



Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego

Paweł Scheffler

Wydaje się oczywiste, że jeśli chcemy nauczyć się języka obcego, powinniśmy go używać podczas lekcji. Czy jednak musi to oznaczać, że na zajęciach nie ma miejsca dla języka ojczystego uczniów?



Dryl językowy można zdefiniować jako ćwiczenie, w którym *istnieje pełna kontrola odpowiedzi ucznia, tzn. w którym w każdym zadaniu istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź i odpowiedź ta jest w pełni przewidywalna* (Marton 1979:41). Gramatyczne dryle tego rodzaju stosowane były powszechnie w metodzie audiolingwalnej w latach 50. i 60. XX wieku, a później zarzucone z powodu rzekomego braku skuteczności. W niniejszym artykule postaram się pokazać na przykładzie języka angielskiego, że gramatyczny dryl tłumaczeniowy to ćwiczenie, które może pomóc uczniom w opanowaniu struktur języka obcego.

Język ojczysty ucznia w wiodących metodach nauczania w XX wieku

Wydaje się oczywiste, że jeśli chcemy nauczyć się języka obcego, powinniśmy go używać podczas lekcji. Czy jednak musi to oznaczać, że na zajęciach nie ma miejsca dla języka ojczystego uczniów? Odpowiedź na to pytanie brzmiała różnie w różnych okresach. W wieku XIX w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej język ojczysty był narzędziem służącym do opisywania gramatyki języka obcego oraz do wyjaśniania obcojęzycznego słownictwa. Ponadto, podręczniki bazujące na tej metodzie zawierały bardzo liczne ćwiczenia tłumaczeniowe, polegające na przekładaniu zdań na język ojczysty lub obcy. Język ojczysty ucznia był więc w tej powszechnie stosowanej metodzie wszechobecny.

Sytuacja zmieniła się na przełomie XIX i XX wieku. Pojawił się wtedy tzw. Ruch Reformatorski (*the Reform Movement*), który w pewnym stopniu negował zasadność użycia języka ojczystego w nauczaniu obcego. Jego przedstawicielami byli na przykład Henry Sweet i Otto Jespersen, którzy uważali, że ćwiczenia tłumaczeniowe na język obcy są zbyt trudne dla uczących się i tylko powodują niepotrzebne błędy. W ich mniemaniu, nauka powinna polegać na ustnej pracy z tekstami wprowadzanymi w początkowych etapach nauki przy pomocy transkrypcji fonetycznej. Jednakże, przynajmniej zdaniem Sweeta (1899/1964), gramatykę oraz słownictwo można było objaśniać w języku ojczystym.

Na przełomie XIX i XX wieku zaznaczył się również wpływ metody bezpośredniej, spopularyzowanej w Stanach Zjednoczonych przez Maximiliana Berlitz. W kwestii języka ojczystego Berlitz był o wiele bardziej stanowczy w swoich poglądach niż niektórzy przedstawiciele Ruchu Reformator-

skiego. Dla Berlitz¹, który używał argumentów zbliżonych do wysuwanych przez Ruch Reformatorski, tłumaczenie słownictwa czy objaśnianie gramatyki w języku ojczystym było nie do pomyślenia. Nauczyciel powinien wyjaśniać znaczenie słów przy pomocy obrazków, przedmiotów w klasie, gestów czy też definicji w języku obcym. W przypadku gramatyki zadaniem uczniów było intuicyjne opanowanie systemu języka poprzez przykłady, które go ilustrowały. Przykłady te pojawiały się w dialogach prowadzonych przez uczniów z nauczycielem. Do dzisiaj szkoły Berlitz reklamują swoją metodę jako naturalny sposób uczenia się języka obcego.

W najważniejszych dwudziestowiecznych metodach i podejściach do nauczania języków obcych język ojczysty był w zasadzie nieobecny, przynajmniej w klasie. Jeśli weźmiemy do ręki podręcznik metody audiolingwalnej, nie znajdziemy tam słowa w języku ucznia. Tak jest na przykład w przypadku książki *English Sentence Patterns* (R. Lado i C. Fires 1957), przeznaczonej dla uczniów hiszpańskojęzycznych. Wszystkie ćwiczenia, dryle gramatyczne oraz objaśnienia gramatyczne podane są po angielsku. Nie oznacza to jednak, że język ojczysty uczniów nie miał wpływu na treść książki. Wprost przeciwnie: wiele podrozdziałów jest wynikiem analizy różnic gramatycznych pomiędzy oboma językami. I tak, uwaga uczniów zwrócona jest na przykład na fakt, że w języku angielskim nie opuszcza się podmiotu oraz że używa się czasownika *be* a nie *have*, gdy mówimy, ile ktoś ma lat czy też, że jest głodny. Intensywne ćwiczenia wyłącznie z użyciem języka angielskiego mają sprawić, że uczniowie wypracują odpowiednie nawyki, a język ojczysty nie będzie przeszkodą i powodem błędów.

