

STUDIA ROSSICA POSNANIENSIA, vol. XLI: 2016, pp. 473–485. ISSN 0081-6884.  
Adam Mickiewicz University Press, Poznań

OCENA UŻYTECZNOŚCI JĘZYKA OJCZYSTEGO (POLSKIEGO)  
W UCZENIU SIĘ GRAMATYKI JĘZYKÓW OBCYCH  
(ANGIELSKIEGO I ROSYJSKIEGO): WYNIKI BADANIA

EVALUATING THE USEFULNESS OF L1 (POLISH)  
IN LEARNING THE GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES  
(ENGLISH AND RUSSIAN): STUDY FINDINGS

ALEKSANDRA WACH, MARINA JAKOWLEWA-PAWLIK

**ABSTRACT.** This article reports a study which gathered Polish learners' opinions about the usefulness of L1-based techniques in learning L2 English and L3 Russian grammar. The results reveal a negative correlation between the length of study and the level of positive evaluations of the usefulness of L1-based clues. Although L1 was generally considered more useful in learning Russian, the evaluations differed considerably in relation to particular structures in both languages.

Aleksandra Wach, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Polska, waleks@wa.amu.edu.pl

Marina Jakowlewa-Pawlik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Polska, pawlikm@amu.edu.pl

### Wstęp

Rola języka ojczystego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego, po dekadach odrzucania go na rzecz nauczania monolingwalnego, ponownie staje się tematem przyciągającym uwagę badaczy i nauczycieli. We współczesnych publikacjach podkreśla się funkcję języka ojczystego jako źródła koncepcyjnej wiedzy na temat języka, jego struktury i funkcji. Język ojczysty jest zatem systemem odniesienia dla ucznia przyswajającego język obcy, ułatwia bowiem kognitywne przetwarzanie danych językowych i stanowi użyteczną bazę do uczenia się nowego języka. Świadome odnoszenie się do języka ojczystego podnosi wrażliwość i świadomość językową, co pozytywnie wpływa na kompetencję językową ucznia i ułatwia uczenie się kolejnych języków obcych. Dlatego wpływy międzyjęzykowe na procesy przyswajania języków obcych przez osoby wielojęzyczne są uznane za ciekawy i istotny problem badawczy.

Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego na grupie uczących się języka angielskiego i języka rosyjskiego, którego celem było ustalenie, w jakim stopniu oceniają oni język ojczysty (polski) jako pomocny

w opanowaniu wybranych struktur gramatycznych w obu językach. Opis badania poprzedza krótki przegląd literatury poświęconej roli języka ojczystego w uczeniu się gramatyki języków obcych.

### **Rola języka ojczystego w uczeniu się i nauczaniu gramatyki języka obcego: przegląd literatury**

We współczesnych badaniach nad procesami przyswajania języka obcego oraz ich implikacjami dydaktycznymi coraz większą uwagę przywiązuje się do pozytywnej roli języka ojczystego jako użytecznego źródła wiedzy językowej oraz punktu odniesienia dla uczniów języków obcych<sup>1</sup>. Obecność języka ojczystego przez wiele lat była negowana i uznawana za wręcz szkodliwą, a jej ograniczenie stało się jednym z podstawowych postulatów monolingwalnego nauczania komunikacyjnego<sup>2</sup>.

Obecnie jednak wiele publikacji o charakterze empirycznym oraz meta-analitycznym<sup>3</sup> wskazuje na korzystny wpływ eksplicytnego nauczania kodu językowego, w tym gramatyki, na rozwinięcie kompetencji komunikacyjnej uczniów. Spowodowało to zainteresowanie badaczy różnymi sposobami uczenia się i nauczania gramatyki, również tymi, których celem jest świadome skoncentrowanie się uczniów na formach gramatycznych języka obcego. Według Nassaji i Fotos<sup>4</sup> świadoma koncentracja na cechach gramatycznych nie powinna być zaniechana w procesie dydaktycznym, gdyż wpływa ona dodatnio na tempo i poziom przyswajania języka obcego. Wielu badaczy widzi więc w klasie językowej miejsce dla implicytnych oraz eksplicytnych podejść do nauczania gramatyki, w zależności od kontekstu edukacyjnego oraz indywidualnych cech uczniów<sup>5</sup>. Ponowne zwrócenie uwagi na rolę języka ojczystego ma związek z tym zauważalnym docenieniem eksplicytnego nauczania gramatyki, jego „rahabilitacją”, jak pisze

---

<sup>1</sup> Tematykę tę podejmuje wiele współczesnych publikacji, m. in. G. Hall, G. Cook, *Own-language use in language teaching and learning*, „Language Teaching” 2012, no. 45, s. 271–308.

<sup>2</sup> Na przykład S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford 1981.

<sup>3</sup> Przykładem takiego opracowania jest artykuł J. Norris, L. Ortega, *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, „Language Learning” 2000, no. 50, s. 417–528.

<sup>4</sup> H. Nassaji, S. Fotos. *Teaching grammar in second language classrooms*, New York 2011, rozdz. 6, s. 88–102.

<sup>5</sup> Do takich badaczy należy np. M. Pawlak, który opublikował wiele książek i artykułów na temat nauczania gramatyki języka obcego. Obszerną publikacją dotyczącą tej tematyki jest *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*, Poznań-Kalisz 2006.

