

Paweł Plusa

## **Strategie czytania ze zrozumieniem tekstów obcojęzycznych (na przykładzie języka francuskiego)**

Problematyka czytania obcojęzycznych tekstów ze zrozumieniem dotyczy zagadnienia kompetencji czytania i strategii czytania. Sophie Moirand definiuje kompetencję czytania w sposób następujący: „zdolność znajdowania w tekście informacji, której szukamy, zdolność uzyskiwania odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu, zdolność badania i rozumienia dokumentów w sposób samodzielny” (1). Ta kompetencja zawiera w sobie trzy składowe: kompetencję lingwistyczną, kompetencję dyskursu, wiedzę pozajęzykową o tekstach.

Przystępując do czytania tekstów stawiamy sobie pytanie: jak czytać?

Ponieważ sposób czytania nie jest zawsze ten sam, więc dla jego określenia posłużymy się pojęciem strategii czytania. Te strategie są różne w zależności od zamiaru czytającego i sytuacji w jakiej czytanie odbywa się. W szkole, w toku nauczania języków obcych, najczęściej stosowanymi sposobami czytania są: czytanie ciche lub czytanie głośne.

Sophie Moirand wyróżnia następujące strategie czytania: czytanie pobieżne, czytanie zamierzone, czytanie całościowe, czytanie wybiórcze, czytanie selektywne, czytanie przeglądowe, czytanie uważne, czytanie instruktażowe, czytanie przyjemnościowe, czytanie szybkie. Spróbujmy scharakteryzować pokrótce każdą z wymienionych strategii. Czytanie pobieżne ma miejsce mimo naszej woli, natomiast czytanie zamierzone poprzedzone jest naszą decyzją o potrzebie tej czynności. Umożliwia ona nam określić naszą sytuację o aktualnym czasie i miejscu. Czytanie całościowe ma charakter linearny przy globalnym ujęciu i gromadzeniu informacji o tekście. Czytanie wybiórcze skierowane jest na wyszukiwanie konkretnej i specyficznej informacji. Po nim ma miejsce zwykle czytanie selektywne, które ma na celu pominięcie elementów zbędnych. Kiedy czytelnikowi zależy na zapoznaniu się z tekstem bez wnikania w szczegóły, stosuje strategię czytania przeglądowego, dla uchwycenia sedna sprawy. Czytanie uważne ma na celu uzyskanie możliwie największej ilości informacji przy równoczesnym zamiarze zapamiętania pewnych fragmentów tekstu. Czytanie instruktażowe dotyczy zwykle wskazówek do wykonania określonej czynności, nie ma charakteru ciągłego. Czytanie przyjemnościowe jest charakterystyczne dla uczącego się języka, który stara się zrozumieć cokolwiek bez selekcjonowania różnego rodzaju tekstów.

Czytanie szybkie jest techniką pozwalającą na polepszenie czytania i nie należy jej mylić ze strategią rozumienia tekstów pisanych. Według R. Galisson (2), wdrożenie do

czytania szybkiego ma na celu zwiększenie prędkości przeczytania informacji pisemnej dla rozszerzenia ilości dostępnych danych, z równoczesnym zapewnieniem lepszego rozumienia i zapamiętania.

Zagadnienie czytania szybkiego związane jest ze sprawą prędkości czytania, którą Ralph C. Staiger (3) nazywa szybkością rozumienia. Uważa się, że dobry czytelnik jest czytelnikiem szybkim. Dość długo sądzono, że prędkość czytania stanowiła wskazówkę do oceny sprawności czytania. Obecnie postrzegana jest jako problem wiążący się z rozumieniem czytanego tekstu.

M. Dabène uważa, że prędkość nic nie znaczy, jeśli nie towarzyszy jej rozumienie (4). Dodatkowo stwierdzono, że istnieje związek pomiędzy szybkością myślenia danej osoby a jej prędkością rozumienia.

