

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

m.smuk@uw.edu.pl

Redefinicja roli języka ojczystego w glottodydaktyce

Redefinition of the role of the mother tongue in glottodidactics

The role of the mother tongue in foreign language teaching has evolved, reflecting dominant concepts and methods, ranging from full acceptance to complete exclusion. Today, its educational and psychological value is increasingly recognized. Limited research and classroom observations suggest that the native language fosters metalinguistic awareness, supports the acquisition of linguistic competences, and helps reduce anxiety and insecurity during learning.

Nevertheless, studies addressing subjective theories about the functions of the mother tongue in language education remain scarce. This paper aims to partly bridge this gap by presenting the results of a qualitative study involving philology students. Data were collected through focus group interviews and written self-narratives. Participants identified areas where, in their view, the use of the native language is indispensable and highlighted its various roles in the learning process. The research presentation is preceded by a concise analysis of how the mother tongue has been positioned within different teaching methods and in contemporary metadidactic reflection.

Keywords: mother tongue, subjective theories, monolingual approach, bilingual approach

Słowa kluczowe: język ojczysty, teorie subiektywne, podejście monolingwalne, podejście dwujęzyczne



Rola języka ojczystego¹ w glottodydaktyce zmieniała się w zależności od obowiązujących koncepcji i metod nauczania języków obcych – zarówno tradycyjnych, jak i niekonwencjonalnych – od pełnej akceptacji po całkowite wykluczenie. Współcześnie doceniany jest jego potencjał edukacyjny i psychologiczny. Systematycznie prowadzone podczas zajęć obserwacje uczniów wskazują, że język ojczysty wspiera rozwój ich świadomości metajęzykowej, sprzyja nabywaniu kompetencji *stricte* językowych, przyczynia się też do redukcji poziomu lęku i niepewności językowej.

Badania dotyczące przekonań na temat funkcji języka ojczystego w procesie uczenia się języków obcych są jednak nadal nieliczne (Woś, 2016). Moim celem jest częściowe wypełnienie tej luki poprzez prezentację wyników badania jakościowego, przeprowadzonego m.in. za pomocą wywiadów fokusowych i pisemnych autonarracji, w którym wzięli udział studenci filologii. Wskazywali oni obszary, w których korzystanie z języka ojczystego jest, ich zdaniem, nieodzowne oraz definiowali jego różnorakie role. Przedstawienie badania i jego wyników poprzedzi krótkie omówienie roli języka ojczystego w metodach nauczania języków obcych i w refleksji metadydaktycznej.

1. Między jedno- a dwujęzycznością – kontrowersje wokół roli języka ojczystego

Patrząc na nauczanie języków obcych z perspektywy diachronicznej, szybko okazuje się, że przez większą część jego historii język ojczysty odgrywał rolę szczególną. Od średniowiecza, początkowo wyłącznie w nauczaniu łaciny i greki, a od renesansu aż po wiek XX również w nauczaniu języków nowożytnych, dominuje metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – w związku z dużym udziałem języka ojczystego nazywana też „metodą dwujęzyczną”. Język rodzimy uczniów służy w niej zarówno do objaśniania reguł gramatycznych, wokół których koncentruje się każda lekcja, jak i do wyjaśniania słownictwa (często stosuje się tzw. zeszyty słówek, które są grupowane tematycznie i zestawiane z odpowiednikami w języku ojczystym). Jak wskazuje nazwa metody, ważnym jej komponentem są ćwiczenia tłumaczeniowe: przekłada się, pisemnie i ustnie, zdania zawierające daną strukturę gramatyczną oraz – co specyficzne, a zarazem charakterystyczne dla tej koncepcji – teksty literackie, oryginalne lub uproszczone dla celów dydaktycznych.

Rolę języka rodzimego uczniów – tym razem głównie w warstwie psychologicznej – docenia się również w metodach niekonwencjonalnych,

¹ W literaturze przedmiotu funkcjonują konkurencyjne terminy, takie jak „język ojczysty”, „język rodzimy” czy „język pierwszy”, które w poniższym tekście będą stosowane wymiennie.

powstających od połowy lat 60. XX wieku. Jego waga ujawnia się wyraźnie w założeniach *community language learning* (metoda wspólnotowa; dalej: CLL), czerpiącej z koncepcji nauczania przez poradnictwo (*counseling-learning*) oraz doświadczeń terapii grupowych (Curran, 1976). Jedną z podstawowych zasad omawianej metody, wynikającą z jej źródeł, jest to, że uczniowie zaczynają zabierać głos wtedy, gdy czują się na to gotowi, a wypowiadają się na tematy, które są dla nich istotne. Nauczyciel zaś stwarza warunki sprzyjające poczuciu zrozumienia i bezpieczeństwa², czego wyrazem jest m.in. tłumaczenie na język obcy słów lub zdań wypowiedzianych przez uczniów w ich języku ojczystym podczas spontanicznej interakcji (Curran, 1976: 5–6). Przetłumaczone zdania są rejestrowane i mogą stanowić materiał do nauki na kolejnych etapach. Język ojczysty jest również obecny w nauczaniu sugestopedią (Anisimowicz, 2000). Będące przedmiotem nauki dialogi są tłumaczone, a dołączone do nich listy obcych słów zawierają odpowiedniki w języku ojczystym, co ma zwiększać komfort uczniów.