Druga połowa XX wieku to generalnie odejście od nauczania wykorzystującego sztywne dryle gramatyczne i zwrócenie się w kierunku bardziej swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych. Dominującym było szeroko rozumiane podejście komunikacyjne, które można podzielić na dwa główne nurty (Howatt 1984). W nurcie silnym języka obcego uczy się poprzez jego używanie (ang. *using to learn*), czyli nie ma tu wcale miejsca dla języka ojczystego uczniów. W nurcie słabym języka uczy się, aby móc go sprawnie używać w komunikacji (ang. *learning to use*). W tym drugim przypadku tolerancja dla odwoływania się do języka uczniów była nieco większa. Jednakże również i tutaj nauczanie miało się odbywać w języku obcym, a język ojczysty miał być stosowany bardzo powściągliwie.

¹ Por. [The Berlitz Method](#)

Od lat 70. XX wieku pojawiają się także podejścia do nauczania języków obcych wyprowadzane z badań nad przyswajaniem języka (*Second Language Acquisition Research*). Wspomnieć tu należy o podejściu naturalnym (np. Krashen i Terrell 1983) oraz późniejszym podejściu zadaniowym (np. Long i Robinson 1998). W obu przypadkach kluczowe staje się rozróżnienie pomiędzy wiedzą językową świadomą a nieświadomą oraz świadomym procesem uczenia się języka a nieświadomym przyswajaniem/akwizycją. Według właśnie wspomnianych badaczy, celem procesu dydaktycznego powinna być wiedza nieświadoma wykształcana poprzez akwizycję, gdyż to właśnie na takiej wiedzy opiera się spontaniczna komunikacja językowa. Do warunków, które musiały być spełnione, aby nastąpił proces przyswajania języka, należały: dostarczenie uczącemu się danych językowych, które był w stanie zrozumieć (Krashen i Terrell 1983) oraz zaangażowanie ucznia w interakcję w języku obcym, podczas której można było na chwilę zwrócić jego uwagę na kwestie dotyczące formy językowej (Long i Robinson 1998).

Z powyższego opisu wynika, że język ojczysty ucznia będzie przeszkodą dla procesu przyswajania języka. Po pierwsze, użycie języka ojczystego zamiast docelowego zmniejszy ilość danych językowych, które otrzymuje uczeń. Po drugie, interakcja komunikacyjna na lekcji powinna się oczywiście odbywać w języku docelowym, więc język ojczysty będzie również w tym przeszkadzał. Nie przyda się on także do objaśniania uczniom gramatyki języka obcego – tego typu objaśnienia prowadzą do wykształcenia świadomej wiedzy językowej, której przydatność podczas używania języka w spontanicznej komunikacji jest bardzo ograniczona.

Z wyjątkiem metody gramatyczno-tłumaczeniowej sposoby nauczania języków obcych omówione do tej pory nie zakładają wykorzystania języka ojczystego ucznia podczas zajęć. Nie znaczy to jednak, że nie pojawiały się propozycje, w których język ojczysty odgrywał istotną rolę. Były to na przykład metoda *Community Language Learning* oraz metoda bilingwalna Charlesa Dodsona.

W kontekście polskim techniki bilingwalne w nauczaniu języka angielskiego cieszyły się sporym zainteresowaniem w latach 70. i 80. Wypowiadano się wtedy za wykorzystaniem w procesie dydaktycznym języka ojczystego uczniów. Na przykład Marton (1978) postuluje stosowanie języka ojczystego na etapie prezentacji nowego materiału gramatycznego oraz na etapie ćwiczeń gramatycznych. Według Martona, pierwszym ćwiczeniem gramatycznym po wprowadzeniu nowej struktury

W przyswajaniu języka bardzo istotne są dwa procesy: rozumienie treści wypowiedzi oraz rozumienie form językowych odpowiadających poszczególnym jednostkom znaczeniowym danej wypowiedzi.

