

dr Halina Zając-Knapik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (12) 662 67 40
e-mail: halinaza@o2.pl

PRZEZWYCIĘŻANIE INTERFERENCJI JĘZYKA OJCZYSTEGO W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM STUDENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ

STRESZCZENIE

W artykule na podstawie literatury glottodydaktycznej omawiamy problem interferencji językowej, koncepcję bilingwalnego modelu generowania mowy, prezentujemy zasady eksperymentu dydaktycznego przeprowadzonego przez nas wśród studentów I roku filologii rosyjskiej i jego rezultaty. Podstawę dla przeprowadzonego przez nas eksperymentu stanowi materiał teoretyczny zaprezentowany w formie kwantów informacji lingwistycznej (zasady, struktury syntaktyczne, niektóre paradygmaty fleksyjne). Celem eksperymentu było ukazanie efektywności zastosowania kwantów informacji lingwistycznej i ćwiczeń translacyjnych.

Słowa kluczowe: interferencja, bilingwalny model generowania mowy, kwanty informacji lingwistycznej, ćwiczenia translacyjne, eksperyment dydaktyczny

SUMMARY

Overcoming native language interference in language teaching of russian philology students

In the article, on the basis of glottodidactic literature, the author refers to the problem of language interference, the concept of bilingual model of generating speech and presents the principles of the didactic experiment conducted among students of the first year of Russian philology and its results. The basis of this didactic experiment is a theoretical grammar material prepared in the form of linguistic information quanta (grammar rules, syntactic structures, some inflexional paradigms). The aim of the experiment is demonstrating the effectiveness of applying linguistic information quanta and translation exercises.

Key words: interference, bilingual model of generating speech, quanta of linguistic information, translation exercises, didactic experiment

Opracowanie niniejsze powstało na podstawie naszych doświadczeń związanych z prowadzeniem zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Pojawia-

jące się w wypowiedziach ustnych i pisemnych studentów liczne błędy gramatyczne świadczą nie tylko o braku znajomości określonych reguł, ale także o silnej interferencji języka polskiego. W związku z tym problemem został opracowany przez nas materiał badawczy wdrożony w badaniach eksperymentalnych. Na podstawie przeprowadzonych badań konstatujemy, że: 1) język polski odgrywa istotną rolę w procesie akwizycji języka rosyjskiego, 2) stosowanie kontrastowania form gramatycznych polskich i rosyjskich wspiera ten proces, 3) stosowanie tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski przynosi dobre rezultaty. Analizę przeprowadzonych przez nas badań poprzedza omówienie literatury z zakresu zjawiska interferencji.

W artykule rozpatrywane są następujące zagadnienia: 1. Zjawisko interferencji w literaturze glottodydaktycznej; 2. Koncepcja bilingwalnego modelu generowania mowy; 3. Wprowadzenie czynnika innowacyjnego; 4. Badania eksperymentalne i ich wyniki.

1. Zjawisko interferencji w literaturze glottodydaktycznej

Zenon Harczuk twierdzi, iż jednym z istotnych czynników wpływających na naukę języków obcych jest język ojczysty, którym się uczeń na co dzień posługuje. Bez zbadania mechanizmu działania interferencji trudno jest zorientować się, jaki stopień trudności ma przyswajany materiał i trudno jest przeciwstawić się negatywnemu oddziaływaniu języka polskiego. Skutecznych rozwiązań służących przeciwstawieniu się interferencji języka ojczystego Harczuk proponuje szukać w drodze eksperymentu pedagogicznego. Oto one: 1) odpowiednia kolejność przerabiania materiału podlegającego interferencji; 2) odpowiedni układ materiału; 3) częstotliwość powtórzeń w przerabianych tekstach oraz ćwiczeniach; 4) dobór specjalnych przeciwdziałających interferencji ćwiczeń, zarówno wdrażających jak i utrwalających¹.

Jak twierdzi Aleksander Szulc, interferencja „określa rolę i zakres języka ojczystego przy nauczaniu języków obcych. (...) Istotą interferencji jest nakładanie się systemów silniejszych (tzn. języka ojczystego) na systemy niezupełnie jeszcze zmechanizowane (...) interferencja jest wprost proporcjonalna do stopnia otwarcia danego systemu. Im system jest bardziej otwarty, tym interferencja jest silniejsza”².

¹ Zob. Z. Harczuk, *O unowocześnienie systemu nauczania języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski” 1963, nr 3, s. 15.

² A. Szulc, *Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1960, nr 6, s. 344.