Na drugim biegunie – jeśli chodzi o uwzględnianie języka ojczystego – znajduje się jednak zdecydowana większość metod nauczania języków obcych. Bezwzględnie eliminuje się język ojczysty w nauczaniu metodą bezpośrednią, pokrewną jej metodą naturalną (*the natural approach*) i metodą audiolingwalną. W każdym przypadku jego nieobecność uzasadniana jest teoretycznymi założeniami leżącymi u podstaw danej koncepcji. W *the natural approach*, autorstwa Krashena i Terrella (1983), nauka języka obcego ma przypominać naturalną akwizycję języka ojczystego przez dzieci³. Tak jak w metodzie CLL, tu również uczniowie są obdarzani pełną autonomią, jednak jej warunkiem nie jest zezwolenie na użycie języka ojczystego, lecz pozostawienie w ich rękach decyzji, kiedy zaczną się wypowiadać⁴. W metodzie bezpośredniej, stosowanej na początku XX wieku w szkolnictwie francuskim i niemieckim, koncentracja na rozwijaniu umiejętności mówienia w języku docelowym skutkuje eliminacją ojczystego już od pierwszej lekcji. Pociąga to za sobą niemożność wyjaśniania pojęć abstrakcyjnych i może wywoływać u uczniów poczucie dyskomfortu (Wilczyńska, 2005: 155). Z kolei w metodzie audiolingwalnej posiłkowanie się językiem ojczystym ma stanowić źródło błędów interferencyjnych. Co więcej, uwaga jest skupiona na wyraźnych

² „(...) the learner is clearly in the client «understandee» position, and the knower is the accepting counselor –«understander» (Curran, 1976: 5).

³ Przypomnijmy, że Krashen wyróżnił dwa procesy: akwizycję (*acquisition*) i uczenie się (*learning*). Pierwszy dotyczy zdobywania kompetencji językowych w sposób nieświadomy, mimowolny; proces ten przypomina nabywanie języka ojczystego przez dziecko. Drugi jest procesem świadomym, formalnym, dotyczy „znajomości reguł” – „learning is «knowing the rules»” (Krashen, Terrell, 1983: 18).

⁴ „(...) the students are not forced to speak before they are ready (...)” (Krashen, Terrell, 1983: 20).

różnicach pomiędzy strukturami obu języków, natomiast podobieństwa są ignorowane. Ćwiczenia strukturalne mają na celu wykształcenie nawyków i eliminację błędów wynikających z interferencji między językiem ojczystym a językiem obcym. Przekonanie o konieczności ograniczenia roli języka pierwszego utrzymuje się też w podejściu komunikacyjnym. Zgodnie z założeniami podejścia monolingwalnego (*monolingual approach*) język obcy ma być zarówno celem, jak i środkiem nauczania. Charakterystycznym i powszechnym symptomem tej koncepcji jest wyjaśnianie nowego słownictwa wyłącznie w języku obcym. Zbiega się to w czasie z rosnącą popularnością nauczycieli będących rodzimymi użytkownikami języka (*native speakers*) oraz promowaniem jednojęzycznych podręczników i materiałów dydaktycznych (Borecka, 2016: 152–153).

2. Ku ponownemu docenieniu języka ojczystego

Przełom XX i XXI wieku przynosi zmiany w podejściu do roli języka ojczystego. Symbolicznym sygnałem anonsującym te zmiany jest publikacja Butzkamma *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma* (2003), której sam tytuł zapowiada polemikę z obowiązującym wówczas paradygmatem. Autor zauważa, że język ojczysty stanowi zasób, z którego uczniowie, już w wieku siedmiu-ośmiu lat, powinni korzystać w formalnej nauce języków obcych (Butzkamm, 2003: 31). W tym samym artykule formułuje on dziesięć maksym, swoistych hasel, promujących podejście dwujęzyczne (*bilingual approach*), które parafrazuję poniżej:

- 1) Ucząc się języka obcego, należy odwoływać się do wiedzy i umiejętności uczniów zdobytych w języku ojczystym.
- 2) Techniki zastępcze (*ersatz-techniques*) podczas przekazywania znaczeń mogą okazać się mniej skuteczne niż użycie języka ojczystego, a niekiedy wręcz szkodliwe.
- 3) Użycie języka ojczystego może wspierać prowadzenie zajęć z języka obcego – uczniowie zyskują wówczas pewność siebie i – paradoksalnie – stają się mniej zależni od swojego języka rodzimego.
- 4) Użycie języka ojczystego może sprzyjać autentyczności oraz komunikacji zorientowanej na przekaz.
- 5) Obecność języka ojczystego pozwala nauczycielom szybciej sięgać po bogate teksty autentyczne.
- 6) Odwoływanie się do języka ojczystego umożliwia rezygnację z tradycyjnej progresji gramatycznej.
- 7) Podczas uczenia się należy łączyć nowe ze starym, co pozwala budować sieci międzyjęzyczne (*cross-linguistic networks*).

