

**dr Halina Zając-Knapik**

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

**ROLA JĘZYKA OJCZYSTEGO W NAUCZANIU GRAMATYKI JĘZYKA  
ROSYJSKIEGO NA STUDIACH RUSYCYSTYCZNYCH I PROPONOWANE  
ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNE**

**STRESZCZENIE**

W artykule omawiane są, na podstawie opracowań glottodydaktycznych, niektóre poglądy na temat roli i znaczenia języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Podkreślamy w nim znaczenie reguły gramatycznej. Omawiamy także znaczenie ćwiczeń tłumaczeniowych z języka ojczystego na język obcy. Opracowanie zawiera rozwiązania dydaktyczne w zakresie wykorzystania języka polskiego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Zaprojektowane przez nas kwanty informacji lingwistycznej mają na celu zbadanie skuteczności oddziaływania ćwiczeń translacyjnych wśród studentów filologii rosyjskiej oraz prezentują znaczenie komentarza gramatycznego i kontrastowania form języka rosyjskiego z formami języka polskiego jako skutecznych środków zapobiegających interferencji języka polskiego.

**Słowa kluczowe:** język ojczysty, interferencja, kontrast międzyjęzykowy, komentarz gramatyczny, reguła językowa, ćwiczenia translacyjne, kwanty informacji lingwistycznej, eksperyment dydaktyczny, testowanie, grupa kontrolna, grupa eksperymentalna

## SUMMARY

### **The role of the native language in teaching Russian grammar during Russian philology studies and the proposed didactic solutions**

In the article, some views on the role and significance of the native language in the process of teaching foreign language are discussed. The author emphasises the significance of grammar rules in forming language awareness of students and discusses the role of translation exercises from a native language to a foreign language. The article contains didactic solutions in the scope of using the Polish language in teaching Russian grammar at classes of practical Russian. The quantum of linguistic information designed by the author of the article aim at examining the effectiveness of translation exercises among Russian philology students and explore the significance of grammar explanation and the importance of contrasting forms of the Russian and Polish language during the presentation of a new language material as the effective means of preventing interference from the Polish language.

**Key words:** native language, linguistic interference, interlanguage contrast, grammar explanation, language rules, translation exercises, quantising of linguistic information, didactic experiment, testing, control group, experimental group

W literaturze glottodydaktycznej istnieją kontrowersyjne poglądy na temat roli i znaczenia języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego. Poczawszy od metody kombinowanej postulującej wykorzystanie języka ojczystego w nauczaniu gramatyki rosyjskiej, poprzez metodę aktywną ograniczającą jego stosowanie do minimum, metodę reproduktywno-kreatywną propagującą wykorzystanie języka ojczystego, do podejścia komunikacyjno-czynnościowego reprezentującego umiarkowane stanowisko w sprawie stosowania języka ojczystego<sup>1</sup>.

## **1. Poglądy na rolę języka ojczystego w nauczaniu języka obcego**

Pogląd, iż w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego nie jest uzasadniona rezygnacja z uwzględniania języka ojczystego uczącego się, reprezentują Irina Zimnaja i Aleksiej Leontjew, którzy twierdzą, że „Jeżeli nawet w organizacji nauki nie będziemy uwzględniali możliwości (i konieczności) oparcia się na języku ojczystym (...) uczący się i tak będzie się na tych nawykach opierał bez naszej

---

<sup>1</sup> Zob. H. Zajęc, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. I. *Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.

pomocy i udziału. Lekceważyć możliwości wykorzystania tej spontanicznej tendencji uczącego się po prostu nie mamy prawa”<sup>2</sup>.

Według Waldemara Martona, 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”<sup>3</sup>. Marton traktuje uczenie się języka obcego jako uczenie się ze zrozumieniem, które, według niego, pociąga za sobą konieczność świadomego wykorzystania języka ojczystego w procesie glotto-dydaktycznym. „Konieczność ta – konstatuje Marton – wynika z faktu, że uczenie się ze zrozumieniem nie może przebiegać w jakiejś próżni intelektualnej, ale musi zawsze odwoływać się do tego, co uczeń już wie, czyli do jego ukształtowanej już na danym etapie struktury umysłowej”<sup>4</sup>.

