyła ona języka w izolacji od podstawowych funkcji socjalnych, intencji nadawców i odbiorców. Nauka zgodnie z tą metodą polegała na przyswajaniu wiedzy systemowej, stwarzała iluzję pewnej linearności języka, tego, że zawsze istnieją idealne ekwiwalenty i analogie z językiem ojczystym (Zojer 2009: 32). Metody behawioralne odrzuciły koncepcję traktowania języka jak systemu i praktycznie zupełnie sprzeciwiły się zastosowaniu metody gramatyczno-tłuma-

czeniowej. Jednak dość szybko okazało się, że uczniowie, którzy byli nauczani metodami behawioralnymi, też nie osiągnęli wszystkich zakładanych przez nie celów. Nawet metody bezpośrednie, audiolingwalne i audiowizualne, które najmocniej kontestowały zastosowanie tłumaczenia w glottodydaktyce, nie były w stanie w zupełności zaprzeczyć pewnym pozytywom, płynącym z zastosowania tłumaczenia na zajęciach języka obcego. Dowodem na to są choćby niezwykle ciekawe badania przeprowadzone w 1985 r. przez H. P. Kringsa. Miały one na celu przeanalizowanie różnic zachodzących w procesie pisania w dwóch przypadkach: tłumaczenia i tzw. pisania „swobodnego”. Pierwsza grupa, tzw. tłumaczeniowa, miała za zadanie przetłumaczyć tekst, który był odpowiedzią na zamieszczone w gazecie ogłoszenie o pracę. Krings poprosił uczniów, by podczas wykonywania zadania „myśleli na głos”, a on będzie nagrywał ich wszystkie translatorskie pomysły i rozwiązania. Drugie zadanie zostało powierzone innej grupie, która również miała aplikować o pracę na podstawie ogłoszenia z gazety, jednak ich zadanie było klasycznym zadaniem z tzw. „wolnego” pisania. Ponownie uczniowie mieli „myśleć na głos”, a ich pomysły były nagrywane. Krings na podstawie przeanalizowanego materiału z obu grup doszedł do wniosków, iż „grupa translacyjna” korzystała ze strategii znajdowania hierarchicznych ekwiwalentów na trzech poziomach. Po pierwsze, studenci szukali prymarnych asocjacji czy ekwiwalentów typu „słowo za słowo”. W momencie, kiedy nie udawało się znaleźć takiego typu ekwiwalentu, przechodzili do kolejnego stopnia ekwiwalencji, który Krings określił jako strategię „re-werbalizacji”. Polega ona na poszukiwaniu substytutów o znaczeniu podobnym do oryginalnego bądź bliskich oryginalnemu. W większości przypadków dochodziło do uproszczenia tekstu źródłowego. Kiedy zastosowanie tej strategii nie dawało rezultatów, studenci stosowali kolejną strategię, polegającą na „ponownym przepisaniu”, czyli starali się zrozumieć przekaz tekstu, fragmentu czy nawet pojedynczego słowa w języku oryginału i opisać je własnymi słowami w języku docelowym. Krings odkrył, że schemat postępowania studentów zawsze zaczyna się od próby zastosowania najprostszej, czyli pierwszej z opisanych strategii, będącej jednocześnie strategią najbardziej efektywną i najmniej pracochłonną. Trzecia z opisanych strategii – najbardziej czasochłonna oraz wymagająca największego wysiłku intelektualnego – stosowana była jedynie w momencie, kiedy zawiodły wszystkie inne. Kolejną ciekawą obserwacją Kringsa było to, że użycie słownika było w obu grupach traktowane jako ostatnia deska ratunku (Zojer 2009: 40).

Podczas analizy wyników drugiej grupy Krings zauważył, że studenci użyli w poszukiwaniu ekwiwalentów bardzo podobnych (jeśli nie identycznych) strategii do pisania tekstu odpowiadającego na ofertę pracy zamieszczoną w gazecie. Paralele pomiędzy strategiami grupy „tłumaczeniowej” i grupy „wolnego pisania” były tak uderzające, że Krings doszedł do wniosku, iż zadania z tzw. „wolnego pisania” są poniekąd również zadaniami z tłumaczenia. Zauważył jedynie, że zadanie z „wolnego pisania” jest bardziej kompleksowe, wymaga użycia więk-

szej liczby strategii i aktywuje więcej procesów, gdyż studenci muszą wymyślić całą treść tekstu, podczas gdy w przypadku tłumaczenia treść jest już podana. W momencie, kiedy treść jest już ustalona, praca obu grup nie różni się pod względem procesualnym (Krings 1987: 71–90, za: Zojer 2009: 41). Krings podsumował swoje badania w następujący sposób:

The frequent claim that free foreign-language text production must always have priority because it leads the learner to a more ‘idiomatic’ use of the foreign language is on no account correct. Or, to put it even more clearly: to my mind, the investigation of foreign-language writing processes supplies no arguments against translating into the foreign language. Writing and translating do not seem to be real alternatives (Krings 1994: 107, za: Zojer 2009: 41).