- 8) Świadome użycie języka ojczystego pozwala ograniczyć liczbę błędów wynikających z interferencji.
- 9) Paradoksalnie, niepożądanym skutkiem ubocznym doktryny podejścia monolingwalnego może być kontrproduktywne i chaotyczne włączanie języka ojczystego.
- 10) Wszystkie nowo nabyte elementy języka obcego muszą się zakorzenić na tyle głęboko, by mogły funkcjonować niezależnie od języka ojczystego.

Od czasu opublikowania artykułu Butzkamma podejście monolingwalne w nauce języków obcych podlega nie tylko relatywizacji, ale i krytyce. Współcześnie podkreśla się iluzoryczność założenia o możliwości całkowitego wyeliminowania języka ojczystego. Na niemal każdym poziomie zaawansowania znajomości języka trudno wyobrazić sobie skuteczny rozwój kompetencji leksykalnej, semantycznej, gramatycznej, pragmatycznej czy socjolingwistycznej bez choćby minimalnego odwołania do języka ojczystego. Mimo że nie zawsze jest on stosowany jawnie, to staje się „niemy towarzyszem” przyswajania nowych struktur, jak m.in. ma to miejsce w przypadku „cichego” tłumaczenia słów, nawet jeśli ich znaczenia są oficjalnie przekazywane wyłącznie w języku obcym. Co więcej, świadome czerpanie z języka ojczystego uczniów może wspierać naukę języka obcego i refleksję o charakterze metajęzykowym. Uwypuklenie roli działań i strategii mediacyjnych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, nadanie im niezależnego statusu również wpłynęło na rewaloryzację języka ojczystego w procesie nauki języka obcego. W najnowszej wersji dokumentu – CEFR *Companion volume*, opublikowanej w 2020 roku – zasadność i zalety odwoływania się do języka ojczystego są wielokrotnie przytaczane, zarówno w kontekście tłumaczenia *sensu stricto*, jak i w odniesieniu do takich działań, jak korzystanie z przekładów w celu lepszego rozumienia tekstów źródłowych czy relacjonowanie informacji zdobytych w języku obcym. W swoim artykule przeglądowym, dotyczącym miejsca tłumaczeń w glottodydaktyce, Janowska (2016) sygnalizuje paradoks: w większości koncepcji marginalizowano lub odrzucono je, podczas gdy w rzeczywistości tłumaczenie to jedna z najbardziej naturalnych („autentycznych”) czynności w procesie nauki języków obcych i komunikacji obcojęzycznej.

Ponowne docenienie języka ojczystego nie oznacza przyzwolenia na jego ekstensywne i nieadekwatne⁵ stosowanie w nauce języków obcych. Należy jednak mieć świadomość poznawczych i afektywnych korzyści wynikających z jego wykorzystywania. Wymieniam je poniżej:

⁵ Na przykład: prowadzenie zajęć wyłącznie/głównie w języku ojczystym, korzystanie jedynie z polskich odpowiedników wprowadzanych słów, tłumaczenie na język ojczysty całych tekstów („słowo po słowie”), unikanie języka obcego podczas przekazywania komunikatów niezwiązanych bezpośrednio z tematem zajęć (np. „Czy ktoś może zamknąć okno?”).

- 1) Zgodnie z hipotezą współzależności (*linguistic interdependence hypothesis*) Cumminsa (1979)⁶ oraz hipotezą deficytu kodowania językowego (*linguistic coding deficit hypothesis – LCDH*) Sparksa i Ganschow (1991)⁷ istnieją zależności między stopniem opanowania języka ojczystego i języka obcego. Uwidaczniają się one m.in. w zakresie kompetencji okołojęzykowych (np. związanych z przetwarzaniem tekstu, strukturą narracji czy świadomością fonologiczną), jak i w typach trudności pochodzenia biologicznego doświadczanych w nauce języków. Język ojczysty stanowi „naturalny zasób” każdego ucznia, do którego – świadomie bądź nieświadomie, jawnie bądź ukrycie – nieustannie odwołuje się on, np. porównując struktury obu języków.
- 2) Nie tylko należy zaakceptować odwołania do języka ojczystego, lecz także uczynić z niego jeden z istotnych punktów odniesienia. Analizy komparatywne, obejmujące poszukiwanie podobieństw i kontrastów między językami, mogą skutkować pozytywnymi transferami międzyjęzykowymi oraz wspierać rozwój świadomości językowej i metajęzykowej uczniów. Na marginesie warto odnotować, że polska podstawa programowa dla II etapu edukacyjnego (klasy IV-VIII) i III etapu edukacyjnego w zakresie języka obcego nowożytnego uwzględnia, jako niezależny punkt, rozwijanie świadomości językowej, rozumianej m.in. jako dostrzeganie podobieństw i różnic między językami, zatem *explicite* uwzględnia także znaczenie języka rodzimego⁸.
- 3) Warto rozważyć posiłkowanie się językiem ojczystym w fazie poprzedzającej realizację danego zadania językowego. Działania takie

⁶ Według hipotezy współzależności istnieją obszary niezwiązane z konkretnym językiem, które stanowią podstawę rozwoju kompetencji w różnych językach. Sytuację tę obrazuje zaproponowany przez J. Cumminsa schemat lodowca o podwójnym wierzchołku – odnoszą się one do (co najmniej) dwóch języków będących przedmiotem nauki, które mają jednak wspólną podstawę rozwoju językowego (*common underlying proficiency*).