W pracy *Lingwistyczne podstawy programowania języków obcych*³ Szulc pisze: „Terminem interferencja zwykło się za Weinreichem⁴ określać wszelkie odchylenia od przyjętej społecznie normy danego języka, spowodowane wpływem innego języka. (...). Interferencja objawia się jako system odchyleń od normy kodowania w poszczególnych podsystemach języka, a więc w systemie intonacyjnym, rytmicznym, akcentuacyjnym i fonemiczno-alofonicznym (plan ekspresji) oraz w systemie morfemów funkcjonalnych i słowotwórczych, w składni i systemie leksykalnym (plan semantyczny). Odchylenia te powodują przenoszenie silniejszych nawyków (motorycznych i skojarzeniowych), nabytych podczas uczenia się i używania języka prymarnego (J. 1), którym w przeważającej większości wypadków jest język ojczysty, na język przyswajany (J. 2)”⁵.

W *Słowniku dydaktyki języków obcych* Szulca pod hasłem „interferencja językowa” znajduje się odesłanie do terminu *transfer*, który autor definiuje jako „refleksyjne stosowanie uprzednio nabytych zachowań jako reakcji na podobne bodźce”⁶. Zdaniem Szulca: „W nauczaniu przez warunkowanie transfer jest szczególnym przypadkiem generalizacji bodźca. Podczas nauki języka obcego nawyki uzyskane w trakcie opanowywania języka prymarnego wywierają wpływ na rodzaj wypowiedzi w języku docelowym. Działanie to może mieć zarówno skutek ujemny, jak i dodatni. Transfer ujemny przejawia się w nauce języka obcego w postaci błędów językowych, będących skutkiem różnic zachodzących pomiędzy wcześniej zautomatyzowanymi reakcjami na określone bodźce a reakcjami jeszcze nie zautomatyzowanymi. (...) Natomiast transfer dodatni umożliwia produkowanie akceptowalnych wypowiedzi w języku obcym, tam gdzie zachodzi zgodność nowych zachowań językowych z już posiadanymi. W dydaktyce języków obcych transfer ujemny określany bywa zwykle mianem interferencji językowej”⁷.

Według Moniki Woytowicz-Neymann, „interferencja gramatyczna polega na przenoszeniu prawidłowości gramatycznych języka ojczystego na system strukturalny języka obcego drogą transferu różnych kategorii formalnych, sygnalizujących znaczenia gramatyczne, takich jak szyk wyrazów, intonacja, słowa funkcyjne (przyimki, przedimki), bądź też zaniedbywaniu obowiązujących kategorii”⁸.

³ A. Szulc, *Lingwistyczne podstawy programowania języków obcych*, Warszawa 1971.

⁴ U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*, Hague 1953.

⁵ A. Szulc, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 69.

⁶ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994, s. 220.

⁷ Ibidem.

⁸ M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli a nauczanie języków obcych*, Ossolineum, Wrocław 1970, s. 106.

Cytowana autorka prezentuje zjawiska interferencji wśród Polaków uczących się języka angielskiego: m.in. interferencję foniczną, interferencję w zakresie słownictwa polskiego i angielskiego, interferencję kulturową, interferencję gramatyczną, którą określa także jako „konflikt między fleksyjnością języka polskiego a analitycznością angielskiego”⁹. Według Tomasza Wójcika, interferencja jest główną, ale nie jedyną przyczyną błędów. Obejmuje ona wszystkie płaszczyzny struktury językowej, ale najsilniej zaznacza się na płaszczyźnie funkcji syntaktycznych (składnia)¹⁰. Wójcik twierdzi, iż zjawisku interferencji sprzyja myślenie refleksyjne (tym silniejszy wpływ języka ojczystego, im silniejsze myślenie refleksyjne). Stoi on na stanowisku, iż wyeliminowanie interferencji może nastąpić przy biegłym władaniu językiem, tj. przy wyeliminowaniu myślenia refleksyjnego. Oderwanie się od myślenia w języku ojczystym jest o wiele trudniejsze niż zapamiętanie słówek i reguł gramatycznych. Ćwiczenia językowe powinny być opracowane w oparciu o kontrasty polsko-rosyjskie i powinno być w nich uwzględniane zjawisko interferencji i myślenia refleksyjnego¹¹.