Ważnym przesłaniem tych badań jest konkluzja, iż procesy pisania i tłumaczenia nie są od siebie drastycznie różne. Ponadto zarówno tłumaczenie, jak i pisanie tekstów prowadzą do językowego rozwoju ucznia. Podążając tym tokiem rozumowania, nie należałoby całkowicie odrzucać przydatności tłumaczenia jako narzędzia glottodydaktycznego, ale wprowadzać elementy tłumaczenia do nauki języka obcego. Wydaje się, że idealną sytuacją byłoby oczywiście wzajemne uzupełnianie się zadań z tłumaczeń i innych ćwiczeń rozwijających sprawność pisania.

2.8. Tłumaczenie podczas zajęć może również stanowić korzystny element motywujący, o czym pisała Izabela Jędrzejowska. Badaczka jest zdania, że włączenie elementów tłumaczenia do nauki języka obcego „rozwija świadomość językową studenta, który większą uwagę poświęca analizie «struktury głębokiej» tekstu [...]. Dzięki temu student uzmysławia sobie fakt, iż znaczenie wypowiedzi nie ma nic wspólnego z arytmetyczną sumą znaczenia jej poszczególnych elementów składowych, co skłania do poszukiwania znaczenia metaforycznego” (Jędrzejowska 2008: 36). Wydaje się, że ta kompleksowość procesu tłumaczenia stwarza idealną sytuację do jednoczesnego rozwijania kilku kompetencji językowych. Przez kompleksowość tłumaczenia rozumiem fakt, iż jest ono aktem interdyscyplinarnym, rozwijającym kompetencje pisania oraz czytania ze zrozumieniem. Z drugiej strony często spotykamy się z argumentem, że to właśnie zbyt rozległa złożoność procesu tłumaczenia powoduje, że ćwiczenia tego typu są w glottodydaktyce nieprzydatne (Hentschel 2009: 20). Nie należy jednak obawiać się zadań trudnych. Trzeba odpowiednio dostosować zarówno stopień trudności, jak i długość tekstu do poziomu uczących się. Musimy mieć świadomość, że poza kursem nauki języka uczniowie będą stykać się z językiem w różnych sytuacjach, nierzadko zgoła innych niż wyidealizowane sytuacje kursowe. Ponadto użycie języka obcego poza kursem często będzie właśnie przypominało sytuację tłumaczeniową, uczeń będzie musiał przeczytać lub wysłuchać jakiegoś komunikatu, zrozumieć go i niekiedy szybko zareagować. Dlatego z pewnością wykonywanie bardziej złożonych zadań jest doskonałą metodą służącą podnoszeniu kompetencji językowych.

2.9. Ćwiczenia tłumaczeniowe stwarzają ponadto możliwość dłuższej refleksji językowej. Uczeń może dokonać dokładnej analizy tekstu, skupić się na poszczególnych kolokacjach i słowach, nie tylko rozpatrując je z czysto słownikowego czy leksykalnego punktu widzenia, lecz także przyglądając się konkretnemu użyciu danej frazy i jej umiejscowieniu w tekście lub w kontekście. Ostatnimi czasy przywiązuje się wagę do wykorzystania materiałów autentycznych, dzięki którym uczniowie mają możliwość kontaktu z żywym, naturalnym językiem. Nie oznacza to, że nie możemy również wykorzystywać tzw. materiałów spreparowanych. W obu przypadkach możemy dobrać teksty w ten sposób, aby uwypuklić konkretny aspekt (leksykalny, syntaktyczny, morfologiczny itp.), na który chcemy zwrócić na zajęciach szczególną uwagę. Włączanie do zajęć tekstów różnego typu stwarza możliwość zapoznania się ze zróżnicowanymi rejestrami języka, a także uczulenia uczniów na kulturę słowa.

