

Magdalena Maziarz
Uniwersytet Wrocławski/ Polska

Miejsce tłumaczenia w uczeniu (się) języka obcego w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego

ABSTRACT

The place of translation in learning a foreign language
in the new core curriculum for general education

Modern didactics of foreign languages should be based not only on the training of communication competence, which allows to achieve the most important goal of learning – communication in a foreign language, but also on the training of translation competence, which gives wider possibilities for the use of language, e.g. in language mediation. Mediated communication is often more difficult, requiring trust, intercultural competence, understanding of otherness from all participants as well as the responsibility of intermediaries for the final outcome of communication. Anyone can be a “translator” in everyday situations.

Keywords: foreign languages, German, didactics of translation, curriculum, translation

Wstęp

Jak uczeń może rozwijać kompetencje tłumaczeniowe? Czy zostały uwzględnione oraz jakie miejsce mają w podstawie programowej dla języków obcych z 2017 i 2018 roku? Na te podstawowe pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule. Zainteresowanie językami obcymi wzrosło już w ostatnich dekadach XX wieku; spowodowała to zmieniająca się sytuacja geopolityczna oraz ekonomiczna, zapotrzebowanie na pracowników posługujących się przynajmniej jednym językiem obcym oraz coraz większe możliwości kontaktu dzięki rozwojowi Internetu. Uczymy się języków obcych, aby móc funkcjonować

w wielokulturowych społeczeństwach. Nauka języka nie ogranicza się bowiem do poznawania słownictwa i struktur, praktyczne używanie języka obcego związane jest także ze znajomością różnic i zasad w zakresie kontekstów kulturowych. Od wielu lat toczy się debata nad zasadnością wprowadzania tłumaczenia do glotto-dydaktyki, nowoczesne metodyki nauczania nie zawsze uwzględniają podejście zadaniowe i marginalizują problem tłumaczenia, stawiając przede wszystkim na komunikację. Jednak, jak pisze L. Wąsik (1986: 57), w sprzecznych poglądach na ten temat da się zauważyć dwie główne tendencje: pierwsza zakłada, że tłumaczenie nie jest wskazane na początkowym etapie nauczania, kiedy to kształcona jest głównie sprawność rozumienia i mówienia; druga mówi, że można i należy stosować tłumaczenie na bardziej zaawansowanym poziomie, szczególnie w obszarach, gdzie występują wyraźne kontrasty między językami (ojczystym i obcym). Badaczka twierdzi także, że tłumaczenia należy uczyć jako dodatkowej sprawności obok rozumienia, mówienia, czytania i pisanania. Problem tłumaczenia w nauczaniu języka obcego podejmuje także A. Majkiewicz (2007: 263), twierdzi ona, że

tłumaczenie to złożony proces przetwarzania informacji, wymagający m.in. wiedzy językowej i znajomości języka jako całego systemu. Tłumaczenie jest samodzielną umiejętnością i jej nauczanie powinno być wyłączone z nauczania języka obcego, ponieważ wymaga kształcenia specjalistycznego (Majkiewicz 2007: 263).

Autorka dodaje jednocześnie, że analiza porównawcza oryginału i przekładu (np. tekstów użytkowych – ulotek, reklam – red.) może stanowić dodatkową motywację do nauki języka obcego. To, że tłumaczenie może być ważnym elementem kształcenia językowego i stanowić jego integralną część, można rozpatrywać w kontekście twierdzenia K. Malmkjær (1998: 8), która uważa, że tłumaczenie nie jest możliwe bez czterech pozostałych sprawności, jest od nich zależne i jednocześnie obejmuje te sprawności.

Język niemiecki jest dla wielu uczniów w szkole, szczególnie w Polsce, drugim lub kolejnym językiem obcym po wszechobecnym w mediach i komunikacji elektronicznej języku angielskim. Spada motywacja do nauki języka, którego nie można i nie potrzeba często używać, aby komunikować się ze światem. By zahamować tę tendencję, trzeba zatem uzmysłowić uczniom, że język jest także narzędziem do osiągnięcia innych celów komunikacyjnych, do poznawania kultur i zdobywania wiedzy.

1. Język niemiecki w polskiej szkole po kolejnych reformach edukacyjnych

To, jakich języków obcych uczą się Polacy, uwarunkowane jest głównie ofertą szkół, w mniejszym stopniu zainteresowaniami, sytuacją ekonomiczną i społeczną