Stanisław Kaczmarzki wymienia cztery funkcjonujące w tej kwestii stanowiska: 1) negacja języka ojczystego charakterystyczna dla metody bezpośredniej, 2) wykorzystanie języka ojczystego do przekazywania informacji o zjawiskach języka obcego i do porozumiewania się między nauczycielem i uczniami, a także w ćwiczeniach translacyjnych – stanowisko charakterystyczne dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej, 3) zastosowanie dwujęzycznej analizy porównawczej w zakresie systemu fonologicznego i gramatycznego celem ukazania cech kontrastywnych, dzięki którym można przewidzieć problemy sprawiające uczniom trudności; w związku z tym zaleca się opracowanie odpowiednich materiałów i procedur dydaktycznych w zakresie całkowitego wykluczenia języka ucznia z procesu dydaktycznego (metoda audiolingwalna) oraz wykorzystania języka ojczystego w komentarzach gramatycznych i objaśnianiu leksyki (zmodyfikowana metoda audiolingwalna), 4) podkreślanie roli świadomości w przyswajaniu języka obcego, z czego wynika „postulat formułowania reguł dla ułatwienia uczącym się tworzenia bądź weryfikacji hipotez dotyczących systemu języka obcego na podstawie struktury języka ojczystego traktowanej tu jako kontekst odniesienia”<sup>5</sup>. Ten ostatni pogląd jest charakterystyczny dla teorii kognitywnych powstałych na bazie gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomsky’ego.

Proces przyswajania języka obcego odbywa się za pośrednictwem języka ojczystego, dlatego konieczne jest wykorzystanie go we właściwy sposób. Zdaniem Kaczmarzkiego, zestawienie dwu języków umożliwia uczącym się ukazanie

<sup>2</sup> I. Zimnaja, A. Leontjew, *Właściwości psychologiczne początkowego stadium opanowywania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, S. Siatkowski (red.), Warszawa 1972, s. 186.

<sup>3</sup> W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978, s. 25.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 25-26.

<sup>5</sup> S. P. Kaczmarzki, *Rola i znaczenie języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glotto-dydaktyczny” 1978, nr 2, s. 8.

różnicy między nabytymi nawykami języka ojczystego a nabywanymi nawykami języka obcego. Stosowanie języka ojczystego proponuje w następujących sytuacjach: 1) w celu wyjaśnienia nowych struktur gramatycznych i składniowych oraz jednostek leksykalnych, gdy nie znajdujemy innego sposobu, 2) w celu udzielenia niezbędnych wskazówek dotyczących konstrukcji gramatycznych i składniowych podczas wprowadzania nowego materiału, 3) w celu stosowania krótkich komentarzy dotyczących treści przerabianych tekstów, 4) w celu ułatwienia zrozumienia trudniejszych zdań i wypowiedzania się z uwzględnieniem określonych konstrukcji<sup>6</sup>.

Badania nad rolą języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego rozpoczęły się na początku lat 50. ubiegłego stulecia w RFN. W roku 1976 w Polsce badania nad efektywnością nauki języka obcego przeprowadziła Hanna Komorowska. Jednym z narzędzi badawczych był wykorzystany przez nią kwestionariusz ucznia. Badania wykazały, iż w nauczaniu dominuje zmodyfikowana metoda audiolingwalna, o czym świadczy „używanie języka ojczystego do wyjaśniania i przy tłumaczeniach, stosowanie komentarzy gramatycznych równoległe z dodatkowymi ćwiczeniami, w przypadku gdy uczniowie napotykają trudności”<sup>7</sup>. Okazuje się, że język ojczysty jest używany na lekcjach jako pomocniczy środek nauczania. Prawie połowa uczniów ma kontakt z językiem ojczystym poprzez dokonywanie tłumaczenia z języka ojczystego na obcy (47,6%). Prawie trzy czwarte badanych uczniów ma kontakt z językiem ojczystym podczas korzystania z percypowania objaśnień i komentarzy gramatycznych (73,3%)<sup>8</sup>.

W roku 1987 Janusz Wyszyński przeprowadził sondaż ankietowy wśród nauczycieli języków zachodnioeuropejskich w liceach i technicach, celem którego było ustalenie, jakie miejsce zajmuje język ojczysty w rozmaitych sytuacjach glottodydaktycznych. Wyniki sondażu pokazały, iż „język ojczysty odgrywa istotną rolę, zwłaszcza podczas komentowania zjawisk gramatycznych i w fazie semantycznej. (...). Wyraźnie rysuje się też podejście konfrontatywne podczas wdrażania nowych konstrukcji gramatycznych”<sup>9</sup>.

Wykorzystanie języka ojczystego na lekcjach języka angielskiego propaguje Jolanta Latkowska. Autorka przeprowadziła badania ankietowe wśród początkujących i średniozaawansowanych uczniów szkół podstawowych, którzy w 81% dali twierdzące odpowiedzi, że język ojczysty powinien występować na

<sup>6</sup> S. P. Kaczmarek, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 18.

