

Aleksandra Wach

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
waleks@wa.amu.edu.pl

ODNIESIENIA DO JĘZYKA OJCZYSTEGO JAKO STRATEGIA UCZENIA SIĘ GRAMATYKI JĘZYKA OBCEGO: PERSPEKTYWA POLSKICH UCZNIÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Reliance on the L1 as a strategy of learning L2 grammar:
Polish EFL learners' perspective

This article reports the findings of a qualitative study aimed at investigating the use of L1-based grammar learning strategies by beginner-level Polish learners of L2 English. The research looked into the participants' accounts of their strategy use and into their perceptions about the usefulness of referring to one's L1 in learning L2 grammar. Semi-structured interviews were conducted as a data elicitation procedure. The findings pointed to considerable reliance on L1-based strategies, such as translation, in the participants' learning of L2 English grammar, as well as positive opinions about their usefulness. L1-based strategies were reported to be used in explicit, analytic learning of L2 grammar, and their affective role in providing confidence to learners was also mentioned. Pedagogical implications include a need to raise learners' awareness of the complex roles of the L1 in L2 learning and give them training in the use of specific strategies in order to make L1-based strategy use more informed.

Keywords: language learning strategies, grammar learning strategies, L1 Polish, L2 English, interview

Słowa kluczowe: strategie uczenia się języka, strategie uczenia się gramatyki, polski jako język ojczysty, angielski jako język obcy, wywiad

1. Wprowadzenie

Strategie uczenia się języka obcego (J2) od kilku już dekad stanowią istotną tematykę badań nad procesami uczenia się języka, a zainteresowanie nimi zapoczątkowane zostało w latach 70., kiedy opublikowano wyniki badań nad cechami dobrego ucznia języka obcego (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman i in., 1978). Badania nad strategiami uczenia się języka obcego obejmują również wyodrębnienie strategii uczenia się poszczególnych sprawności językowych oraz komponentów, takich jak gramatyka, słownictwo oraz wymowa. Strategie uczenia się gramatyki są obecnie uważane za ważny temat badawczy, ze względu na uznanie aktywnej postawy ucznia w procesie uczenia się języka za niezwykle istotną (Nunan, 1995) oraz na ponowne docenienie roli eksplicytnego uczenia się gramatyki w rozwoju kompetencji językowej ucznia (Nassaji i Fotos, 2011). Opracowane zostały więc taksonomie strategii uczenia się gramatyki (Oxford, Rang Lee i Park, 2007; Pawlak, 2010, 2013, 2017), a w literaturze przedmiotu pojawiły się wyniki badań empirycznych nad rodzajem i częstotliwością stosowania strategii przez uczniów w różnych kontekstach edukacyjnych (np. Mystkowska-Wiertelak, 2008; Pawlak, 2008), związkami pomiędzy sposobami nauczania gramatyki i doбором strategii przez uczniów (Pawlak, 2012), związkami pomiędzy stosowaniem strategii i opanowaniem struktur gramatycznych (Pawlak, 2009) oraz nad efektywnością treningu strategicznego (Trendak, 2014).

Niniejszy artykuł dotyczy strategii uczenia się gramatyki J2 ze szczególnym uwzględnieniem strategii opartych na odwoływaniu się do języka ojczystego (J1) uczniów. Rola J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 stanowi obecnie kolejny niezwykle istotny temat podejmowany w rozważaniach teoretycznych oraz badaniach empirycznych. Wiele współczesnych publikacji wskazuje na ważne funkcje J1 we wspomaganie rozwoju kompetencji gramatycznej uczniów J2. J1 może być, na przykład, źródłem koncepcyjnej wiedzy językowej uczniów, a więc wiedzy na temat struktury języka, powiązań pomiędzy znaczeniem i formą wypowiedzi oraz pragmatycznymi aspektami użycia języka (Rutherford, 1987; Butzkamm i Caldwell, 2009). J1, stanowiąc podstawę rozumienia struktur językowych, jest więc uważany za „system wspomagający” według konstruktywistycznej teorii uczenia się J2 (Cummins, 2007). Porównania struktur w J1 i J2 mogą podnieść świadomość i wrażliwość językową uczniów, co pozytywnie wpływa na ich refleksyjność (Gozdawa-Gołębiowski, 2003). Ponadto odwoływanie się do J1 może mieć związek z poczuciem bezpieczeństwa uczących się, dając im pewność, że na pewno zrozumieli znaczenie i formę struktur gramatycznych w J2 (Brooks-Lewis, 2009; Littlewood i Yu, 2011).

Celem artykułu jest przedstawienie doświadczeń uczących się języka angielskiego jako J2 w stosowaniu przez nich strategii uczenia się gramatyki J2

opartych na odniesieniach do J1. Prezentacja wyników badania zostanie poprzedzona omówieniem strategii uczenia się gramatyki oraz roli J1 w uczeniu się gramatyki J2 na podstawie opublikowanej literatury.

2. Strategie uczenia się gramatyki języka obcego

Oddziaływanie psychologii kognitywnej na edukację zaowocowało zainteresowaniem czynnikami wpływającymi na proces myślenia, uczenia się oraz rozwiązywania problemów, ze szczególnym uwzględnieniem aktywnej roli ucznia w proces przyswajania wiedzy (Williams i Burden, 1997), a to z kolei skupiło uwagę badaczy na jednym z najważniejszych pojęć we współczesnej edukacji językowej, strategiach uczenia się języka obcego. Choć istnieją różne definicje strategii, większość z nich podkreśla właśnie konkretną, celową aktywność ucznia w celu ulepszenia i ułatwienia procesu uczenia się (Oxford, 1990; Griffiths, 2013). Pierwsze publikacje dotyczące strategii pojawiły się w latach 70., i od tego czasu zaproponowano wiele ich typologii. Na przykład O'Maley i in. (1985) podzielili strategie na metakognitywne (związane z monitorowaniem i ewaluacją procesu uczenia się), kognitywne (dotyczące procesów bezpośrednio związanych z uczeniem się) oraz społeczno-afektywne (związane z relacjami społecznymi oraz regulacją własnych emocji). Oxford (1990) zaproponowała podział na strategie pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, metakognitywne, afektywne oraz społeczne.