Zdaniem Wójcika, źródła interferencji tkwią nie tylko w kontrastach. Błędy popełniane są tam, gdzie są różnice „(bo tak jest po polsku)”, ale popełniane są również tam, gdzie różnic nie ma „(żeby nie było tak jak po polsku)”. „Źródło interferencji – konstatuje Wójcik – należy szukać w podobieństwach formalno-strukturalnych języka obcego i ojczystego. Im bardziej zbliżone są języki, tym silniejsza jest interferencja języka ojczystego. Kontrasty stanowią jedynie „pole działania” dla interferencji. Oczywiście uwzględnianie kontrastów w nauczaniu języka rosyjskiego jest równoznaczne z unaocznieniem podobieństw obu języków i nie tylko, mówiąc obrazowo, odbiera interferencji pole działania, ale też zmniejsza stopień jej intensywności”¹².

Waldemar Marton w artykule *Kilka uwag na temat formalnych właściwości kontrastywnych gramatyk pedagogicznych*¹³, powołując się na G. Nickela¹⁴, pisze: „Jeśli traktuje się mowę jako serię procesów kierowanych przez system reguł danego języka (tzn. przez jego gramatykę), to należy przyjąć, że interferencje zachodzą przede wszystkim pomiędzy różnymi procesami generującymi

⁹ Ibidem, s. 109.

¹⁰ Zob. T. Wójcik, *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań 1973, s. 101.

¹¹ Zob. ibidem, s. 102–103.

¹² Ibidem, s. 103.

¹³ W. Marton, *Kilka uwag na temat formalnych właściwości kontrastywnych gramatyk pedagogicznych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, F. Grucza (red.), Warszawa 1979, s. 597–606.

¹⁴ G. Nickel, *Project on applied contrastive linguistics: a report*, [w:] *Act'ive methods and modern aids in the teaching of foreign languages*, R. Filipović (red.), London 1972, s. 223.

struktury poszczególnych zdań. Procesy te zależą z kolei od wyborów w systemach reguł¹⁵.

Zdaniem Martona, wpływ interferencji na przyswajanie języka obcego zależy: 1) od stopnia opanowania języka ojczystego, 2) od tego, kto uczy się języka obcego: osoba dorosła czy dziecko, 3) od procesów psychologicznych zachodzących przy akwizycji języka ojczystego, 4) od metod i warunków uczenia się drugiego języka¹⁶.

Janusz Arabski w artykule *Warunki i sposoby występowania interferencji*¹⁷ powołuje się na pracę H.V. George'a¹⁸, który główne przyczyny powstawania błędów w języku angielskim widzi w redundancji struktur, sposobie uczenia się, a nie w języku ojczystym ucznia. Podobne stanowisko, jak twierdzi Arabski, reprezentuje J.C. Richards¹⁹, który wskazał na podobieństwa błędów w języku angielskim, występujące wśród przedstawicieli różnych narodowości. Stwierdza on, że błędy w kontakcie językowym wynikają nie tylko z interferencji, ale również z „uniwersalnych procesów błędotwórczych”²⁰. Arabski wnioskuje, iż w kontekście językowym polsko-angielskim interferencja jest zjawiskiem często występującym u dorosłych. Według niego, występowanie interferencji jest uzależnione od wieku uczniów, rodzaju struktur, typu interjęzyka (typ kontaktu językowego i odległości typologicznej między L1 a L2), stopnia rozwoju interjęzyka²¹.

Krystyna Iwan twierdzi, że w przeprowadzonych przez nią badaniach poświęconych konfrontacji rosyjsko-polskich zasad pisowni i ortografii istotną rolę odegrał dobór materiału językowego oraz jego klasyfikacja, sprowadzające się „do ustalenia istoty inwentarza zjawisk pisowni i ortografii rosyjskiej wywołu-

¹⁵ W. Marton, op. cit., s. 598.

¹⁶ W. Marton, *Programowanie kursu językowego a kognitywne podejście do nauczania języków obcych*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW*, F. Gruzca (red.), Warszawa 1976, s. 118.

¹⁷ J. Arabski, *Warunki i sposoby występowania interferencji*, [w:] *Wybrane metody glottodydaktyki, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, J. Arabski (red.), nr 371, Katowice 1980, s. 9–20.

¹⁸ H.V. George, *Common Errors in Language Learning*, Rowley, Mass. 1972.

¹⁹ J.C. Richards, *A non-contrastive Approach to Error Analysis*, „English Language Teaching” 1971, 25/3, s. 12–18.

²⁰ Zob. J. Arabski, op. cit., s. 12.