<sup>7</sup> H. Komorowska, *Kompetencja językowa i jej uwarunkowania*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 1, s. 151.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 151-152.

<sup>9</sup> J. Wyszyński, *Udział języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 2, s. 127.

lekcjach języka angielskiego. Latkowska odwołuje się do D. Atkinsona<sup>10</sup>, pisząc: „Używaj języka angielskiego tak często jak jest to możliwe, a języka ojczystego tylko wtedy, gdy jest to konieczne”<sup>11</sup>. Latkowska postuluje w nauczaniu gramatyki wykorzystanie języka ojczystego w następujących sytuacjach: 1) dla wprowadzenia kontrastu międzyjęzykowego, 2) w celu zastosowania komentarza gramatycznego w dedukcyjnym nauczaniu gramatyki, zwłaszcza na najniższym stopniu nauczania w nauce języka obcego, 3) w zastosowaniu ćwiczeń translacyjnych<sup>12</sup>.

Jezyk ojczysty pełni funkcję pomocniczą w nauczaniu gramatyki. Skierowanie uwagi uczących się na różnice i podobieństwa w budowaniu konstrukcji w języku ojczystym i docelowym może przyspieszyć proces akwizycji<sup>13</sup>. Odwoływanie się do języka ojczystego przyspiesza proces uczenia się, zmniejsza niepokój ucznia i zwiększa poczucie bezpieczeństwa. Dorota Domalewska powołuje się na D. Atkinsona<sup>14</sup>, który uzycie języka ojczystego uzależnia od następujących czynników: 1) doświadczenia – częstsze posługiwanie się językiem ojczystym przyzwyczajają uczniów do korzystania z pomocniczej funkcji języka pierwszego, 2) poziomu – częstsze używanie języka ojczystego na początkowym etapie nauczania, 3) etapu kursu – rzadsze korzystanie z języka ojczystego w przypadku, kiedy uczniowie znają nauczyciela i styl jego nauczania, 4) etapu lekcji – wykonywanie niektórych ćwiczeń wyłącznie w języku docelowym<sup>15</sup>.

O znaczącej roli języka ojczystego na płaszczyźnie naukowej, teoretycznej i empirycznej oraz metodycznej pisze Bożena Miastkowska, powołując się na takich autorów, jak E. Auerbach<sup>16</sup>, R. Weschler<sup>17</sup>, S. Cole<sup>18</sup>, V. Cook<sup>19</sup>, J. Iluk<sup>20</sup> oraz

<sup>10</sup> D. Atkinson, *Teaching Monolingual Classes*, London 1993.

<sup>11</sup> J. Latkowska, *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część II*, „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 4, s. 305.

<sup>12</sup> J. Latkowska, *Zastosowanie języka rodzimego w procesie nauczania języków obcych*, [w:] *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, J. Arabski (red.), Katowice 1998, s. 98-99.

<sup>13</sup> D. Domalewska, *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010, s. 395.

<sup>14</sup> D. Atkinson, *Teaching Monolingual...*, op. cit., s. 14.

<sup>15</sup> D. Domalewska, *Rola języka ojczystego...*, op. cit., s. 396.

<sup>16</sup> E. Auerbach, *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 1993, nr 27 (1), s. 9-32.

<sup>17</sup> R. Weschler, *Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method*, „The Internet TESL Journal” 1997, III/11, s. 1-13.

<sup>18</sup> S. Cole, *The use of L1 in Communicative English classrooms*, „The Language Teacher” 1998, nr 22 (12), s. 11-13.

<sup>19</sup> V. Cook, *Second language learning and language teaching*, London 2001.

<sup>20</sup> J. Iluk, *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 5, s. 32-41.

na *Europejski system opisu kształcenia językowego*<sup>21</sup>. Miastkowska przeprowadziła w 2009 roku badanie w formie ankiety dotyczące opinii studentów na temat użycia języka ojczystego dla doskonalenia sprawności mówienia w języku angielskim. Badanie wykazało, iż studentom język ojczysty jest potrzebny w celu: „porównywania języka pierwszego i drugiego, tłumaczenia z języka drugiego na pierwszy, wyjaśniania struktur gramatycznych, rozumienia nowych słów (...)”<sup>22</sup>.