Wiele badań przeprowadzonych w ostatnich latach skupiło się na strategiach nauczania języka w sensie ogólnym i ich efektywności (Wong i Nunan, 2011), jak również na strategiach uczenia się poszczególnych sprawności i podsystemów języka, na przykład: pisania, czytania, słownictwa, wymowy oraz gramatyki. Bazując na definicjach ogólnych, strategie uczenia się gramatyki można określić jako zachowania lub procesy myślowe świadomie stosowane przez uczniów w celu ułatwienia bądź uprzyjemnienia uczenia się lub stosowania gramatyki języka obcego (Oxford, Rang Lee i Park, 2007: 117). Co ciekawe, jak zauważa Pawlak (2010, 2012), strategie uczenia się gramatyki do tej pory nie cieszyły się popularnością wśród badaczy, i jak dotąd przeprowadzono stosunkowo niewiele badań na temat ich użycia. Sytuacja jednak zaczyna się zmieniać i w ostatnich latach pojawiły się publikacje poświęcone sposobom uczenia się gramatyki. Niektóre z nich podejmują próbę ustalenia typologii tych strategii. W artykule Oxford, Rang Lee i Park (2007) pojawia się typologia strategii według rodzaju uczenia się: implicytnego, eksplicytnego indukcyjnego oraz eksplicytnego dedukcyjnego. Pawlak (2010: 109-110) zaproponował własną typologię strategii uczenia się gramatyki. Pierwszą grupę stanowią „strategie stosowane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych wymagających produkcji lub recepcji określonej

struktury gramatycznej”, kolejną „strategie stosowane podczas wykonywania ćwiczeń i zadań służących rozwijaniu wiedzy eksplicytnej”, trzecią „strategie używane w trakcie wykonywania ćwiczeń i zadań mających za zadanie rozwijanie wiedzy implicytnej”, a ostatnią stanowią „strategie stosowane podczas korekty błędów związanych z użyciem danej struktury”.

Inne publikacje przedstawiają wyniki projektów empirycznych. Sariçoban (2005) przebadał zachowania strategiczne tureckich studentów uniwersytetu, stwierdzając, że najczęściej używali oni strategii kognitywnych, a na drugim miejscu pod względem częstotliwości stosowania znalazły się strategie społeczno-afektywne. W badaniach Pawłaka (2008, 2009) zaobserwowano ograniczony repertuar strategii uczenia się gramatyki, a także przewagę strategii przypominających tradycyjne ćwiczenia gramatyczne. Kemp (2007) przeprowadziła badanie na osobach wielojęzycznych, odkrywając związek pomiędzy liczbą znanych danemu uczniowi języków a liczbą i częstotliwością użycia strategii uczenia się gramatyki. W badaniu Mystkowskiej-Wiertelak (2008) zauważono pozytywną korelację pomiędzy użyciem takich strategii a poziomem zaawansowania i wiekiem uczniów. W kolejnym projekcie badawczym poświęconym strategiom uczenia się gramatyki, Pawlak (2012) określił częstotliwość oraz czynniki wpływające na zastosowanie takich strategii przez studentów filologii. Odnotowano wysoki poziom zastosowania strategii kognitywnych i metakognitywnych oraz duże zróżnicowanie w obrębie badanej grupy, co wskazuje na istotny wpływ czynników indywidualnych na dobór strategii. Trendak (2014) badała strategie uczenia się gramatyki przez uczniów na poziomie zaawansowanym oraz wpływ treningu strategicznego na stosowanie przez nich strategii, a uzyskane wyniki potwierdziły pozytywny wpływ treningu na poziom opanowania struktur gramatycznych oraz na świadomość strategiczną uczniów.

3. Rola języka ojczystego w uczeniu się gramatyki języka obcego

Rola języka ojczystego (J1) uczniów, pod wpływem postulatów podejścia komunikacyjnego, preferującego nauczanie monolingwalne, przez wiele dekad była niedoceniana i pomijana w materiałach dydaktycznych oraz badaniach empirycznych. W ostatnich latach jednak obserwujemy stopniową zmianę nastawień do J1, i można stwierdzić, że jego rola ponownie stała się tematem dyskusji wśród teoretyków i nauczycieli, a także istotnym tematem badawczym. Wielu badaczy zgodnie przyznaje, że J1 stanowi znaczącą podstawę uczenia się J2, również jego systemu gramatycznego (Butzkamm, 2003; Butzkamm i Caldwell, 2009; Cook, 2010; Hall i Cook, 2012; Littlewood i Yu, 2011).