Powyższa klasyfikacja strategii czytania nie została dotychczas wykorzystana przez nas do badań w zakresie wyboru optymalnych strategii w toku korzystania z materiałów źródłowych dla opracowania prac dyplomowych, magisterskich na studiach pokolegialnych dwuletnich na kierunku filologia romańska. Zajęcia seminarium specjalizacyjnego, magisterskiego, dają możliwość dokonania pewnych obserwacji wskazujących na trudności we właściwym posługiwaniu się cytatami, opiniami i sądami zaczerpniętymi ze wskazanych w wykazie bibliograficznym pozycji książkowych i z czasopism specjalistycznych. Wiele spostrzeżeń wskazuje na brak umiejętności czytania ze zrozumieniem. Tego rodzaju ewaluacja wstępna znalazła potwierdzenie w czynnościach tłumaczeniowych wykonywanych podczas opracowywania części zasadniczej prac magisterskich, tj. przekładu wybranego zbioru tekstów związanego tematycznie z problemem podstawowym uzgodnionym z promotorem. A oto kilka tytułów prac dyplomowych dla zorientowania nas w tematyce glottodydaktycznej:

- „Aspects théoriques et pratiques de la traduction à l'exemple d'un texte méthodologique concernant le problème de la pédagogie de l'autonomie” — J. Baran
- „Acquisition de la compétence traductologique — étude terminologique de la programmation neurolinguistique” — W. Skaźnik
- „Acquisition de la compétence de traduction des textes en méthodologie — problème de l'autonomisation de l'apprenant” — A. Honkisz
- „Différentes voies de l'acquisition de la compétence de traduction des textes en méthodologie — le problème de l'environnement favorable à l'apprentissage effectif et l'autonomie” — M. Galas
- „Différentes voies de l'acquisition de la compétence de traduction des textes en méthodologie — le problème de l'interculturel” — I. Piech
- „Etudes terminologiques et traductologiques sur les textes en méthodologie du FLE — la problématique de l'évaluation pendant des cours de français” — R. Kufrasa.

Powyższe prace magisterskie zostały zredagowane według zaproponowanej kompozycji innowacyjnej, w której część teoretyczna dotycząca zagadnień traduktologicznych poprzedza rozdział dotyczący wprowadzenia w problematykę podstawową rozwiniętą w oparciu o aktualne publikacje. Część centralna zawiera tłumaczenie obszernego tekstu, którego treści zasadnicze dotyczą tytułu pracy dyplomowej, oraz glosariusz terminologiczny obejmujący wybrane terminy, które można dołączyć do zbioru terminologicznego glottometodyki. Logiczne uzupełnienie omawianej przez nas struktury stanowi komentarz glottodydaktyczny. Jest to pewnego rodzaju sprawozdanie z przebiegu czynności tłumaczeniowych ilustrowane przykładami terminów trudnych, wieloznacznych lub innych o niepełnej ekwiwalentności.

W dalszej części naszego wystąpienia przedstawimy kilka wybranych fragmentów komentarzy zaczerpniętych z prac powyżej wymienionych.

Należy dodatkowo wyjaśnić, że pewien wpływ na wdrażanie zmodyfikowanej kompozycji prac dyplomowych, magisterskich, miały doświadczenia promotora wyniesione z kontaktów ze szkołami kształcącymi tłumaczy i terminologów w Belgii i Francji. Dokładniej mówiąc, chodzi o zbiór zaleceń dla piszących prace dyplomowe w Institut Libre Marie Haps w Brukseli. Według tych zaleceń każdy student tej szkoły może dokonać wyboru z kilku proponowanych typów prac dyplomowych. Może to być praca przekładoznawcza, tłumaczeniowa, składająca się ze wstępu, wprowadzenia teoretycznego, tłumaczenia tekstu, komentarza o stylu danego dyskursu, o terminach i zwrotach. Inny typ proponowanej pracy to kompozycja traduktologiczna, będąca porównaniem krytycznym dwóch lub kilku tłumaczeń tego samego tekstu, dokonanych przez różnych tłumaczy lub analizą krytyczną tłumaczenia. Inne dwa rodzaje prac dyplomowych dotyczą bądź problematyki tłumaczeń ustnych, konferencyjnych, przedstawiającej stan badań, rozważania teoretyczne, poszukiwania badawcze, połączone z ankietowaniem środowisk tłumaczy konferencyjnych lub instytucji korzystających z ich usług, bądź zagadnień terminologicznych (5).

Sięgnijmy do komentarzy towarzyszących glosariuszom glottodydaktycznym.

