

## Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych

**STRESZCZENIE:** Celem referatu jest próba określenia roli języka ojczystego w dydaktyce języków obcych w założeniach teoretycznych oraz przedstawienie autorskich propozycji metodycznych, w których język polski pełni funkcję medium w zdobywaniu kompetencji języka angielskiego. Zmieniające się prądy filozoficzne, psychologiczne, językoznawcze i teorie uczenia się w większości przypadków opowiadały się za całkowitą jednojęzycznością procesu dydaktycznego. Do dziś panuje przekonanie, że skuteczna akwizycja języka obcego jest możliwa jedynie w warunkach „zanurzenia w języku docelowym” z wykluczeniem języka pierwszego. Brak naukowych danych jednoznacznie potwierdzających negatywny wpływ języka ojczystego na przyswajanie innych języków oraz krytyczne głosy glottodydaktyków, dotyczące podejścia monolingwalnego, pozwalają stwierdzić, że nauczanie bilingwalne, na niektórych etapach procesu dydaktycznego, nie tylko nie jest szkodliwe, ale wręcz pożądane. Ścisły związek rozważań teoretycznych z moim doświadczeniem pedagogicznym znalazł swój wyraz w części praktycznej, w której przedstawiam zweryfikowane przykłady wykorzystania języka polskiego jako pożytecznego narzędzia dydaktycznego w nauczaniu języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wpływ języka ojczystego na nauczanie języków obcych, transfer językowy, nauczanie bilingwalne, miejsce języka ojczystego w glottodydaktyce

## 1. Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka języków obcych zakłada, że aby skutecznie przyswoić język docelowy, należy używać go w każdej sytuacji dydaktycznej, eliminując język ojczysty z tego procesu. Niezależnie od teorii uczenia się czy prądów filozoficznych, psychologicznych i językoznawczych, rola języka ojczystego zawsze budziła wiele kontrowersji i pozostała nierozstrzygniętym problemem w metodyce nauczania. W Polsce w ostatnich latach nauczyciele języków obcych narażani są na ciągle stresy związane z reformami programowymi oraz zmianami wymagań egzaminów zewnętrznych. Taka niestabilna sytuacja wymusza także potrzebę ciągłego kształcenia oraz podnoszenia kwalifikacji, stałego poszukiwania efektywniejszych metod pracy i technik nauczania dobranych do potrzeb indywidualnych uczniów. Niestety, mimo starań dydaktyków oraz wdrażania nowych, innowacyjnych procedur dydaktycznych, zgodnych z dotychczasową wiedzą, efekty nauczania oraz wyniki egzaminów zewnętrznych są niezadowolające. Powraca więc pytanie o rolę języka ojczystego w nauczaniu języka obcego: czy postulowana negacja stosowania go w procesie dydaktycznym jest słuszna, czy jednak należy od nowa dokonać weryfikacji nauczania monolingwalnego?

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że język ojczysty może – w pewnych sytuacjach pedagogicznych – być użytecznym narzędziem wykorzystywanym w nauce języków obcych. W pierwszej części skrótowo przypominam, jakie miejsce językowi ojczystemu wyznaczały najbardziej rozpowszechnione teorie glottodydaktyczne. Następnie zarysowuję obecne stanowisko w tej kwestii, nie tylko na gruncie teoretycznym, ale także w odniesieniu do przekonań nauczycieli i praktyki szkolnej. W ostatniej części przedstawiam kilka konkretnych autorskich propozycji metodycznych, dotyczących sporadycznego i przemyślanego wykorzystania języka polskiego podczas nauczania języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Przemyslenia te stanowią rezultat kilkunastoletniej pracy z młodzieżą w wieku 16–19 lat w białostockich szkołach.

## 2. Rola języka ojczystego w glottodydaktyce w świetle wiodących metod nauczania

Dla zarysowania tła problemu przedstawię dotychczasowe poglądy dotyczące wykorzystywania języka ojczystego w glottodydaktyce w postaci krótkiego przeglądu bardziej istotnych metod nauczania.

**Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa** (*Grammar-Translation Method*), charakterystyczna dla podejścia filologicznego, jest najstarszą koncepcją nauczania języka obcego. Istotne jest tu kształcenie formalne, związane z takimi działaniami, jak przekaz informacji o kulturze i literaturze kraju, którego język jest nauczany, udzielanie instrukcji, nawiązywanie kontaktu między nauczycielem i uczniem, ale także samo ćwiczenie procesów myślowych. W toku zajęć posługiwano się intensywnie językiem ojczystym do opisywania i nauczania gramatyki języka obcego, wyjaśniania słownictwa, a także w ćwiczeniach translacyjnych typowych dla omawianej metody (Komorowska, 1980: 21). Język rodzimy ucznia był w tej powszechnie stosowanej metodzie wszechobecny.

W konsekwencji dualistyczno-psychologicznych teorii językoznawczych w latach osiemdziesiątych XIX wieku narodziła się **metoda bezpośrednia** (*Direct Method*). Badania nad procesem przyswajania języka ojczystego przez dziecko próbowano przenieść na grunt nauki języka obcego. Konsekwencją nauczania poprzez bezpośrednie wypowiedzi miało być zautomatyzowane budowanie zdań pozbawione elementu refleksji. Wiązało się to ściśle z bezwzględny wyeliminowaniem języka ojczystego ucznia z toku procesu nauczania, który powinien odbywać się w naturalnym (lub w zbliżonym do naturalnego) środowisku obcojęzycznym (Komorowska, 1980: 23). Podejście zwane naturalnym, spopularyzowane najpierw w Stanach Zjednoczonych, a później również w Europie przez Maximiliana Berlitz, w swej skrajnej postaci całkowicie negowało stosowanie języka ojczystego w procesie dydaktycznym. Objasnianie gramatyki nie było dozwolone, a w celu tłumaczenia słownictwa sugerowano stosowanie przedmiotów, ilustracji, mimiki, definicji jednojęzycznych i innych sposobów. Również współcześnie procedury „zanurzenia w języku” są często stosowane i reklamowane jako naturalny sposób uczenia się języka obcego (Scheffler, 2013: 83).