czy potrzebami osobistymi. W polskich szkołach do połowy lat 90. ubiegłego stulecia uczniowie uczyli się języka rosyjskiego, stopniowo wprowadzano także, szczególnie w szkołach średnich, język angielski i niemiecki. Mniej popularne były w tamtym czasie języki francuski i hiszpański. W drugiej dekadzie XXI w. polscy uczniowie uczą się przede wszystkim angielskiego jako pierwszego języka obcego, na drugim miejscu znajduje się język niemiecki. Stan ten utrzymuje się od czasu wprowadzenia reformy programowej w 2009 roku, kiedy to język angielski stał się zalecanym pierwszym językiem obcym, nauczonym od pierwszej klasy szkoły podstawowej, w wymiarze 3 godzin w tygodniu (zob. Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17 oraz Dz.U. 2012 poz. 977)¹. Z raportu Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) „Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990–2010” wynika, że tylko w 2009 roku liczba szkół podstawowych, w których język niemiecki był przedmiotem obowiązkowym, spadła o 2% w stosunku do roku 2008. Dyrektorzy podejmowali decyzję o utrzymaniu lub wprowadzaniu języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego, przepisy natomiast określały jedynie, że obowiązkowy drugi język obcy rozpoczyna się w pierwszej klasie trzyletniego gimnazjum. Wyniki Raportu ORE pozwalają zaobserwować jeszcze inną tendencję: w 2008 roku język niemiecki był obowiązkowym przedmiotem w 24,6% gimnazjów, w 2009 roku (rok wprowadzenia reformy) w 38,1% szkół na tym poziomie. Liczby wzrosły, jednak tylko na krótki czas. W 2015 roku odbył się pierwszy egzamin gimnazjalny według nowych zasad, język niemiecki zdawało tylko 40 676 uczniów, podczas gdy w 2012 roku było ich 55 731 przy porównywalnej ogólnej liczbie zdających. Od 2012 roku regularnie spada liczba uczniów wybierających język niemiecki jako obowiązkowy na egzaminie gimnazjalnym; w 2017 roku było ich 38 757, rok później 34 424, a w 2019 roku (rok ostatniego egzaminu gimnazjalnego) liczba zdających wyniosła zaledwie 9% ogółu, czyli 31 500 uczniów. W 2019 roku, gdy egzamin ósmoklasisty odbył się po raz pierwszy, język niemiecki jako obowiązkowy język obcy wybrało 15 815 (z nieco ponad 363 tys. ogółu zdających), a zdający uzyskali średnio 42% punktów.²

Taka sytuacja przekłada się przede wszystkim na poziom znajomości języka niemieckiego polskich licealistów, a następnie kandydatów na studentów studiów germanistycznych i w końcu przyszłych tłumaczy.

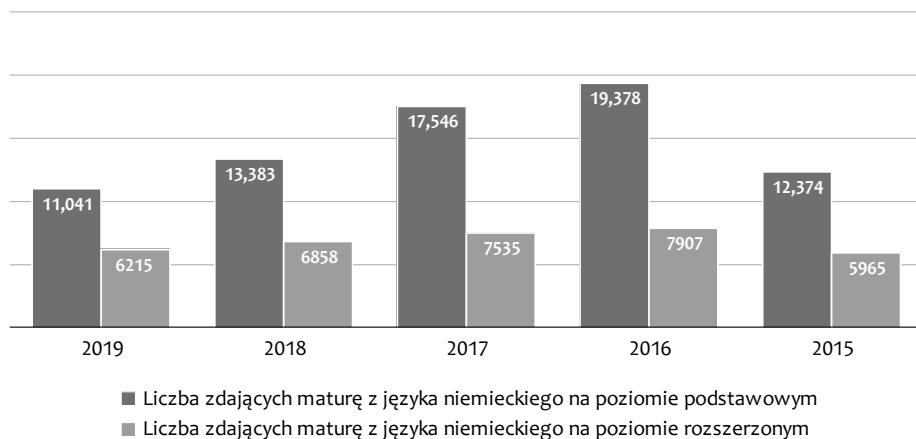
Absolwenci szkół średnich, przystępując do egzaminu maturalnego z języka obcego wybierają najczęściej język angielski, coraz mniej osób decyduje się na

1| Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

2| <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/>, dostęp: 20.04.2020).

zdawanie języka niemieckiego, a przeciętne wyniki z egzaminu na poziomie podstawowym w ostatnich latach były niższe niż wcześniej. Od 2016 roku, kiedy to wszyscy absolwenci liceów ogólnokształcących i techników przystąpili do nowej formuły matury, związanej z „reformą programową 2009” po raz pierwszy, spada znacznie liczba zdających egzamin z języka niemieckiego na poziomie podstawowym, a także na poziomie rozszerzonym.

Matura pisemna z języka niemieckiego – liczba zdających

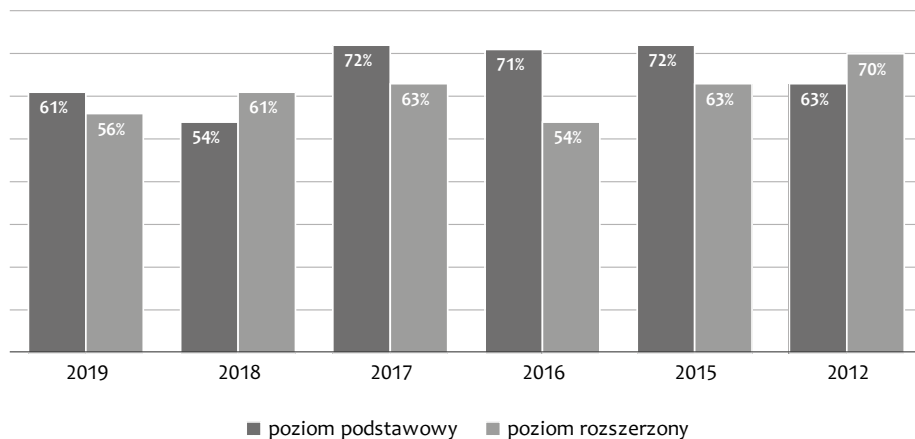


Rysunek 1. Liczba zdających pisemny egzamin maturalny z języka niemieckiego na poziomie podstawowym w latach 2015–2019. Opracowanie własne na podstawie rocznych sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Raporty dostępne są na stronie <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/>, dostęp: 20.04.2020 r.

