

Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego

ALEKSANDRA WACH

Zastosowanie języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka obcego sprzyja rozumieniu form i funkcji struktur, podnosi świadomość językową uczniów oraz daje im poczucie komfortu w sytuacji poznawania nowego, często trudnego materiału. Odpowiednio dobrane techniki bilingwalne, stosowane na etapie wprowadzania i ćwiczenia konstrukcji gramatycznych, mogą więc stanowić znakomite uzupełnienie innych procedur dydaktycznych, pomagając uczniom w rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

Język ojczysty w nauczaniu gramatyki języka obcego: perspektywa teoretyczna

Rola języka ojczystego uczniów w procesie przyswajania języka obcego była postrzegana w różny sposób w poszczególnych teoriach językoznawczych. Znajdowało to odzwierciedlenie w metodach nauczania języków obcych. Na przykład w dobie dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej obecność języka ojczystego na lekcjach języka obcego była niekwestionowaną oczywistością, w metodzie bezpośredniej natomiast jego stosowanie uznawane było za niewłaściwe, a wręcz szkodliwe. Podejście monolingwalne, promujące maksymalne ograniczenie języka ojczystego, zdecydowanie dominowało w dydaktyce języka obcego przez cały XX wiek (Hall i Cook 2012, Scheffler 2013). Choć miejsce języka rodzimego w nauczaniu języków obcych nadal uchodzi za kwestię kontrowersyjną, w ciągu ostatnich 15-20 lat w literaturze glottodydaktycznej zaobserwować można wzrost przychylnego zainteresowania tym tematem. Wydaje się więc, że dzisiaj język rodzimy stanowi ważne narzędzie w nauczaniu praktycznie wszystkich sprawności i podsystemów języka obcego, w tym jego systemu gramatycznego, a zastosowanie odpowiednio dobranych technik bilingwalnych (wykorzystujących odniesienia do języka ojczystego uczniów) jest w pełni uzasadnione.

W literaturze glottodydaktycznej znaleźć można jednak argumenty zarówno za, jak i przeciw wykorzystaniu języka ojczystego w dydaktyce języka obcego, choć tych

drugich wydaje się mniej. Przeciwnicy nauczania bilingwalnego odwołują się przede wszystkim do argumentów wynikających z podejścia komunikacyjnego i przypominają, że intensywny kontakt z językiem nauczanym jest istotnym czynnikiem sprzyjającym jego przyswajaniu, a obecność języka ojczystego na lekcji w sposób naturalny powoduje jego ograniczenie. Stosowanie języka ojczystego redukuje ekspozycję na język obcy, a co za tym idzie – ilość inputu językowego, będącego, według teorii Krashena (1985), warunkiem efektywnego przyswajania języka obcego. Uczniowie muszą mieć częsty i intensywny kontakt z językiem obcym, aby zapewnić sobie optymalne warunki do jego przyswajania, a jeśli choćby część lekcji prowadzona jest w języku ojczystym, proces ten może być zakłócony. Cierpi też rozwój sprawności produktywnych, ponieważ uczeń, mając możliwość wypowiedziania się w języku ojczystym, ma pokusę, by wybrać łatwiejszą opcję i w ten sposób uniknąć wysiłku związanego z negocjacją znaczeń i stosowaniem strategii komunikacyjnych w języku obcym. W konsekwencji może to prowadzić do ograniczenia okazji do wyrażania treści poprzez precyzyjny i celowy dobór odpowiednich struktur gramatycznych i leksykalnych w języku obcym, co również negatywnie wpływa na proces rozwoju językowego. Według hipotezy Swain (1985), właśnie produkcja językowa z wykorzystaniem odpowiednio dobranych konstrukcji (tzw. *pushed output*) jest warunkiem efektywnego przyswajania języka obcego. Argumenty te wydają się logiczne,

zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji, w których klasa językowa jest głównym, a często jedynym, miejscem kontaktu ucznia z językiem obcym. W nauczaniu gramatyki bardzo ważne jest bowiem przedstawianie struktur w kontekście szerszego dyskursu, aby umożliwić uczniowi poznanie wszystkich trzech wymiarów struktury gramatycznej: jej formy, znaczenia oraz użycia w kontekście komunikacyjnym (Larsen-Freeman 2003:35). Równie istotne jest także stworzenie możliwości automatyzacji nowo poznanych form w ćwiczeniach pseudokomunikacyjnych i komunikacyjnych.