Pozostająca w nurcie filozofii empirycznej i pod wpływem psychologii behawiorystycznej **metoda audiolingwalna** (*Audiolingual Method*) postulowała całkowity automatyzm oparty na systemie nawyków (bodziec-reakcja). Zadania językowe miały charakter mechaniczny, pozbawiony refleksji. Na bazie licznych analiz kontrastywnych, opracowywano zestawy ćwiczeń, które uwypuklały rozbieżności gramatyczne pomiędzy językami, całkowicie pomijały zaś wszelkie ewentualne podobieństwa, uznając je za nieistotne. Zwolennicy podejścia behawiorystycznego odrzucali procesy poznawcze, nie dopuszczali możliwości analizowania funkcji i wzajemnych związków między elementami zdania. Opowiadali się za całko-

witą jednojęzycznością procesu dydaktycznego, sugerując, że jakakolwiek wiedza z zakresu języka ojczystego hamuje postępy w nauce nowego języka poprzez zbyt wolne wyrabianie nawyków. Język ojczysty uznano za źródło błędów o charakterze interferencyjnym, stąd jego całkowita eliminacja (Komorowska, 1980: 25).

**Metoda kognitywna** (*Cognitive Method*) powstała w wyniku pojawienia się generatywnej gramatyki transformacyjnej w drugiej połowie XX wieku i jako pierwsza zwróciła uwagę na twórczy charakter języka. Rozróżnienie między kompetencją językową, czyli zdolnością rozpoznawania i stosowania reguł gramatyki, a produkcją wypowiedzi, czyli realizacją aktu mowy, zwróciło uwagę metodyków na korzyści płynące z wykorzystania tych zjawisk w procesie glottodydaktycznym (Komorowska, 1980: 27). Zaproponowano nowe sposoby nauczania języka obcego skupione wokół sylabusu funkcjonalno-pojęciowego oraz ostateczne podejście komunikacyjne jako najbardziej efektywne. Podkreślono także wartość błędu jako niezbędnego elementu skutecznej nauki. Różną rolę przypisywano językowi ojczystemu, ale w większości przypadków uznawano, że nauczanie powinno odbywać się głównie w języku docelowym z wykorzystaniem nowatorskich technik komunikacyjnych (Howatt, 1984).

Od lat siedemdziesiątych XX wieku pojawiają się także inne podejścia bazujące na badaniach nad przyswajaniem języka. Stephen Krashen i Tracy Terrell (1983) założyli, że w procesie dydaktycznym należy dążyć do spontanicznej komunikacji językowej opartej na nieświadomej wiedzy zdobytej w procesie akwizycji (stąd nazwa podejścia – *The Natural Approach*). Aby zaistniał proces przyswajania języka, należy spełnić następujące warunki: dostarczyć uczącemu się zrozumiałych danych językowych oraz zaangażować go w interakcję w języku obcym. Także wyjaśnianie reguł gramatyki obcojęzycznej uznano za nieefektywne, gdyż tego typu objaśnienia prowadzą do świadomej wiedzy językowej, a jej przydatność w spontanicznej komunikacji jest ograniczona. Wyciągnięto z tego wniosek, że język ojczysty ucznia będzie kolidował z procesem przyswajania języka, gdyż stosowanie go spowoduje użycie mniejszej ilości danych w języku docelowym.

Zdecydowana większość dotychczasowych założeń metodycznych, programów nauczania i procedur glottodydaktycznych charakteryzowała się podejściem monolingwalnym. Pod koniec wieku XX opinia o szkodliwym wpływie języka ojczystego na akwizycję języka obcego została powszechnie ugruntowana. Przyczyniły się do tego również inne czynniki: mit o jednoznacznie pozytywnej roli nauczyciela – *native speaker* oraz polityka marketingowa wydawnictw oferujących podręczniki do nauki

języków obcych, ignorując język rodzimy ucznia. Taki bezwzględny wzorzec monolingwalnego nauczania doprowadził w Polsce do skrajnych zachowań dydaktycznych. Z jednej strony, w strachu przed popełnieniem „metodycznego błędu” nauczyciele języka obcego całkowicie wyeliminowali język ojczysty z procesu dydaktycznego w myśl zasady *English only!* Stało się to możliwe głównie w szkołach prywatnych lub na kursach językowych, gdzie proces dydaktyczny realizowano przede wszystkim w oparciu o podejście komunikacyjne, w nielicznych grupach o jednolitym poziomie kompetencji językowej. Jednak w znacznej większości przypadków w szkolnictwie publicznym, mimo stosowania zalecanych monolingwalnych technik nauczania, zauważano wyraźne dysproporcje pomiędzy zakładanymi celami a osiąganymi efektami kształcenia. Klasy o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych uczniów, niewystarczająca liczba godzin nauki, brak wewnętrznej motywacji uczniów do nauki i w konsekwencji słabe wyniki egzaminów zewnętrznych spowodowały niezadowolenie, frustrację i wypalenie zawodowe nauczycieli. To z kolei doprowadziło w skrajnych przypadkach do całkowitego porzucenia zaleceń metodycznych, które w praktyce uwidocznili się w postaci rażącego, nieuzasadnionego nadużywania języka polskiego.

### 3. Zmiana podejścia do roli języka ojczystego w glottodydaktyce w najnowszych badaniach naukowych

Przełom XX i XXI wieku zaowocował zasadniczą zmianą oceny roli języka ojczystego. Coraz częstsze głosy krytyki glottodydaktyków, brak publikacji jednoznacznie potwierdzających negatywny wpływ języka ojczystego na przyswajanie języka obcego oraz niespełnione oczekiwania nauczycieli rodzą potrzebę weryfikowania pewnych założeń dydaktycznych i dodatkowych ustaleń wypracowanych w nauce w ciągu ostatnich paru dekad. Powszechnie wiadomo, że istnieje wyraźna zależność pomiędzy biegłością w posługiwaniu się językiem ojczystym a sukcesem w nauce języka obcego. Środowisko, z którego pochodzi uczeń, wpływa na bogactwo i poziom opanowania rodzimego języka. Dzieci z rodzin posługujących się nikłym zasobem słownictwa i charakteryzujących się mierną płynnością wypowiedzi zwykle napotykają duże trudności w nauce języka obcego. Natomiast tam, gdzie przywiązuje się znaczącą wagę do komunikacji między członkami rodziny, a rodzice uczestniczą w kulturze i posiadają wysokie aspiracje edukacyjne, poziom akwizycji języka obcego

ich dzieci zwykle jest zaawansowany. Prawidłowości te zostały również potwierdzone badaniami z zakresu psycholingwistyki.