⁷ Hipoteza deficytu kodowania językowego zakłada istnienie specyficznych deficytów językowych, niezależnych od innych sprawności intelektualnych czy dyspozycji psychologicznych, które wyjaśniają trudności w opanowywaniu kompetencji w nauce języków. Obejmują one trzy obszary: fonologię, składnię i semantykę. Trudności te są jednak często na tyle subtelne, iż nie dostrzega się ich w nauce języka ojczystego.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.*

- jak lektura tekstu o podobnej tematyce, burza mózgów na dany temat, analiza materiałów źródłowych czy sporządzanie w języku rodzimym planu np. dłuższej wypowiedzi narracyjnej mogą przełożyć się na lepsze wykonanie zadania docelowego. Mechanizm ten można częściowo wyjaśnić efektem torowania (*priming effect*)⁹.
- 4) Zastąpienie języka obcego językiem ojczystym podczas formułowania złożonych poleceń i instrukcji, których rozumienie – na poziomie językowym i merytorycznym – istotnie obciąża pamięć roboczą, może być szczególnie uzasadnione w przypadku uczniów o niższych kompetencjach. Restrykcyjne zakazywanie użycia języka rodzimego może też prowadzić do „sztuczności” komunikacyjnej i zmniejszać zaangażowanie uczniów; praktyka podpowiada, że jeśli nie można wyrazić wątpliwości lub zadać pytania w języku ojczystym, lepiej w ogóle zrezygnować z prób komunikacji (Yurekli, 2022).
 - 5) Język ojczysty może, a często powinien, być wykorzystywany w nauce konkretnych zagadnień językowych, m.in. w celu eliminowania nadmiernych uproszczeń lub nieporozumień semantycznych, które pojawiają się, gdy nauczyciel korzysta wyłącznie z języka obcego. W kontekście dydaktyki gramatyki Wach (2017a: 24) obnaża powszechną wiedzę: „Dla wielu uczniów dopiero przetłumaczenie zdania lub jego fragmentu ilustrującego zastosowanie struktury gramatycznej jest ostatecznym potwierdzeniem, że naprawdę ją rozumieją”. W innym miejscu ta sama badaczka podkreśla konieczność świadomego, zaplanowanego i pozytywnego wykorzystania języka ojczystego podczas nauczania gramatyki i w trakcie treningu strategicznego – aby jednak jego użycie nie sprowadziło się do strategii minimalnego wysiłku poznawczego, konieczne jest ze strony nauczyciela metodyczne wkomponowanie wiedzy o roli języka rodzimego w realizowane podczas zajęć aktywności (Wach, 2017b).
 - 6) Niestusznie marginalizuje się tzw. tłumaczenia dydaktyczne, którym w literaturze przypisywane są różne funkcje. Mogą one służyć doskonaleniu poprawności w zakresie różnych kompetencji językowych. Pozwalają rozwijać i pogłębiać świadomość językową i meta-językową. Właściwie dobrane mogą przeciwdziałać interferencjom, np. „falszywym przyjaciółom”. Są narzędziem weryfikowania stopnia opanowania treści językowych. Ponadto rozwijają kulturę języka, m.in. poprzez uwrażliwianie na językowe subtelności. Sprzyjają namysłowi nad różnicami kulturowymi wyrażonymi w języku.

⁹ Efekt torowania polega na uaktywnianiu się ścieżek skojarzeniowych w pamięci. Zgodnie z nim pierwszy napotkany bodziec (np. wyraz, obraz) wpływa na reakcję na kolejny bodziec, czyli „utorowuje ją”. Proces ten zachodzi bez udziału świadomości (Kahneman, 2012: 73).

Wyrabiają nawyk korzystania ze słowników (Kubicka, Bağfajewska-Miglus, 2022: 107–109).

- 7) Podkreślić też należy, że wykorzystanie języka ojczystego wpływa korzystnie na różne aspekty pozajęzykowe. W wymiarze organizacyjnym pozwala ono zwiększyć tempo zajęć. Z psychologicznego punktu widzenia może wpływać na poczucie bezpieczeństwa i redukować lęk u uczniów. Jest wskazane podczas przekazywania informacji zwrotnych czy niestandardowych uwag dyscyplinujących. Poza tym wspiera nawiązywanie głębszych relacji interpersonalnych i budowanie tożsamości grupowej (Karafil, Uysal Ilbay, 2023).

Trzeba w tym miejscu dodać, że pomimo argumentów przemawiających za korzystaniem z języka ojczystego podczas nauki języków obcych wyniki badań wskazują na umiarkowany optymizm nauczycieli wobec tej praktyki. Położenie nacisku na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ma rzekomo wykluczać język ojczysty, co jednak podyktowane jest głównie przekonaniem, w mniejszym stopniu – faktami (Chmiel-Bożek, 2020). Ponadto „(...) użycie języka pierwszego (...) bywa dla nauczycieli sprawą kłopotliwą, wstydliwą i rodzącą poczucie winy” (Róg, 2014: 161). Wydaje się również, że nie doceniają oni wartości i zasadności zadań o charakterze mediacyjnym, co może wynikać z niedostatecznej świadomości istoty i typów mediacji, pomimo że działania mediacyjne są powszechnie stosowane w komunikacji obcojęzycznej.