Wiele argumentów za wykorzystaniem J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 odwołuje się do funkcji kognitywnych, jakie J1 spełnia w procesie uczenia się

J2. Według Sterna (1992: 283) naturalnym faktem jest, iż J1 stanowi „system odniesienia” dla przyswajania nowego języka, a Brooks-Lewis (2009) i Cummins (2007) dodają, że rozwijanie wiedzy o nowym systemie językowym na podstawie wiedzy już posiadanej (czyli znajomości J1), będące wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego pomiędzy wiedzą wyjściową a nową, jest jedną z zasad uczenia się według teorii konstruktywistycznej. Rutherford (1987) zauważa, że J1 jest ważnym źródłem językowej wiedzy koncepcyjnej, istniejącej w umyśle każdego ucznia. Obejmuje ona wiedzę na temat struktur i funkcji języka oraz na temat procesów komunikacyjnych. Według Bialystok (2001) wiedza metajęzykowa, której źródłem jest J1, stanowi swego rodzaju „matrycę językową” dla przyswajania J2; Hall i Cook (2012: 291) nazywają ją „kognitywną podbudową”, na której opiera się konstruowanie i monitorowanie powstającej w umyśle ucznia wiedzy o J2. Z powyższej dyskusji wynika, że dzięki J1 uczeń posiada podstawę kognitywną, która stanowi dla niego punkt odniesienia do zrozumienia budowy struktur gramatycznych w J2, a także głębszego poznania i zrozumienia sposobów wyrażania znaczeń przez zastosowanie form syntaktycznych.

Porównania międzyjęzykowe mogą również prowadzić do podniesienia wrażliwości na struktury obu języków (J1 i J2) oraz świadomości językowej. Wrażliwość i świadomość językowa generalnie uważane są za pomocne w procesie uczenia się J2 (James, 1996). Scheffler (2013) proponuje ćwiczenia wykorzystujące tłumaczenia zdań na język ojczysty, połączone ze wzbudzaniem refleksji metajęzykowej, jako sposób na podnoszenie świadomości językowej uczniów. Jak zauważa Gozdawa-Gołębiowski (2003), strategia zestawiania języków oraz doszukiwania się podobieństw i różnic między nimi przyczynia się do wyższego poziomu refleksyjności na temat struktury języka. Według Park i Han (2008) natomiast obecność J1 w ćwiczeniach gramatycznych sprawia, że struktury w J2 są dla uczniów bardziej zauważalne, łatwiejsze do przetworzenia w umyśle i do zapamiętania, co oczywiście może prowadzić do bardziej efektywnego uczenia się gramatyki.

Poza efektywnością odniesień do J1 w typowo kognitywnym przetwarzaniu materiału, badacze zauważają rolę J1 w regulacji procesów uczenia się J2 na poziomie emocjonalnym. Littlewood (2014) podkreśla, że zastosowanie J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 ma ważne konsekwencje afektywne, zapewnia bowiem uczniom poczucie bezpieczeństwa i daje im pewność, że rozumieją nowy materiał w J2. Takie argumenty formułowali uczniowie w badaniu przeprowadzonym przez Brooks-Lewis (2009). Rola J1 jako źródła emocjonalnego poczucia bezpieczeństwa oraz wiary we własne umiejętności i możliwości w trakcie wykonywania zadań z J2 była również omawiana w publikacji Butzkamma i Caldwell (2009), gdzie zebrano zapis doświadczeń uczniów języków obcych.

Podsumowując przegląd literatury na temat wykorzystania J1 w uczeniu się J2, można wspomnieć, że pozytywne aspekty strategicznego wykorzystania

J1 zostały podkreślone już w publikacji Naimana i in. (1978: 14) dotyczącej zachowań dobrych uczniów J2. Jak podkreślają badacze, dobrzy uczniowie J2 w sposób przemyślany i wyważony odwołują się do swojego J1 oraz dokonują efektywnych porównań międzyjęzykowych na różnych etapach uczenia się języka.

4. Badanie

4.1. Cele badania

Celem badania było poznanie doświadczeń i opinii uczestników w odniesieniu do roli J1 w procesie uczenia się gramatyki J2. Ten ogólny cel doprowadził do sformułowania następujących szczegółowych pytań badawczych:

- Jakie są doświadczenia uczestników badania w stosowaniu strategii uczenia się gramatyki J2 (angielskiego), zwłaszcza tych wykorzystujących odniesienia do J1 (polskiego)?
- Jakie są ich opinie na temat przydatności odwoływania się do J1 (polskiego) w uczeniu się gramatyki języka angielskiego jako J2?

4.2. Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 30 uczniów języka angielskiego na poziomie podstawowym, A2, według sześciostopniowego opisu poziomów biegłości językowej opracowanych przez Radę Europy (2001). Było wśród nich 26 kobiet i 4 mężczyzn w wieku od 19 do 25 lat (średni wiek wyniósł 20 lat). Uczestnikami byli studenci pierwszego roku studiów licencjackich na Wydziałach Pedagogiki oraz Geografii i Geologii UAM, a badanie przeprowadzono na samym początku semestru letniego, kiedy zaczynali właśnie naukę języka angielskiego w ramach lektoratu. Uczestnictwo w zajęciach lektoratowych było obowiązkowe, a odbywały się one jeden raz w tygodniu. Poziom zaawansowania uczestników został zdefiniowany na podstawie testu kwalifikacyjnego przeprowadzonego online przez uczelnię w celu podziału studentów na grupy. Długość uczenia się języka w badanej grupie wynosiła 6,5 roku, przy czym minimalna długość to 3 lata, maksymalna natomiast to aż 11 lat. Warto zaznaczyć, że większość uczestników uczyła się języka angielskiego z przerwami na różnych etapach edukacji, oraz że każdy z nich miał co najmniej 9-miesięczną przerwę w formalnej edukacji językowej z języka angielskiego przed rozpoczęciem badania (od matury do rozpoczęcia drugiego semestru studiów).