Choć może się to wydawać nieco paradoksalne, niektórzy badacze, np. Auerbach (1993) i Littlewood (2014), wykazują jednak, że stosowanie języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego, również jego gramatyki, sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej ucznia i wręcz ułatwia mu wypowiedanie się w języku obcym, służąc jako środek formułowania myśli i stanowiąc pewnego rodzaju pomost pomiędzy językami. Ograniczone użycie języka ojczystego ułatwia produkcję językową i umożliwia uczniom inicjowanie oraz podtrzymywanie interakcji werbalnych. Przełączanie kodu językowego (ang. *code-switching*) w trakcie wypowiedzi, będące naturalnym procesem w interakcjach pomiędzy użytkownikami języka obcego, znacznie ułatwia przekazywanie informacji i podnosi ich wartość komunikacyjną (Turnbull i Dailey-O'Cain 2009:7). Pozbawieni możliwości wsparcia się językiem rodzimym, uczniowie mogą czasem w ogóle zrezygnować z prób wyrażenia treści, a więc umiejętne posiłkowanie się nim może być efektywną strategią komunikacyjną ułatwiającą interakcje w języku obcym. Odwoływanie się do systemu gramatycznego języka ojczystego jest też narzędziem kognitywnym sprzyjającym przygotowywaniu świadomie skonstruowanych wypowiedzi, o wysokiej precyzji przekazu, z zastosowaniem celowo dobranych środków językowych.

Właśnie podniesienie świadomości językowej ucznia oraz zwrócenie jego uwagi na cechy języka obcego należą do najczęściej formułowanych i najbardziej przekonujących argumentów za stosowaniem technik bilingwalnych w procesie nauczania kodu językowego i są zgodne z obecnymi w literaturze przedmiotu przesłankami dotyczącymi skuteczności eksplicytnego nauczania gramatyki (Ellis 2006; Pawlak 2006). Taką funkcję mogą pełnić różne warianty techniki tłumaczenia (np. fraz, zdań lub bardziej obszernych części dyskursu) oraz porównań międzyjęzykowych. James (1996:146) oraz Widdowson (2003:23) zaznaczają, że zestawianie form gramatycznych w języku rodzimym i obcym stwarza okazję do dostrzeżenia analogii pomiędzy dwoma kodami językowymi, co

sprzyja świadomemu procesowi uczenia się. Dzięki ćwiczeniom tego typu uczniowie koncentrują się na niekiedy bardzo szczegółowych aspektach struktur gramatycznych w porównywanych językach, poznając syntaktyczną specyfikę każdego z nich. Iluk (2008:35) podkreśla, że technika translacji podnosi kompetencję językową w obu językach, przyczyniając się do rozwijania ogólnej pojętej *kultury języka*, a Gnuzmann (2009:57) zauważa, że takie procedury dydaktyczne pomagają uczniom zauważyć podobieństwa i różnice pomiędzy językami i unikać interferencji. W ten sposób podnoszą świadomość uczniów w zakresie konstrukcji konkretnych systemów syntaktycznych, ale jednocześnie języka w sensie ogólnym, co może prowadzić do zauważania roli precyzji językowej oraz poprawności stylistycznej w konstruowaniu wypowiedzi i wyrażaniu znaczeń. Podobny argument formułuje Gozdawa-Gołębiowski (2003:204), twierdząc, że zestawianie języków może podnosić wrażliwość uczniów na procesy językowe, skutkując zwiększeniem ich zainteresowania systemem językowym i motywacji do uczenia się gramatyki.