3. Perspektywa osób uczących się: badanie własne

3.1. Cele badania i metodologia

Jak wynika z danych przytoczonych w poprzedniej sekcji, współczesna refleksja metadydaktyczna ukazuje ewolucję w postrzeganiu roli języka ojczystego w nauce języków obcych, przyznając mu kilka funkcji z kategorii poznawczych i afektywnych. Również praktyka nauczycielska kwestionuje konieczność pozostawiania wiernym językowi obcemu na każdym etapie nauczania. Obszarem niewystarczająco zbadanym pozostają m.in. przekonania uczniów. Czy dysponują oni ugruntowanymi teoriami subiektywnymi (osobistymi)¹⁰ dotyczącymi funkcji języka rodzimego w nauce języków obcych lub wybranego języka obcego? Czy identyfikują obszary, w których odwoływanie się do niego przynosi szczególne korzyści? Jakie są źródła ich teorii subiektywnych o roli

¹⁰ W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że teorie subiektywne są najbardziej złożoną, także z punktu widzenia swojej genezy, formą przekonania i reprezentacji społecznych. Autorskie zestawienie różnych konceptów nazywanych potocznie „przekonaniami” omawiam w monografii *Od przekonania do teorii subiektywnych w nauce języków obcych* (Smuk, 2025).

języka ojczystego w nauce obcego? Powyższe trzy pytania przyjęto jako pytania badawcze.

Wyjaśnić też należy, że opisane badanie stanowi część szerszego projektu badawczego realizowanego od września 2022 do lutego 2023 roku, który dotyczył reprezentacji społecznych i teorii subiektywnych na temat różnych aspektów nauki języków obcych, podzielanych przez studentów filologii (Smuk, 2025). Jednym z wątków podjętych w badaniu była rola języka ojczystego. Przytoczone dalej dane mają charakter przekrojowy – analiza uwzględnia bowiem fragmenty wypowiedzi, w których odniesienia do języka ojczystego pojawiały się w różnych kontekstach tematycznych.

Materiał badawczy, o charakterze jakościowym, został pozyskany od trzydziestu trzech studentów filologii i obejmował trzy źródła danych:

- 1) pisemne odpowiedzi na pytania otwarte, które ukierunkowywały refleksję, ale pozwalały zarazem na swobodne kształtowanie odpowiedzi i akcentowanie aspektów istotnych z perspektywy badanych, np. „Czy widzi Pani/Pan związek między nauką języka ojczystego a nauką języka obcego?” lub „Czy warto odwoływać się do języka ojczystego podczas zajęć z języka obcego?”;
- 2) wywiady fokusowe o charakterze niedyrektywnym i częściowo ustrukturyzowanym, w ramach których pogłębiano wypowiedzi uzyskane na etapie wcześniejszym; wywiady te umożliwiły również weryfikację i doprecyzowanie niejednoznacznych fragmentów wypowiedzi pisemnych;
- 3) pisemne autonarracje, w których badani – już z perspektywy czasu – dzielili się swoimi refleksjami na temat wcześniejszych wypowiedzi oraz komentowali aktualny stan wiedzy w zakresie poruszanych aspektów.

3.2. Wyniki badania

Poniżej przedstawiono wyniki badania uporządkowane według kryterium popularności różnych wątków. Analiza koncentruje się na treści teorii subiektywnych i ich argumentacji. Każda sekcja rozpoczyna się cytatem reprezentatywnym dla dominującego wątku tematycznego.

3.2.1. „Zajęcia wyłącznie w języku obcym? To jest dobre tylko w teorii. Nigdy to na dobre nie wychodzi”

Podejście monolingwalne jest najczęściej formułowanym zarzutem wobec praktyki nauczycielskiej, zwłaszcza w odniesieniu do początkowych eta-

pów nauki. Respondenci zgodnie podkreślają, że całkowite wykluczenie języka ojczystego, nieintencjonalne lub świadomie dokonywane, skutkuje deficytami na dalszych etapach nauki. „Trzeba znać podstawy, zanim się przejdzie do całościowego zanurzenia w języku” – mówi jedna z badanych, zaś kolejne osoby, posługując się analogiczną metaforą, opisują doświadczenie immersji raczej jako „zatopienie” niż „zanurzenie”, co sugeruje dezorientację i utratę kontroli. Ponadto badani zwracają uwagę na blokadę psychologiczną, wynikającą z całkowitego zakazu użycia języka ojczystego – jeden z nich ilustruje to następująco: „Uczeń nie rozumie, ale się nie spyta, bo pomyśli: «Jezus Maria, ja nie wiem, jak to pytanie zadać po francusku!»”. Ich zdaniem taki scenariusz może być charakterystyczny dla polskiej kultury edukacyjnej, w której brakuje przestrzeni na niepewność i popełnianie błędów.