²¹ Interjęzyk (język pośredni) to, według A. Szulca, „Termin wprowadzony przez Selinkera w roku 1969 w referacie wygłoszonym na 2. Międzynarodowym Kongresie Językoznawstwa Stosowanego w Uniwersytecie Cambridge (L. Selinker, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 1972, 10, s. 219–231). Interjęzyk Szulc określa jako „typ kompetencji językowej ucznia, będącej wypadkową kompetencji w języku ojczystym i docelowym” (A. Szulc, *Słownik dydaktyki...*, op. cit., s. 100–101).

jących działanie transferu pozytywnego i negatywnego”²². Autorka przedstawia dwa inwentarze wyrazów rosyjskich, które zostały przez nią poddane analizie: „1. Wyrazy rosyjskie i polskie ekwiwalentne w planie semantycznym i formalnym (jednakowa liczba, kolejność i zbieżna funkcja liter). 2. Wyrazy rosyjskie i polskie ekwiwalentne w planie semantycznym, zawierające pewne podobieństwa i różnice mieszczące się w ramach kontinuum, tj. granicy, w obrębie której zachodzi transfer, (...) w celu wyłonienia cech relewantnych, różnicujących wyrazy ze względu na możliwość działania w ich zakresie transferu pozytywnego lub negatywnego”²³.

2. Koncepcja bilingwalnego modelu generowania mowy

Janusz Henzel twierdzi, że „W psychologii działalności mownej główne miejsce zajmuje problem mechanizmów generowania wypowiedzi. Rozwiązanie tego problemu ma istotne znaczenie dla teorii i praktyki nauczania języków obcych”²⁴ (tłum. H. Z.-K.).

Henzel, bazując na opracowaniach A. R. Łurii, A. A. Leontjewa, T. W. Riabowej, I. A. Zimniej, S. D. Kacnelsona, E. M. Wierieszczagina²⁵ wskazuje, że zaproponowane przez nich modele posiadają pewne cechy wspólne. Píše on: „1. Wszystkie one wywodzą się z modelu Wygotskiego. 2. Wszystkie one zakładają istnienie fazy przejściowej, w której dokonuje się rozwijanie utworzonego wcześniej schematu (programu) wypowiedzi. 3. Wszystkie one traktują fazy (stopnie) generowania wypowiedzi jako dynamiczne procesy, częściowo pokrywające się w czasie. 4. Wszystkie one są monolingwalne, tzn. odzwierciedlają mechanizmy generowania wypowiedzi w języku ojczystym. 5. Wszystkie one stanowią hipotezy psycholingwistyczne”²⁶ (tłum. H. Z.-K.).

Henzel stoi na stanowisku, iż generowanie wypowiedzi w języku obcym jest związane z tłumaczeniem w mowie wewnętrznej z języka ojczystego na obcy. W jego przekonaniu „tłumaczenie wewnętrzne stanowi nie tymczasowe, moż-

²² K. Iwan, *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 9.

²³ Ibidem, s. 11.

²⁴ Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” 1992, № 2, s. 89. Koncepcję bilingwalnego modelu generowania mowy omawiamy dokładnie w artykule zatytułowanym *Bilingwalny model generowania mowy i kwantowanie informacji lingwistycznej jako efektywne środki służące nauczaniu gramatyki na studiach rusycystycznych*, „Linguodidactica” 2016, t. XX, s. 331–344.

²⁵ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения...*, s. 89–92.

²⁶ Ibidem, s. 91.

liwe do przewyciężenia zjawisko, lecz podstawę mechanizmu generowania obcojęzycznej wypowiedzi mownej, działającego ustawicznie w ciągu całego okresu szkolnego nauczania języka obcego i w ogóle we wszystkich stadiach uczenia się języka poza środowiskiem obcojęzycznym”²⁷ (tłum. H. Z.-K.).

W celu zapobiegania błędom gramatycznym o charakterze interferencyjnym proponujemy zastosowanie zaproponowanego przez Henzla bilingwalnego modelu generowania mowy²⁸, który opiera się na jego własnym doświadczeniu w przyswajaniu języków obcych, a także na wieloletnich obserwacjach procesów generowania obcojęzycznej mowy u uczniów i studentów²⁹.

W celu uczynienia bilingwalnego modelu generowania mowy procesem bardziej racjonalnym i efektywnym Henzel proponuje systematyczne i planowe przekazywanie informacji lingwistycznej, zawartej w komentarzach do leksemów, zamieszczanych w pomocach dydaktycznych³⁰. Proponuje także jej kwantowanie, czyli prezentowanie w pomocach dydaktycznych w formie kwantów, tj. „najmniejszych porcji-doz wiadomości, koniecznych i wystarczających dla efektywnego dokonania operacji refleksji momentalnej”³¹.