Jim Cummins (2000) w swojej **hipotezie wzajemnej zależności języków** zakłada ścisły związek pomiędzy stopniem kompetencji ucznia w jego pierwszym języku a stopniem kompetencji, jaki może osiągnąć w języku obcym. Wysoki poziom rozwoju języka ojczystego w momencie kontaktu z językiem obcym umożliwia osiągnięcie podobnej kompetencji, natomiast mierna znajomość języka pierwszego automatycznie ogranicza rozwój drugiego. Richard Sparks i Leonore Ganschow (1991) również dowiedli, że poziom opanowania języka obcego oraz trudności w nauce języków obcych są związane z poziomem opanowania języka ojczystego i co więcej – od nich zależne. Zaproponowali **hipotezę różnic w kodowaniu językowym**, w której wyjaśnili, iż trudności w uczeniu się języków obcych mają to samo źródło, a mianowicie niskie umiejętności i słabe opanowanie systemu języka ojczystego. To z kolei prowadzi do zredukowanej kompetencji językowej i niewielkiej biegłości w języku obcym. Dzieci, które na etapie przedszkola i szkoły podstawowej uczą się języka rodzimego szybciej i sprawniej, zazwyczaj osiągają lepsze rezultaty w testach kompetencyjnych w językach obcych. Przedstawione przykłady badań określają relację między językami jako kontinuum i podkreślają znaczącą rolę świadomości języka rodzimego w nauczaniu języków. W świetle najnowszych badań o szerokim spektrum warto ponownie przyjrzeć się tradycyjnym założeniom dotyczącym transferu językowego, analizy kontrastywnej czy analizy błędów. Uzupełnione o zaktualizowane treści, zyskują nową jakość, wartość poddania refleksji. Każdy posiada pewne doświadczenie językowo-kulturowo-społeczne i naturalną skłonność do korzystania z uprzednio opanowanych wzorców struktur fonologicznych, gramatycznych i semantycznych. Badania nad zjawiskiem transferu językowego dowiodły, że tam, gdzie między językami występują duże różnice strukturalne, będzie zachodził transfer o charakterze negatywnym (zwany interferencją), odpowiedzialny według zwolenników metody audiolingwalnej za wiele trudności (Grucza, 1978: 17).

Nowsze publikacje dotyczące tego zjawiska podkreślają jednak fakt, że język ojczysty może być także czynnikiem usprawniającym proces dydaktyczny. Jak dowodzi Janusz Arabski, **transfer językowy** może być wykorzystywany w celu uproszczenia struktur L2, a nie ich komplikacji (2007: 344). Jeśli między materiałem językowym uprzednio opanowanym a materiałem przyswajanim aktualnie zachodzi podobieństwo lub identyczność strukturalna, mówimy o transferze pozytywnym (Kaczmarek 1988: 18).

Przenoszenie nawyków staje się wówczas pożądane, gdyż ułatwia zapamiętywanie poszczególnych elementów języka obcego na wszystkich jego poziomach – fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, składniowym, stylistycznym i pragmatycznym. Utrwalone struktury pojęciowo-językowe języka ojczystego zostają automatycznie włączone do nowych operacji językowych podczas czynności zarówno receptywnych, jak i produktywnych. Wydaje się oczywiste, że należy wykorzystać to, co już jest znane uczniowi: jego wiedzę o języku, znajomość systemu gramatycznego, umiejętność posługiwania się metajęzykiem. Wykorzystując ten potencjał, przyspieszymy proces nabywania kompetencji w języku drugim, pomożemy uniknąć szeregu trudności (Cook, 2001). Należy tylko ukierunkować go odpowiednio przez zastosowanie właściwych taktyk dydaktycznych.

Zjawisko transferu językowego (szczególnie interferencji) było punktem wyjścia dla pierwszych analiz kontrastywnych połowy XX wieku i powiązanej z nimi problematyki błędów językowych. Obecnie treści kontrastywne uzupełnia się treściami konfrontatywnymi, obejmującymi obok różnic także podobieństwa między językami (Zawadzka, 2004: 252). Opanowanie konstrukcji zgodnych i odmiennych w obu językach ma służyć wzmocnieniu transferu pozytywnego i przełamywaniu transferu negatywnego. Uświadomienie uczącemu się podobieństw i różnic między systemami prowadzi do wyeliminowania, czy nawet profilaktyki, błędów interferencyjnych (Zybert, 1999: 19). Umiejętne prezentowanie przez nauczyciela pewnych schematów w fazie eksplikacji przez porównanie do podobnej (lub różnej) struktury w języku ojczystym, zanim dojdzie do etapu samodzielnej produkcji w języku obcym, w znaczącym stopniu zminimalizuje ewentualny błąd.

**Analizy kontrastywno-komparatywne** mogą być użyteczne w przygotowywaniu ćwiczeń, testów, a nawet tekstów, ale przede wszystkim w prezentacji nowego materiału (konstrukcje gramatyczne, tautonimy typu *false friends*, idiomy, czasowniki frazeologiczne, przysłowia, inne). Warto tu podkreślić, że także według nowej podstawy programowej (Rozporządzenie MEN, 2012) uczeń powinien mieć świadomość językową dotyczącą podobieństw i różnic między językami przez cały okres kształcenia językowego.

#### **4. Rola i metodyczna wartość tłumaczenia w nauce języka obcego**

Wyznaczając nowe miejsce języka ojczystego w glottodydaktyce, warto zwrócić baczną uwagę na tłumaczenie, które jest również kontrolersyjnym problemem w polskiej rzeczywistości szkolnej. Bez względu

na preferowane metody czy techniki nauczania w klasie, niezależnie od woli nauczyciela, uczniowie używają języka ojczystego, aby tłumaczyć (przynajmniej myślowo) analizowane treści. Nawet gdy nie pozwalamy uczniom na tworzenie związków semantyczno-skojarzeniowych między językami, takie związki zostaną utworzone podświadomie. Uczeń potrzebuje jednoznaczności i potwierdzenia właściwego rozumienia obcojęzycznych tekstów. Nie jest w stanie „myśleć w języku obcym” i będzie korzystał z procesów myślowych w swoim języku, aby tłumaczyć słownictwo czy budować poprawne składniowo wypowiedzi (Cook, 2010). Niewykorzystanie wartościowej roli translacji byłoby nie tylko mało ekonomiczne, ale przede wszystkim niemożliwe.

Obawy nauczycieli i negatywny stosunek do translacji są prawdopodobnie spowodowane niechęcią do anachronicznej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, a także krytyką technik tłumaczeniowych zaprezentowaną w znanym w Polsce podręczniku do metodyki nauczania języków obcych (Komorowska, 1999). W programach nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego nie zajęto stanowiska w temacie stosowania tłumaczenia w nauce języków obcych. Brak wyraźnej opinii w tej kwestii powoduje, że choć wykluczono przykład z procesu dydaktycznego, to jednak na egzaminie maturalnym z języka nowożytnego występują zadania, w których zdający zobowiązany jest do przeprowadzenia rozwiniętej rozmowy, opisaną w poleceniu w języku polskim.