4.3. Metoda i procedury badawcze

Metodą uzyskiwania danych zastosowaną w niniejszym badaniu był częściowo ustrukturyzowany wywiad. Jest to, według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 159), najczęściej wykorzystywany rodzaj wywiadu w badaniach glotto-dydaktycznych. Polega on na poruszaniu w rozmowie uprzednio przygotowanych zagadnień, które stanowią podstawę zadawanych w trakcie wywiadu pytań, jednak jego struktura jest częściowo otwarta, pozwalająca na modyfikację przygotowanych pytań i dodawanie innych, w zależności od przebiegu danego wywiadu. W niniejszym badaniu podstawę prowadzenia wywiadów stanowiły następujące trzy pytania:

- Czy ma Pan(i) swoje ulubione sposoby uczenia się gramatyki języka angielskiego?
- Czy ucząc się gramatyki języka obcego, odnosi się Pan(i) do języka polskiego?
- Jak ocenia Pan(i) skuteczność tłumaczenia i porównywania struktur w języku angielskim i polskim w uczeniu się gramatyki?

Wywiad, jako technika otwarta, prowadzi do uzyskania danych o charakterze jakościowym (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010). Uznany jest za odpowiednią technikę badawczą w pozyskiwaniu danych dotyczących doświadczeń, opinii i przekonań uczestników, a podstawową zaletą jego częściowo ustrukturyzowanej formy jest wysoki poziom elastyczności w procesie zbierania danych przy podkreśleniu kluczowej roli respondentów w generowaniu danych badawczych (Brinkmann, 2014; Dörnyei, 2007).

Wywiad z każdym z uczestników trwał około 15 minut. Wywiady, przeprowadzone w języku polskim, były nagrywane, a następnie przetranskrybowane i poddane analizie. Podstawę analizy w niniejszym badaniu stanowiła typologia strategii uczenia się gramatyki zaproponowana przez Pawlaka (2013, 2017). Obejmuje ona strategie metakognitywne, afektywne, społeczne oraz kognitywne, które z kolei podzielone są na cztery podgrupy: strategie stosowane w trakcie zadań komunikacyjnych, stosowane w celu rozwijania wiedzy eksplicytnej, stosowane w celu rozwijania wiedzy implicytnej oraz związane z poprawianiem błędów. Przedmiotem niniejszej analizy były w szczególności strategie kognitywne. Materiał badawczy w postaci transkrypcji został kilkakrotnie dokładnie przeczytany; w trakcie każdego czytania kodowano uzyskany materiał według konkretnych kategorii wyodrębnionych w ramach tematów związanych z celami badania. W ten sposób uzyskano pięć podstawowych kategorii: poglądy dotyczące gramatyki jako komponentu uczenia się J2, strategie uczenia się gramatyki, J1 jako strategia rozumienia znaczenia, J1 jako strategia analizowania formy, oraz opinie na temat skuteczności J1 w uczeniu się gramatyki. W każdej kategorii następnie wyróżniono konkretne fragmenty

wypowiedzi, które nadają się do ilustracji danego obszaru tematycznego. Zostaną one przedstawione w kolejnej podsekcji, poświęconej prezentacji uzyskanego materiału badawczego.

4.4. Wyniki badania

W tej sekcji przedstawione zostaną wybrane wypowiedzi uczestników, stanowiące wyniki badania. W pierwszej kolejności omówione będą nastawienia do uczenia się gramatyki oraz ogólnie wykorzystanie strategii uczenia się gramatyki, następnie doświadczenie w stosowaniu strategii opartych na J1 w poznawaniu znaczeń i form struktur gramatycznych J2 (w oddzielnych podpunktach), a ostatni podpunkt poświęcony będzie opiniom uczestników na temat roli J1 w uczeniu się gramatyki J2.

- Nastawienia do uczenia się gramatyki języka angielskiego

W trakcie wywiadów, przy okazji omawiania stosowanych strategii, respondenci wyrażali swój stosunek do uczenia się gramatyki języka angielskiego. W rozmowach odnotowano różne nastawienia do uczenia się gramatyki. Uczestnicy mówili na przykład, że gramatyka jest trudna, że stanowi dla nich wyzwanie; niektórzy podkreślali, że uczenie się gramatyki jest dla nich bardzo ważne i chcieliby efektywnie rozwijać swoją kompetencję gramatyczną w języku angielskim.

Wyrażane opinie stosunkowo często jednak wskazywały na negatywny stosunek uczestników badania do uczenia się gramatyki. Siedmiu spośród badanej grupy w bardziej lub mniej bezpośredni sposób stwierdziło, że po prostu bardzo nie lubi uczyć się gramatyki. Jedna z uczestniczek powiedziała: „*Nie lubię się uczyć gramatyki. To chyba najgorsza rzecz*” (B4)¹. Podobne nastawienia były wyrażane również przez innych respondentów. Komentarz kolejnej uczestniczki nie pozostawia wątpliwości co do jej opinii: „*Szczerze nienawidziłam zawsze uczenia się gramatyki, to dla mnie było zawsze coś, co starałam się omijać, tak zrozumieć, żeby tylko zdać*” (M7).