J. Baran (6) tłumaczyła tekst przeznaczony dla nauczających, którzy chcą nie tylko przekazać wiedzę, lecz również rozwijać u uczących się kreatywność, odpowiedzialność i samodzielność. Tekst adresowany jest przede wszystkim do tych, którzy rozpoczynają naukę języków obcych. Właśnie z tego powodu mimo dużej częstości występowania terminów naukowych treści prezentowane są w sposób jasny i łatwy do zapamiętania. Początkowo skoncentrowaliśmy się na czytaniu zdanie po zdaniu ze szczególną uwagą, aby zrozumieć całościowo treść, a także znaczenie każdego z elementów tekstu. Naszym celem było otrzymanie tekstu spójnego, który według teorii interpretacyjnej odpowiada doskonale tekstowi oryginalnemu. Dla osiągnięcia tego celu skorzystaliśmy ze strategii tłumaczeniowych takich jak uogólnienie i tłumaczenie opisowe. Dla uniknięcia ociążałości stylu w tekście docelowym zamieniliśmy zdania złożone na proste.

Podczas przepisywania tekstu zastosowaliśmy zasady konwersacyjne P. Grice'a: zasadę modalności, zasadę relacji, zasadę jakości i zasadę ilości. Glosariusz opracowany przez nas zawiera terminy ściśle związane z dydaktyką języków obcych, a w szczególności dotyczące zagadnienia autonomii w nauczaniu tych języków.

W. Skaźnik (7) zwraca uwagę na fakt opracowania programowania neurolingwistycznego w USA, co w konsekwencji powoduje, że bardzo wiele terminów podstawowych tłumaczonych z języka angielskiego na język francuski to kalki językowe semantyczno-strukturalne wymuszające tłumaczenie dosłowne. Dla uniknięcia niejasności i wieloznaczności w toku tłumaczenia na język polski skorzystano z publikacji w języku polskim, jako punktu odniesienia, traktujących problematykę neurolingwistyczną. Z tego powodu, że językiem rdzennym programowania neurolingwistycznego jest angielski, często zastanawiano się, czy korzystać z rdzenia angielskiego czy też z polskiego. Można uważać, że rdzeń polski jest łatwiej przyswajalny przez czytelnika polskiego, podczas gdy rdzeń angielski wydaje się być uniwersalny, tj. dostępny dla większej liczby czytelników lub słuchaczy, będących specjalistami, technikami, naukowcami. Zakładając, że celem nadrzędnym tłumaczenia jest przekazanie tekstu wyjściowego odbiorcy w formie możliwie najbardziej zrozumiałej, zaproponowaliśmy dla terminu „synchronisation” odpowiednik w języ-

ku polskiem „dostosowanie”, a nie synchronizacja, lub dla terminu „cadrage” ramowanie, a nie kadrowanie. Pewnym problemem było tłumaczenie zdań z zaimkami przymiottnymi dzierżawczymi; i tak na przykład zdanie: „créer le rapport, c'est rencontrer l'autre dans son modè le du monde, dans sa différence”, przetłumaczyliśmy: „nawiązać kontakt znaczy spotkać drugą osobę w jej modelu świata, w całej jego odmienności”, mimo braku pewności w dostosowaniu właściwych zaimków do odpowiednich części zdania.

Honkisz uważa, że tekst zaproponowany do tłumaczenia może być zakwalifikowany jako tekst specjalistyczny z zakresu metodyki. Zawiera znaczną ilość terminów dosyć często używanych i charakterystycznych dla metajęzyka metodyki. Poza tymi terminami znajdujemy także terminy właściwe dla metajęzyka lingwistyki. O specyficznych właściwościach tekstu stanowią także typy zdań oraz tryby i czasy. W większości wypadków w tekście występują zdania złożone, podrzędne względne, okolicznikowe i spójnikowe. Odnośnie trybów i czasów można stwierdzić, że występują bardzo często, zwłaszcza w zdaniach podrzędnych z trybem łączącym, warunkowym i orzekającym.

Tekst Henri Holeca pomimo jego charakteru naukowego i złożonego jest zrozumiały i zawiera znaczną wiedzę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną o specyfice samodzielniego uczenia się; właśnie dlatego jest dla nas interesujący.