Nie pozostaje to bez wpływu na jakość kształcenia dla rynku pracy, na którym dużym zainteresowaniem cieszy się zawód tłumacza. Im mniejsze zainteresowanie nauką i przystąpieniem do matury z języka niemieckiego, tym mniejszy potencjał oraz niższy poziom językowy nowych studentów. W Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (podobnie jak na wielu innych studiach germanistycznych) studenci mogą kształcić się na dwóch tzw. „ścieżkach”: A – dla studentów ze znajomością języka niemieckiego (ocena na świadectwie ukończenia szkoły średniej, wynik z egzaminu maturalnego z języka niemieckiego) oraz B – dla studentów rozpoczynających naukę języka niemieckiego i takich, którzy mają bardzo podstawową znajomość tego języka. Instytut na początku I semestru przeprowadza testy poziomujące, na podstawie których następuje kwalifikacja do określonej ścieżki, w ostatnich latach średnio ok. 1/3 studentów rozpoczęła studia na „ścieżce B”.

Spadek liczby zdających egzamin maturalny z języka niemieckiego przekłada się na zwiększenie liczby studentów, którzy wybierając germanistykę, podejmują studia na „ścieżce B”, co znacznie obniża możliwości oraz determinuje sposób kształcenia przyszłych tłumaczy. Kwestię tę dobrze ilustruje analiza przeciętnych wyników maturzystów, które przedstawia rysunek nr 2. Matura z języka niemieckiego na poziomie podstawowym przypisywana jest poziomowi B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi) biegłości językowej według ESOKJ (Rozporządzenie 2019). Uczniowie osiągają ten poziom po 12 latach nauki (wariant podstawy III.1.P). Absolwenci szkół średnich uzyskują wyniki oscylujące wokół 60%, z czego można wnioskować, że osiągają stosunkowo niską biegłość językową. Wyniki matury z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym są podobne, od 2015 roku wahają się między 54% a 63%, jednak egzamin ten opisywany jest na poziomie B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi) ESOKJ.

Przeciętne wyniki pisemnych egzaminów maturalnych z języka niemieckiego



Rysunek 2. Przeciętne wyniki procentowe pisemnych egzaminów maturalnych z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym w latach 2015–2019. Opracowanie własne na podstawie rocznych sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Raporty dostępne są na stronie <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/>, dostęp: 20.04.2020 r.

Średni poziom znajomości języka niemieckiego nie wyklucza w żaden sposób podjęcia ścieżki kształcenia w zawodzie tłumacza. Rozsądne i przemyślane oraz celowe wprowadzanie tłumaczenia do procesu uczenia się języka nawet na początkowym poziomie przyczynia się do rozwoju „świadomości językowej studenta, który większą uwagę poświęca analizie struktury głębokiej tekstu” i poszukiwaniu znaczeń metaforycznych (Jędrzejowska 2008: 36).

2. Wprowadzanie tłumaczeń

W latach 60. ubiegłego wieku tłumaczenie definiowano jako zastępowanie elementów języka wyjściowego elementami języka docelowego, a „tekst oraz jego ekwiwalencja językowa, osiągnięta w wyniku operacji ‘przekodowania’ jednego kodu języka na kod drugiego języka” znajdowały się w centrum zainteresowania ówczesnych translatoryków (Małgorzewicz 2018: 82). W glottodydaktyce stosowano metodę gramatyczno-tłumaczeniową, podkreślając zalety związane z możliwością zwrócenia „uwagi uczących się na różnice i podobieństwa w systemach leksykalnych i morfosyntaktycznych języka ojczystego i języka nauczanego” (Szafraniec 2012: 95). Uczący się zdobywali tę wiedzę poprzez krótkie i intensywne zadania tłumaczeniowe, skierowane głównie do uczniów na poziomie bardziej zaawansowanym (Wilss 1973; Szafraniec 2012: 95). Przeciwnicy metody argumentowali, że tłumaczenie jest „piątą sprawnością” językową, która nie ma wiele wspólnego z innymi sprawnościami językowymi: pisanie czytaniem, słuchaniem i mówieniem (Soll 1966: 11) i, jak twierdzi K. Szafraniec, trudno nie zgodzić się z takim argumentem, ponieważ perfekcyjne opanowanie danego języka obcego „nie przesądza o byciu dobrym tłumaczem”, od którego wymaga się znacznie więcej, a mianowicie „szerokiej wiedzy kontekstowej, historycznej, kulturowej, która nie zawsze wchodzi w zakres kompetencji osób uczących się języka obcego” (Szafraniec 2012: 95). A. Majkiewicz uważa natomiast, „że kompetencja kulturowa – obok znajomości języka obcego – postrzegana jest jako warunek udanej komunikacji interpersonalnej, a tym samym jako potwierdzenie nabycia umiejętności porozumiewania się z reprezentantami innych nacji” (Majkiewicz, 2007: 255). Mówimy wtedy o „linguakulturze” – językowym obrazie wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obrazu kulturowego. Badaczka wskazuje, że związki między językiem a kulturą, przede wszystkim różnorodność kulturowa, najbardziej widoczne i obecne są w pracy tłumacza i postuluje, że „nieodłącznym elementem glottodydaktyki powinny być zajęcia z elementami tłumaczeń” (Majkiewicz 2007: 256).