Zdaniem Henzla, twierdzenie, że kodowanie początkowe odbywa się w języku ojczystym, potwierdzają liczne błędy wywołane interferencją międzyjęzykową, które pojawiają się wskutek osłabienia uwagi podczas mówienia nie tylko w mowie uczniów, ale i studentów kierunków filologicznych i dyplomowanych filologów. W myśl powyższych uwag, Henzel stoi na stanowisku, iż nauczanie języka obcego drogą bez tłumaczeniową skazane jest na niepowodzenie. Walka z „myśleniem w języku ojczystym” na korzyść „myślenia w języku obcym” jest pozbawiona perspektyw. Zamiast tego lepiej jest dążyć do optymalizacji procesów przekodowywania³².

²⁷ Ibidem.

²⁸ Zob. ibidem, s. 89–96.

²⁹ Zob. Я. Генцель, *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Олштын 1994, s. 35.

³⁰ Zob. ibidem, s. 40.

³¹ Я. Генцель, *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 1994, s. 74.

³² Я. Генцель, *Билингвальная модель порождения высказывания...*, op. cit, s. 93–94. Podobny pogląd reprezentuje Marton, według którego całkowite oderwanie się od języka ojczystego jest niemożliwe z punktu widzenia psychologicznego oraz dydaktycznego. Jego zdaniem, „należy język ojczysty świadomie włączyć w uczenie się języka obcego jako układ odniesienia i podstawę porównawczą” (W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 25). S. P. Kaczmarek, powołując się na badania przeprowadzone w wielu krajach, twierdzi, że „nawet gdy nauczyciel stara się *omijać* język ojczysty podczas zajęć dydak-

Henzel zaleca stosowanie ćwiczeń translacyjnych (ustne tłumaczenie z języka polskiego na rosyjski zdań o charakterze komunikatywnym) bezpośrednio po kontrastywnej prezentacji materiału gramatycznego oraz w fazach jego utrwalania i powtarzania. Celem tych ćwiczeń jest opanowanie określonego materiału gramatycznego, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej oraz optymalizacja procesów tłumaczenia wewnętrznego³³.

3. Wprowadzenie czynnika innowacyjnego

Na wybór problematyki badawczej złożyły się następujące zagadnienia: 1. Znaczenie dla celów dydaktycznych kwantów informacji lingwistycznej, będących elementami składowymi zaproponowanego przez Henzla bilingwalnego modelu generowania mowy. 2. Weryfikacja założenia, iż język ojczysty jest punktem wyjścia „w kształtowaniu świadomości dwujęzycznej, w znacznym stopniu przyczyniającej się do efektywnego wykształcenia sprawności mówienia i pisanja w języku obcym”³⁴. 3. Zbadanie tłumaczenia myślowego – procesu polegającego na mniej lub bardziej świadomym tłumaczeniu przez uczącego się tworzonego tekstu lub jego elementów z języka ojczystego na język obcy³⁵.

Podstawę przeprowadzonych przez nas badań stanowiła sformułowana przez Henzla koncepcja bilingwalnego modelu generowania mowy i kwantowania informacji lingwistycznej. W eksperymencie dydaktycznym zastosowany został materiał teoretyczny opracowany w formie kwantów informacji lingwistycznej (reguły, struktury składniowe, fragmenty paradygmatu fleksyjnego) wraz z ćwiczeniami³⁶. Celem badań było ukazanie efektywności stosowania koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej i ćwiczeń translacyjnych. Zjawiska gramatyczne zostały opracowane w schemacie: język polski – język rosyjski³⁷.

tycznych w klasie, nie jest w stanie skłonić ucznia, aby w swym własnym sposobie uczenia się, w swych procesach myślowych zachodzących w trakcie słuchania lub budowania wypowiedzi wyeliminował język ojczysty” (S. P. Kaczmarek, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 17).

³³ Zob. Я. Генцель, *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Ruscystyczny” 1990, nr 1–4, s. 28.

³⁴ S. P. Kaczmarek, *ibidem*, s. 19.

³⁵ S. P. Kaczmarek, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988, s. 33–34.

³⁶ Zob. Я. Генцель, *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ*, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996, s. 214–222.

³⁷ Zob. *ibidem*, s. 220.