2.10. W nauczaniu języków obcych ważną rolę odgrywa również komponent kulturowy, bowiem wraz z językiem obcym nauczamy kultury naszego kraju. Ważne jest jednak, by uczeń czuł, że zaznajamianie się z drugą kulturą odbywa się na drodze dialogu z kulturą macierzystą, a nie na drodze narzucania obcej kultury. Do bardzo ciekawych wniosków dochodzi Anna Majkiewicz, która zakłada, że nieodzownym elementem nauczania języka obcego jest przyswojenie sobie pojęć z zakresu lingwakultury danego kraju. Jej zdaniem, związki pomiędzy językiem a kulturą są najbardziej widoczne w pracy tłumacza, dlatego elementy przekładu są w glottodydaktyce nieodzowne. Ponadto Majkiewicz twierdzi, iż przekład jest integralną częścią naszego życia i nie ma tu na myśli wyłącznie przekładu *par excellence*, ale również np. przekład intersemiotyczny (pomiędzy systemami znaków) czy interlingwalny (np. z gwary na język literacki) (Majkiewicz 2007: 256). Badaczka uwypukla także kulturową funkcję tłumaczenia, dzięki któremu uczeń może poznawać *lingua cultura*, co służy „szybszej i efektywniejszej kontroli umiejętności rozumienia języka, a tym samym staje się środkiem rozwijania kompetencji językowych” (Majkiewicz 2007, za: Dunin-Dudkowska 2011: 390). Badaczka nie jest odosobniona w swoim poglądzie, gdyż tzw. teoria „tłumaczenia kulturowego” dysponuje sporym dorobkiem. Zasadniczo można by uznać, że hipoteza ta znajduje oparcie już u Sapira i Whorfa. Na gruncie przekładoznawczym powiązania kultury z przekładem zostały zaadaptowane m.in. przez Katarinę (1999: 86): „First, how languages convey meaning is related to the culture. Secondly, though languages can convey concepts from other cultures, people (including translators and interpreters) tend not to realize that their perception (through language) is, in fact, bound by their own culture”. Podążając tropem tych badań możemy stwierdzić, że proces tłumaczenia jest pewnego rodzaju aktem komunikacji interkulturowej (por. Savignon, Sysoyev 2002). Tłumacz, a w tym wypadku uczeń, występuje w roli mediatora.

3. Użycie ćwiczeń translatorycznych w nauce języka obcego jest wciąż traktowane z dużą dozą sceptycyzmu. Dzieje się tak z powodu wciąż silnego skojarzenia tłumaczeń z przebrzmiałą metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Jednak należy zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie mimo wszystko nadal często korzystają z tłumaczenia, stanowiącego jedną z technik uczenia się czy rozumienia, nawet w ramach kursów prowadzonych za pomocą metod bezpośrednich. Opierając się na kulturowej teorii tłumaczenia i tzw. ekwiwalencji dynamicznej, z powodzeniem można wykorzystywać akt tłumaczenia w glottodydaktyce nie tylko w formie narzędzia doskonalenia języka, lecz także jako pewnego rodzaju mediację pomiędzy kulturami (Stiefel 2009: 115). Miligan (1957: 69) stwierdza, że każdy student, prędzej czy później, uświadomi sobie różnice strukturalne między językiem ojczystym a językiem, którego się uczy. Równie ważne jest dostrzeżenie różnic na poziomie kultur. Hipoteza Sapira i Whorfa mówi o tym, że języki wpływają na nasze myślenie. Mając to na uwadze, nauczyciel języka obcego, w tym wypadku polskiego, musi w świadomy sposób oswajać swoich uczniów z polską kulturą. Z kolei uczeń, występując w roli mediatora pomiędzy dwiema kulturami, jest zmuszony do odpowiedniego zrozumienia i zinterpretowania elementów kulturowych pojawiających się w tekście, które są mu zupełnie obce. Dzięki ćwiczeniom tłumaczeniowym może lepiej zrozumieć naszą kulturę przez pryzmat swojej. Ten typ ćwiczeń wymaga pewnych, ściśle określonych, założeń. Wydaje się, że jednym z głównych jest to, żeby wykorzystywać tłumaczenie do celów prymarnych, czyli, jak krótko opisał to Eugene Nida (1977: 215): „There is no point in making a translation apart from a situation involving real interlingual communication”. Tłumaczenia powinny być stosowane tylko wtedy, kiedy w języku obcym zostanie w pełni rozwinięta kompetencja. W przeciwnym razie ćwiczenia bazujące na tłumaczeniu na nieopanowany język obcy mogą być jedynie szkodliwe. Z pewnością powinno się unikać tłumaczeń wyizolowanych, pozbawionych kontekstu zdań. Kolejnym ważnym zastrzeżeniem, dotyczącym wykorzystania tłumaczeń w glottodydaktyce polonistycznej, jest odpowiednia homogeniczna grupa oraz znajomość języka uczniów w stopniu wystarczającym, aby poprowadzić ich przez meandry tekstu.