Miastkowska przestrzega: „użycie języka ojczystego powinno być świadome, a jego nadmiar może doprowadzić nie tylko do zaburzeń w budowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (zwłaszcza, że zajęcia to najczęściej jedyna możliwość spotkania z językiem obcym) i *rozleniwienia* studentów (...), ale także do zwiększenia sztuczności/nieprawdziwości sytuacji językowej i obcojęzycznego kontekstu językowego w klasie (...) i w konsekwencji – do zakwestionowania właściwego celu zajęć”<sup>23</sup>.

Analizując rolę języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych, Magdalena Mierzwa konstatuje: „Język macierzysty uczących się języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych ma ogromne znaczenie i nie może być usunięty z procesu dydaktycznego, ponieważ studenci upatrują w nim punkt odniesienia w opanowywaniu nowego języka, dokonują zestawień i porównań obu systemów językowych, tworząc własne asocjacje, na które nauczyciel nie ma wpływu”<sup>24</sup>.

Ewa Piechurska twierdzi, iż „uświadomiona znajomość języka polskiego w znacznym stopniu ułatwia i przyspiesza przyswojenie gramatyki języka angielskiego i vice versa”<sup>25</sup>. Proponuje stosowanie ćwiczeń podkreślających znaczenie kontekstu w danej sytuacji gramatycznej oraz ukazujących podobieństwa i różnice języka ojczystego i obcego. W tym celu zaleca stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> H. Komorowska (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2001, s. 24, 83.

<sup>22</sup> Miastkowska B., *Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego. Sukces czy porażka*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 1, s. 48.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 50.

<sup>24</sup> M. Mierzwa, *Rola języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010, s. 407.

<sup>25</sup> E. Piechurska, *O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 2, s. 35.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

## 2. Znaczenie reguł gramatycznych w przyswajaniu języka obcego

Zdaniem Martona, werbalizacja reguły gramatycznej jest konieczna i pożyteczna oraz jest konsekwencją założenia, w myśl którego uczenie się gramatyki języka obcego jest uczeniem się przez zrozumienie. Marton zaleca formułowanie reguły drogą kierowanego odkrycia poprzez odwołanie się do zastosowanego uprzednio organizatora poprzedzającego. „Jest to również właściwy czas i odpowiednie miejsce na realizację zasady świadomego kontrastowania, biorącego pod uwagę kontrasty wewnątrz- lub międzyjęzykowe, albo też jedne i drugie, w zależności od przewidywanego typu interferencji”<sup>27</sup>.

Komorowska zaleca stosowanie krótkich komentarzy gramatycznych zamiast niezbyt precyzyjnych pseudokomentarzy. Według niej, komentarz gramatyczny jest przydatny w pracy nad materiałem, który pozostaje pod wpływem interferencji języka ojczystego uczącego się, pomagając w uzyskaniu poprawności gramatycznej<sup>28</sup>.

Według Marii Dakowskiej, „traktowanie reguły językowej jako centralnej kategorii dydaktycznej prowadzi do dominacji procesów analitycznych i promowania wiedzy metajęzykowej w miejsce ćwiczeń polegających na zdobywaniu wiedzy językowej i wprawy na materiale prymarnych danych językowych”<sup>29</sup>. Podkreśla ona, że według wielu badaczy, prezentacja i ćwiczenie reguł gramatycznych nie mają jednoznacznego wpływu na proces budowania wypowiedzi, jednakże zaznacza: „argumentacja, iż reguła językowa nie jest materiałem wyjściowym ani mechanizmem produkcji językowej nie przekreśla wszelkiej przydatności reguły językowej w nauczaniu języka obcego”<sup>30</sup>.

Anna Michońska-Stadnik konstatuje, że nie ma jednoznacznej odpowiedzi w kwestii stosowania instrukcji gramatycznej (wiedzy metakognitywnej). „Wydaje się, że instrukcja formalna może mieć pewien pozytywny wpływ na szybkość przyswajania języka, natomiast nie jest w stanie, jak twierdzą niektórzy specjaliści (np. Krashen), zmienić kolejności przyswajania morfemów gramatycznych. Inaczej mówiąc, nic nie da wprowadzenie trudniejszych elementów gramatyki wcześniej – uczniowie i tak nie będą w stanie ich przyswoić i stosować w wypowiedziach językowych”<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> W. Marton, *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979, s. 85.

<sup>28</sup> H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa 1980, s. 154-158.

<sup>29</sup> M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 169.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 170.

<sup>31</sup> A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013, s. 57.

Do poważnych przyczyn przemawiających za wprowadzaniem reguły gramatycznej Michońska-Stadnik zalicza dwie: „1) pozwala ona na lepsze i bardziej precyzyjne zrozumienie przekazywanej informacji, a jej poprawne użycie sprawia, że osoba ucząca się jest dobrze akceptowana przez środowisko rodzimych użytkowników tego języka; 2) określa kontekst wypowiedzi, sytuuje ją w zastanej rzeczywistości, pozwala na jej jednoznaczną interpretację”<sup>32</sup>.