powinno być ustne tłumaczenie zdań z języka polskiego na język angielski. Jest to technika stosowana również w metodzie bilingwalnej Dodsona, obecna w procedurze, którą opisujemy poniżej. Innym polskim autorem opowiadającym się za bilingwalnym podejściem do nauczania jest Karczmarski (1988). Jako jedną z *podstawowych procedur dydaktycznych w nauczaniu czynnego posługiwania się systemem języka obcego* proponuje on transferencję gramatyczną, czyli ćwiczenia tłumaczeniowe, w których dokonywane są dwujęzyczne porównania na poziomie określonej frazy czy grupy wyrazów. W nowszej publikacji Karczmarski (2003:18) wymienia następujące, jego zdaniem uzasadnione, użycia języka ojczystego podczas zajęć w klasie:

- wyjaśnianie znaczeń struktur gramatycznych i jednostek leksykalnych;
- komentowanie konstrukcji gramatycznych podczas omawiania nowych tekstów;
- komentowanie treści przerabianych tekstów;
- sprawdzanie zrozumienia zdań złożonych;
- sprawdzanie umiejętności wypowiadania się z użyciem określonych konstrukcji.

W ostatnich latach elementy metody bilingwalnej Dodsona wykorzystują i rozbudowują Wolfgang Butzkamm i John Caldwell w swojej książce *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. To właśnie procedurze dydaktycznej z tej książki (tzw. *semi-communicative drills*) przyjrzymy się w drugiej części artykułu i pokażemy, jak można ją wykorzystać w kontekście polskim. Istotnym elementem tej procedury są dryle tłumaczeniowe.

Dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego

Jak stwierdzają Butzkamm i Caldwell (2009) w przyswajaniu języka bardzo istotne są dwa procesy. Po pierwsze, musimy zrozumieć treść wypowiedzi. Po drugie, musimy zrozumieć, które formy językowe odpowiadają poszczególnym jednostkom znaczeniowym danej wypowiedzi. Musimy więc być w stanie przyporządkować jednostki formalne jednostkom znaczeniowym.

Proces przyporządkowywania znaczeń formom językowym można zaobserwować u dzieci uczących się języka w warunkach naturalnych. Początkowo używają one zbitków wyrazowych, których znaczenie jest dla nich jasne dzięki kontekstowi, w którym je słyszą, ale których nie są w stanie podzielić na poszczególne jednostki. Wraz z otrzymywaniem dalszych wariantów danej formy następuje stopniowa analiza, z której wyłaniają się poszczególne jednostki składowe. W kolejnym etapie następują uogólnienia, polegające na przypisywaniu poszczególnych jednostek do klas wyrazów (części mowy). Pozwala to na tworzenie nowych kombinacji frazowych i zdaniowych. I tak, na przykład, dziecko może najpierw posługiwać się wyłącznie jedną strukturą pytającą (Dąbrowska 2004:182-183): *Who did it/that?* Po pewnym czasie może ono zacząć używać innych czasowników niż tylko *did*: *Who rip that?*, *Who bought that?*, *Who lost it?* W końcu, po słówku pytającym używane są inne formy niż tylko czasownik z dopełnieniem w postaci zaimka: *Who didn't work?*, *Who put the bandaid on?*, *Who scribbled on it?*

Mamy więc do czynienia z przejściem od struktury pytającej *who did it/that* poprzez częściowo zanalizowaną formułę *who* + czasownik przechodni + *it/that* do ogólnego schematu *who* + fraza czasownikowa.

Osoba dorosła ucząca się języka obcego nie dysponuje taką samą ilością czasu oraz taką samą ilością danych językowych jak dziecko uczące się pierwszego języka. Zadaniem procesu dydaktycznego będzie więc przedstawienie uczniowi gotowej analizy, w czym może wydatnie pomóc język ojczysty. Ponadto, w procedurze, którą opisujemy poniżej, uczeń będzie miał również możliwość zastosowania danej struktury najpierw w kontrolowany, a później w bardziej swobodny sposób. Cała procedura składa się z siedmiu etapów, które teraz przedstawimy. Jako przykład niech posłużą nam angielskie zdania warunkowe.

Etap 1: Prezentacja i wyjaśnienie

Butzkamm i Caldwell (2009:125) zalecają wykorzystanie przykładów pochodzących ze źródeł autentycznych i proponują rozpoczęcie pracy nad daną strukturą od napisania jej przez nauczyciela na tablicy. W mojej ocenie, jeśli dana struktura pochodzi na przykład z piosenki, nauczyciel może rozpocząć od ćwiczenia ze słuchu polegającego na rozpoznaniu w tekście kluczowych elementów danej struktury. Dopiero później może napisać ją na tablicy.

Wykorzystajmy zdanie z piosenki *If you were a sailboat*, której wykonawczynią jest Katie Melua: *If I was hungry you would feed me*.