Należałoby uspokoić pedagogów, że za stosowaniem różnorodnych form tłumaczenia opowiadają się liczne światowe autorytety naukowe. Istotnych dowodów na wyjątkową wartość tłumaczenia w nauce języka obcego dostarczają między innymi badania dotyczące funkcjonowania pamięci oraz mentalnego przetwarzania tekstu. Uczenie się obcojęzycznego słownictwa jest skuteczniejsze, jeżeli nowe słowo, które uczeń ma poznać w języku obcym, już istnieje w jego zasobie mentalnym, a kognitywny dostęp do niego jest możliwy przez język rodzimy ucznia. Procesy poznawcze odpowiedzialne za przyswojenie słownictwa w języku obcym funkcjonują efektywniej, jeżeli nie są ograniczone brakiem dostępu leksykalnego w pierwszym języku (Brown, 1993: 281). Wyjątkowo pozytywny wpływ na rozumienie obcojęzycznego tekstu ma jego wstępna analiza w języku ojczystym, która pełni **funkcję torowania**.

Tłumaczenia działają na zasadzie analogii i w ten sposób ułatwiają konstruowanie stosownych reprezentacji mentalnych dla nowych struktur językowych (Iluk, 2008). Jest to związane z **konceptą poziomów przetwarzania informacji** (Craik, Lockhart, 1972). Na najpłytszym – dokonuje się



sensoryczna analiza danych (polegająca np. na odróżnianiu od siebie znaków). Na kolejnym – ma miejsce semantyczna interpretacja odbieranego sygnału (rozpoznane znaczenie słów czy zdań). Na najgłębszym poziomie przetwarzania informacji dochodzi do aktywizacji wiedzy już posiadanej. Uczący się korzysta z różnorodnych skojarzeń, przekształcając starsze i nowe informacje w nowe wartości. Jeśli zatem tekst obcojęzyczny zawiera wiele wyrazów nieznanymi lub słabo przyswojonych, do których dostęp leksykalny nie jest jeszcze w pełni zautomatyzowany, jego przetworzenie na głębszym poziomie pozostaje niepełne, ponieważ znaczną część energii poznawczej i – co za tym idzie – pojemności pamięci roboczej, pochłaniają procesy działające na poziomie płytszym.

W sytuacji gdy nauczyciel dostrzega pewne ograniczenia u ucznia, który ma problemy z przetwarzaniem wiedzy, tłumaczenie na język ojczysty okazuje się niezbędnym zabiegiem kompensacyjnym (Kurcz, 1992). Przyczyni się to skutecznie do „zakotwiczenia” nowych treści w pamięci ucznia i rozwoju rozumienia, co według Stephena Krashena (1981) stanowi podstawowy warunek przyswajania języka obcego.

Argumentów za stosowaniem tłumaczenia w glottodydaktyce jest wiele: tłumaczenie zapobiega niestosownym uproszczeniom w zakresie wyboru leksyki i struktur gramatycznych, kształtuje umiejętność wyrażania subtelnych odcieni znaczeniowych w języku obcym i ojczystym i, co najistotniejsze, rozwija zarówno obcojęzyczną, jak i ojczystą kompetencję językową, przyczyniając się do rozwoju kultury języka (Iluk, 2008).

## 5. Przykłady zastosowania języka polskiego w nauczaniu języka angielskiego

Poniżej przedstawię kilka typowych problemów dydaktycznych, pojawiających się na zajęciach języka angielskiego. Zaproponuję rozwiązania w postaci autorskich ćwiczeń, w których – jak wynika z mojego wieloletniego doświadczenia nauczycielskiego – wykorzystanie pewnych elementów języka ojczystego zwiększa efektywność nauczania języka angielskiego. Przykłady dotyczą nauczania słownictwa i struktur gramatycznych uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Białymstoku, w wieku 16–19 lat.

Prezentowane ćwiczenia były wielokrotnie testowane, a ich skuteczność potwierdzona wynikami szkolnych testów oraz egzaminów zewnętrznych. Instrukcje do prezentowanych zadań podawane są w języku polskim, gdyż zauważyłam, że znajomość angielskiego metajęzyka nie przyczynia się do wyraźnego wzrostu umiejętności uczniów. Specyficzne

słownictwo zawarte w poleceniach jest rzadko używane w realnych sytuacjach życiowych i w związku z tym wydaje się nieistotne dla kompetencji komunikacyjnych. Ponadto, w rzeczywistości szkolnej okazuje się, że zaledwie niewielka część klasy rozumie instrukcje w języku docelowym. Zdrowy rozsądek nakazuje, aby w klasach o zróżnicowanym poziomie kompetencji stosować język polski w celu szybszego i dokładniejszego przekazania treści poleceń. Wykonywanie wszystkich prezentowanych ćwiczeń wiąże się z kwestiami omówionymi w części teoretycznej: transferem językowym, analizą kontrastowną i komparatywną, koncepcją poziomów przetwarzania informacji i zjawiskiem torowania.

## 5.1. Nauczanie słownictwa

### Problem dydaktyczny 1

Nauczanie (a najpierw wyjaśnienie) obcojęzycznego słownictwa jest jednym z podstawowych wyzwań dydaktycznych w szkole. Nauczyciel ma szeroki wachlarz sposobów tłumaczenia nieznannej leksyki. Może podać definicję słowa w języku docelowym, przedstawić ilustrację lub diagram, pokazać rzeczywisty obiekt, o którym mowa, zaproponować wnioskowanie z kontekstu wypowiedzi.

Proponuję połączyć atrakcyjne techniki komunikacyjne z technikami tłumaczeniowymi, aby uzyskać nowe wartościowe narzędzie dydaktyczne, które w sposób oczywisty posłuży akwizycji języka angielskiego. Biorąc pod uwagę realia polskiej szkoły (niewystarczająca ilość godzin nauki języka obcego i liczne klasy o zróżnicowanym poziomie kompetencji językowej), tłumaczenie jest ekonomicznym i zrozumiałym dla wszystkich sposobem poznawania leksyki, a uwzględniając problem dokładności przekładu w przypadku pojęć abstrakcyjnych czy nieekwiwalentnych – jedynym. Prawidłowe zrozumienie obcojęzycznych idiomów, przysłów lub powiedzeń wymaga wysokiej umiejętności przekładu i znajomości obcej kultury, a często także literatury.