- Strategie uczenia się gramatyki J2

Część uczestników (sześciu) wyraziło swoje wątpliwości dotyczące doboru odpowiednich strategii uczenia się gramatyki. Wskazywali na niewystarczającą

¹ Kody zostały nadane uczestnikom badania w fazie wstępnej obróbki danych, przygotowania ich do analizy. Ponieważ w tym artykule wykorzystane zostały dane zebrane w ramach szerszego badania, zachowano oryginalne kodowanie uczestników, jednak podział próby badawczej na dwie grupy, symbolizowane literami B i M, nie ma w niniejszym opracowaniu znaczenia.

wiedzę w tym zakresie oraz na brak pewności, czy stosowane przez nich strategie² są efektywne. Dobitnie wyraża to następujący cytat z wypowiedzi studentki: „*Przed wszystkim nie wiem, jak się tego uczyć. Ja umiem powiedzieć, jaki to jest czas, jaka to jest forma, ale jak mam coś powiedzieć, to właśnie nie umiem logicznie tego zebrać. Różne mam takie ćwiczenia i ćwiczę, ale nie wiem, czy to robię dobrze*” (B2). Ta wypowiedź porusza również kwestię rozbieżności pomiędzy eksplicytną wiedzą metajęzykową a umiejętnością jej zastosowania w komunikacji. Studentka jest świadoma konieczności aktywacji nauczonej eksplicytnie wiedzy poprzez ćwiczenia praktyczne, jak również pewnych ograniczeń wynikających z być może niewłaściwie dobranych strategii. Podobna wątpliwość została wyrażona w innej wypowiedzi: „*Ja się nie uczę gramatyki. Choć czasem pani nam powiedziała co jest po sobie, jakiś przysłówek czy coś. Nie wiem, czy to mi coś daje*” (B3). Tutaj również studentka zastanawia się nad skutecznością wyjaśnień metajęzykowych formułowanych przez nauczyciela. Jej ocena wpływu takich informacji na rozwój swojej własnej kompetencji gramatycznej jest niska; uczestniczka B3 wyraźnie nie wie, w jaki sposób wiedzę tę dalej wykorzystać.

Większość respondentów potrafiło jednak wymienić swoje ulubione strategie uczenia się gramatyki. Warto tu podkreślić, że prawie wszyscy, z wyjątkiem trzech osób, wskazali analityczne strategie kognitywne jako wypróbowane i najczęściej stosowane sposoby poznawania struktur gramatycznych. Tę tendencję ilustrują dwa cytaty z wypowiedzi uczestników badania: „*Wypisuję sobie na kartce po jednym czasie, na kolorowo sobie zaznaczam, jak po kolei się układają słowa w danym czasie, podmiot, czasownik i inne słowa*” (M13); „*Nie potrafię się uczyć tylko czytając. Muszę przepisać fragment zdania i potem uczyć się przez rozwiązywanie ćwiczeń, porównywanie*” (B6). Przykłady te wyraźnie pokazują, że uczniowie stosują dość tradycyjne strategie kognitywne polegające na analizowaniu form, kodowaniu kolorami (strategia często wymieniana w badanej grupie), wykonywanie ćwiczeń gramatycznych z podręcznika. Trzy osoby przyznały jednak, że uczą się gramatyki inaczej, polegając na strategiach rozwijania wiedzy implicytnej. Jedna z uczestniczek stwierdziła: „*Ja generalnie pamiętam przykłady, z książek albo z filmów, takie uczenie się z definicji czy z regułek niewiele mi daje*” (B4). Inna studentka również podkreśliła wagę implicytnego uczenia się poprzez ekspozycję na autentyczny język pisany lub mówiony: „*Bardzo dużo mi pomaga czytanie sobie albo oglądanie seriali, słuchanie rozmów w internecie, to jest bardzo pomocne*” (B13).

² Warto podkreślić, że respondenci nie stosowali terminu „strategie”, ani żadnej innej terminologii w odniesieniu do procesów uczenia się. Ich wypowiedzi zawierały opisowe odniesienia do omawianych zagadnień.

- Odwoływanie się do J1 jako strategia rozumienia znaczenia

Wszyscy respondenci z przebadanej 30-osobowej grupy przyznali, że wykorzystują odniesienia do języka polskiego w samodzielnej nauce języka angielskiego. Wszyscy też podkreślili, że główną przyczyną oraz jednocześnie najważniejszą zaletą odwoływania się do J1 jest ułatwienie zrozumienia znaczenia tekstu lub struktury gramatycznej. Wielu studentów stwierdziło, że bez przetłumaczenia zdania na język polski nie są w stanie zrozumieć, co ono oznacza. Komentarz ten dotyczył oczywiście nowo poznawanych lub jeszcze niewystarczająco opanowanych struktur gramatycznych w J2. Następujący cytat z wypowiedzi studentki trafnie więc ilustruje doświadczenia większości respondentów: *„Jak tłumaczę zdania w gramatyce, to jest mi dużo łatwiej. Często tłumaczę, bo tak same zdania nie bardzo rozumiem, nie wiem, na czym polega ten czas czy forma”* (B11). Wielokrotnie przywoływane były trudności ze zrozumieniem znaczenia przykładów, zdań lub całych tekstów podawanych przez nauczyciela oraz napotkanych w materiałach dydaktycznych. Respondenci przyznawali, że w takich sytuacjach naturalną reakcją było tłumaczenie danego fragmentu tekstu w J2 na język polski, zazwyczaj przy pomocy słownika. Choć problemy ze zrozumieniem treści przykładów ilustrujących zasady gramatyczne wynikają z nieznamomości leksyki, przekładają się na trudności z dostrzeżeniem i zrozumieniem połączeń pomiędzy formą i znaczeniem, a więc wpływają bezpośrednio na uczenie się gramatyki. Niełatwo bowiem poznać strukturę gramatyczną, nie rozumiejąc, jakie jest jej znaczenie, co zostało wyrażone przez jedną studentkę w następujący sposób: *„Tłumaczę zdania i inne przykłady, żeby złapać główny sens. Bez tego nie wiem, o co chodzi”* (B8).