Techniki bilingwalne, takie jak na przykład technika translacji z języka obcego na ojczysty, w sposób oczywisty ułatwiają uczniom rozumienie nowego materiału gramatycznego. Tłumaczenie może więc zastąpić albo uzupełnić metajęzykowe reguły i wyjaśnienia, stanowiąc ich bardziej przystępną dla większości uczniów alternatywę (Hentschel 2009). Takie procedury pomagają uczniom pojąć, jak skonstruowana jest forma struktury gramatycznej, ale także dostrzec i zrozumieć powiązania pomiędzy formą i znaczeniem (lub znaczeniami), które może ona wyrazić. Prowadzi do tego zastosowanie strategii kognitywnych i formułowanie hipotez odnoszących się do porównań międzyjęzykowych. Uczniowie w sposób naturalny wykorzystują wiedzę na temat języka pierwszego w poznawaniu kolejnych języków, a Butzkamm i Caldwell (2009) twierdzą, że zadaniem bilingwalnych technik nauczania jest tę naturalną tendencję wykorzystać w jak najbardziej efektywny sposób, zwracając uwagę uczniów na to, co istotne. Zdaniem Komorowskiej (1980:125), wprowadzenie i uwypuklenie przez nauczyciela kontrastu międzyjęzykowego jest skutecznym środkiem zapobiegającym tworzeniu przez uczniów *falszywych uogólnień* i jasno ilustrującym odrębność funkcji wyrażanych przez zestawiane formy w obu językach.

Sali (2014:311) zauważa, że zastosowanie języka ojczystego w wyjaśnieniach zawiłych reguł gramatycznych, poprawianiu błędów, a także podawaniu przykładów międzyjęzykowych służy również obniżeniu ciężaru kognitywnego w przetwarzaniu ważnych, niejednokrotnie

trudnych informacji. Jak wyjaśnia Iluk (2008:36), rozumienie inputu w języku obcym oraz zauważenie regularności w warstwie syntaktycznej znacznie bardziej obciąża pamięć roboczą i pochłania znacznie więcej *energii kognitywnej* niż w przypadku przetwarzania danych w języku rodzimym. Język ojczysty w takich sytuacjach pełni zatem funkcję kompensacyjną, niezmiernie istotną w poznawaniu gramatyki, zwłaszcza w przypadku uczniów na niższym poziomie zaawansowania językowego, dla których zrozumienie nowego, abstrakcyjnego materiału jest już i tak dużym wyzwaniem.

Kolejna grupa argumentów za stosowaniem technik bilingwalnych w nauczaniu gramatyki ma związek z czynnikami afektywnymi. Konieczność funkcjonowania w klasie językowej, gdzie uczeń musi rozumieć wypowiedzi i wyjaśnienia nauczyciela, a także samodzielnie konstruować wypowiedzi wyłącznie w języku obcym może być, zwłaszcza dla uczniów początkujących oraz o niższym poziomie pewności siebie, źródłem stresu i blokady językowej. Auerbach (1993:19) i Littlewood (2014:359) podkreślają, że stosowanie języka ojczystego może pomóc zredukować negatywne emocje, podnieść poczucie bezpieczeństwa uczniów i pozytywnie wpłynąć na ich nastawienie do sytuacji poznawania nowego języka. Deller i Rinvolucri (2002:28) dodają, że dzięki porównaniom międzyjęzykowym uczeń czuje się pewniej, ponieważ nowa wiedza staje się dla niego bardziej przystępna. Poprzez częściowe oparcie się na języku ojczystym w poznawaniu struktur gramatycznych uczniowie nabierają pewności, że rozumieją ich mechanizm i mogą poczuć się mniej zagubieni. Dla wielu uczniów dopiero przetłumaczenie zdania lub jego fragmentu ilustrującego zastosowanie struktury gramatycznej jest ostatecznym potwierdzeniem, że naprawdę ją rozumieją. Znacznie łatwiej również przełamać obawę przed wypowiedzią, gdy można wesprzeć się częściowym tłumaczeniem i uniknąć błędu gramatycznego. Ta funkcja języka ojczystego jest często doceniana przez uczniów, na przykład w badaniach Brooks-Lewis (2009:234) uczniowie przyznali, że poza ułatwieniem zrozumienia i przyswajania materiału, użycie ich własnego języka na lekcjach podnosi ich wiarę w siebie i poczucie satysfakcji z efektywnej nauki.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że większość współczesnych publikacji, nawet tych, które koncentrują się głównie na omówieniu zalet bilingwalnego podejścia do nauczania języka obcego (np. Butzkamm i Caldwell 2009, Hall i Cook 2012), przedstawia wyważony obraz roli języka ojczystego w klasie językowej. Badacze wyraźnie zaznaczają, że język ojczysty nie może zastępować języka obcego, który musi być głównym medium komunikacji klasowej, a jedynie go uzupełniać.

