

Następnie zapytałam: „Do kogo może być kierowany każdy tekst?”. Gdy ustaliliśmy adresatów, zapytałam – „Co łączy wszystkie teksty, co w nich znaczy sen, a co rozum?”.

W trakcie zajęć rozwinęła się spontaniczna dyskusja, która doprowadziła do ciekawych wniosków. Emogen – studentka z Anglii, która na co dzień zajmuje się socjologią – zauważyła, że język reklamy jest sztuką manipulacji, żeby coś sprzedać i stąd nawiązanie Szymborskiej do wątku faustowskiego. Irlandczyk – William – zauważył, że to rodzaj kuszenia i że codziennie jesteśmy narażeni na pokusy – na ulicy, w sklepach. Grupa doceniła i zrozumiała, na czym polega geniusz wielkiej poezji. Że to nie kwestia natchnienia, ale precyzyjne wyczucie możliwości języka połączone z dyscypliną i kontrolą, które czasami pozwalają eksperymentować. Że piosenki Edyty Bartosiewicz i Budki Suflera nie są literaturą i dopiero w połączeniu z muzyką nabierają blasku. Że reklama powinna być napisana z polotem, by „złapała” za serce potencjalnego klienta, trzeba więc być czujnym, żeby nie dać się skusić na wszystko. John – który kilka lat mieszkał w Polsce – stwierdził, że w Irlandii reklamy są bardziej wyrafinowane niż w Polsce, nie mówią wprost, są bardziej pomysłowe, trzeba bardziej uważać, żeby nie dać się skusić...

Na koniec posłuchaliśmy piosenek, do których opracowałam ćwiczenia kształcące sprawność słuchania oraz rozwijające leksykę (układanie zdań w kolejności, dopasowywanie definicji do wyrazu itp.). Jako zadanie domowe studenci mieli odpowiedzieć na postawione w temacie pytanie i wyrazić swój pogląd.

Teoretyczne uwagi z przeczytanych artykułów, które wprowadziłam na zajęciach, utwierdziły mnie w przekonaniu, że także w nauczaniu języka polskiego jako obcego warto wykorzystywać różne teksty, nie unikać tych nieliterackich, gdyż często dzięki nim uczący się łatwiej zapamiętują trudny zwrot, skomplikowany wyraz, angażują się w dyskusję, są kreatywni, a przez kontrastowe i nieoczekiwane zestawienia różnych utworów, uczą się odróżniać, co jest literaturą, a co nie – oraz czego ewentualnie nie warto czytać...

Bibliografia:

- Cook G. (1996), „Making the Subtle Difference”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- Fairclough N. (1995), *Critical Discourse Analyses*, London, New York: Longman.
- Hawkey M., Galal Rezk L. (1991), „Developing literary competence: a skills approach to teaching and testing literature”, w: Ch. Brumfit, *Assessment in Literature Teaching*, London, New York: Modern English Publishers.
- Malley A. (1996), „That’s for your Poetry Book”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- McRae J. (1996), „Representational Language Learning”, w: R. Carter, J. McRae, *Language Literature and the Learner*, London, New York: Longman.
- Pope R. (1995), *Textual Intervention, Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London, New York: Routledge.
- Spiro J. (1991), „Assessing Literature: Four Papers”, w: Ch. Brumfit, *Assessment in Literature Teaching*, London, New York: Modern English Publishers.
- Wallace C. (1992), „Critical Literacy Awareness”, w: N. Fairclough (red.) *Critical Language Awareness*, London, New York: Longman.

(luty 2007)

Paweł Scheffler¹⁾
Poznań

Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych

Ćwiczenia tłumaczeniowe nie są obecnie powszechnie akceptowaną techniką w nauczaniu języków obcych. Często są uważane wyłącznie za relikw przeszłości i jeden z filarów zdyskredytowa-

nej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zamiast pomagać, stanowią one przeszkodę w naturalnym uczeniu się języka obcego, które ma polegać na jego przyswajaniu bez pośrednictwa języka rodzi-

¹⁾ Dr Paweł Scheffler jest adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

mego. Oznacza to, iż uczniowie powinni starać się „myśleć w języku obcym”, a nie zajmować się tłumaczeniem wyrazów czy struktur.