Zaprezentowano studentom rozbudowaną informację lingwistyczną i jej zredukowane warianty w formie kilku równoległych kwantów. Kwanty zostały zamieszczone po informacji lingwistycznej (zasady, reguły), a przed ćwiczeniami. Do każdego z czasowników wybranych przez nas na zasadzie różnic między rekcją w języku polskim i rosyjskim zostały zaprojektowane trzy równoległe kwanty. Pierwszy z nich to kwant abstrakcyjno-symboliczny zawierający czasownik w formie bezokolicznika i informację o kategorii gramatycznej (czasowniki dokonane i niedokonane), informację o rekcji (nazwa przypadku), drugi kwant – interrogatywny – zawiera czasownik w formie bezokolicznika i pytania do przypadków, trzeci – egzemplifikacyjny – zawiera czasownik w formie bezokolicznika i przykłady jego użycia w połączeniach wyrazowych³⁸.

Przykłady materiału badawczego w formie kwantów informacji lingwistycznej opracowanego dla roku I

Tabela 1.

<i>studiować ndk.</i> <i>badać ndk.</i> <i>zbadać dk.</i>		<i>изучать несов.</i> <i>изучить сов.</i>	<i>+ Вин.</i>
<i>studiować ndk.</i> <i>badać ndk.</i> <i>zbadać dk.</i>		<i>изучать несов.</i> <i>изучить сов.</i>	<i>что?</i>
<i>studiować</i> <i>badać, zbadać</i>		<i>изучать, изучить</i>	
<i>studiować na uniwersytecie</i>		<i>учиться в университете</i>	

Opracowanie: H. Zając-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Oleg studiuje historię.
2. Uczni zbadali zjawiska atmosferyczne.
3. Nasi znajomi studiują języki obce.
4. Paweł studiował fizykę.
5. Sonia studiuje na Uniwersytecie Jagiellońskim.
6. Siostra Ani studiowała na Uniwersytecie Pedagogicznym.

³⁸ Zob. ibidem, s. 215–218.

Tabela 2.

<i>uczyć się ndk.</i>	+ <i>Dop.</i>	<i>учиться несов. + Дат.</i>
<i>nauczyć się dk.</i>		<i>научиться сов.</i>
<i>uczyć się ndk.</i>	<i>czego?</i>	<i>учиться несов. чему?</i>
<i>nauczyć się dk.</i>		<i>научиться сов.</i>
<i>uczyć się, nauczyć się</i>		

Opracowanie: H. Zając-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Tania nauczyła się gry na pianinie.
2. Jura nauczył się czytania.
3. Moja mama uczyła się gry na skrzypcach.
4. Chcę się nauczyć śpiewu.

Tabela 3.

<i>uczyć się ndk.</i>	+ <i>Dop.</i>	<i>учить несов. + Вин.</i>	
<i>nauczyć się dk.</i>		<i>выучить сов.</i>	
<i>uczyć się ndk.</i>	<i>czego?</i>	<i>учить несов. что?</i>	
<i>nauczyć się dk.</i>		<i>выучить сов.</i>	
<i>uczyć się</i>	<i>wiersza na pamięć</i>	<i>учить</i>	<i>стихотворение наизусть</i>
<i>nauczyć się</i>	<i>wiersza na pamięć</i>	<i>выучить</i>	<i>стихотворение наизусть</i>

<i>uczyć się języka obcego</i>		<i>учить</i>	<i>иностранный язык</i>

Opracowanie: H. Zając-Knapik

Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Aktorka uczy się swojej roli.
2. Paweł uczy się wiersza na pamięć.
3. Nauczyłem się wiersza na pamięć.
4. Nina uczyła się języka francuskiego w szkole.

4. Badania eksperymentalne i ich wyniki

W przeprowadzonych przez nas badaniach uwzględniono błędy syntaktyczne, które związane są z zakresem użycia formy gramatycznej (uwzględniamy tu rekję bezprzyimkową czasownika). Badania zostały przeprowadzone

na populacji studentów I roku filologii rosyjskiej studiów I stopnia. Zdaniem Hanny Komorowskiej, „w badaniach z zakresu dydaktyki języków obcych możemy mieć do czynienia jedynie z badaniami na materiale próbnym wyodrębnionym z populacji. (...). Dlatego właśnie powstaje konieczność przeprowadzenia eksperymentów na pewnej części całej populacji, a więc na pewnej próbie”³⁹. Dobór próby do badań z populacji studentów filologii rosyjskiej był celowy. „Wynika to najczęściej” – jak pisze Mieczysław Łobocki – „z istniejących realiów i warunków, w jakich znajduje się badacz”⁴⁰. Do badań wybrano studentów czterech uczelni z terenu Polski Południowej. W naszym przypadku było to uwarunkowane: 1) terenem badań, gdyż „nie zawsze można z góry precyzyjnie określić teren przyszłych badań. Niekiedy wypadnie z pewnych spraw zrezygnować, innym razem krąg zainteresowań poszerzyć”⁴¹; 2) zgodą prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego na przeprowadzenie badań eksperymentalnych; 3) naszymi możliwościami w zakresie uczestnictwa w kierowaniu badaniami i osobistego kontaktu z prowadzącymi te badania, czyli tzw. dostępność badawcza, którą stanowi „zarówno kwestia kontaktu fizycznego ze zjawiskiem, z faktami, jak również kwestia orientacji problemowej. W tym także mieści się sprawa możliwości ekonomicznych”⁴²; 5) liczebnością grup studentów na roku I (możliwości podziału rocznika na grupy eksperymentalne i grupy kontrolne).