### 3. Ćwiczenia tłumaczeniowe

Waldemar Marton zaleca stosowanie tłumaczenia gramatycznego przebiegającego jednokierunkowo z języka polskiego na język obcy (nauczyciel wypowiada zdanie w języku polskim, a uczeń tłumaczy je na język obcy). Marton wskazuje na następujące zalety ćwiczenia tłumaczeniowego: 1) nie można w nim uczestniczyć w sposób mechaniczny, wykonując je trzeba być świadomym znaczenia i funkcji każdego z jego elementów, 2) przeciwdziała interferencji ze strony języka ojczystego, 3) spełnia warunki drylu, 4) posiada wartość motywacyjną: „przetłumaczenie bowiem zdania na język obcy jest swojego rodzaju zadaniem problemowym, którego pomyślne rozwiązanie może sprawić uczniowi dużą satysfakcję”<sup>33</sup>.

Dyskusję na temat tłumaczenia w nauczaniu języków obcych podjął w latach 70. XX wieku Stanisław Kaczmarski. Twierdzi on, że nawet w przypadku zaawansowania w nauce języka obcego uczący się w sposób świadomy lub mniej świadomy będzie dokonywał tłumaczenia tworzonoego przez siebie tekstu z języka ojczystego na obcy. Proces ten definiuje jako „tłumaczenie myślowe” (*mental translation*). Dotyczy ono przede wszystkim płaszczyzny gramatyki, ale zaznacza się także w zakresie słownictwa, zwłaszcza tzw. syntagm konwencjonalnych. Skutki tego tłumaczenia uwidaczniają się w następujących sytuacjach: 1) gdy poszukujemy w umyśle środków językowych dla wyrażanych myśli w mowie; 2) w sytuacjach, gdy wypowiadamy się na temat znany w języku ojczystym, co wiąże się z koniecznością odwoływania się do doświadczeń w tym języku; 3) w sytuacjach spontanicznego zachowania się językowego; 4) w trakcie symultanicznego tłumaczenia<sup>34</sup>. Kaczmarski prezentuje przykłady ćwiczeń translacyjnych, wśród których wyróżnił ćwiczenia refleksyjne i funkcjonalno-komunikacyjne oraz ćwiczenia transferencyjne, do których zaliczył ćwiczenia na zasadzie analogii w porównaniu dwujęzycznym i ćwiczenia na zasadzie kontrastu w porównaniu dwujęzycznym<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 58-59.

<sup>33</sup> W. Marton, *Dydaktyka języka obcego...*, op. cit., s. 92.

<sup>34</sup> S. P. Kaczmarski, *Rola i znaczenie języka ojczystego...*, op. cit., s. 26-27.

<sup>35</sup> S. P. Kaczmarski, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988, s. 83.



Komorowska zaleca stosowanie kilkudziesięciu ćwiczeń tłumaczeniowych, które mają na celu zestawienie form języka ojczystego i obcego oraz wskazanie ich różnych funkcji w obu językach. Jest ona zwolenniczką skonstruowania form języka ojczystego i języka obcego po opanowaniu każdej z nich osobno, które powinno mieć miejsce w końcowej fazie procesu nauczania dotyczącej określonej jednostki metodycznej. Wówczas kontrast będzie polegał na: 1) bezpośrednim zestawieniu dwóch mylących się form językowych, 2) zestawieniu form występujących w obu językach. Zaleca także stosowanie kontrastu przy prezentacji nowego materiału językowego (wprowadzenie poszczególnych form gramatycznych, wprowadzenie czasów w zdaniach pojedynczych rozwiniętych w języku angielskim). Autorka ta proponuje stosowanie kontrastu międzyjęzykowego w razie pojawienia się błędów związanych z interferencją międzyjęzykową. Stosowanie kontrastu zapobiegającego interferencji jest, według Komorowskiej, skuteczne. Świadczy o tym praktyka metodyczna<sup>36</sup>.

Komorowska uważa tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy za czynnik kognitywny, który jest istotny przy tworzeniu poprawności gramatycznej. Nadużywanie tłumaczenia uważa za błąd, ponieważ zbyt duży nacisk na kształtowanie sprawności tłumaczenia nie jest uwzględniany w programach nauczania. Tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy „jako jedna z możliwych technik kontrastowania, w tym przypadku kontrastowania struktur języka ojczystego z analogicznymi strukturami języka obcego, oddać może (...) jednak ogromne usługi. Wykorzystanie jej pomaga bowiem uczniom uchwycić różnicę, jaka na ogół występuje między obydwojema językami odnośnie segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej. I w tym przypadku kontrast wiąże się ściśle z przeciwdziałaniem interferencji”<sup>37</sup>.