W niniejszym artykule postaram się wykazać, że tego typu ocena przydatności ćwiczeń tłumaczeniowych nie jest słuszna, przynajmniej w odniesieniu do osób dorosłych, uczących się języka obcego. Po kilku uwagach dotyczących metody gramatyczno-tłumaczeniowej, odniosę się do miejsca, które mogłyby zajmować ćwiczenia tłumaczeniowe we współczesnej dydaktyce języków obcych. Omówię w tym kontekście podejście zadaniowe oraz dydaktykę według teorii uczenia się opracowanej przez Johna Andersona (2000). Na koniec, na przykładzie języka polskiego i angielskiego, wykażę przydatność ćwiczeń tłumaczeniowych w nauczaniu czasów gramatycznych oraz przedimków w języku angielskim.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa wywodzi się z Prus, gdzie została zapoczątkowana pod koniec XVIII wieku. Intencją jej twórców było opracowanie prostego systemu nauczania języków obcych, który nadawałby się do zastosowania w szkołach. Cel ten udało się twórcom metody w zasadzie osiągnąć: na typową lekcję składało się wprowadzenie reguły gramatycznej oraz listy słówek, po czym następowała część ćwiczeniowa w postaci zdań do tłumaczenia. Jak stwierdza Howatt (Howatt i Widdowson, 2004:156): „*Boring, maybe, but hardly the horror story we are sometimes asked to believe*”. – „*Może i było to nudne, ale na pewno nie takie straszne, jak się czasem przedstawia*” (tłumaczenie własne). Problemy zaczęły się później, gdy w wieku XIX uniwersytety Cambridge i Oxford włączyły języki nowożytny do programu swoich zajęć. Oznaczało to, że aby zapewnić tym językom odpowiedni prestiż akademicki, ich nauczanie już od szkoły średniej musiało przebiegać w sposób zbliżony do nauczania łaciny, która była uznanym przedmiotem akademickim. Podręczniki obfitowały więc w mnogość reguł wszelkiego rodzaju oraz odwoływały się do przykładów z dzieł literackich. Dominował język pisany oraz obsesyjna dbałość o często nieistotne z praktycznego punktu widzenia szczegóły. Pisemne ćwiczenia

praktyczne polegały na tłumaczeniu zdań, z reguły wydumanych i nieprzydatnych pod względem komunikacyjnym. Na przykład:

The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle.

Kot mojej ciotki jest bardziej podstępny niż pies twojego wujka.

My sons have bought the mirrors of the Duke.

Moi synowie kupili lustra księcia.

Richards i Rodgers, 2001:4, za Titone 1968; tłum. własne

Niezależnie od wersji, w której występowała, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie przystaje oczywiście do potrzeb osób uczących się współcześnie języków obcych. Dzisiaj języki obce są nam potrzebne przede wszystkim do efektywnego porozumiewania się zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Nie oznacza to jednak, że samo tłumaczenie zdań nie może odegrać pewnej roli w procesie wykształcania kompetencji językowej i sprawności komunikacyjnych. Poniżej zasugeruję kilka sposobów na włączenie tego rodzaju ćwiczeń w nowoczesny proces dydaktyczny.

Podejście zadaniowe

Podejście zadaniowe nie jest jednolitym systemem nauczania: w fachowej literaturze anglojęzycznej istnieje kilka jego wersji, dość znacznie się różniących. Nie będę ich tutaj omawiać. Z mojego punktu widzenia jest ważne, że w zasadzie w każdej z nich występuje element refleksji metajęzykowej, który uzupełnia główny trzon zadaniowy. Na przykład, według Ellisa (2003), tradycyjne ćwiczenia językowe mogą być zastosowane przez nauczyciela po wykonaniu zadania przez uczniów, głównie w celu automatyzacji nowo przyswojonych struktur. Ellis, co prawda, nie wymienia ćwiczeń tłumaczeniowych jako przykładowej techniki, lecz wydaje się, iż zwłaszcza w przypadku uczniów dorosłych można je na tym etapie zastosować i odnieść do tych elementów, które przysporzyły uczniom trudności podczas wykonywania zadania, a które trudno zobrazować przy pomocy innego typu ćwiczeń.

Wspomniany przed chwilą komponent ćwiczeniowy ma być związany z właśnie wykonanym zadaniem i następować bezpośrednio po nim. Jednakże Ellis (2003) proponuje również wprowadzenie do-

datkowego modułu językowego, całkowicie niezależnego od głównej części zadaniowej. Moduł ten ma służyć, między innymi, systematycznej nauce gramatyki i może być realizowany według Ellisa za pomocą metod tradycyjnych, tzn. „*presentation – practice – production*.” Ma on pomóc uczniom w opanowaniu zwłaszcza tych zagadnień, które trudno przyswoić w sposób „naturalny”. Jeśli więc chcemy uzupełnić nauczanie oparte na zadaniach o ćwiczenia tłumaczeniowe w sposób bardziej systematyczny, taki dodatkowy moduł gramatyczny jest do tego idealnym miejscem.