Nie ma wśród językoznawców zgody, kiedy (w rozumieniu: na jakim poziomie znajomości języka) należy lub kiedy nie należy aplikować tłumaczenia w glottodydaktyce. Zbyt wczesna praca z dłuższymi tekstami może utrudniać ich rozumienie, zniechęcać uczniów do lektury, prowadzić do fałszywej generalizacji znaczeń. Nie wspomaga ona także zrozumienia oraz nie poszerza kompetencji komunikacyjnej (por. Szafraniec 2012: 97). Z drugiej strony codzienne sytuacje komunikacyjne zmuszają nas do wykonywania podstawowych czynności tłumaczeniowych, np. w odczytywaniu znaczenia tekstów użytkowych – ulotek reklamowych, informacji o ruchu komunikacyjnym czy etykiet na towarach. Zasadność ćwiczeń tłumaczeniowych opierać powinna się zatem na właściwym doborze tekstów, zgodnie z poziomem językowym oraz kompetencjami uczniów.

3. Uczeń – tłumacz

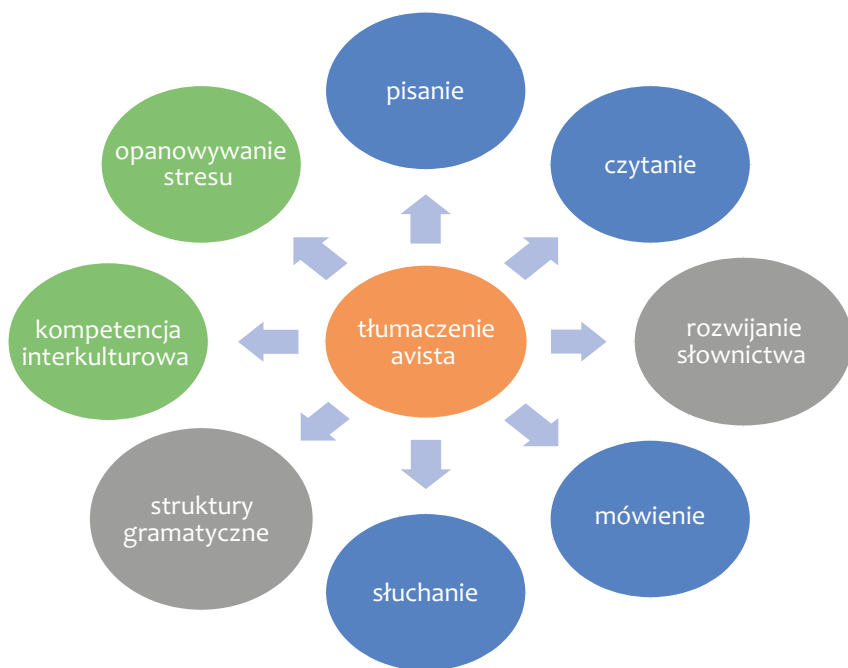
Współczesna translatoryka stawia w centrum refleksji tłumacza – człowieka i szereg jego kompetencji, językowych i pozajęzykowych, pozwalających mu jak najlepiej wykonywać zadania translacyjne, rozumiane jako strategicznie wyprofilowane działania komunikacyjne w języku i kulturze docelowej (Żmudzki 2013: 182; Małgorzewicz 2016: 153). Kształcenie translatoryczne przypisane jest z zasady kształceniu specjalistycznemu na filologiach obcych oraz w ramach lingwistyki stosowanej i skupia się na ćwiczeniach translacyjnych, które pozwalają przyszłym tłumaczom doskonalić warsztat językowy oraz kompetencje niezbędne w przyszłej pracy. Tłumacz musi posiadać biegłą i szeroką znajomość języka wyjściowego i docelowego, konwencji gatunkowych, wiedzę kulturową oraz znajomość fachowej terminologii (Majkiewicz 2007: 260). Istotną rolę pełnią ponadto kompetencje interkulturowe, czyli tzw. otwartość na „inność”. Tłumacz powinien dysponować „umiejętnościami przetworzenia, przeprofilowania i przystosowania tekstu docelowego do jego skutecznego zaistnienia w odniesieniu do jego konkretnego adresata, jego oczekiwań komunikacyjnych, możliwości poznawczych” (Małgorzewicz 2016: 152). Żyjemy jednak w „czasach tłumaczenia” rozumianego nie tylko jako produkt końcowy czynności tłumacza, ale przede wszystkim jako proces translacyjny, który jest formą komunikacji międzyjęzykowej, a tym samym międzykulturowej. Tłumaczem jest więc każdy uczestnik komunikacji, pośredniczący między osobami, które nie są w stanie porozumieć się w jednym języku. Jest nim zatem każdy „uczeń” w aranżowanych sytuacjach podczas zajęć spotkań w ramach wymian międzynarodowych, zagranicznych podróży i kontaktów przez media społecznościowe i komunikatory. Znajomość języka obcego nie zawsze jest wykorzystywana tylko do celów komunikacyjnych. Czytanie i rozumienie tekstów w języku obcym służy przecież także zdobywaniu wiedzy i poszerzaniu horyzontów. Literatura fachowa, środowiskowa, hobbystyczna z różnych stron świata jest często przedmiotem badań i refleksji, a obcowanie z nią umożliwia zdolność dokonywania tłumaczeń na własny użytek. Odbiór przekazów medialnych oraz obcojęzycznych filmów i seriali, a także tłumaczenie tekstów utworów muzycznych, należą dzisiaj do standardowych czynności w zdigitalizowanym świecie. Młodzi ludzie uczą się języków obcych także dla powyższych celów, przy czym ważna jest ich wewnętrzna motywacja oraz celowość działania.