Odpowiednim miejscem dla języka ojczystego w trakcie lekcji będą więc ćwiczenia gramatyczne, które przybliżą uczniom powiązania pomiędzy formą, znaczeniem i funkcjami struktur gramatycznych, a także podniosą ich świadomość i wrażliwość językową. Znakomitym przykładem takiej techniki, będącej kombinacją ćwiczenia kontrolowanego i swobodnej produkcji językowej, są gramatyczne dryle tłumaczeniowe, ciekawie opisane przez Schefflera (2013). Poniżej przedstawione są inne wybrane przykłady technik bilingwalnych. Mają one różne cele i przeznaczone są dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania, jednak trzeba zaznaczyć, że wszystkie z nich odpowiednie są raczej dla uczniów starszych, nie dla dzieci.

Przykłady technik bilingwalnych w nauczaniu gramatyki

TECHNIKA PODWÓJNEGO TŁUMACZENIA

Jak podaje Howatt (2004:39), jest to tradycyjna technika, opisana już w XVI wieku, nadal może jednak być z powodzeniem stosowana w klasie językowej.

Poziom: każdy, w zależności od tekstu.

Cele: zwrócenie uwagi uczniów na powiązania pomiędzy formą i znaczeniem struktur gramatycznych w fazie ich ćwiczenia.

Procedura: Uczniowie, pracując w parach lub indywidualnie, tłumaczą na język ojczysty teksty (ewentualnie, na niższych poziomach, zdania) zawierające przykłady zastosowania nauczanej struktury gramatycznej. Mogą dokończyć, na przykład, takich tłumaczeń:

Call me when you finish. If I don't answer, call me again later.

Zadzwoń do mnie, kiedy skończysz. Jeśli nie odbiorę, zadzwoń ponownie później.

Nauczyciel zbiera przetłumaczone teksty i oddaje je uczniom na kolejnej lekcji. Zadaniem uczniów jest ponownie przetłumaczyć je na język obcy, a następnie porównać z oryginalnym tekstem. Może się okazać, że tłumaczenie z powrotem na język angielski pokaże, że jednak nie opowiedzieli struktury pierwszego okresu warunkowego:

** Call me when you will finish. If I won't answer, call again later.*

Ostatnim krokiem jest zwrócenie uwagi na różnice pomiędzy obiema wersjami tekstu w języku obcym, ze szczególnym uwzględnieniem form docelowych i błędów popełnionych przez uczniów. Najciekawsze przykłady mogą być przedyskutowane na forum klasy.

TECHNIKA ODBICIA LUSTRZANEGO

Szeroko omówiona w publikacji Butzkamma i Caldwell (2009:106-111), przypomina technikę tłumaczenia dosłownego, ale może się od niej różnić, uwzględniając więcej lub mniej cech syntaktycznych niż tłumaczenie dosłowne, w zależności od poziomu i potrzeb grupy. Trzeba zauważyć, że technika odbicia lustrzanego nie nadaje się do zastosowania przy każdej strukturze gramatycznej, np. jest nieodpowiednia w przypadku struktur bardzo podobnych w obu językach.

Poziom: do średnio zaawansowanego.

Cele: wyjaśnianie formy i funkcji struktury w fazie prezentacji nowego materiału.

Procedura: Nauczyciel zapisuje na tablicy zdanie zawierające strukturę docelową w języku obcym i podaje jej właściwe tłumaczenie. Następnie zapisuje pod oryginalnym zdaniem jego „odbicie lustrzane” w języku ojczystym, czyli strukturę odzwierciedlającą formę w języku obcym. Kluczowe części formy mogą zostać podkreślone, jak w następujących przykładach:

It was believed that the plan would fail. Było wierzone, że plan się nie powiedzie.

I can see nothing. Widzę nic.

Po podaniu kilku przykładów ilustrujących daną strukturę, można (opcjonalnie) przejść do krótkiego przedyskutowania z klasą różnic pomiędzy sposobem wyrażania koncepcji poprzez użycie danej struktury gramatycznej w obu językach.

INTERPRETACJA TEKSTÓW

Technika została opisana przez Sterna (1992:295) jako propozycja dla uczniów, których poziom języka obcego nie pozwala na swobodne wypowiedzianie się, są jednak w stanie zrozumieć główny sens zaprezentowanego tekstu.

Poziom: do średniozaawansowanego.