Nauka przez wiedzę deklaratywną

Istotą podejścia zadaniowego jest zdobywanie sprawności językowych przez naturalne mechanizmy związane z komunikacją językową. Sprawności te w większości przypadków nie mają więc być wykształcone na podstawie świadomie formułowanych i ćwiczonych reguł, lecz mają wynikać z podświadomej wiedzy językowej. Jednakże pojawiają się głosy (np. DeKeyser 1998, Marton 2003), iż dla uczniów dorosłych lepszą drogą będzie właśnie świadome formułowanie zasad i ich stopniowe automatyzowanie. Nauka języka jest w tym przypadku traktowana w taki sam sposób jak nabywanie różnych innych umiejętności, na przykład gry na instrumencie muzycznym.

Teorią uczenia się, do której odwołują się zarówno DeKeyser, jak i Marton, jest teoria Johna Andersona (np. 1982, 2000). Zakłada ona, iż uczący się nabywają najpierw wiedzę deklaratywną (na przykład dotyczącą reguł gramatycznych), która następnie przez odpowiednie ćwiczenia przekształca się w wiedzę proceduralną. Wiedza proceduralna to taka, która umożliwia wykonanie danej czynności bez konieczności świadomego odnoszenia się do reguł. W nabywaniu obu tych rodzajów wiedzy mogą mieć swój udział ćwiczenia tłumaczeniowe.

Według DeKeysera oraz Martona proste ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być jedną z technik służących nabywaniu wiedzy deklaratywnej i jej proceduralizacji. Są one wymieniane obok takich tradycyjnych form ćwiczeniowych, jak uzupełnianie

luk w zdaniach czy też dopasowywanie do siebie odpowiednich fragmentów zdań. Ważne jest, aby pamiętać, że żadne z tych ćwiczeń nie może polegać na mechanicznym manipulowaniu formami: w każdym przypadku uczeń musi rozumieć treść zdania, aby poprawnie wykonać ćwiczenie.

Podejście proponowane przez DeKeysera oraz Martona różni się zasadniczo od podejścia zadaniowego w wydaniu Ellisa. Główna różnica jest taka, że dla Ellisa samo zadanie nie może być nakierowane na wykorzystanie przez uczniów żadnych z góry założonych konstrukcji gramatycznych. Jeśli tak się dzieje, to według Ellisa nie mamy już do czynienia z zadaniem lecz z sytuacyjnym ćwiczeniem gramatycznym.

Pogląd Ellisa na tę kwestię nie jest jednak powszechnie przyjęty. Na przykład Widdowson (1990) nie widzi nic złego w świadomym wykorzystywaniu przez uczniów określonych struktur gramatycznych podczas wykonywania zadania. Dla Widdowsona aspekt językowy jest taką samą częścią zadania, jak jego pozajęzykowy cel. Próba pogodzenia podejścia zadaniowego z nauczaniem opartym na teorii Andersona znajduje się w moim poprzednim artykule, wydrukowanym na tych łamach²⁾.

Selekcja materiału do ćwiczeń tłumaczeniowych

Niezależnie od tego, jaki model nauczania wybierzemy, nasuwa się pytanie o stopień przydatności ćwiczeń tłumaczeniowych względem poszczególnych działów gramatyki języka obcego. W tej kwestii odniosę się do opinii sformułowanej przez B. Harley (1993) na podstawie wieloletnich badań na uczniach anglojęzycznych, uczących się języka francuskiego w szkołach kanadyjskich, gdzie język ten jest językiem wykładowym (tzw. *immersion education*). Harley (1993:251) stwierdza, iż w nauczaniu gramatyki w ogóle szczególną uwagę powinniśmy poświęcić tym strukturom języka obcego, które różnią się w sposób „*nieoczywisty*” i „*nieoczekiwany*” od struktur języka rodzimego i których niewłaściwe opanowanie blokuje uczniom dostęp do głównych podsystemów gramatyki języka obcego. Odnosząc to stwierdzenie do ćwiczeń tłumaczeniowych, wydaje się, iż warto

²⁾ Paweł Scheffler (2007), *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2007, s. 43-48.

po nie sięgnąć, gdy różnice, o których mówi Harley, trudno jest przedstawić za pomocą ćwiczeń bazujących wyłącznie na języku obcym³⁾.