Uczniowie szkół średnich obowiązkowo uczą się dwóch języków obcych, każda szkoła oferuje możliwość uczenia się języka angielskiego, oferta pozostałych języków obcych zależy natomiast od profilu placówki, jej pozycji na rynku edukacyjnym i popularności określonego języka w danym regionie. O tym, jakiego języka naucza się w placówce, decydują często także możliwości kadrowe, a nie wybory uczniowskie. Zarówno na zajęciach z języka angielskiego, jak i niemieckiego (lub każdego innego) warto przygotowywać uczniów do roli tzw. tłumaczy

okazjonalnych, czyli takich osób, które „prosi się o pomoc w tłumaczeniu pomimo braku przygotowania filologicznego, a tylko ze względu na znajomość języka” (Morytz 2017: 26). Podkreślanie takiej umiejętności jako wartości może mieć szczególne znaczenie w budowaniu motywacji uczniów do nauki drugiego i kolejnego języka obcego, ponieważ z reguły uczą się oni języka angielskiego i używają go głównie w komunikacji on-line z obcojęzycznymi rówieśnikami, nie widząc przy tym sensu i potrzeby poświęcania czasu np. na naukę języka niemieckiego. Tłumaczenie ustne w konkretnej sytuacji oraz w konkretnym środowisku powoduje, że uczeń staje się „tłumaczem środowiskowym”, czyli osobą, która według Zimmana jest aktywnym uczestnikiem spotkania i może mieć wpływ na jego przebieg. Rola ta jest odmienna w stosunku do tej, jaką pełnią tłumacze simultaniczni lub konsekwentni (Morytz 2017: 27). Uczeń nie musi posiadać specjalistycznej wiedzy, aby móc skutecznie pośredniczyć w komunikacji, powinien być jednak przygotowany do takiej roli, świadomy różnic kulturowych, uważny podczas słuchania, opanowany oraz komunikatywny. Odpowiednie ćwiczenia realizowane podczas zajęć lekcyjnych pozwolą mu przewidzieć sytuacje, w których może się znaleźć, i uświadomią, jakich strategii komunikacyjnych może użyć: interpretacji, prośby o wyjaśnienie nieznanych pojęć językowych oraz powiązanych z kulturą form opisowych, wykorzystywanie gestów i mimiki.

Uczniowie o wyższym poziomie zaawansowania – B1, B2 mogą także mierzyć się z tłumaczeniem *a vista*, ten rodzaj translacji ma duży potencjał dydaktyczny, ponieważ pozwala na rozwijanie nie tylko wszystkich czterech sprawności językowych, ale wpływa także na poszerzenie słownictwa i znajomości struktur gramatycznych. Uczeń czyta tekst i stara się go zrozumieć, przyswaja słownictwo, analizuje struktury gramatyczne, ćwicząc w ten sposób sprawności receptywne. Następnie tworzy wypowiedź ustną w języku docelowym, zachowując w miarę możliwości konwencję gatunkową i dbałość o poprawność translatu, co pozwala mu ćwiczyć sprawności produktywne (Nader-Cioczek 2016: 237). Według A. Mahmouda (2006) translacja wspomaga akwizycję drugiego języka, ponieważ lekcje języka obcego z wykorzystaniem translacji koncentrują się na uczniu, promują jego autonomię. Uczeń ma możliwość korzystania z materiałów autentycznych, może zadawać nauczycielowi pytania oraz otrzymywać informację zwrotną na temat rozumienia tekstu (por. Nader-Cioczek 2016: 237). Wpływ tłumaczenia (ustnego, np. *a vista* oraz pisemnego) na uczenie się języka obcego jest wielopoziomowy, jednocześnie zachodzi kilka procesów, których zależności można przedstawić w następujący sposób:

Schemat pokazuje, że nawet podczas nieskomplikowanych ćwiczeń tłumaczeniowych (np. *a vista*), rozwijane są cztery sprawności językowe, przy jednoczesnym doskonaleniu słownictwa i gramatyki oraz kształtowaniu niejęzykowych kompetencji tłumacza, w tym przypadku nieprofesjonalnego. Należy dodać, że kompetencje rozumieć jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, natomiast



Rysunek 3. Wpływ tłumaczenia ustnego i pisemnego na proces przyswajania języka obcego i rozwijanie określonych sprawności. Opracowanie własne na podstawie omawianych artykułów.

do kompetencji tłumacza „[...] należą kompetencja językowa w zakresie języka wyjściowego i docelowego, kompetencja interkulturowa oraz kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako zespół umiejętności czynnego uczestnictwa w aktach komunikacji mownej” (Małgorzewicz 2014: 2).