Jako studium o strategiach i decydującej roli jaką odgrywają one w procesie uczenia się, jest opracowaniem, które umożliwia nam lepiej zrozumieć związek pomiędzy strategiami a skutecznym uczeniem się języków. W procesie tłumaczenia najwięcej kłopotów sprawiał nam fakt znacznej różnicy treści znaczeniowych i duża odległość pomiędzy metajęzykami polskim i francuskim w zakresie dydaktyki języków obcych. Dobrymi przykładami dla powyższych utrudnień mogą być zaproponowane ekwiwalenty znaczeniowe dla poniższych terminów: *apprentissage autodirigé* to uczenie się samodzielne a nie uczenie się samosterowane; *apprentissage hétérodirigé* to uczenie się pod kierunkiem nauczyciela a nie uczenie się kierowane z zewnątrz. Niemożliwym było praktykowanie tłumaczenia dosłownego, całkowitego lub adekwatnego, trzeba było odwoływać się do ekwiwalentów adekwatnych dla danego kontekstu. Niezbędnym było zinterpretowanie tekstu, znalezienie znaczenia globalnego, a następnie uchwycenie treści konkretnego zdania.

M. Galas (9) uważa, że język specjalistyczny nie składa się wyłącznie z terminów specjalnych, lecz zawiera także wyrażenia, konstrukcje składniowe i charakterystyczne słownictwo. Język ten korzysta ze słów i zwrotów języka potocznego, które nabierają nowych znaczeń w zależności od treści danego kontekstu. Znajomość terminologii specjalistycznej ułatwia uchwycenie znaczenia, co stanowi podstawę procesu tłumaczenia. Jednak wiedza z dziedziny, której dotyczy tłumaczone dzieło, posiada jeszcze większe znaczenie. Można uważać, że styl tekstu, którego autorem jest H. Holec, jest zwiezły i dosyć jasny, lecz tłumaczenie niektórych terminów i zwrotów sprawiało określone trudności. Dla ułatwienia rozumienia tekstu skoncentrowaliśmy się na treściach znaczeniowych pewnych terminów i ich odniesieniu do metodyki.

Oto kilka terminów dla których znalezienie ekwiwalentnych znaczeń w języku polskim wymagało pewnej refleksji i konsultacji:

- les ressources d'apprentissage appropriées à l'autodirection — odpowiednie środki do samodzielnej nauki;
- les matériels pré-construits mais non pré-adaptés — materiały przygotowane wcześniej, ale wcześniej niedostosowywane
- les matériels d'apprentissage à distance — materiały do nauki na odległość

- les techniques de sensibilisation — metody uwrażliwiania
- le stock de ressources — zbiór materiałów pomocniczych do nauki.

W komentarzu lingwistycznym na stronie 79 autorka pracy, M. Galas, zwraca naszą uwagę na specyficznie nowe użycie wyrazu „fournisseur”, tj. dostawca, lecz podaje odpowiednik polski dla „le fournisseur de matériel” — osoba dostarczająca środki pomocnicze. W tym wypadku może chodzić o pracownika technicznego, informatyka lub raczej asystenta z przygotowaniem do wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Piech (10) zwraca uwagę na wieloznaczność wyrazów codziennego użycia. Podaje przykłady zaczerpnięte z tłumaczonego tekstu: „questions” — pytania lub kwestie; „grands” hommes — wybitni ludzie, „grands événements” — wielkie wydarzenia; apprenant „vivant” dans la réalité — uczący się, żyjący w..., des langues „vivantes” — języki współczesne. Autorka zwraca uwagę na występujące w tekście kalki językowe i zapożyczenia będące znaczącym źródłem przenikania do języka francuskiego znaczeń języka angielskiego. Niektóre wyrazy francuskie wzbogacają własne początkowe pole znaczeniowe o dodatkowe treści. I tak na przykład wyraz „global” pod wpływem języka angielskiego poza początkowym znaczeniem „entier”, „total” (cały), nabiera nowego znaczenia: „mondial”, „universel” (światowy, uniwersalny) lub w kontekście: ...une démarche pédagogique globale — ogólne postępowanie pedagogiczne. Wyraz „skill” nie posiada w języku francuskim w pełni adekwatnego odpowiednika (aptitude, capacité). Natomiast ten sam wyraz mający odpowiednik w języku polskim — sprawność, jest używany w postaci kalki językowej, skill. Zwraca się uwagę na poprawne tłumaczenie terminu „compétence discursive”, nie należy go tłumaczyć jako kompetencja dyskursywna, lecz jako kompetencja dyskursu lub kompetencja w dziedzinie dyskursu. Różnice na poziomie gramatyk mogą sprawiać liczne problemy tłumaczeniowe początkującemu translatorowi. Przysłówek „dobrze” w wypowiedzi: „Il a très bien parlé de vous”, posiada w języku francuskim ekwiwalent przysłówkowy „bien” lub rzeczownikowy: „Il a dit du bien de vous”. Niekiedy czasownik w języku francuskim może odpowiadać znaczeniowo rzeczownikowi lub przymiotnikowi w języku polskim: „doit avant tout servir à sensibiliser les élèves” — musi przede wszystkim służyć uwrażliwieniu uczniów; „les mosaïques sociales qui caractérisent les sociétés multiculturelles” — mozaiki społeczne, które są charakterystyczne dla społeczeństw wielokulturowych. Także rzeczownik w języku francuskim znajduje swój odpowiednik w postaci przymiotnika w języku polskim: „la littérature allemande du XIXe siècle” — niemiecka literatura dziewiętnastowieczna.