#### 4. Koncepcja kwantowania informacji lingwistycznej

Proponujemy następujące rozwiązania dydaktyczne w zakresie wykorzystania języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego na ćwiczeniach z praktycznej nauki języka rosyjskiego: 1) wykorzystanie komentarza gramatycznego jako elementu kognitywnego i skutecznego środka zapobiegającego interferencji; 2) kontrastowanie materiału gramatycznego w formie kwantowania informacji lingwistycznej oraz 3) stosowanie gramatycznych ćwiczeń translacyjnych.

<sup>36</sup> H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego...*, op. cit., s. 126.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 176.

Proponujemy stosowanie koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej Janusza Henzla. Zdaniem Henzla, „kwanty informacji lingwistycznej powstają w świadomości uczącego się żywiłowo w rezultacie: (1) redukcji informacji lingwistycznej, otrzymywanej przez ucznia w gotowej formie z różnych źródeł (od nauczyciela, z podręcznika, z towarzyszących mu pomocy dydaktycznych i in.) lub w rezultacie (2) dokonywanej przez uczących się generalizacji (na podstawie opracowywanych tekstów, wykonywanych ćwiczeń, korekty popełnianych przez uczących się błędów) z następującą redukcją generalizowanej informacji”<sup>38</sup> [tłum. H. Z.-K.].

Kwanty informacji lingwistycznej mogą być wykorzystane przez uczących się przy rozwiązywaniu problemów powstających w toku przekodowywania. W związku z tym jako punkt wyjściowy jest podawany ekwiwalent w języku ojczystym, a jako docelowy – ekwiwalent w języku obcym<sup>39</sup>.

Stworzony dla celów glottodydaktycznych kwant informacji lingwistycznej polega na tym, iż „uczącemu się, jednocześnie z rozbudowaną informacją lingwistyczną, jest zaproponowany jej zredukowany wariant potrzebny do bezpośredniego wykorzystania podczas operacji momentalnej refleksji”<sup>40</sup> [tłum. H. Z.-K.], która polega „na natychmiastowym przywołaniu z pamięci i operacyjnym wykorzystaniu kwantów informacji lingwistycznej i/lub informacji tekstowej”<sup>41</sup> [tłum. H. Z.-K.]. Henzel kwanty informacji tekstowej i lingwistycznej definiuje w następujący sposób: „Kwant informacji tekstowej jest to zapamiętany fragment tekstu, który może być wykorzystany w gotowej lub przekształconej formie dla rozwiązania problemu powstałego w procesie przekodowywania. Kwant informacji lingwistycznej – to najmniejsza porcja wiedzy lingwistycznej, konieczna i wystarczająca do rozwiązania problemu powstałego w procesie przekodowywania”<sup>42</sup> [tłum. H. Z.-K.].

Przyswojenie materiału gramatycznego wymaga stosowania różnorodnych ćwiczeń, wśród których ważne miejsce zajmują ćwiczenia translacyjne (tłumaczenie krótkich i nieskomplikowanych zdań z języka polskiego na rosyjski). Ćwiczenia te powinny służyć kontroli stopnia zrozumienia materiału gramatycznego

38 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. 215.

39 Ibidem, s. 220.

40 Ibidem, s. 215.

41 Ibidem, s. 214.

42 Ibidem, s. 214-215.

i jego utrwaleniu. Sprzyjają one zestawieniu polskich i rosyjskich zjawisk gramatycznych i przeciwdziałają interferencji języka ojczystego<sup>43</sup>.

Janusz Henzel zaleca stosowanie ćwiczeń translacyjnych (ustne tłumaczenie z języka polskiego na rosyjski zdań mających charakter komunikatywny) bezpośrednio po kontrastywnej prezentacji materiału gramatycznego oraz w fazach jego utrwalania i powtarzania. Ćwiczenia te służą opanowaniu określonego materiału gramatycznego, a także kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej oraz sprzyjają optymalizacji procesów tłumaczenia wewnętrznego<sup>44</sup>.