Podstawowe sprawności językowe oznaczone zostały kolorem niebieskim, kolorem szarym oznaczono struktury leksykalne i gramatyczne, które są niezbędne do rozumienia oraz tworzenia wypowiedzi. Kompetencja interkulturowa oraz dodatkowe umiejętności jak opanowywanie stresu komunikacyjnego (w tym bariery językowych, co ma duże znaczenie w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej) zostały oznaczone kolorem zielonym.

Przykładem ćwiczeń tłumaczeniowych może być tłumaczenie a vista ulotki informacyjnej na temat zasad funkcjonowania w hotelu, realizowane przed grupą współuczestników zajęć językowych. Ćwiczenie to pozwala przełamać stres wystąpień publicznych i barierę językową, pozwala równocześnie wykorzystać wiedzę na temat zwyczajów użytkowników języka wyjściowego. Na bazie tego ćwiczenia można zaproponować następne, które rozwijają sprawność pisania, gdy uczeń zostanie poproszony o zebranie wszystkich informacji w języku docelowym w formie pisemnej. Będzie to wówczas rodzaj utrwalania i systematyzacji

zdobytej wiedzy. Schemat ten miałby także zastosowanie w przypadku tłumaczeń środowiskowych czy wspomnianych już okolicznościowych. Ćwiczenie tłumaczeniowe powinno dotyczyć sytuacji związanej z charakterystycznym elementem innej kultury, np. z formą powitania czy rytuału przy stole.

Przy ćwiczeniach skoncentrowanych na tłumaczeniu (nie tylko a vista) niezwykle ważna jest rola nauczyciela, który czuwa nad poprawnością procesu oraz efektu pracy ucznia. Nauczyciel musi posiadać przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu translatoryki, aby wprowadzenie tłumaczeń do praktyki dydaktycznej przynosiło oczekiwane efekty. Stanie się tak, gdy istotne będą nie tylko efekty końcowe pracy ucznia, ale także monitorowanie procesów decyzyjnych w trakcie wykonywania zadań (Małgorzewicz, 2016: 161). Czy w obecnej rzeczywistości szkolnej doceniana jest rola tłumaczenia?

4. Podstawa programowa do języka obcego nowożytnego a tłumaczenie

Obecnie obowiązująca podstawa programowa została wprowadzona poprzez dwa rozporządzenia, z których pierwsze – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej – dotyczy omawianych w artykule treści dla szkół podstawowych w zakresie pierwszego i drugiego języka obcego. Drugie to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia dotyczy szkół ponadpodstawowych.

Podstawa programowa dla języków obcych nie dotyczy poszczególnych języków, jest natomiast podzielona na podstawę dla I języka obcego, II języka obcego oraz języka mniejszości narodowej. Prawo zakłada ponadto nauczanie w klasach dwujęzycznych od VII klasy szkoły podstawowej. Cele, zadania i treści są jednakowe dla wszystkich języków obcych rozumianych jako nowożytne i, co zrozumiałe, nie zalicza się do nich język łaciński (do tego języka sformułowana została osobna podstawa programowa na etapie szkoły ponadpodstawowej).

Ćwiczenia tłumaczeniowe mogą przyczyniać się do znacznego wspomaganie rozwijania umiejętności w zakresie języków obcych, ponieważ rozwijają sprawności językowe i pozajęzykowe uczniów. Cała podstawa programowa (cele, zadania, treści) służy nauczaniu języków obcych, zatem szczegółowa analiza całości dokumentu jest zbędna. Uwaga moja koncentruje się zatem tylko na tych

elementach, które w wyraźny sposób pozwalają nauczycielowi na wykorzystanie tłumaczenia w celu realizacji podstawy programowej.

Podstawa programowa jest podzielona na trzy etapy edukacyjne. Analizie poddałam tylko etap II (szkoła podstawowa klasy IV–VIII) oraz III etap edukacyjny (szkoła ponadpodstawowa). Jednolita struktura dokumentu ułatwia i uwiarygadnia porównanie. Zbadałam podstawę do pierwszego i drugiego języka obcego, pominęłam natomiast oddziały dwujęzyczne i języki mniejszości narodowej. Warto też zauważyć, że autorzy podstawy programowej uwzględnili Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), opracowany przez Radę Europy; zaznaczyli jednak, że

ze względu na specyfikę ww. dokumentu, przeznaczonego z założenia dla osób dorosłych uczących się języka obcego nowożytnego, powiązanie poszczególnych wariantów podstawy programowej kształcenia ogólnego z poziomami określonymi w ESOKJ ma wyłącznie ułatwić określenie orientacyjnego poziomu biegłości językowej oczekiwanego od ucznia kończącego dany etap edukacyjny (Rozporządzenie 2017: 19).