BIBLIOGRAFIA

- Bhabha K. H. (1994), *The location of culture*, London.
- Gommlich K. (1997), *To Ban, or Not to Ban: The Translation 'Syndrome' in Second Language Acquisition*, [w:] *Modelle der Translation, Models of Translation: Festschrift für Albrecht Neubert*, red. G. Wotjak, H. Schmidt, Frankfurt, s. 171–191.
- Gnutzmann C. (2009), *Translation as a Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom?*, [w:] A. Witte, T. Harden, A. R. de Oliveira Harden, *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Dublin, s. 53–78.

- Hentschel E. (2009), *Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition*, [w:] A. Witte, T. Harden, A. R. de Oliveira Harden, *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Dublin, s. 15–30.
- Helbig G. (1981), *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Zur Theorie und Praxis des Deutschenunterrichts für Ausländer*, Leipzig.
- House J. (2001), *Übersetzen und Deutschunterricht*, [w:] *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, ed. G. Helbig, Berlin, s. 258–268.
- Jesperson O. (1904), *How to teach a foreign language* (tłum.), Gentoft, <http://www.archive.org/stream/howtoteachforeig00jespuoft#page/n9/mode/2up> [dostęp 2.11.2011].
- Jędrzejowska I. (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, Wrocław, s. 35–42.
- Katan D. (1999), *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Manchester.
- Krings H. P. (1989), *Übersetzen und Dolmetschen*, [w:] *Handbuch der Fremdsprachenunterricht*, red. K.-R. Bausch, C. H. Werner, H. Krumm, H. Jürgen, Tübingen.
- Majkiewicz A. (2007), *Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. J. Tambor, A. Achtelek, Katowice, s. 254–263.
- Milligan E. (1957), *Some Principles and Techniques of Translation*, “The Modern Language Journal”, Vol. 41, No. 2, s. 66–71.
- Nida E. (1977), *Translating Means Communicating. A Sociolinguistic Theory of Translation*, [w:] *Linguistic and Anthropology*, ed. M. Saviile-Troike, Washington, s. 213–229.
- Nida E. (2004), *Principles of Correspondence*, [w:] *The translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, New York, s. 153–167.
- Palmer H. E. (1917), *The Scientific Study and Teaching of Language*, London.
- Savignon S. J., Sysoyev P. V. (2002), *Socio-cultural strategies for dialogue of cultures*, “The Modern Language Journal”, Vol. 86, No. 4, s. 508–524.
- Sepp B. (1981), *Überlegungen zur Funktionsbestimmung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*, [w:] *Handbuch der Fremdsprachenunterricht*, red. K.-R. Bausch, C. H. Werner, H. Krumm, H. Jürgen, Tübingen.
- Stiefel L. (2009), *Translation as a Mean to Intercultural Communicative Competence*, [w:] *Translation in Second Language Learning and Teaching*, eds. A. Witte, T. Harden, A. R. de Oliveira Harden, s. 99–118.
- Styszyński J. C. (2004), *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, vol. 19, s. 21–40.
- Söll L. (1966), *Zur Problematik der Übersetzen*, „Praxis des Neusprachlichen Unterrichts“, Vol. 13, s. 9–16.
- Sweet H. (1899), *The Practical Study of Languages*, London, <http://www.archive.org/stream/practical-study100sweegoog#page/n64/mode/2up> [dostęp 10.11.2011].
- Tomaszkiewicz T. (2007), *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*, [w:] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 161.
- Viëtor W. (1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*, Heilbronn.
- Wagner B. (2009), *Kulturelle Übersetzung. Erkundungen über ein wanderndes Konzept*, Wien, www.kaka-nien.ac.at/beitr/postcol/BWagner2.pdf [dostęp 11.11.2011].

- Weller F. R. (2003), *Übersetzungswissenschaft*, [w:] K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 66–70.
- Wilss W. (1973), *Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*, „Neusprachliche Mitteilungen“, Vol. 26, s. 16–24.
- Zojer H. (2009), *The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool*, [w:] A. Witte, T. Harden, A. R. de Oliveira Harden, *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Dublin, s. 31–52.

Kamil Szafraniec

**THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD AND THE ELEMENTS
OF TRANSLATION
IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

(Summary)

Keywords: teaching Polish as a foreign language, grammar-translation method, foreign language teaching methodology, theory of translation

This article is an attempt to evaluate the usefulness and the purposes of using the grammar-translation method or its elements in foreign language classes. In the first part of the article, the author briefly describes the history of the grammar-translation method, presents its major assumptions and aims, along with the standpoint of its followers and opponents. In the second part, the author attempts to establish if this method can be useful and how to introduce it into the process of teaching Polish as a foreign language.