Cele: zwrócenie uwagi uczniów na formę i znaczenie struktury docelowej w fazie prezentacji materiału; zgłębienie znaczenia i funkcji struktury w fazie ćwiczenia; zintegrowanie nauczania gramatyki ze sprawnością czytania.

Procedura: Nauczyciel wybiera lub opracowuje tekst, w którym często powtarza się nauczana struktura gramatyczna. Ważne, żeby przedstawiona była w nim jakaś konkretna i ciekawa dla uczniów treść, a poziom leksyki pozwalał im na zrozumienie głównego sensu tekstu. Po przeczytaniu tekstu uczniowie w parach lub małych grupach interpretują go, używając języka ojczystego: mogą nadać mu tytuł,

streścić najważniejsze punkty, poddać analizie krytycznej przedstawione w nim zagadnienia. Następujący przykład, przedstawiający dialog pomiędzy mamą i kilkuletnią córką, został zaczerpnięty ze strony ESJJokes:

Mum: Alice, what are you doing in here in the bathroom?

Alice: I'm standing on a chair.

Mum: But why are you standing on the chair?

Alice: I'm looking into the mirror, mum.

Mum: But you've got your eyes closed, Alice. Why are you doing that?

Alice: I want to see what I look like when I'm sleeping.

Nauczyciel może zapytać, co zabawnego jest w tej sytuacji, albo poprosić o jednozdaniowe streszczenie dialogu. Uczniowie mogą, choć nie muszą, udzielić odpowiedzi przy użyciu języka ojczystego.

POPRAWIANIE BŁĘDNYCH TŁUMACZEŃ

Technika wykorzystuje tłumaczenia maszynowe, które często zawierają błędy gramatyczne i leksykalne. Jest ona adaptacją propozycji Garcii i Peny (2011), według których jej stosowanie zwraca uwagę uczniów na formę i znaczenie form językowych oraz rolę tłumaczenia w autentycznej komunikacji. Ponieważ komputerowe aplikacje translacyjne są stosowane przez uczniów w wielu sytuacjach życiowych, warto im uświadomić, że choć są one bardzo pomocne, wymagają dokładnej edycji pod względem gramatycznym, leksykalnym i stylistycznym.

Poziom: każdy.

Cele: zwrócenie uwagi na formę struktur gramatycznych; dopasowywanie form do znaczeń, które chcą wyrazić, a także do funkcji w danym kontekście komunikacyjnym; podniesienie świadomości uczniów na temat ograniczeń tłumaczeń maszynowych.

Procedura: Pracując w parach, uczniowie piszą w języku ojczystym krótki tekst na wybrany temat, a następnie uzyskują jego tłumaczenie przy użyciu jednego z dostępnych serwisów, np. Google Translate. Jeśli, na przykład, napiszą recenzję pobytu w hotelu, mogą otrzymać następujący przekład:

** We spent three days all tragic. There has thrown me on my knees rooms. Flies and stench, the first thing found into the room. And it should not be. Prices of rooms prohibitive. Support unpleasant, nobody helped when it becomes complained to the dirt in the room.*

Jeśli niemożliwe jest wykorzystanie technologii przez uczniów w czasie lekcji, nauczyciel sam może wcześniej

przygotować teksty wraz z ich tłumaczeniami maszynowymi; mogą one wtedy zawierać celowo dobrane struktury. Kolejnym zadaniem uczniów jest oczywiście poprawienie błędów gramatycznych, czemu może towarzyszyć dyskusja nad ich przyczyną i analiza zestawień międzyjęzykowych, które mogły doprowadzić do błędnych form w tłumaczeniach.

PORÓWNIANIA MIĘDZYJĘZYKOWE

Przedstawiony poniżej przykład jest adaptacją techniki zaproponowanej w książce Deller i Rinvoluciego (2002). Jak twierdzą autorzy, sprzyja ona zarówno świadomej analizie konstrukcji językowych, jak i spontanicznemu zapamiętywaniu całych fraz i wyrażeń. Technika ta może być łatwo dostosowana do potrzeb danej grupy, w zależności od tekstu i wybranych w nim struktur gramatycznych. W niniejszym przykładzie ćwiczone są formy nieformalnych wyrażeń funkcjonalnych, ale mogą to być czasy gramatyczne lub inne konstrukcje.

Poziom: każdy.