Tylko nieliczni widzą w podejściu monolingwalnym skuteczną metodę nauki języka. „Ja wyjechałam do Kanady bez znajomości angielskiego i francuskiego, a po trzech miesiącach byłam w stanie jako tako się dogadać” – relacjonuje uczestniczka badania, a podobne przypadki przywołują dwie czy trzy inne osoby. Trzeba jednak podkreślić, że wszystkie miały wczesny kontakt z językiem w środowiskach dwu- lub wielojęzycznych za granicą, gdzie poznawały język obcy w tzw. naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Poza tym szczególnym doświadczeniem żadna inna przesłanka nie wyjaśnia celowości wykluczenia języka ojczystego w nauce języka obcego. Teoria ta nie bazuje również w żadnej mierze na świadomym porównaniu dwóch trybów nauki: nieformalnego i formalnego; stoi za nią wyłącznie indywidualna praktyka językowa za granicą.

3.2.2. „Zajęcia z gramatyki w języku obcym to jest po prostu jak grochem o ścianę”

Badani szczególnie sceptycznie (a nawet krytycznie) wypowiadają się na temat nauczania gramatyki wyłącznie w języku obcym. Co więcej, uwaga ta odnosi się do każdego poziomu zaawansowania językowego. Teorię tę uzasadniają przede wszystkim przesłanki pragmatyczne:

- zastosowanie języka rodzimego uczniów redukuje liczbę nieporozumień i zapobiega dokonywaniu uproszczeń („tworzeniu skrótów myślowych”);
- posługiwanie się nim przyspiesza tempo zajęć bądź partii zajęć poświęconych gramatyce;
- jego użycie może zwiększać autentyczność sytuacji dydaktycznych – jedna z badanych puentuje: „Nawet jeśli zajęcia są prowadzone po francusku, to studenci tłumaczą sobie wszystko na język polski”.

3.2.3. „Warto porównywać języki, bo szukanie podobieństw może być kluczem do języka”

Uzupełniając powyższą sekcję, należy podkreślić, że zdecydowana większość badanych pozytywnie ocenia podejście komparatywne i kontrastywne w nauce języków obcych. Odwoływanie się do języka ojczystego i do innych znanych języków – zarówno poprzez wskazywanie podobieństw, jak i różnic – ułatwia zrozumienie i zapamiętywanie nowych struktur: „Najłatwiej jest zrozumieć język obcy, odnosząc go do naszego ojczystego. Takie przykłady najłatwiej zapamiętać i dostrzec różnice”. Zgodnie z wynikami moich wcześniejszych badań (Smuk, 2018; 2021) odwoływanie się do języka rodzimego w nauce gramatyki pełni dwojaką funkcję: zwiększa poczucie bezpieczeństwa oraz – co kluczowe – wspomaga konceptualizację zagadnień, takich jak funkcjonowanie trybów, czasów, przedimków czy determinantów.

Nie można jednak pominąć pojedynczych głosów sprzeciwu, według których porównywanie języków niesie za sobą ryzyko interferencji: „Porównywanie innych języków może tylko namieszać w głowie” czy „Uważam, że nie warto odwoływać się do języka ojczystego. (...) Nowy język w większości przypadków rządzi się swoimi zasadami” to przykładowe wypowiedzi ilustrujące to stanowisko. Warto jednak zauważyć, że prezentują je osoby uczące się języka za granicą. One również nie doświadczyły świadomej refleksji nad funkcjonowaniem określonych struktur w dwóch lub większej liczbie języków.

3.2.4. „Czasami bez sensu nauczyciele objaśniają wszystkie słowa w języku obcym. Część i tak nie wie, o co chodzi”

Kolejnym elementem krytycznie ocenianym przez badanych jest posługiwanie się wyłącznie językiem obcym podczas objaśniania materiału leksykalnego, w tym słownictwa, idiomów i przysłów. Opinie respondentów wskazują na niską efektywność tej techniki z dwóch powodów. Z jednej strony – jej stosowanie powoduje niezrozumienie, a w konsekwencji niemożność późniejszego posłużenia się danym słowem czy wyrażeniem w komunikacji obcojęzycznej. Z drugiej strony – użycie języka obcego w tym przypadku nie przyczynia się do rozwoju kompetencji językowych, ponieważ uwaga ucznia koncentruje się na rozszyfrowywaniu znaczenia nowego elementu. Ilustruje te opinie kilka wypowiedzi:

Nigdy nie widziałem w tym większego sensu, bo jakby nigdy nie pomogło mi to za bardzo.

Więcej nie rozumiem, niż rozumiem.

Problem jest większy, bo ja często nie rozumiem też słów, których nauczyciel używa do wyjaśnienia jakiegoś wyrażenia (...). A teraz, na początku nauki, to w ogóle nie ma sensu. To jest sztuka dla sztuki.

Dystans wobec tego stanowiska mają pojedyncze osoby z doświadczeniem długiego pobytu za granicą.

3.2.5. „Tłumaczenia są genialne, ale za mało jest takich ćwiczeń”

Żadnych kontrowersji w całej populacji uczestników badania nie budzi natomiast przekład zdań z języka ojczystego na język obcy. Nawet osoby sceptyczne wobec porównywania języków dostrzegają wartość ćwiczeń translatorских. Zasadniczo jedna przesłanka stoi za poparciem dla nich: tłumaczenie, nawet na poziomie zdań pojedynczych, pozwala integrować wiele kompetencji i sprawności językowych. W tym kontekście badani nie traktują więc przekładu jako narzędzia rozwijania kompetencji tłumaczeniowej jako takiej, lecz jako sposób weryfikacji stopnia opanowania kompetencji językowych w znaczeniu ścisłym. Wydaje się jednak, że tego typu ćwiczenia proponuje się zbyt rzadko.