Częstym błędem popełnianym przez nauczyciela jest ignorowanie występowania pewnych zwrotów w tekstach ze względu na trudności w ich przeformułowaniu. Sugeruję natychmiastowe tłumaczenie na język polski w przypadku, gdy nie można przekazać znaczenia w inny, szybki i zrozumiały dla wszystkich sposób. Istotne jest, aby w takich sytuacjach dydaktycznych wyjaśnić uczniom, dlaczego wielu angielskich wyrażen nie wolno tłumaczyć w sposób dosłowny, „wyraz-po-wyrazie”. Uczuli ich to na

koloryt obcojęzycznej kultury i wzmocni świadomość bogactwa języka. Jestem przekonana, że nawet jeśli w trakcie lekcji języka obcego uczniowie używają języka ojczystego jako narzędzia dydaktycznego, bez wątplenia przyczynia się to do pozytywnej aktywności umysłowej i pracy na wyższym poziomie kompetencji językowej.

**Ćwiczenie 1A:** Dopasuj angielskie przysłowia (powiedzenia) do ich polskich odpowiedników (możesz skorzystać ze słownika dwujęzycznego).

To see how the wind blows	Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło
To rain cats and dogs	Nieszczęścia chodzą parami
To put something by for a rainy day	Leje jak z cebra
Make hay while the sun shines	Odłożyć coś na czarną godzinę
One swallow does not make a summer	Kuj żelazo póki gorące
I never rains but it pours	Wybadać/zobaczyć, skąd wieje wiatr
Every cloud has a silver lining	Jedna jaskółka wiosny nie czyni

Ćwiczenie 1B jest przykładem, że można również pozwolić uczniom na próby samodzielnego przekładu, o ile zakładamy, że zadanie będzie wykonane prawidłowo. Zabieg taki pobudza wrażliwość translacyjną; uczy, że właściwy styl i rejestr językowy jest istotnym warunkiem tłumaczenia.

**Ćwiczenie 1B:** Podaj odpowiedniki następujących przysłów w języku polskim.

1. A storm in a teacup
2. A thunderbolt out of a clear blue sky
3. To break the ice

Kolejne ćwiczenie (1C) polega na pamięciowym przywołaniu właściwego elementu leksykalnego i użyciu go w stosownej do kontekstu formie. Jest to zadanie o wyraźnym charakterze komunikacyjnym, ukierunkowane na wzmocnienie poznanej materiału. Przygotowuje ono ucznia do realizacji zadań egzaminacyjnych, w którym trzeba wykazać się nie tylko

umiejętnością trafnego przekazania informacji, ale również rozwijającym przekładem treści podanych w języku polskim na język angielski.

**Ćwiczenie 1C:** Wymyśl historyjkę, w której wykorzystasz podane wyrażenia oraz stosowne powiedzenie z ćwiczenia 1A i 1B.

pierwszy dzień szkoły / nowy / zaprosiłem / po-  
gadać / poznać się / .....

Przykład wypowiedzi:

*It was the first day of school. Everyone was new. After the lessons I invited students to my house so we could talk and get to know each other. I just wanted to **break the ice**.*

Realizując pewne działy leksykalne, na przykład „Państwo i społeczeństwo”, „Świat przyrody”, „Życie rodzinne i towarzyskie” (obowiązkowe w podstawie programowej dla poziomu ponadgimnazjalnego), warto skorzystać z okazji do rozbudzenia w uczniach zainteresowania problemami politycznymi, społecznymi czy kulturowymi krajów anglojęzycznych. Przy użyciu języka ojczystego można skomentować pewne ważne wydarzenia, dając młodzieży szansę na zrozumienie często niejasnych zasad współżycia społecznego czy zjawisk ekonomicznych niespotykanych w Polsce. Szczególnie uczniowie słabiej realizujący obowiązek szkolny wykazują chęć uczestnictwa w takich dyskusjach, a należy pamiętać, że nauczyciel pełni funkcje nie tylko dydaktyczne, ale także wychowawcze. Edukacja ogólnokształcąca zakłada przecież wszechstronny rozwój osobowości uczniów i ich pasji.

## Problem dydaktyczny 2

Kolejny problem dydaktyczny dotyczy nauczania obcojęzycznej leksyki dla celów egzaminacyjnych – istotne są tu ćwiczenia tematyczne (grupowanie wyrazów wokół określonego tematu) oraz kategoryzujące (przyporządkowywanie słów do pewnych kategorii). Wcześniejsza dyskusja na pewne tematy związane na przykład z problemami środowiskowymi oraz ekspozycja istotnych słów w języku polskim, jeszcze przed wprowadzeniem nowego obcojęzycznego materiału, wydaje się ułatwiać naukę. Uczeń jest lepiej przygotowany mentalnie do wykonania zadania, gdyż, po pierwsze, cel tego zadania jest jasno określony, a ponadto w umyśle ucznia uaktywniają się pewne informacje, które (wskutek procesu torowania) powodują, że rozpoznanie właściwego angielskiego słowa, a następnie zapamiętanie go, będzie szybsze.

**Ćwiczenie 2:** Wyszukaj w tekście angielskie odpowiedniki następujących wyrażień.

### **Fossil Fuels and Biofuels\***

Fossil fuels like coal and oil are the most widely-used energy source in the world. It's typically the most plentiful, easily accessible and cheapest form of energy, according to Iowa Television. However, Southern Polytechnic State University warns that fossil fuels are limited and will run out one day. Fossil fuels also endanger the environment due to the mining process and the greenhouse gas emissions produced while burning the fuel. Additionally, they may contribute to harmful side effects like air pollution and acid rain. Biofuels are made from corn, sugarcane and other crops. Ethanol, widely used as a gasoline additive for powering cars, is a biofuel. It's renewable, grown domestically for greater energy security, and often produces less greenhouse gas emissions when burned, according to the National Center for Environmental Economics. Unfortunately, growing the crops needed for biofuel may pollute the earth's soil and waterways due to farming processes and side effects like fertilizer runoff. \*(<http://www.livestrong.com/article/137484-disadvantages-advantages-energy-sources/>, dostęp: 8.05.2015)

- paliwa kopalniane – \_\_\_\_\_
- źródła energii – \_\_\_\_\_
- zagrozić środowisku – \_\_\_\_\_
- spalanie paliw – \_\_\_\_\_
- szkodliwe efekty uboczne – \_\_\_\_\_
- emisja gazów cieplarnianych – \_\_\_\_\_
- zanieczyszczenie powietrza – \_\_\_\_\_
- biopaliwa – \_\_\_\_\_
- odnawialny – \_\_\_\_\_
- bezpieczeństwo energetyczne – \_\_\_\_\_

### **Problem dydaktyczny 3**

Zrozumienie, a następnie pamięciowe opanowanie leksyki może przysporzyć uczniowi wielu problemów, w sytuacji gdy w zadaniu pojawia się liczna grupa nieznanymi słów. Ćwiczenie 3. ma na celu zapoznanie go ze słownictwem na poziomie rozszerzonym z działu tematycznego „Sport”.