Badania miały formę testów, w których zostało zamieszczone po kilkanaście zdań do tłumaczenia. Test z zakresu reakcji bezprzyimkowej czasowników w grupach kontrolnych objął grupę badanych, czyli próbę⁴³ wynoszącą 142 studentów⁴⁴. Testy w grupach eksperymentalnych przeprowadzono na próbie 84 studentów. Testy w grupach eksperymentalnych i kontrolnych były jednakowe i miały na celu sprawdzenie reakcji następujących czasowników:

³⁹ H. Komorowska, op. cit., s. 95–96. Szerzej zob. W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, op. cit.

⁴⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 172.

⁴¹ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 195.

⁴² Ibidem, s. 189.

⁴³ „Próba – to inaczej grupa badana, dobór osób lub innych obiektów do badań” (W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 187).

⁴⁴ „Wskaźnik wielkości próby nie zależy jednak od ogólnej wielkości populacji, ale dobiera się ją zgodnie z potrzebami badania. Prawdą jest, że im większa próba, tym dokładniej reprezentuje ona populację i wtedy istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że otrzymane dane są dziełem przypadku” (W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik 2010, s. 189). W myśl wskazań Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik, próby w badaniach określa się jako „małe (mniej niż 30 osób), przejściowe (między 30 a 100 osób) i duże (ponad 100 osób)” (W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, op. cit., s. 189).

Tabela 4. Przykładowe zestawienie wyników uzyskanych w postteście z zakresu rekcji bezprzyimkowej czasowników w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

Lp.	Poprawna odpowiedź	Liczba poprawnych odpowiedzi	Błędne odpowiedzi	Liczba błędnych odpowiedzi
1.	Борис в молодости изучал историю.	197 (75+122) ⁴⁵	Борис учился истории. Борис студировал историю. Борис учился историей. brak odpowiedzi	7 (2+5) ⁴⁶ 16 (6+10) 1 (0+1) 5 (1+4)
		197 (75+122)		29 (9+20)
2.	Таня учится в лицее.	214 (80+134)	Таня учится в лицей. Таня учитесь в лицей. Таня учит в лицее. Таня изучает в лицее. brak odpowiedzi	5 (3+2) 1 (0+1) 1 (0+1) 1 (1+0) 4 (0+4)
		214 (80+134)		12 (4+8)
3.	Оля училась игре на пианино. /Оля училась играть на пианино./	106 (69+37)	Оля училась игры на пианино.	29 (3+26)
		26 (3+23)	Оля учила игре на пианино. Оля учила игры на пианино. Оля учила играть на пианино. Оля учила играть на пианино. Оля учила игры на гитаре. Оля учила играть на пианину. Оля училась игру на пианине. brak odpowiedzi	1 (0+1) 20 (5+15) 29 (2+27) 3 (1+2) 1 (0+1) 4 (0+4) 2 (0+2) 5 (1+4)
		132 (72+60)		94 (12+82)

Оpracowanie: H. Zając-Knapik

изучать, учиться, учить, овладевать, адресовать, ждать, писать, звонить, возвращаться, пользоваться, работать, искать, слушать.

Metodą badawczą zastosowaną przez nas był schemat eksperymentalny typu klasycznego z pretestem i posttestem, z grupą kontrolną. W schemacie tym „zestawia się dwie grupy osób wprowadzając tylko w jednej z nich czynnik eksperymentalny”⁴⁷. W myśl wskazań Komorowskiej, używamy nazw „ciąg eksperymentalny” i „ciąg kontrolny”, w skład każdego ciągu może wchodzić wiele grup językowych⁴⁸.

⁴⁵ W nawiasie podano liczbę poprawnych odpowiedzi w grupach eksperymentalnych i kontrolnych.

⁴⁶ W nawiasie podano liczbę błędnych odpowiedzi w grupach eksperymentalnych i kontrolnych.

⁴⁷ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 134.