Strategia tłumaczenia na język polski okazała się niezwykle popularna w badanej grupie; co więcej, w wypowiedziach respondentów podkreślona została wysoka częstotliwość jej stosowania. Niektórzy przyznawali nawet, że stosują ją zawsze w sytuacjach uczenia się gramatyki, co ilustruje następujący cytat: *„Zawsze sobie tłumaczę zdanie na polski, żeby wiedzieć, co oznacza. Wszystko zawsze tłumaczę”* (M3). Inna studentka powiedziała, że strategia tłumaczenia jest dla niej tak naturalna, że zawsze tłumaczy na język polski przykłady w języku angielskim: *„I zawsze tłumaczę na polski, zawsze. Ja mam coś takiego, że jak czytam coś po angielsku, to w myślach słyszę polski, i jest mi o wiele łatwiej”* (B10). Jeszcze inna respondentka wspomniała, że tłumaczenie na język polski jest dla niej bardzo pomocne w rozumieniu znaczeń w J2, choć jest to strategia czasochłonna: *„Tak, zazwyczaj tłumaczę na polski. Tylko to wymaga czasu. Ale ja lubię wiedzieć, co to czy też dana struktura znaczy. Lepiej dokładnie wiedzieć”* (B9). Jak widać z cytatów zaprezentowanych w tej sekcji, strategia tłumaczenia na J1 jest dla badanej grupy istotna ze względu na ułatwienie zrozumienia znaczeń struktur; uważana jest również za skuteczną.

- Odwoływanie się do J1 jako strategia analizowania formy

Zdecydowana większość respondentów, pytana o konkretne przykłady zastosowania J1 w uczeniu się gramatyki języka angielskiego, przywoływała strategie odnoszące się do rozwijania wiedzy eksplicytniej i polegające na analizowaniu form w J2. Niektórzy studenci opisywali strategie rozumienia znaczeń struktur na podstawie tłumaczenia na J1. Strategię taką ilustruje następujący cytat: *„Ja zawsze sobie tłumaczę na polski jak się uczę gramatyki, tłumaczę wszystko, i wtedy mogę wnioskować na podstawie tych form. Później skupiam się na zrozumieniu tych zdań, a potem sobie często rozpisuję te zdania, żeby łatwiej mi było wnioskować”* (M1). W tym przykładzie wyraźnie widać, w jaki sposób uczeń łączy zrozumienie znaczenia napotkanych w tekstach konstrukcji gramatycznych ze zrozumieniem, jak dana struktura jest zbudowana. „Rozpisywanie zdań” jest strategią polegającą na porównywaniu konstrukcji w języku docelowym oraz języku polskim, po uprzednim przetłumaczeniu przykładu w celu zrozumienia jego znaczenia. Jest to więc strategia dwuczłonowa, nastawiona na zrozumienie zarówno znaczenia, jak i formy struktury gramatycznej. Strategia odwołania się do J1 w wypowiedziach respondentów często łączona była z innymi strategiami nastawionymi na eksplicytnie analizowanie materiału gramatycznego, takimi jak używanie kolorów, schematów, rysunków albo tabel, co widać w następującej wypowiedzi: *„Zazwyczaj robię taką jakby podsumowującą tabelkę, z angielskim zdaniem i polskim, tak żeby wyraźnie było widać. Wtedy łatwiej mi rozumieć, o co w tym na przykład czasie chodzi”* (M10).

Warto podkreślić, że kilka osób opowiedziało o strategii tłumaczenia dosłownego, stosowanej w celu lepszego zrozumienia konstrukcji struktury obcojęzycznej oraz jej znaczenia. Oto przykład wypowiedzi, w której znajduje się odniesienie do takiego sposobu uczenia się: *„Ja wtedy stosuję dwa tłumaczenia. Jedno dosłowne, a jedno takie, które powinno dobrze brzmieć. Bo wtedy zapamiętuję. Ja zawsze to robię, dla mnie nie ma innego wyjścia”* (M15). Choć studentka zdaje sobie sprawę, że w wyniku tłumaczenia dosłownego otrzymuje nie zawsze poprawne zdanie w J1, wydaje się świadoma roli, jaką taka analityczna strategia odgrywa w procesie poznawania struktur gramatycznych w J2. Ciekawym pomysłem jest stosowanie dwóch wersji tłumaczeń w J1, poprawnego i dosłownego, i zapewne porównywanie ich. Kolejny respondent, który stosuje strategię tłumaczenia dosłownego, zwrócił uwagę, że może ono pełnić funkcję wyjaśnienia gramatycznego: *„Jak robię takie dokładne przełożenie na polski, to rozumiem od razu, że to jest taka forma, a jak mam jakąś regułkę, to trudniej mi to jest zrozumieć”* (B6). Jest to przykład efektywnego porównywania struktur w obu językach i wyciągania wniosków o formie J2 na podstawie zaobserwowanych różnic.

Jedna studentka wspomniała o ciekawej strategii „podwójnego tłumaczenia”, czyli przekładu z jednego języka na drugi i z powrotem: *„Staram się znajdować w książce zdania, tłumaczę je na polski, potem znów na angielski, a potem sprawdzam, czy dobrze napisałam. Odwrotnie też. Z podręcznika albo sama wymyślam”* (M13). Studentka dokonuje tłumaczenia wybranego zdania, następnie tłumaczy je z powrotem na jego język oryginalny, a kolejnym krokiem jest porównanie własnego tłumaczenia z oryginałem i wyciągnięcie wniosków. Jest to złożona i wymagająca wysiłku strategia kognitywna, która ma na celu dogłębne zrozumienie konstrukcji gramatycznej w J2.