Ze względu na zaawansowany poziom leksykalny uczeń sam nie jest w stanie dopasować niezrozumiałych nazw do definicji, w których pojawiające się słowa kluczowe również mogą okazać się nieznane. Niedopuszczalne jest wyjaśnianie nowych elementów języka za pomocą innych, również nowych, elementów. Aby umożliwić uczniowi wykonanie zadania, należy zasugerować użycie dwujęzycznego słownika lub od razu podać tłumaczenie docelowej grupy wyrazów w języku polskim.

**Ćwiczenie 3:** Dopasuj nazwy czynności do ich definicji. Podkreśl słowa kluczowe w definicjach i podaj ich znaczenie.

potholing (grotołazstwo)	steering a specially designed sledge down icy slopes at high speed
hang-gliding (lotniarstwo)	exploring underground caves
parascending (szybowanie ze spadochronem)	being pulled out of the water and through the air by a speed boat and parachute
tobogganing (saneczkarstwo)	descending a cliff or a wall using a rope
abseiling (zjeżdżanie ze szczytu na linie)	flying an unpowered aircraft which consists of a cloth wing stretched over a light framework

W przypadku gdy ćwiczenie realizowane jest monolingwalnie, uczniowie o niższym zasobie słownictwa nie wykonają go samodzielnie, natomiast uczniowie o wyższej kompetencji językowej nie zaangażują się w wykonanie zadania, automatycznie dopasowując odpowiedzi na zasadzie skojarzeń. W przypadku nauczania bilingwalnego wszyscy uczniowie w grupie są motywowani podobnie, a praca ze słownikiem często przynosi dodatkowe, nieoczekiwane efekty w postaci zainteresowania innymi słowami z danej grupy tematycznej. W trakcie utrwalania tej partii materiału w kolejnych ćwiczeniach (na przykład o charakterze komunikacyjnym) język polski będzie już zbyteczny. Uczenie się słownictwa bywa zajęciem dość monotonnym, jeśli polega tylko na wielokrotnym powtarzaniu materiału w taki sam sposób. Zadaniem efektywnego i innowacyjnego nauczyciela jest więc dostarczenie uczniowi urozmaiconych sposobów na opanowanie leksyki. Do zestawu atrakcyjnych technik komunikacyjnych można więc dołączyć także ćwiczenia oparte na niestandardowym, ale skutecznym nauczaniu dwujęzycznym.

## 5.2. Nauczanie struktur gramatycznych

### Problem dydaktyczny 4

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej częstym problemem jest brak umiejętności zastosowania poznanych już i opanowanych struktur gramatycznych. Uczniowie doskonale je rozumieją i bezbłędnie wykonują dyktowane im ćwiczenia. Problem pojawia się, gdy w innej sytuacji dydaktycznej, w samodzielnej wypowiedzi, uczeń próbuje powiedzieć zdanie: *Nie ma tu żadnych ciekawych miejsc* czy *Nie było nikogo w domu*. Nawet maturzyści nie zdają sobie sprawy z tego, iż docelowa konstrukcja jest im doskonale znana i nie potrafią utworzyć prawidłowej wypowiedzi w języku angielskim. Zauważyłam, że kontrastowanie struktur gramatycznych przynosi pozytywne efekty, ale powinno ono przebiegać w kierunku od języka polskiego do angielskiego, tak jak przebiega „myślowe tłumaczenie” ucznia. Wiedza językowa dotycząca języka rodzimego często jest nieświadomiona, a okazuje się, że bywa niezbędna do prawidłowego kojarzenia odpowiadających sobie struktur gramatyczno-leksykalnych w obu językach. To „odtajnienie” wiedzy może wskazać uczącym się sposób rozwiązania ich problemu. Celem ćwiczenia (4A) będzie więc analiza budowy zdania w języku polskim akcentująca osobliwości czasownika „być”. W czasie teraźniejszym zdanie twierdzące w liczbie mnogiej akceptuje zarówno formę „są” jak i „jest”, a w zdaniu przeczącym czasownik „być” przybiera postać „nie ma”. Prezentowane działania w postaci ćwiczenia kompetencji w języku polskim zarysowują problem świadomości i spostrzegawczości językowej.

**Ćwiczenie 4A:** Proszę uzupełnić tabelę zdaniami twierdzącymi i przeczącymi w języku polskim (kursywą oznaczono przykładową realizację zadania przez uczniów).

	Zdanie twierdzące	Zdanie przeczące
L. poj.	W Warszawie <b>jest</b> zawsze duży ruch.	Tu, gdzie mieszkam <b>nie ma</b> dużego ruchu.
	<b>Jest</b> tylko jeden sposób, żeby to skończyć na czas.	<b>Nie ma</b> żadnego sposobu, żeby to skończyć na czas.
	Ktoś <b>jest</b> w domu.	<i>Nikogo <b>nie ma</b> w domu.</i>
	W lodówce <b>jest</b> dużo jedzenia.	W lodówce <b>nie ma</b> wiele jedzenia.
	<b>Jest</b> do ciebie list.	<i><b>Nie ma</b> do ciebie żadnego listu.</i>
L. mn.	<b>Jest</b> kilka wiadomości od Petera. <b>Są</b> wiadomości od Petera.	<b>Nie ma</b> żadnych wiadomości od Petera.
	<b>Jest</b> kilka fajnych kawiarni niedaleko stąd. <b>Są</b> fajne kawiarnie niedaleko stąd.	<i><b>Nie ma</b> tu żadnych fajnych kawiarni.</i>
	Na moim biurku <b>jest</b> kilka ważnych dokumentów. Na moim biurku <b>są</b> bardzo ważne dokumenty.	<b>Nie ma</b> żadnych dokumentów na moim biurku.
	W tej klasie <b>jest</b> wielu uczniów.	<i>W tej klasie <b>nie ma</b> wielu uczniów.</i>

Dopiero teraz wprowadzam docelową konstrukcję w języku angielskim, prezentując obowiązkowy szyk zdania i ewentualne inwersje stylistyczne, po czym proszę o wykonanie kolejnego ćwiczenia (4B).