Nauczyciel pisze wybrane zdanie na tablicy w języku angielskim wraz z dosłownym tłumaczeniem na język polski. Formy polskie nie muszą w stu procentach odpowiadać formom angielskim, ale uczeń powinien być w stanie połączyć odpowiadające sobie formy w obu językach.

Nauczyciel następnie wyjaśnia, że chodzi tutaj o sytuację hipotetyczną, o gdybanie, i pisze na tablicy całkowicie naturalne tłumaczenie na język polski: *Gdybym była głodna, nakarmiłbyś mnie*.

Etap 2: Dryl tłumaczeniowy: prosta substytucja

Nauczyciel ustnie podaje uczniom w języku polskim kolejne zdania z daną strukturą. Zdania te zawierają wyłącznie słownictwo znane uczniom. Po każdym zdaniu nauczyciel od razu wskazuje ucznia, który ma podać angielski odpowiednik. Na przykład:

- *Gdybym był głodny, zabrałbyś mnie do restauracji.*
- *Gdybym był bogaty, kupiłbym nowy samochód.*
- *Gdybym był bogaty, mieszkałbym we Francji.*
- *Gdybym był bardzo bogaty, kupiłbym samolot.*
- *Gdybym był bardzo bogaty, mieszkałbym w Kalifornii.*

Etap 3: (opcjonalny): Praca w parach

Uczniowie pracują z bilingwalną listą, która zawiera zdania właśnie ćwiczone z nauczycielem. Najpierw każdy uczeń przegląda listę, później jeden z nich ją odkłada i odpowiada w języku angielskim na zdania polskie wypowiedziane przez drugiego ucznia. Następnie się zmieniają. Jeśli jeden z uczniów ma problemy z wypowiedzeniem angielskiego zdania, drugi mu pomaga.

Etap 4: Bogatsze treści i zróżnicowanie kontekstowe

Ponieważ uczniowie są już zaznajomieni ze strukturą, nauczyciel może skorzystać ze zdań ciekawszych oraz bardziej oryginalnych i rozbudowanych pod względem treści. Może

odwoływać się do kontekstów, które są uczniom bliskie i do sytuacji, które mogą wywołać u nich bardziej żywiołową reakcję. Nowe słownictwo może być wprowadzone przed ćwiczeniem. Druga grupa zdań poniżej pochodzi z wcześniej wspomnianej piosenki:

- Gdybym był nauczycielem, stawiałbym same dobre oceny.
- Gdybym był nauczycielem, nie dawałbym zadania domowego.
- Gdybym był uczniem, nie chciałbym mieć takiego nauczyciela.
- Gdybyś była książką, czytałbym Cię co wieczór.
- Gdybyś był domem, mieszkałabym w Tobie całe życie
- Gdybyś był żaglówką, popłynęłabym Tobą do brzegu.

Etap 5: Twoja kolej

Na tym etapie ćwiczenie bilingwalne staje się monolingwalne. Uczniowie wymyślają własne przykłady zdań zawierających omawianą konstrukcję. Nauczyciel może przeznaczyć kilka minut, aby każdy uczeń mógł przygotować własne zdania. W tym czasie może on przemieszczać się po klasie, oferując pomoc, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Etap 6: Prezentacja i epizody komunikacyjne

Nauczyciel prosi uczniów o przedstawianie swoich zdań. Powinien on wyłapywać ciekawsze zdania i nawiązywać rozmowę z uczniem na poruszony temat. W tym momencie ćwiczenie nabiera cech autentycznej komunikacji – uczeń i nauczyciel dzielą się nowymi informacjami, komentują jakąś sytuację itp. Takie epizody komunikacyjne stają się teraz głównym celem dla nauczyciela. Ponadto, nauczyciel może poprosić uczniów o wybranie kilku najciekawszych zdań; może zapytać, dlaczego wybrane zdania uczniowie uważają za ciekawe; może poprosić autorów o rozwinięcie tego, czego dotyczy zdanie.

Etap 7: Twórcze pisanie

Nauczyciel prosi uczniów o napisanie krótkiego tekstu z wykorzystaniem omawianej struktury. W tekście wystarczy jeden przykład – w przeciwnym razie tekst może brzmieć sztucznie. Dobrze jeśli w tekście uczniowie odnoszą się do własnych doświadczeń czy przeżyć, wtedy przydatność struktury do komunikowania własnych treści będzie dla nich jasna. Gdy brakuje czasu, ten etap można również potraktować jako zadanie domowe.

Przyswajanie języka to niezwykle złożony obszar dociekań naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane.