- Ocena skuteczności strategii odwoływania się do J1

W wywiadach uczniowie zostali również zapytani o własną ocenę skuteczności strategii odwoływania się do J1 w uczeniu się gramatyki J2. Zdecydowanie przeważały oceny pozytywne, choć pięcioro uczestników wyraziło mieszane odczucia co do zasadności stosowania takich strategii. Najwięcej wątpliwości budził fakt, że pomiędzy gramatyką angielską a polską jest zbyt wiele różnic. Następujący cytat ilustruje ten punkt widzenia: *„Gramatyka angielska jest zupełnie inna, więc nie ma się za bardzo do czego odnieść. Na przykład „byłam w sklepie” można po angielsku wyrazić na wiele sposobów. Troszkę pomaga spojrzenie pod polski, bo wiadomo, że to jest ojczysty, ale jeśli jest całkiem inna, to jeszcze bardziej miesza w głowie”* (B4). Wszyscy z tych pięciorga respondentów, którzy wyrażali negatywne lub mieszane opinie na temat roli J1 w nabywaniu J2, odnosili się do różnic międzyjęzykowych. Podczas gdy niektórzy uważali je za argument przeciwko odnoszeniu się do J1, inni nie potrafili zdecydować, czy dyskredytują one porównania międzyjęzykowe jako strategię uczenia się J2, czy też nie.

Większość z 25 osób przekonanych o pozytywnym wpływie J1 na proces uczenia się J2 powoływało się na funkcje ułatwienia zrozumienia treści oraz formy struktur gramatycznych, które były omawiane w poprzednich sekcjach tego opracowania. Padały więc argumenty takie jak *„pomaga mi to kojarzyć”* (B14), *„zestawianie języków daje wskazówki”* (B8), *„wtedy widzę prawdziwy sens”* (B9). Takie wypowiedzi świadczą o docenianiu przez respondentów roli J1 w kognitywnym, analitycznym przetwarzaniu nowego materiału w J2. Kolejną grupę argumentów za pozytywnym wpływem J1 na uczenie się J2 stanowiły argumenty o charakterze afektywnym, emocjonalnym. Respondenci podkreślali, że stosowanie tłumaczeń i porównań językowych daje im poczucie, że naprawdę rozumieją nowy, często trudny materiał gramatyczny w J2. Jedna ze studentek ujęła to w następujących słowach: *„Gdyby nie było polskiego, tylko wszystko po angielsku, to raczej bym nigdy nie wiedziała, czy idę w dobrym kierunku, nie miałabym tej podstawy”* (M11). Inna użyła podobnego argumentu:

„Dla mnie polski w rozumieniu angielskiego to jest baza do wszystkiego. Dopiero jak sobie przetłumaczę, to wiem, że to jest poprawne, i wtedy mogę być spokojna” (M8). Według jeszcze innych studentów, wyjaśnienia i reguły gramatyczne są najbardziej efektywne, jeśli są podawane (przez nauczyciela lub podręcznik) w języku polskim; reguły w J2 budziły raczej niemiłe wspomnienia i skojarzenia.

5. Wnioski i implikacje

Zaprezentowane w poprzedniej sekcji wyniki badania jakościowego wskazują, że strategie uczenia się gramatyki języka angielskiego jako J2 w odniesieniu do J1 (polskiego) okazały się bardzo często stosowane przez badaną grupę. Wszyscy z 30 respondentów przyznali, że wykorzystują strategię tłumaczenia na J1 w celu łatwiejszego zrozumienia znaczeń wyrażanych przez struktury gramatyczne w J2. Praktyka taka dotyczy przykładowych zdań oraz zdań występujących w ćwiczeniach gramatycznych. Zdecydowana większość respondentów przyznała również, że stosują tłumaczenia oraz porównania międzyjęzykowe jako analityczną strategię wyciągania wniosków na temat formy struktur gramatycznych w J2. Praktyka taka nie dziwi, biorąc pod uwagę niski poziom zaawansowania językowego w badanej grupie; posiadając ograniczony repertuar środków językowych w J2, początkujący uczący się w sposób naturalny częściej odnoszą się do J1 w sytuacji braku wiedzy czy niepewności (podobne wnioski przedstawia np. Ringbom, 2007).

Wyniki wskazują jednak na mocno ograniczony dobór strategii uczenia się w badanej grupie. Wielu respondentów, wyrażając raczej negatywne nastawienia do uczenia się gramatyki, jednocześnie przyznało, że nie wie, jak się uczyć; inni wymienili dość tradycyjne strategie odwzorowujące ćwiczenia podręcznikowe. Podobne dane uzyskano w badaniach Pawlaka (2008 i 2009), choć w jednym z tych badań (2009) uczestnikami byli studenci filologii. Można więc wnioskować, że w wielu przypadkach odwoływanie się do J1 nie jest dla uczniów przemyślaną strategią, a raczej sposobem uczenia się, jaki znają i jaki zawsze mają „pod ręką”. Wskazuje na to bardzo częste, niemal automatyczne odwoływanie się do J1 w uczeniu się gramatyki J2; wielu uczniów przyznało, że zawsze wszystko tłumaczą. Choć strategie odwołujące się do J1, jak pokazuje literatura (Butzkamm i Caldwell, 2009; Hall i Cook, 2012; Littlewood i Yu, 2011), z pewnością przynoszą efekty w uczeniu się J2, ich automatyczne, nieprzemyślane stosowanie może być mało produktywne i dość ograniczające dla ucznia.