Na gruncie glottodydaktyki polskiej problematykę technik czytania tekstów obcojęzycznych podjęły H. Chodkiewicz i H. Komorowska.

H. Chodkiewicz (11) w rozdziale Techniki rozwijające sprawność czytania, wymienia następujące typy ćwiczeń umożliwiających nabywanie koniecznych umiejętności:

- ćwiczenia rozwijające różne style czytania: przewidywanie treści tekstu, ćwiczenia rozwijające antycypację treści;
- czytanie tekstu dla zrozumienia najważniejszych myśli;
- wyszukiwanie w tekście określonej informacji;
- ćwiczenia w rozpoznawaniu najważniejszych myśli w tekście oraz szczegółów pomocniczych.

Natomiast H. Komorowska (12) w rozdziale *Nauczanie czytania ze zrozumieniem*, proponuje następujące techniki towarzyszące czytaniu i następujące po nim:

- wyrazy kluczowe,
- wydobywanie głównej myśli, tzw. skimming,

- wydobywanie informacji szczegółowej, tzw. scanning,
- kolorowanie zdań niosących informacje główne i poboczne,
- wielokrotny wybór.

Powyższe techniki związane są z:

- rozumieniem globalnym tekstu,
- rozumieniem szczegółowym tekstu,
- rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu oraz
- umiejętnością wydobywania i spożytkowania zdobytych informacji.

## Bibliografia

1. Moirand S., *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979.
2. Galisson R., Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Liège, Hachette, 1976.
3. Ralph C. Staiger, *L'Enseignement de la lecture*, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1973.
4. Dabène M., *Regards sur la lecture: textes et images*, Grenoble, ELLUG, 1989.
5. Plusa P., *Kształcenie tłumaczy*, Wyd. WSP, Częstochowa, 2000.
6. Baran J., *Aspects théoriques de la traduction...*, Mémoire de maîtrise, Philologie Romane, Sosnowiec 2002.
7. Skaźnik W., *Acquisition de la compétence traductologique...*, Mémoire de maîtrise, Philologie Romane, Sosnowiec 2002.
8. Honkisz A., *Acquisition de la compétence de traduction des textes en méthodologie...*, Mémoire de maîtrise, Phil. Rom. Sosnowiec, 2002.
9. Galas M., *Différentes voies de l'acquisition de la compétence de traduction...*, Mémoire de maîtrise, Phil. Rom., Sosnowiec, 2000.
10. Piech I., *Différentes voies de l'acquisition... , le problème de l'interculturel*, Mémoire de maîtrise, Phil. Rom., Sosnowiec, 2002.
11. Chodkiewicz H., *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa 1986.
12. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

Paweł Plusa

### Stratégies de lecture et de compréhension de textes en langues étrangères (à l'exemple du français)

#### Résumé

L'article est consacré aux problèmes de la compétence de lecture. L'auteur cite les opinions des linguistes français et polonais en présentant les composantes de cette compétence et les différentes stratégies de lecture. On met l'accent sur la lecture attentive indispensable à la bonne compréhension et à la traduction équivalente de textes choisis. Les cours de séminaire de maîtrise en philologie romane ont permis de faire quelques observations et en même temps l'évaluation qualitative des traductions de textes sélectionnés pour les mémoires de diplôme. Les glossaires de termes de la didactique du français langue étrangère et les commentaires linguistiques des participants du séminaire constituent l'essentiel de cette méthodologie innovatrice.