Podsumowanie

Opisana powyżej procedura łączy w sobie cechy drylu, w którym nauczyciel kontroluje wszystkie ćwiczone elementy, ze swobodniejszym użyciem języka. Dryle gramatyczne stosowane w przeszłości w metodzie audiolingwalnej były oczywiście mocno krytykowane: uczniowie nie byli w stanie przełożyć umiejętności zdobytych podczas drylu na praktykę komunikacyjną. Jak stwierdza Marton (1978:87), mogło to wynikać z tego, że w monolingwalnym drylu gramatycznym można uczestniczyć mechanicznie, nie łącząc manipulowanych form z ich znaczeniami. Jak również wskazuje Marton (1978:91), takie zachowanie ucznia nie jest możliwe w przypadku drylu tłumaczeniowego – uczeń musi rozmieć wypowiedane zdania, aby w takim drylu uczestniczyć, musi kojarzyć elementy formalne z elementami znaczeniowymi. *Semi-communicative drills* były stosowane z powodzeniem w kontekście niemieckim. Można się spodziewać, że polscy uczniowie również skorzystają z tego typu ćwiczenia.

Patrząc nieco szerzej na kwestię użycia języka ojczystego w nauczaniu języków obcych, można pokusić się o bardziej ogólną refleksję na temat relacji pomiędzy zaleceniami formułowanymi na podstawie teorii naukowych a praktyką nauczycielską. Jak wspomnieliśmy wcześniej, w głównych metodach nauczania XX wieku język ojczysty i ćwiczenia translacyjne były w najlepszym razie marginalizowane,



a większość badaczy ignorowała ten temat lub była otwarcie przeciwna stosowaniu takich ćwiczeń oraz użyciu języka ojczystego. Tak pisali Dulay, Burt i Krashen (1982:269):

Do not refer to a student's L1, when teaching the L2. The second language is a new and independent language system. Since successful second language learners keep their languages distinct, teachers should, too. (Podczas nauczania języka drugiego nie odnosimy się do języka ojczystego ucznia. Drugi język to nowy i niezależny system. Ponieważ uczący się, którzy opanowali język obcy, nie mieszają go z językiem ojczystym, nauczyciele powinni postępować podobnie [tłumaczenie: P.S.]

Jak pokazują publikacje z ostatnich kilku lat (np. Butzkamm and Caldwell 2009, Cook 2010, Kim 2011, Hall and Cook 2012), nauczyciele, którzy w dobrej wierze stosowali się do tego typu zaleceń, pozbawiali się pożytecznego narzędzia dydaktycznego. Sami naukowcy natomiast, jeśli w ogóle chcą doradzać nauczycielom, jak uczyć, powinni robić to bardzo wstrzeźliwie. Przystawianie języka to niezwykle złożony obszar dociekań naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane.

Nade wszystko, badacze powinni być otwarci na wszelkie kwestie i zjawiska, a nie tylko na te, które pasują do ich aktualnych teorii. Jak wykazuję w niedawnej publikacji (Scheffler 2012), w swoich badaniach naukowcy powinni być gotowi zapomnieć o rzeczach, których są najbardziej pewni. ❌

Bibliografia

- Butzkamm, W. and Caldwell J.A.W. (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dąbrowska, E. (2004) *Language, mind and brain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dulay, H., Burt M. and Krashen S.D. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Hall, G. and Cook G. (2012) Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45/3: 271-308.
- Howatt, A.P.R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Kaczmarski, S.P. (1988) *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego* Warszawa: WSiP.
- Kaczmarski, S.P. (2003) Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji. „Języki Obce w Szkole” nr 1, 14-19.
- Kim, E.Y. (2011) Using translation exercises in the communicative writing classroom. *ELT Journal*, 65/2, 154-60.
- Krashen, S.D. and Terrell T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. and Fries C.C. (1957) *English sentence patterns*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Long, M. H. and Robinson P. (1998) Focus on form. Theory, research and practice. W: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (red.) C.J. Doughty and J. Williams. Cambridge: CUP.
- Marton, W. (1978) *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*. Warszawa: PWN.
- Marton, W. (1979) *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Scheffler, P. (2012) Theories pass. Learners and teachers remain. *Applied Linguistics* 33/5: 603-607.
- Sweet, H. (1899/1964) *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent. [wydanie z 1964 roku. Oxford: OUP.]

dr hab. Paweł Scheffler

Adiunkt na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe obejmują przyswajanie języka obcego, składnię języka angielskiego i korpusy językowe. Publikuje w krajowych i międzynarodowych czasopiśmiech z obszaru językoznawstwa stosowanego. Autor materiałów dydaktycznych dla Polaków uczących się języka angielskiego.