Z drugiej jednak strony, przykłady konkretnych strategii podane przez niektórych uczestników wskazują na świadome zachowania, zgodne z preferowanym sposobem uczenia się: na przykład studentka, która podkreśliła skuteczność uczenia się poprzez rozpisywanie zdań, kodowanie kolorami ich części oraz

szukanie wzorów w ich konstrukcji, wbudowuje porównania międzyjęzykowe w swój system strategii. Takich przykładów pojawiło się w relacjach uczestników więcej, i świadczą one o celowym dostosowaniu strategii do własnych celów i preferencji.

Choć w badaniu zebrano doświadczenia uczniów świadczące o ich bardziej lub mniej świadomym i celowym sięganiu do tłumaczeń międzyjęzykowych, trzeba podkreślić, że w badanej próbie strategii wykorzystujące J1 okazały się bardzo ważnym elementem uczenia się gramatyki J2 oraz że opinie respondentów o ich skuteczności były generalnie bardzo pozytywne. Studenci byli w stanie sformułować przekonujące argumenty odnoszące się do kognitywnego i afektywnego wpływu J1 na przyswajanie J2; niektórzy przedstawili wyważone poglądy, zauważając również ograniczenia stosowania J1.

Podsumowując, należy podkreślić, że silne przywiązanie uczniów do odnoszenia się do J1 w nauce J2 nie powinno być ignorowane przez nauczycieli, lecz wykorzystywane w pozytywny sposób. Aby było to możliwe, istotna wydaje się wiedza nauczycieli na temat funkcji J1 w uczeniu się J2 oraz umiejętność dostosowania technik do czynników kontekstualnych, takich jak poziom grupy i inne czynniki indywidualne uczniów, cele nauczania, podejście do nauczania gramatyki. Świadome stosowanie na lekcji technik bilingwalnych, takich jak dryl bilingwalny, zestawianie struktur, tłumaczenia, może bowiem podnieść świadomość językową uczniów oraz wyjść naprzeciw ich potrzebom. Uzasadnione wydaje się prowadzenie treningu strategicznego, również z uwzględnieniem strategii opartych na J1, aby odnoszenie się do J1 przez uczniów w ich samodzielnej pracy było jak najbardziej celowe i przemyślane.

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Brinkmann, Svend. 2014. „Unstructured and semi-structured interviewing”. (w) *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. (red. P. Leavy). Oxford: Oxford University Press, str. 277-299.
- Brooks-Lewis, K. A. 2009. „Adult learners’ perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning”. *Applied Linguistics*, 30: 216-235.
- Butzkamm, W. 2003. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”. *Language Learning Journal*, 28: 29-39.
- Butzkamm, W. i J. Caldwell. 2009. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Cook, G. 2010. *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

- Cummins, J. 2007. „Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gozdawa-Gotębiowski, R. 2003. *Interlanguage formation: A study of the triggering mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Griffiths, C. 2013. *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hall, G. i G. Cook. 2012. „Own-language use in language teaching and learning”. *Language Teaching*, 45: 271-308.
- James, C. 1996. „A cross-linguistic approach to language awareness”. *Language Awareness*, 5: 138-148.
- Kemp, C. 2007. „Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?” *International Journal of Multilingualism*, 4: 241-261.
- Littlewood, W. 2014. „Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here?” *Language Teaching*, 47: 349-362.
- Littlewood, W. i B. Yu. 2011. „First language and target language in the foreign language classroom”. *Language Teaching*, 44: 64-77.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008. „The use of grammar learning strategies among secondary school students”. (w) *Investigating English language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, str. 139-148.
- Nassaji, H. i S. Fotos. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York and London: Routledge.
- Naiman, N., Froanlich, M., Stern, H. H. i A. Toedesco. 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. 1995. „Closing the gap between learning and instruction”. *TESOL Quarterly*, 29: 133-158.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. i R. Russo. 1985. „Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students”. *Language Learning*, 35: 21-46.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K. i G. Park. 2007. „L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond”. (w) *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. (red. A. Cohen i E. Macaro). Oxford: Oxford University Press, str. 117-139.
- Park, E. S. i Z.-H. Han. 2008. „Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study”. (w) *Understanding second language process*. (red. Z.-H. Han). Clevedon: Multilingual Matters, str. 106-132.
- Pawlak, M. 2008. „Advanced learners' use of strategies for learning grammar: A diary study”. (w) *Investigating English language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, str. 109-125.
- Pawlak, M. 2009. „Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship”. *Research in Language*, 7: 43-60.

- Pawlak, M. 2010. „Strategie uczenia się gramatyki – próba klasyfikacji”. (w) *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. (red. J. Nijakowska). Kraków: Tertium, str. 56-75.
- Pawlak, M. 2012. „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”. (w) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer, str. 263-287.
- Pawlak, M. 2013. „Researching grammar learning strategies: Combining the macro- and microperspective”. (w) *Perspectives on foreign language learning*. (red. Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek i J. Majer). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str. 191-220.
- Pawlak, M. 2017. „Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, 1/2017: 4-12.
- Rada Europy 2001. *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘good language learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- Rutherford, W. 1987. *Second language grammar: learning and teaching*. Harlow: Longman.
- Sarıçoban, A. 2005. „Learner preferences in the use of strategies in learning grammar”. *Atatürk University Journal of the Institute of Social Sciences*, 5: 319-330.
- Scheffler, P. 2013. „Learners’ perceptions of grammar-translation as consciousness raising”. *Language Awareness*, 22: 255-269.
- Stern, H. H. 1975. „What can we learn from the good language learner?” *The Canadian Modern Language Review*, 31: 301-318.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Trendak, O. 2014. *Exploring the role of strategic intervention in form-focused instruction*. Heidelberg – New York: Springer.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Williams, M. i R. L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, L. i D. Nunan. 2011. „The learning styles and strategies of effective language learners”. *System*, 39: 144-163.