Opracowane przez nas kwanty informacji lingwistycznej były prezentowane studentom w grupach eksperymentalnych w formie pisemnej na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, a następnie objaśniane przez wykładowcę. Studenci w ramach eksperymentu dydaktycznego (grupy eksperymentalne) prowadzonego przez nas w kilku uczelniach (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kielecki) wykonywali opracowane przez nas zadania translacyjne na zajęciach, a po zakończeniu danej partii materiału, np. z zakresu rekcji bezprzyimkowej czasowników czy przyimkowo-przypadkowej, były przeprowadzane testy w formie pisemnej zawierające ćwiczenia translacyjne. Testy te były stosowane w grupach kontrolnych oraz eksperymentalnych. Celem testowania było zbadanie skuteczności oddziaływania ćwiczeń translacyjnych w grupach eksperymentalnych poprzez porównanie pretestów ciągu eksperymentalnego z pretestami ciągu kontrolnego oraz posttestów ciągu eksperymentalnego z posttestami ciągu kontrolnego<sup>45</sup>.

## 5. Zastosowanie kwantowania informacji lingwistycznej w nauczaniu języka rosyjskiego

Oto przykłady opracowanego przez nas materiału gramatycznego w formie kwantów informacji lingwistycznej i ćwiczeń translacyjnych:

43 J. Henzel, *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3, s. 52-53.

44 Я. Генцель, *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” nr 1-4, 1990, s. 28.

45 Wyniki uzyskane na podstawie przeprowadzonych przez nas badań będą zaprezentowane w innych publikacjach.

## Czasowniki miejsca oraz czasowniki ruchu (rok I)

Tabela 1.

wieszać <i>ndk.</i> , powiesić <i>dk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{na} + \text{Msc.} \\ + \text{w} + \text{Msc.} \end{array} \right.$	вешать <i>несов.</i> , повесить <i>сов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{на} + \text{Вин.} \\ + \text{в} + \text{Вин.} \end{array} \right.$
--	--

wieszać <i>ndk.</i> , powiesić <i>dk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{na (czym?)} \\ \text{w (czym?)} \end{array} \right.$	вешать <i>несов.</i> , повесить <i>сов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{на (что?)} \\ \text{во (что?)} \end{array} \right.$
--	---

wieszać, powiesić $\left\{ \begin{array}{l} \text{na ścianie} \\ \text{w szafie} \end{array} \right.$	вешать, повесить $\left\{ \begin{array}{l} \text{на стену} \\ \text{в шкаф} \end{array} \right.$
---	--

opracowanie: H. Zając-Knapik

### Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Tamara powiesiła sukienkę w szafie.
2. Ojciec wiesza obraz na ścianie.
3. Oleg powiesił mapę w klasie na tablicy.
4. Uczniowie powiesili lampki na choince.

Tabela 2.

wracać <i>ndk.</i> , powrócić <i>dk.</i> , także wrócić <i>dk.</i>	skąd?  dokąd?	возвращаться <i>несов.</i> , возвратиться <i>сов.</i> , также вернуться <i>сов.</i>	откуда?  куда?
--	---------------------	---	----------------------

wracać <i>ndk.</i> , powrócić <i>dk.</i> , także wrócić <i>dk.</i>	+z + Dop.; z + Dop. + zza + Dop. +do+Bier.; do+Bier.; do+Cel.	возвращаться <i>несов.</i> , возвратиться <i>сов.</i> , также вернуться <i>сов.</i>	+ из+Род.; с+Род. +из-за+Род. +в+Вин.; на +Вин.; к+Дат.
--	--	---	--

wracać, powrócić, także wrócić	z podróży z pracy zza granicy stąd stamtąd tutaj tam do miasta do ojczyzny do rodziców do domu	возвращаться, возвратиться, также вернуться	из поездки с работы из-за границы отсюда оттуда сюда туда в город на родину к родителям домой
--------------------------------------	--	---	---

opracowanie: H. Zając-Knapik

**Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Skąd wracasz?
2. Dokąd wracasz?
3. Borys wrócił do domu późno wieczorem.
4. Wracamy tutaj.
5. Stąd wracamy do domu.
6. Tam wrócę jutro.
7. Wróciliśmy stamtąd wczoraj.
8. W niedzielę wracamy do miasta.
9. Ania wróciła z podróży o szóstej wieczorem.
10. Olga szybko wraca z pracy.
11. Pietia wrócił zza granicy przedwczoraj.