3.2.6. „Gdy ocena jest przekazywana w języku obcym, to cała uwaga skupia się na języku, nie na treści”

Do ostatniej grupy argumentów przemawiających za wykorzystaniem języka ojczystego w procesie nauki języka obcego są te o charakterze pozajęzykowym. Respondenci sygnalizują potrzebę posługiwania się językiem rodzimym w sytuacjach wymagających wsparcia emocjonalnego, np. podczas rozmów o lęku językowym czy strategiach radzenia sobie z trudnościami poznawczymi, jak również podczas przekazywania informacji zwrotnych. Podobnie jak w przypadku wybranych wcześniejszych wątków, koszt poznawczy wynikający z równoczesnego skupienia się na zrozumieniu komunikatu i oceny merytorycznej jest, zdaniem badanych, zbyt wysoki.

3.2.7. „Ja generalnie popieram akcenty, bo to jest część tożsamości narodowej każdego”

Kwestia obecności języka ojczystego uczniów, a w szczególności – jak mówią respondenci – „ojczystego akcentu”, pojawia się w refleksji o rozwijaniu kompetencji fonologicznej. Zarówno cytaty otwierający tę sekcję, jak i kolejne przytoczone wypowiedzi odzwierciedlają poglądy większości:

Akcenty, jeśli nie utrudniają to zrozumienia, są dla mnie bardzo przyjemne. I to zawsze coś innego, ciekawego.

Uważam, że wszelkie naleciałości czy akcent z języka ojczystego są normalne i nie powinny być wyśmiewane, szczególnie kiedy ktoś uczy się języka dla siebie i żeby tylko się porozumieć.

Akcent to jest coś bardzo indywidualnego, taka cecha rozpoznawcza danej osoby, więc nie powinno się z niej rezygnować. Bo to jest takie nasze.

(...) nie każdy, kto uczy się języka, jest w stanie opanować jego fonetykę w tak wysokim stopniu, żeby wyzbyć się swojego akcentu. Nie uważam tego natomiast za nic złego, akcenty dodają wypowiedzi indywidualny charakter i stanowią sposób wyrażania siebie.

Jak wynika z wypowiedzi badanych, deklarują oni akceptację dla rodzimego akcentu w języku docelowym, postrzegając go nawet jako element tożsamości kulturowej bądź indywidualnej. Relatywizacja normy w zakresie kompetencji fonologicznej wybrzmiewa w wielu opiniach, zwłaszcza gdy mowa o języku angielskim. W tym kontekście niektórzy formułują krytyczne uwagi pod adresem nauczycieli „starej daty”, którzy propagują, a niekiedy mitologizują tzw. *Received Pronunciation*, czyli tradycyjny akcent brytyjski. Jednocześnie zauważalne jest przekonanie, że „ładna wymowa” – subiektywnie definiowana – jest traktowana jako „robienie sobie dobrego PR-u”, jak ujmuje to jeden z respondentów. Takie podejście jest jednak częstsze w odniesieniu do języka francuskiego niż angielskiego, którego wariantowość jest bardziej akceptowana, według badanych.

Wnioski

Dostrzeżenie, a nawet docenienie roli języka ojczystego nie może przesłaniać ryzyka jego nadmiarowego, a niekiedy bezrefleksyjnego wykorzystywania jako „lekkiego, łatwego i przyjemnego” (*sic!*) rozwiązania w nauce dowolnego języka obcego. Odwoływanie się do języka rodzimego uczniów musi bowiem stanowić jedną ze strategii dydaktycznych, opartą na wiedzy – nie zaś wyłącznie na przekonaniach czy tzw. intuicji – dotyczącej celów i kontekstów jego użycia. Równocześnie należy postulować częstsze wykorzystywanie języka obcego w rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, których potencjału nauczyciele mogą nie dostrzegać, m.in. podczas formułowania komunikatów niezwiązanych z celami zajęć, jak np. „Czy ktoś może zamknąć okno?” lub „Proszę schować telefony”.

Praktyka dydaktyczna unaocznia zarazem, że nadal silnie obecne jest przekonanie o niekwestionowanych zaletach podejścia monolingwalnego. Opinie nauczycieli wskazują, że sięganie po język ojczysty budzi kontrowersje, nawet obawy czy wyrzuty sumienia. Zgodnie z moją interpretacją jest to jeden z przejawów niedoceniań roli języka pierwszego w nauce języków obcych. Wydaje się, że także działania o charakterze mediacyjnym – pomimo podkreślenia ich roli w dokumentach europejskich, jak i w dorobku polskich glottodydaktyków (np. Janowska, 2024; Janowska, Plak, 2021; Kucharczyk, 2020, 2024) – nadal nie zostały dostatecznie spopularyzowane.