Z mojego doświadczenia dydaktycznego wynika, iż dla Polaków uczących się języka angielskiego dużą niespodzianką i dużym problemem jest liczba czasów występująca w tym języku (mówimy tu oczywiście o systemie, który nie rozróżnia między kategorią gramatyczną czasu i aspektu i który zakłada istnienie czasów złożonych, np. *Present Continuous*). Podobnie rzecz się ma z angielskimi przedimkami: ich niektóre zastosowania nie są w żadnym razie oczywiste dla polskich uczniów. Na przykładzie tych istotnych podsystemów gramatyki angielskiej przedstawię poniżej zalety ćwiczeń tłumaczeniowych.

W obszarze czasów gramatycznych zajmę się konstrukcjami typu *Present Perfect* oraz *Present / Past Continuous*. W pierwszym przypadku relacje między formami *Present Perfect* a ich polskimi odpowiednikami są dosyć skomplikowane. Fisiak, Lipińska-Grzegorek oraz Zabrocki (1978:109-110) podają trzy rodzaje odpowiedników w języku polskim dla konstrukcji *Present Perfect*:

1. Czasownik w czasie teraźniejszym, tryb niedokonany:

I have lived here since 1950.

Mieszkam tu od 1950.

2. Czasownik w czasie przeszłym, tryb niedokonany:

I have lived in Londyn.

Mieszkałem w Londynie.

3. Czasownik w czasie przeszłym, tryb dokonany:

I have read that book.

Przeczytałem tę książkę.

Typowym błędem popełnianym przez polskich uczniów jest użycie czasu *Present Simple*, gdy jest wymagany *Present Perfect (Continuous)*, tak jak w punkcie pierwszym powyżej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uczący się po prostu przenoszą czas teraźniejszy z języka polskiego do wypowiedzi formułowanych w języku angielskim. Celem ćwiczenia tłumaczeniowego, którego fragmentem mogą być zdania przedstawione poniżej, będzie w tym przypadku zmuszenie ucznia do skonfrontowania konstrukcji

gramatycznych języka ojczystego z konstrukcjami języka obcego i uświadomienie sobie różnicy w znaczeniu między nimi:

A: *Od jak dawna macie tego żółwia?*

B: *Henryk jest w naszej rodzinie od jakichś osiemnastu lat. Dziadek przywiózł go z Grecji.*

A: *How long have you had this tortoise?*

B: *Henryk has been in our family for about eighty years.*

Grandad brought him from Greece.

Myję tego żółwia już ponad godzinę, a on wciąż wydaje się brudny.

I have been washing this tortoise for over an hour, but it still seems (to be) dirty.

Scheffler, 2004:45, 146

Innym kłopotliwym kontrastem między językiem polskim a angielskim jest brak w tym pierwszym gramatycznej konstrukcji czasownikowej, będącej odpowiednikiem czasu ciągłego (*Present* lub *Past Continuous*). Uczniowie mogą w związku z tym błędnie stosować czasy proste, podczas gdy zachodzi konieczność użycia formy ciągłej. Poprawne tłumaczenie poniższego przykładu również wymaga uwolnienia się od potencjalnego wpływu języka rodzimego:

Był piękny wiosenny poranek: świeciło słońce, śpiewały ptaki. Czerwony Kapturek szedł sobie przez las wesoło pogwizdując, kiedy nagle zza drzewa wyskoczył ogromny wilk.

It was a lovely spring morning: the sun was shining, the birds were singing. Little Red Riding Hood was walking through the woods whistling cheerfully when all of a sudden a huge wolf jumped out from behind a tree.

Scheffler, 2004:46, 147

Jedną z najbardziej uderzających różnic między omawianymi językami jest brak przedimków w języku polskim. Stosując ćwiczenia tłumaczeniowe można jednak zwrócić uwagę uczniów na fakt, iż niektóre znaczenia wyrażane przez przedimki są w pewnych przypadkach również zaznaczone w gramatyce języka polskiego.