## Rekcja bezprzyimkowa czasowników (rok II)

Tabela 3.

liczyć <i>ndk.</i> , policzyć <i>dk.</i> + Bier. uważać <i>ndk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{Bier.} \\ + \text{za} + \text{Bier.} \end{array} \right.$	считать <i>несов.</i> , посчитать <i>сов.</i> + Вин. считать <i>несов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} + \text{Вин.} \\ + \text{Твор.} \end{array} \right.$
--	--

liczyć <i>ndk.</i> , policzyć <i>dk.</i> kogo? co? uważać <i>ndk.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{kogo? co} \\ \text{za kogo? za co?} \end{array} \right.$	считать <i>несов.</i> , посчитать <i>сов.</i> кого? что? считать <i>несов.</i> $\left\{ \begin{array}{l} \text{кого? что?} \\ \text{кем? чем?} \end{array} \right.$
---	--

liczyć, policzyć obecnych uważać $\left\{ \begin{array}{l} \text{lotnika za bohatera} \\ \text{artykuł za plagiat} \end{array} \right.$	считать, посчитать присутствующих считать $\left\{ \begin{array}{l} \text{лётчика героем} \\ \text{статью плагиатом} \end{array} \right.$
--	--

opracowanie: H. Zajęc-Knapik

### Ćwiczenie. Przetłumacz na język rosyjski:

1. Policzyliśmy obecnych na zebraniu.
2. Kostia uważa swojego ojca za bohatera.
3. Uważamy go za uczciwego człowieka.
4. Pietia uważał swojego nauczyciela za dobrego pedagoga.
5. Borys codziennie liczy pieniądze.
6. Artykuł w znanym czasopiśmie uważaliśmy za plagiat.

## Rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników (rok II)

Tabela 4.

śpieszyć się <i>ndk.</i> pośpieszyć się <i>dk.</i>	{ + z + Narz. + do + Bier.; na + Bier.; do + Dop.	спешить <i>несов.</i> поспешить <i>сов.</i>	{ + с + Твор. + в + Вин.; на + Вин.; к + Дат.
		торопиться <i>несов.</i> поторопиться <i>сов.</i>	{ + с+Твор. + в + Вин.; на + Вин.; к + Дат.

śpieszyć się <i>ndk.</i> pośpieszyć się <i>dk.</i>	{ z czym? dokąd?	спешить <i>несов.</i> поспешить <i>сов.</i>	{ с чем? куда?
		торопиться <i>несов.</i> поторопиться <i>сов.</i>	{ с чем? куда?

śpieszyć się pośpieszyć się	{ z pracą do teatru do chorego przyjaciela na pociąg	спешить поспешить	{ с работой в театр к больному товарищу на поезд
		торопиться поторопиться	{ с работой в театр к больному товарищу на поезд

opracowanie: H. Zając-Knapik

### Przetłumacz na język rosyjski:

1. Spieszę się na pociąg.
2. Wiktor spieszy się z pracą.
3. Lekarz spieszył się do chorego.
4. Spieszyliśmy się na pociąg.
5. Spieszymy się do teatru.

## Bibliografia

- Atkinson D., *Teaching Monolingual Classes*, London 1993.
- Auerbach E., *Reexamining English only in the ESL classroom*, „TESOL Quarterly” 1993, 27 (1).
- Cook V., *Second language learning and language teaching*, London 2001.
- Cole S., *The use of L1 in Communicative English classrooms*, „The Language Teacher” 1998, 22 (12).
- Domalewska D., *Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010.
- Henzel J., *Podstawowe założenia metody reprodukcyjno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3.
- Iluk J., *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 5.
- Kaczmarek S. P., *Rola i znaczenie języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 2.
- 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.
- Komorowska H., *Kompetencja językowa i jej uwarunkowania*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, nr 1.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa 1980.
- Komorowska H. (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2001.
- Krashen S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford 1982.
- Latkowska J., *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część II*, „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 4.
- Latkowska J., *Zastosowanie języka rodzimego w procesie nauczania języków obcych*, [w:] *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, J. Arabski (red.), Katowice 1998.
- Marton W., *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.
- Marton W., *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979.
- Miastkowska B., *Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego. Sukces czy porażka*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 1.
- Michońska-Stadnik A., *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.
- Mierzwa M., *Rola języka ojczystego w nauczaniu języka rosyjskiego i angielskiego na studiach filologicznych*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), Lublin 2010.
- Piechurska E., *O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 2.
- Weschler R., *Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method*, „The Internet TESL Journal” 1997, III/11.
- Wyszyński J., *Udział języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 1992, nr 2.
- Zajac H., *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000, cz. I. Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.



- Zimnaja I., Leontjew A., *Właściwości psychologiczne początkowego stadium opanowywania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, S. Siatkowski (red.), Warszawa 1972.
- Генцель Я., *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, 1-4.
- 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*, Ольштын 1994.
- 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.