⁴⁸ Zob. H. Komorowska, op. cit., s. 134–135.

Przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego oba ciągi (eksperymentalny i kontrolny) zostały poddane badaniu wstępnemu zwanemu pretestem. Następnie studenci ciągu eksperymentalnego zostali poddani oddziaływaniu zmiennej eksperymentalnej (kwanty informacji lingwistycznej wraz z ćwiczeniami), zaś ciąg kontrolny takiemu oddziaływaniu nie podlegał. Po zakończeniu działania czynnika eksperymentalnego zostało przeprowadzone testowanie końcowe, czyli posttest. Podczas przeprowadzania eksperymentu zarówno studenci grup kontrolnych, jak i eksperymentalnych realizowali obowiązujący program nauczania.

Podstawowym kryterium wnioskowania było porównanie wyników ciągów eksperymentalnych i kontrolnych na podstawie pisemnych testów studentów. Pretest, którego celem było określenie poziomu poprawności w zakresie reakcji bezprzyimkowej czasowników, wykazał, że studenci w grupach eksperymentalnych i kontrolnych uzyskali zbliżone wskaźniki poprawności (58,4% w grupach eksperymentalnych i 59,2% w grupach kontrolnych).

W postteście studenci grup eksperymentalnych uzyskali wyższe wyniki niż studenci grup kontrolnych. Wskaźnik poprawności dla ciągu eksperymentalnego wyniósł 89,7%, a dla ciągu kontrolnego 65,4%. Zestawienie wyników posttestów ciągu eksperymentalnego i kontrolnego wskazuje na korzyść grup objętych nauczaniem eksperymentalnym.

Wskaźnik przyrostu umiejętności w grupach eksperymentalnych wyniósł 31,3% i 6,2% w grupach kontrolnych. Różnica między wskaźnikami przyrostu umiejętności w ciągu eksperymentalnym i kontrolnym wynosi 25,1% i pozwala wysunąć wniosek o skuteczności wdrożonych procedur eksperymentalnych.

Bibliografia

- Arabski J., *Warunki i sposoby występowania interferencji*, [w:] *Wybrane metody glottodydaktyki, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, J. Arabski (red.), nr 371, Katowice 1980, s. 9–20.
- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985.
- George H.V., *Common Errors in Language Learning*, Rowley 1972.
- Harczuk Z., *O unowocześnienie systemu nauczania języka rosyjskiego*, „*Język Rosyjski*” 1963, nr 3, s. 11–16.
- Iwan K., *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin 1995.
- Kaczmarek S.P., *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.
- Kaczmarek S.P., *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „*Języki Obce w Szkole*” 2003, nr 1, s. 14–19.

- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa 1980 (wyd. II poprawione i uzupełnione).
- Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982.
- Lobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- Marton W., *Programowanie kursu językowego a kognitywne podejście do nauczania języków obcych*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego*, F. Gucza (red.), Warszawa 1976, s. 53–70.
- Marton W., *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.
- Marton W., *Kilka uwag na temat formalnych właściwości kontrastywnych gramatyk pedagogicznych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, F. Gucza (red.), Warszawa 1979, s. 597–606.
- Marton W., *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979.
- Nickel G., *Project on applied contrastive linguistics: a report*, [w:] *Active methods and modern aids in the teaching of foreign languages*, R. Filipović (red.), London 1972, s. 223–229.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Richards J.C., *A non-contrastive Approach to Error Analysis*, „English Language Teaching” 25/3, 1971, s. 12–18.
- Selinker L., *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 1972, 10, s. 219–231.
- Szulc A., *Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1960, nr 6, s. 338–346.
- Szulc A., *Lingwistyczne podstawy programowania języków obcych*, Warszawa 1971.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994.
- Weinreich U., *Languages In Contact. Findings and problems*, The Hague, Mouton 1953.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Woytowicz-Neymann M., *Dorośli a nauczanie języków obcych*, Wrocław 1970.
- Wójcik T., *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań 1973.
- Zajęc-Knapik H., *Bilingwalny model generowania mowy i kwantowanie informacji lingwistycznej jako efektywne środki służące nauczaniu gramatyki na studiach rusycystycznych*, „Linguodidactica” 2016, t. XX, s. 331–344.
- Генцель Я., *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, nr 1–4, s. 25–29.
- Генцель Я., *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом” № 2, 1992, s. 89–96.

- Генцель Я., *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Олыштын 1994, s. 35–41.
- Генцель Я., *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 1994, s. 69–75.
- Генцель Я., *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ*, Т. Жеберек (red.), Kraków 1996, s. 214–222.