Zarówno dokonany wyżej przegląd literatury przedmiotu, jak i wypowiedzi uczestników badania wskazują nie tylko na praktyczną użyteczność stosowania języka ojczystego w procesie nauki języków obcych, na swoistą wygodę związaną z jego obecnością, lecz także uzasadniają to merytorycznie. Analizując dane holistycznie, można wyodrębnić trzy rozległe obszary, w których użycie języka ojczystego jest uzasadnione:

- wspomaganie procesu nauki języka obcego, zwłaszcza w zakresie rozwijania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i semantycznej – język ojczysty może wspierać konceptualizację zasad, rozumienie znaczeń, a także sprzyjać pozytywnemu transferowi międzyjęzykowemu;
- rozwijanie świadomości metajęzykowej, która może być przenoszona na naukę innych języków;
- udzielanie wsparcia emocjonalnego, przekazywanie informacji zwrotnych.

Choć przytoczone w tym artykule teorie subiektywne, ze względu na liczbę uczestników badania, trudno uznać za reprezentatywne, znamienne jest to, że nawet studenci filologii dostrzegają korzyści płynące z użycia języka ojczystego, i to niezależnie od poziomu zaawansowania językowego. Są skłonni uznać je za działania strategiczne – jeśli jest intencjonalnie i metodycznie wkomponowane w konkretne aktywności, przynosi długofalowe, pozytywne skutki, np. z punktu widzenia głębszego rozumienia określonych koncepcji językowych (w tym kontekście podkreślają wagę analiz kontrastywnych i tłumaczeń dydaktycznych). Znakiem zmian społecznych jest też, według mnie, nie tylko akceptacja dla obecności rodzimego akcentu, ale traktowanie go jako elementu tożsamości – zarówno kulturowej, jak i indywidualnej. Wątek ten zasługuje na dalsze, pogłębione badania. Nową perspektywę badawczą otwiera także koncepcja *translanguaging*, która w społecznościach wielokulturowych może zastępować tradycyjne podejście dwujęzyczne.

W świetle przedstawionych danych wydaje się, że konieczne jest także cykliczne redefiniowanie roli języka ojczystego w procesie nauki języków obcych. Zmiany mogą być podyktowane zarówno czynnikami natury

makro (np. społecznymi), jak i czynnikami związanymi z lokalnym kontekstem. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabiera analiza teorii subiektywnych nauczycieli języków obcych. Ich postawa jest bowiem czynnikiem kluczowym dla rzeczywistej zmiany praktyk glottodydaktycznych.

Bibliografia

- Anisimowicz B. (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Suggestopedia*. Warszawa: Wyd. DiG.
- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- Butzkamm W. (2003), *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma*. „Language Learning Journal”, nr 28, s. 29–39.
- Chmiel-Bożek H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*. „Acta Neophilologica”, nr XXII (2), s. 97–108.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. „Review of Educational Research”, nr 49 (2), s. 222–251.
- Curran C. A. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, Biblioteka „LingVariów”, Glottodydaktyka, t. 12, s. 38–53.
- Janowska, I. (2024). *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*. „Neofilolog”, nr 62/1, s. 155–169.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka, Biblioteka „LingVariów”, Glottodydaktyka.
- Kahneman D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Karafil B., Uysal Ilbay Ö. (2023), *The Role of L1 in EFL and ESL Classes: A Literature Review*. „International Journal of Language and Education Research”, nr 5(1), s. 25–45.

- Krashen S.D., Terrell T.D. (1983), *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kubicka E., Bağfajewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2022, s. 105–114.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020, s. 5–14.
- Kucharczyk R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego.* „Neofilolog”, nr 62/2, s. 365–378.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Róg T. (2014), *Poglądy polskich nauczycieli na użycie języka pierwszego w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej.* „Neofilolog”, nr 43/2, s. 153–167.
- Smuk M. (2018), *Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais.* „SHS Web of Conferences, 6e Congrès Mondial de Linguistique Française”, nr 46,
Online: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cm1f2018_13004/shsconf_cmlf2018_13004.html [DW 11.09.2025].
- Smuk M. (2021), *Perception et conceptualisation de la grammaire française: donnons la parole aux apprenants*, (w:) Lacassain-Lagoin Ch., Marsac F., Schmitt F., Daňko M., Vaxelaire B., Sock R. (red.), *Sens (inter)dits*, Collection Dixit Grammatica, t. 4: Didactique des langues et phonétique. Paris: L’Harmattan, s. 29–40.
- Smuk M. (2025), *Od przekonañ do teorii subiektywnych w nauce języków obcych*. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.
- Sparks R.L., Ganschow L. (1991), *Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?* „Modern Language Journal”, nr 75(1), s. 3–16.
- Wach A. (2017a), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2017, s. 22–27.
- Wach A. (2017b), *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego.* „Neofilolog”, nr 48/1, s. 73–88.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère (Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego)*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR, wyd. 2.
- Woś M. (2016), *Język ojczysty w procesie akwizycji języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Yurekli A. (2022), *English Medium Instruction and the role of Students’ use of L1.* „Journal of Language Teaching and Learning”, nr 12(2), s. 78–100.

Received: 30.11.2025

Revised: 13.02.2026

Accepted: 26.03.2026