Jedną ze strategii stosowanych w języku polskim dla zaznaczenia określoności (*definitness*) danego rzeczownika jest umieszczenie go na początku zdania. Gdy rzeczownik pojawia się w środku lub na końcu, wtedy często jest interpretowany jako nieokreślony (Szwedek, 1976). Z tego względu tylko pierwsza para zdań poniżej ma sens jako opowiadanie o tej samej

³⁾ Harley (1993:250) wskazuje na badania świadczące o pozytywnym wpływie odwoływania się do języka rodzinnego uczniów na rozwój ich kompetencji językowej.

osobie. Tłumaczenie tego typu zdań pozwoli uczącym się zaobserwować omawiane zjawisko.

Widziałem w oknie kobietę. Po chwili kobieta wyszła z domu.

I saw a woman in the window. After a moment, the woman came out of the house.

Widziałem w oknie kobietę. Po chwili z domu wyszła kobieta.

I saw a woman in the window. After a moment, a woman came out of the house.

Swedek, 1976:57; tłumaczenie angielskie własne

Rzeczowniki określone mogą być również w języku polskim poprzedzone zaimkami wskazującymi. Fakt ten jest wykorzystany w poniższej historyjce:

Kiedy wyjrzałem przez okno, zobaczyłem dwóch facetów przebranych za niedźwiedzi siedzących na ławce przed domem. W chwilę później dołączył do nich trzeci. Gdy zszedłem na dół, żeby z nimi porozmawiać, dwóch pierwszych już nie było i na ławce siedział jeszcze tylko ten trzeci. Po chwili rozmowy zorientowałem się, że to prawdziwy niedźwiedź.

When I looked out of the window I saw two guys in bear suits sitting on a bench in front of the house. A moment later a third one joined them. When I came down to have a word with them the first two were already gone and only the third one was still on the bench. After a short conversation I realized (that) it was a real bear.

Scheffler, 2004:25, 141



Podsumowanie

Wykorzystanie języka rodzimego w dydaktyce języków obcych jest kwestią kontrowersyjną⁴⁾. To, iż w niniejszym artykule sugeruję zastosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych, nie oznacza, iż opowiadam się za ciągłym korzystaniem z języka rodzimego uczniów w dydaktyce, na przykład do organizacji zajęć. Uważam, że ćwiczenia tłumaczeniowe mogą być przydatne w nauczaniu dorosłych w pewnych ściśle określonych warunkach. Nie mogą one oczywiście stanowić podstawy kursu, jak to miało miejsce w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej.

Patrząc na tę kwestię nieco szerzej, podobnie jak Marton (2003), postrzegam przyswajanie ję-

zyka obcego przez dorosłych jako proces różniący się od przyswajania języka pierwszego. Są dwie zasadnicze różnice: po pierwsze, dorośli korzystają ze swoich zdolności do analitycznego rozumowania i świadomego formułowania hipotez. Po drugie, są oni rodzimymi użytkownikami innego języka. Ćwiczenia tłumaczeniowe mają być narzędziem, które uwzględni obie te różnice.

Bibliografia

- Anderson J. (1982), „Acquisition of cognitive skill”, *Psychological Review* 89, s. 369-406.
- Anderson J. (2000), *Learning and Memory: An Integrated Approach*, New York: Wiley.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DeKeyser R. M. (1998), „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar”, w: C. J. Doughty i J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, s. 114-138, Cambridge: CUP.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.
- Fisiak J., Lipińska-Grzegorek M., Zabrocki T. (1978), *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*, Warszawa: PWN.
- Harley B. (1993), „Instructional strategies and SLA in early French immersion”, *Studies in Second Language Acquisition* 15, s. 245-259.
- Howatt A. P. R., Widdowson H. G. (2004), *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marton W. (2003), *A maximum-efficiency model for the teaching of L2 grammar in a foreign-language, non-intensive context*, referat wygłoszony na 34. Poznań Linguistic Meeting.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Scheffler P. (2004), *Repetytorium gramatyczne w zdaniach do tłumaczenia*, Poznań: LektorKlett.
- Scheffler P. (2007), „Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych”, *Języki Obce w Szkole* nr 2/2007, s. 43-48.
- Swedek A. J. (1976), *Word order, sentence stress and reference in English and Polish*, Edmonton: Linguistic Research, Inc.
- Titone R. (1968), *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Widdowson H. G. (1990), *Aspects of language teaching*, Oxford: OUP.

(luty 2007)

⁴⁾ Bardziej szczegółowe omówienie kwestii wykorzystania języka rodzinnego w dydaktyce języków obcych można znaleźć w książkach H. Komorowskiej (2003) i M. Dakowskiej (2005).