Można zatem przyjąć założenie, że wymagania stawiane uczniom na poszczególnych etapach edukacyjnych są formalnie zgodne z wymaganiami określonymi przez ESOKJ i mogą być podstawą do przynajmniej orientacyjnego określenia poziomu biegłości językowej ucznia. Można także doszukiwać się w podstawie programowej zbieżności w zakresie kształtowanych kompetencji.

Wśród zadań szkoły oraz warunków realizacji podstawy programowej są zapisy, które pośrednio koherują z kształtowaniem kompetencji tłumaczeniowej. Zadaniem szkoły i nauczyciela w ramach kształcenia językowego jest

[...] tworzenie i wykorzystywanie takich zadań językowych, które będą stanowiły ilustrację przydatności języka obcego nowożytnego do realizacji własnych celów komunikacyjnych, oraz stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji (Rozporządzenie 2017: 80–81).

Zadania te mają wspierać autonomię ucznia i pozytywnie wpływać na jego motywację do nauki języków obcych.

W punkcie 9. dokumentu podkreśla się

wykorzystanie zajęć z języka obcego nowożytnego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, np. przez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych (Rozporządzenie 2017: 81).

Postawa otwartości i szacunku dla innej kultury to także umiejętność wykorzystania określonej wiedzy podczas komunikacji, przede wszystkim tej zapośredniczonej.

Wśród warunków realizacji podstawy programowej podniesiono istotę wykorzystywania autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów) oraz technologii informacyjno-komunikacyjnej, które pozwalają uczniom na obcowanie z autentycznymi sytuacjami komunikacyjnymi i zmuszają poniekąd do dokonywania tłumaczenia w celu pełnego zrozumienia przekazów.

Na II i III etapie edukacyjnym podstawa programowa składa się z pięciu podstawowych celów kształcenia – wymagań ogólnych: I. znajomość środków językowych; II. rozumienie wypowiedzi; III. tworzenie wypowiedzi; IV. reagowanie na wypowiedzi; V. przetwarzanie wypowiedzi.

Celom ogólnym zostały przypisane treści nauczania – wymagania szczegółowe. Nie skupiłam się na kwestiach oczywistych, związanych z katalogiem tematów leksykalnych, rodzajami tekstów do rozumienia oraz formami wypowiedzi. Nieuzasadnione byłoby także analizowanie każdego punktu podstawy w celu wykazania jej związku z kształtowaniem kompetencji tłumaczeniowej uczniów. Podstawa programowa nie ogranicza nauczyciela i uczniów i nie określa odpowiednich czy też niepożądanych metod nauczania. Zapisy dokumentu są na tyle ogólne, że stwarzają wiele możliwości, w tym realizacji podstawy przy pomocy ćwiczeń tłumaczeniowych.

W każdym wariantcie podstawy: II.1³ (poziom A2+, B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi); II.2 (A1); III.1.P (B1+, B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi); III.1.R (B2+, C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi); III.2. (A2+); III.2.0 (A2) mamy do czynienia ze wskazanymi poniżej wymaganiami szczegółowymi, które wpisują się w ideę wprowadzania tłumaczenia do dydaktyki szkolnej.

Warianty podstawy II.1/ II.2 – szkoła podstawowa, klasy IV–VIII zawierają prawie jednakowe wymagania szczegółowe w następujących zakresach, co podstawa programowa we wszystkich wariantach III etapu. Wskazane poniżej punkty podstawy programowej⁴ (wymagania szczegółowe) pozwalają nauczycielowi na stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych, uwzględnienie tłumaczenia jako integralnej formy uczenia się języka, zachęcania uczniów do poznawania kultury innych krajów, kształtowanie kompetencji interkulturowej w odniesieniu do tradycji i zwyczajów użytkowników języka obcego oraz budowanie świadomości językowej.

3| Rzymska cyfra II/ III oznacza etap kształcenia; cyfra arabska 1/ 2 oznacza pierwszy lub drugi język obcy nowożytny. Na trzecim etapie edukacyjnym pojawiają się oznaczenia: P (wariant podstawowy), R (rozszerzony), 0 – nauka od podstaw, bez kontynuacji języka z wcześniejszych etapów edukacyjnych.

4| Zachowałam w tekście oryginalną numerację oraz układ i formę z podstawy programowej. Tekst podstawy jest przedmiotem analizy, nie traktuję całości jako cytatu.

- VIII. Uczeń przetwarza (*bardzo* – II.2) prosty tekst ustnie lub pisemnie:
- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym (*podstawowe* – II.2) informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
 - 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
 - 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.
 - 4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film;
 - 5) streszcza w języku obcym przeczytany tekst;
 - 6) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu. (wariant III.1.R).
- IX. Uczeń posiada:
- 1) *podstawową* (*wszystkie warianty oprócz III.1.R*) wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
 - 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.
- X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).
- XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczowych lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, *zastępowanie innym wyrazem, opis* (*poza wariantem II.2*), wykorzystywanie środków niewerbalnych).
- XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Powyższe zestawienie wymagań szczegółowych świadczących o potencjale podstawy programowej dla rozwijania kompetencji tłumaczeniowej i wprowadzania tłumaczenia do dydaktyki pokazuje, że etap edukacyjny i poziom sprawności językowej nie ogranicza ani nauczyciela, ani ucznia w tego typu działaniach. Zaznaczone kursywą fragmenty z komentarzem ukazują różnice między poziomami, są one nieznaczące – *podstawowe/bardzo* lub wskazują na dodatkowe

treści na III etapie, na poziomie rozszerzonym (VIII. 4 -6). Nie ma ponadto dywersyfikacji pod względem tego, czy jest to pierwszy czy kolejny język obcy, wymagania są podobne.