Cele: skupienie uwagi na formach struktur wyrażających te same znaczenia w języku obcym i ojczystym; uświadomienie, że te same funkcje mogą być wyrażane poprzez różne formy; uświadomienie, jak ważne są różnice stylistyczne w stosowaniu form językowych; ułatwienie zapamiętania wyrażeń poprzez przedstawienie ich w kontekście tekstu lub dialogu.

Procedura: Nauczyciel opracowuje krótki tekst lub dialog, w którym zaznaczone są wybrane formy językowe. Oto przykład takiego materiału:

A: *Hi, Meg!*

B: *Hi, Pat. (1) HOW ARE THINGS?*

A: *Great, thanks. Look, (2) WHAT ARE YOU UP TO this weekend?*

B: *(3) NOT A LOT.*

A: *Well, I was thinking I might go to the films on Friday... (4) If YOU'D LIKE TO join me, feel free.*

B: *That (5) SOUNDS LOVELY, but I'm so busy.*

A: *Maybe another time?*

B: *Ok, cool.*

Uczniowie tłumaczą cały tekst na język ojczysty, podkreślając te części zdań, które odpowiadają zaznaczonym formom, po czym w parach lub małych grupach porównują swoje tłumaczenia. Nauczyciel służy pomocą w wyjaśnianiu wątpliwości.

Podsumowanie

Zaprezentowane przykłady technik pokazują, że język ojczysty może wspomagać nauczanie gramatyki zarówno na etapie wprowadzania struktur, jak i w bardziej lub mniej kontrolowanych ćwiczeniach w ich stosowaniu. Wiele zależy od potrzeby sytuacji i kreatywności nauczyciela, kontrast międzyjęzykowy może bowiem stanowić zaledwie krótkie uzupełnienie wielu innych technik i ćwiczeń gramatycznych. Wprowadzając elementy języka ojczystego na lekcję języka obcego, należy jednak zawsze pamiętać, że istnieje ogromna różnica pomiędzy jego używaniem i nadużywaniem. Techniki bilingwalne, stosowane z umiarem, w sposób planowy i przemyślany, z pewnością pomogą uczniom poznawać i ćwiczyć struktury gramatyczne w języku obcym, i znacznie przyczynią się do rozwijania ich umiejętności posługiwania się nimi w sytuacjach komunikacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Auerbach, E. (1993) Reexamining English only in the ESL Classroom. W: *TESOL Quarterly*, nr 27(1), 9-32.
- Brooks-Lewis, K. (2009) Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of Their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 30(2), 216-235.
- Butzkamm, W., Caldwell, J. (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Deller, S., Rinvolucio, M. (2002) *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: Delta Publishing.
- Ellis, R. (2006) Current issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly*, nr 40(1), 83-107.
- Garcia, I., Pena, M. (2011) Machine Translation-assisted Language Learning: Writing for Beginners. W: *Computer Assisted Language Learning*, nr 24(5), 471-487.
- Gnutzmann, C. (2009) Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom? W: A. Witte, T. Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (red.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford – Bern: Peter Lang, 53-77.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. (2003) *Interlanguage Formation: A Study of the Triggering Mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hall, G., Cook, G. (2012) Own-language Use in Language Teaching and Learning. W: *Language Teaching*, nr 45(3), 271-308.
- Hentschel, E. (2009) Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition. W: A. Witte, T. Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (red.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford – Bern: Peter Lang, 15-30.
- Howatt, A. P. R. (2004) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Iluk, J. (2008) Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 32-41.
- James, C. (1996) A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. W: *Language Awareness*, nr 5(3-4), 138-148.
- Komorowska, H. (1980) *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2003) *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Heinle.
- Littlewood, W. (2014) Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here? W: *Language Teaching*, nr 47(3), 349-362.
- Pawlak, M. (2006) *The Place of Form-focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Sali, P. (2014) An Analysis of the Teachers' Use of L1 in Turkish EFL Classrooms. W: *System*, nr 42, 308-318.
- Scheffler P. (2013) Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 82-87.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. W: S. Gass i C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Turnbull, M. i Dailey-O'Cain, T. (2009) (red.) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

DR ALEKSANDRA WACH Adiunkt na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego oraz z dydaktyki języka angielskiego jako języka obcego. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie gramatyki oraz rolę języka ucznia w nauczaniu języka obcego.