**Ćwiczenie 4B:** Przetłumacz zdania z tabeli na język angielski (kursywą oznaczono przykładową realizację zadania przez uczniów).

*There's a lot of traffic in Warsaw. – There isn't much traffic in Białystok. There are some important documents on my desk. – There aren't any important documents on my desk.*

Po wykonaniu ćwiczenia (4B) słyszę komentarze, że angielska konstrukcja jest bardziej zrozumiała i logiczna. Okazuje się, że uczniowie posiadają większą świadomość metakognitywną związaną z uczeniem się języka obcego niż języka polskiego. Jest to wyjątkowa sytuacja w nauczaniu, wskazująca na nowe możliwości wzajemnego rozwijania umiejętności językowych, gdzie język ojczysty i język obcy są sprzymierzeńcami, a nie wrogami. Rozwój refleksyjnego podejścia do nauczania wydaje się być słuszną strategią, która stawia przed nauczycielami języków obcych nowe wyzwania – integrowanie ich działań z elementami nauczania języka polskiego.



## Problem dydaktyczny 5

Metajęzyk wykorzystywany do definiowania zjawisk gramatycznych w podręcznikach do nauki języka angielskiego jest dla większości nawet zaawansowanych osób niezrozumiały. W konsekwencji uczeń rezygnuje z nauki nowego zwrotu, wybiera prostsze, prymitywniejsze gramatycznie rozwiązania w celu uniknięcia ewentualnych błędów. Wprowadzenie języka ojczystego w początkowej fazie ćwiczenia pozwala na łatwiejsze przetworzenie poznawanej struktury, zminimalizowanie potrzebnej energii kognitywnej, a w konsekwencji szybsze mentalne zakotwiczenie ćwiczonego materiału językowego. Przykładem, w którym z korzyścią dla ucznia można wykorzystać zasadę transferu pozytywnego, są konstrukcje typu *unreal pasts* (mówiąc o przyszłości, teraźniejszości lub sytuacjach ogólnych, używamy orzeczenia w czasie przeszłym). Ćwiczenie (5) zaczynam od bodźca w postaci wypowiedzi w języku polskim, a następnie dokonuję krótkiej analizy porównawczej w języku angielskim.

**Ćwiczenie 5:** Przetłumacz brakujące fragmenty zdań na język angielski. Zwróć uwagę na orzeczenia w czasie przeszłym w języku polskim i zastosuj podobny schemat wypowiedzi.

1. Gdybyś **skończył** wcześniej, zadzwonił do mnie. If you \_\_\_\_\_.
2. Czas, abym **poszedł** do domu. It's time I \_\_\_\_\_.
3. Wolałabym, abyś **nie pożyczał** im swojego samochodu. I'd rather you \_\_\_\_\_.
4. Gdybym tylko **zarabiał** więcej pieniędzy. \_\_\_\_\_.
5. Wyobraź sobie, że **wygrałeś** w lotka. \_\_\_\_\_.
6. Ona zachowuje się, jak gdyby **była** milionerką. She behaves as if \_\_\_\_\_.

Ze względu na znaczące i oczywiste różnice między językiem polskim i angielskim, dosyć rzadko zdarza się, że oba języki posiadają te same wzorce formalne. Tym chętniej korzystam z niewielu istniejących sytuacji, gdzie można zauważyć wyraźną analogię między konstrukcjami. Nierozsądne jest marnowanie czasu na monolingwalne tłumaczenie skomplikowanych angielskich struktur gramatycznych, gdy nauczyciel dysponuje zaledwie trzema godzinami lekcyjnymi w ciągu tygodnia. Wysoka skuteczność ćwiczeń komparatywnych polega na tym, że obcojęzyczne struktury gramatyczne wydają się bardziej zrozumiałe i logiczne na płaszczyźnie formalnej. Ponadto analizy komparatywne są wysoce mo-

tywujące, gdyż uczeń nabiera przekonania, że poznawane konstrukcje są zrozumiałe – warto je więc stosować w wypowiedziach samodzielnych. Wpływ świadomości językowej działa w obu kierunkach. Analiza budowy struktury w języku polskim wpływa na rozumienie budowy konstrukcji w języku obcym i *vice versa*.

### Problem dydaktyczny 6

Częstym problemem, z którym borykają się uczniowie w trakcie realizacji zadań o twórczym charakterze (mówienie, pisanie), wydaje się brak automatycznej umiejętności odtwarzania schematów, które zostały już opanowane. Uczeń poproszony o utworzenie zdań złożonych, zawierających konstrukcje Past Simple i Past Continuous, na podstawie materiału stymulującego w postaci ilustracji bezskutecznie próbuje wykonać zadanie lub wykonuje je nieprawidłowo (*When I was in New York, I met my friend*). Po wnikliwszej analizie problemu zauważyłam, że trudności pozornie tylko związane są z brakiem kompetencji uczniów, raczej wynikają z braku inwencji twórczej lub słabej umiejętności formułowania myśli. Nie należy więc traktować nieudanych prób wypowiedzi jako wyniku niedostatecznego opanowania materiału, a jedynie zaproponować uczniom pomoc w postaci gotowych sugestii w języku ojczystym.

**Ćwiczenie 6A:** Przetłumacz podane czasowniki na język angielski. Do sytuacji przedstawionych na ilustracjach dopasuj po jednym czasowniku z każdej kolumny, tak aby utworzyć zdanie złożone.

• leniuchować	• skosztować
• podziwiać	• wpaść na kogoś
• szukać	• dostrzec
• wałęsać się	• pojawić się
• celebrować	• wezwać
• relaksować się	• zdecydować
• plotkować	• zapomnieć
• śpieszyć się	• natknąć się na coś

**Ćwiczenie 6B:** Opisz ilustracje używając konstrukcji Past Simple i Past Continuous (kursywą oznaczono przykładową realizację zadania przez uczniów).

*While we were gossiping about our English teacher, he suddenly appeared at the door.*

*While I was looking for some sea shells, I noticed an old coin.*

*When I was wandering around the streets of Barcelona, I bumped into my ex-girlfriend. While we were celebrating our friend's birthday, a neighbour called the police.*

Sporządzenie prostej pomocy dydaktycznej w postaci listy czasowników, które należy zastosować, ułatwi uczniowi opanowanie chaosu myślowego lub „braku pomysłów”. Ćwiczenie (6B) będące kontynuacją zadania poprzedniego (6A) wymaga refleksji nad strukturą zdania – uczeń musi zdecydować, jakiego czasownika należy użyć i jak prawidłowo utworzyć właściwą konstrukcję. Zaproponowany dryl substytucyjny dodatkowo pomaga w utrwaleniu materiału gramatycznego już bez angażowania języka ojczystego w ten proces.