Podstawa programowa pozwala realizować postulaty i podążać za tendencjami związanymi z problematyką tłumaczenia w nauczaniu języków obcych. Szkolna dydaktyka języków obcych nie jest doskonała z powodu niewielkiej liczby godzin kształcenia, zbyt dużych grup językowych oraz braków kadrowych, co powoduje, że nauczyciel i uczeń mają ograniczone możliwości. Słabnie tym samym motywacja do nauki języków, szczególnie kolejnych, w tym języka niemieckiego. Realizowanie przez ucznia własnych celów komunikacyjnych poprzez dokonywanie tłumaczenia może zostać wykorzystane jako pozytywny aspekt poznawania wielu języków obcych.

Punkt VIII wymagań szczegółowych dotyczy przekazywania informacji sformułowanych w języku wyjściowym na docelowy, w tym polski; nie może być zatem niczym niepożądanym wprowadzanie prostych ćwiczeń tłumaczeniowych w obrębie zdania, fragmentu lub całego tekstu. Punkt IX nakazuje wprowadzanie elementów wiedzy o krajach i kulturze ludzi, którzy posługują się danym językiem obcym. Wiedza ta często przekazywana jest w języku ojczystym ze względu na złożoność problemu i stopień trudności tekstów autentycznych, daje to jednak pewność, że uczeń zrozumie omawiane treści.

Punkty X, XII i XIII dotyczą samokształcenia, indywidualnych celów i motywacji ucznia, które są związane ze zdobywaniem świadomości językowej, wykorzystaniem znajomości języka obcego bez względu na poziom i etap kształcenia.

Przeciwnicy stosowania i wprowadzania tłumaczenia do dydaktyki języków obcych preferują metody oparte na naturalnych sytuacjach językowych, skoncentrowane na komunikacji. Negują tłumaczenie jako przestarzałą, nudną metodę nauczania, ponieważ błędnie identyfikują ją z metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Żyjemy w czasach tłumaczenia, uczniowie – okazjonalni tłumacze – automatycznie dokonują procesu tłumaczenia pośrednicząc w komunikacji między osobami, które nie potrafią porozumieć się w jednym języku. Dlaczego im tego nie ułatwiać? Dlaczego nie nauczyć ich, na czym polega tłumaczenie, podstawa programowa bardzo szeroko nawiązuje przecież do procesów translacyjnych.

Bibliografia

- Dłużniewski, Stanisław. i in. (2011). *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990–2010*. Warszawa. (<https://www.ore.edu.pl/2015/03/raporty/>, dostęp 25.04.2020 r.).
- Majkiewicz, Anna (2007). „Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce”. W: Achtełik A./ Tambor, J. (red.) *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. S. 254–263.

- Malmkjær, Kirsten (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester.
- Małgorzewicz, Anna (2014). „Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej”. W: *Lingwistyka Stosowana* 11. S. 1–10.
- Małgorzewicz, Anna (2016). „Podejście zadaniowe w antropocentrycznej translatoryce akademickiej”. W: *Lingwistyka Stosowana* 19. S. 149–165.
- Małgorzewicz, Anna (2018). „Ekwiwalencja w translacji – teritum comparationis czy iluzja?”. W: *Applied Linguistic Papers* 25. S. 79–90.
- Mahmoud, Abdulmoneim (2006). „Translation and Foreign Language Reading Comprehension”. W: *A Neglected Didactic Procedure. English Teaching Forum*. Vol. 44. S. 28–34.
- Morytz, Jolanta (2017). „Jak przygotować ucznia do roli ‘okazjonalnego tłumacza ustnego?’”. W: *Języki Obce w Szkole* 4/2017. S. 26–30.
- Nader-Cioczek, Monika (2017). „O zastosowaniu tłumaczenia avista w dydaktyce języków obcych”. W: *Linguodidaktica* XX. S. 137–251.
- Söll, Ludwig (1966). „Zur Problematik des Übersetzens“. W: *Praxis des Neusprachigen Unterrichts* 13. S. 9–16.
- Szafraniec, Kamil (2010). „Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej”. W: *Acta Universitas Lodzianensis* 19. S. 93–103.
- Wilss, Wolfram (1973). „Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht“. W: *Neusprachliche Mitteilungen* 26. S. 16–24.

Rozporządzenia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).

Strony internetowe

Oficjalna strona Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, zakładki poświęcone egzaminom państwowym:

- <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/wyniki/> (dostęp 18.04.2020 r.).
- <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/> (dostęp 17.04.2020 r.).
- <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> (dostęp 18.04.2020 r.).

Magdalena Maziarz

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Filologii Germańskiej

Zakład Translatoryki i Glottodydaktyki

pl. Nankiera 15 B

50-140 Wrocław, Polska

magdalena.maziarz@uni.wroc.pl

ORCID: 0000-0003-0569-9036