## 6. Wnioski

Celem niniejszego artykułu nie było podważenie zasadności stosowania powszechnie uznanych metod czy technik nauczania ani reaktywacja metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Chciałam wykazać, że ścisły związek pomiędzy językiem ojczystym i obcym jest naturalny, a obserwowana rezerwa wobec języka rodzimego jako narzędzia dydaktycznego jest, według przedstawionych argumentów, nieuzasadniona. W celu uniknięcia nieporozumień należy jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że aprobaty języka ojczystego na wybranych etapach dydaktycznych nie należy mylić z ekstensywnym, bezcelowym używaniem języka polskiego do prowadzenia lekcji oraz operowania nim tam, gdzie powinien pojawić się obcojęzyczny *input*. Takie nadużywanie języka jest naganne i nie ma nic wspólnego z sugestiami zawartymi w niniejszym artykule. Skrótowo przypomnę więc przedstawione wcześniej argumenty przemawiające za znaczącą rolą języka ojczystego w glottodydaktyce:

- bez względu na stosowane techniki nauczania oraz stosunek nauczyciela do nauczania bilingwalnego wpływ języka ojczystego na język obcy jest nieunikniony,
- kompetencja w języku ojczystym wprost proporcjonalnie określa możliwą do osiągnięcia kompetencję w języku obcym, a poziom trudności uczenia w języku obcym jest uzależniony od istniejących trudności w języku polskim,

- język ojczysty powinien być dopuszczony do użytku w sytuacjach kryzysowych, gdy zawiodą wszystkie inne sposoby eksplikacji,
- dokładna analiza struktur leksykalno-gramatycznych w języku polskim przyspiesza akwizycję adekwatnych struktur w języku obcym poprzez łatwiejszy dostęp mentalny oraz użycie mniejszej ilości energii poznawczej,
- w celu efektywnego i ekonomicznego zarządzania czasem w grupach o niskim poziomie kompetencji językowej można stosować język polski do translacji, wyjaśniania celu ćwiczeń oraz weryfikacji rozumienia treści obcojęzycznych,
- w przypadku treści nieekwiwalentnych precyzyjne zrozumienie przekazu obcojęzycznego często możliwe jest tylko poprzez eksplikację w języku polskim,
- bilingwalne techniki kontrastywno-komparatywne uświadamiają uczniowi różnice i podobieństwa między językami, co ułatwia eliminowanie błędów interferencyjnych,
- język ojczysty może być użyteczny w zadaniach o twórczym charakterze, gdy problemem ucznia nie są niskie kompetencje językowe, a brak umiejętności kreatywnego myślenia czy trudności w formułowaniu pomysłów,
- obok zadań czysto dydaktycznych także sprawy natury wychowawczej, takie jak utrzymanie dyscypliny w klasie, wzmocnienie kontaktów z uczniami oraz rozbudzanie zainteresowań realioznawczych uczniów mogą wymagać użycia języka rodzimego,
- rozumiejąc wartość szeroko pojmowanego kształcenia językowego, można w sposób wartościujący integrować nauczanie języka obcego z pewnymi elementami języka ojczystego, dbając o zachowanie obustronnych korzyści.

Akceptacja i metodyczne uznanie ścisłych relacji między językiem ojczystym i obcym pozwoli na znalezienie kompromisowego rozwiązania tego trudnego zagadnienia glottodydaktycznego. Inicjatywę w tym zakresie powinni podjąć sami dydaktycy, gdyż obecna zreformowana podstawa programowa kształcenia ogólnego, będąca głównym dokumentem regulującym treści nauczania, nie stawia tu żadnych przeszkód. Najbardziej korzystne może okazać się wartościujące podejście bilingwalne, w którym mądra kompilacja pozornie sprzecznych ze sobą elementów różnych teorii uczenia się, metod i technik nauczania pozwoli na doskonale uzupełnienie oferty metodycznej i w konsekwencji realizację celów nauczania.

## Bibliografia

- Arabski J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 341-352.
- Brown C. (1993), *Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words*, w: *Second language reading and vocabulary learning*, red. T. Huckin, M. Haynes, J. Coady, Norwood, NJ: Ablex, s. 263-268.
- Cook G. (2010), *Translation i language teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford: OUP.
- Cook V. (2001), *Using the first language in the classroom*, „The Canadian Modern Language Review”, 57, 402-423.
- Craik F., Lockhart R. (1972), *Levels of processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 11, 671-684.
- Cummins J. (2000), *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ganschow L., Sparks R., Javorsky J. (1998), *Foreign language learning difficulties: an historical perspective*, „Journal of Learning Disabilities”, 31, 248-258.
- Grucza F. (1978), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Howatt A. P. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Iluk J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 5, 32-41.
- Karczmarski S. P. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*, Warszawa: WSiP.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: OUP.
- Krashen S., Terrell T. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Kurcz I. (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie MEN (2012): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://www.librus.pl/wp-content/uploads/2013/05/Rozporzadzenie-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego.pdf>, dostęp: 29.06.2015.
- Scheffler P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 83-84.
- Sparks R., Ganschow L. (1991), *Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences?*, „Modern Language Journal”, 75, 3-16.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zybert J. (1999), *Errors in foreign language learning. The case of Polish learners of English*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

**SUMMARY****The role of the mother tongue in teaching foreign languages – theoretical assumptions and proposals for methodological solutions**

The aim of this paper is to determine the role of the mother tongue in foreign language teaching in terms of theoretical concepts and to present methodological proposals in which the Polish language may be used as a medium in acquiring English language competence. Changing theories of learning have mostly favoured monolingual educational processes. It is still believed that effective foreign language acquisition is only possible under conditions of “total immersion in the target language” with the exclusion of the first language. Lack of scientific data showing the negative impact of the mother tongue and critical opinions of educators concerning monolingual teaching allow us to conclude that, in some cases, the bilingual approach can be beneficial. Theoretical considerations congruent with my experience as a secondary school teacher of English gained support in the practical part of the article, in which I present verified examples of exercises with elements in the Polish language.

**KEYWORDS:** the impact of mother tongue on foreign language teaching, the place of mother tongue in glottodidactics, language transfer, bilingual teaching, translation