Swan<sup>6</sup>, we współczesnej dydaktyce językowej. Spada i Lightbown<sup>7</sup> zauważają, że świadome porównania między językiem ojczystym i obcym są jedną z technik nauczania eksplicytnego.

Przekonujące argumenty za wykorzystaniem języka ojczystego w uczeniu się języka obcego wywodzą się z kognitywnej teorii uczenia się, według której nowa wiedza konstruowana jest w umyśle ucznia na podstawie istniejącej już wiedzy<sup>8</sup>. Język ojczysty, dobrze zakorzeniony w systemie poznawczym ucznia, stanowi więc niezwykle cenny fundament do „nadbudowania” nowego systemu językowego. Rutherford<sup>9</sup>, a także Butzkamm i Caldwell<sup>10</sup> wskazują na bardzo istotną rolę konceptualnej wiedzy językowej, istniejącej już w umyśle ucznia i obejmującej wiedzę na temat pojęć językowych, sposobu funkcjonowania języka, składni i morfologii, a także funkcji językowych w przyswajaniu nowego kodu językowego.

Porównywanie form występujących w różnych językach sprzyja też podnoszeniu wrażliwości językowej uczniów. Gozdawa-Gołębiowski<sup>11</sup> zauważa, że zestawianie struktur syntaktyczno-morfologicznych w języku ojczystym i języku obcym uwrażliwia ich na istnienie podobieństw i różnic pomiędzy kodami językowymi, tym samym rozwijając ich zainteresowanie systemem językowym oraz motywację wewnętrzną wynikającą z odkrywania ciekawych zjawisk językowych. Rozwinięcie refleksji lingwistycznych uczniów zależy oczywiście od ich wieku i poziomu zaawansowania językowego; możliwie będzie ono głównie wśród uczniów dojrzałych, na przykład studentów filologii.

Rola języka ojczystego w uczeniu się i nauczaniu języków obcych stanowi obecnie istotny przedmiot badań nad procesami przyswajania języka przez uczniów wielojęzycznych. W kontekście uczenia się więcej niż jednego języka obcego w umyśle ucznia zachodzą interakcje pomiędzy wszystkimi znanymi uczniowi językami (nie wyłączając języka ojczystego), co widoczne jest w procesach transferu międzyjęzykowego oraz w strategiach uczenia się stosowanych przez takiego ucznia. To, w jaki sposób poszcze-

---

<sup>6</sup> M. S w a n, *Grammar*, [w:] *The Routledge handbook of applied linguistics*, red. J. Simpson, London 2011, s. 567.

<sup>7</sup> N. S p a d a, P. L i g h t b o w n, *Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition*, „The Modern Language Journal” 1999, no. 83, s. 1–22.

<sup>8</sup> Kognitywna teoria uczenia się wyjaśniona jest m. in. przez M. Dakowską w książce *Current controversies in foreign language didactics*, Warszawa 2003, s. 56–57.

<sup>9</sup> W. R u t h e r f o r d, *Second language grammar: learning and teaching*, Harlow 1987, s. 7.

<sup>10</sup> W. B u t z k a m m, J. C a l d w e l l, *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*, Tübingen 2009, s. 67.

<sup>11</sup> R. G o z d a w a - G o ł e b i o w s k i, *Interlanguage formation: a study of the triggering mechanisms*, Warszawa 2003, s. 203–204.

gólne języki wpływają na procesy uczenia się, zależy od konfiguracji wielu czynników językowych oraz indywidualnych. Wyniki dotychczasowych badań wskazują na ogromną rolę poziomu biegłości w poszczególnych językach, czasu uczenia się, statusu języków obcych i języka ojczystego, kontekstu edukacyjnego (formalna nauka szkolna lub przyswajanie w warunkach naturalistycznych), a także motywacji i wieku ucznia<sup>12</sup>. Niezwykle istotnymi czynnikami są również typologia języków oraz psychotypologia, czyli, według definicji Kellermanna<sup>13</sup>, postrzeganie przez uczniów podobieństw i różnic pomiędzy językami. Badacze zajmujący się procesami przyswajania wielu języków obcych, na przykład Jessner<sup>14</sup>, zalecają więc stosowanie w procesach dydaktycznych takich form pracy, które pozwolą uczniom dokonywać porównań międzyjęzykowych i w ten sposób w pełni wykorzystać istniejący potencjał do podnoszenia ich świadomości międzyjęzykowej i metapoznawczej.

Najbardziej oczywistym ćwiczeniem gramatycznym z wykorzystaniem języka ojczystego jest technika tłumaczenia, której rola w podejściu monolingwalnym była marginalizowana, a która na nowo znajduje miejsce wśród współczesnych technik nauczania gramatyki<sup>15</sup>. Jak twierdzi Gnuzmann<sup>16</sup>, podkreślając syntaktyczną specyfikę każdego z języków, technika tłumaczenia zwraca uwagę ucznia na różnice i pomaga uniknąć interferencji. Wiele form ćwiczeń gramatycznych odnoszących się do języka ojczystego zostało zaproponowanych przez Butzkamma i Caldwella<sup>17</sup>; wśród nich znajduje się technika „odbicia lustrzanego”, która została wykorzystana w opisanym poniżej badaniu. Technika „odbicia lustrzanego” (ang. *mirroring*) to forma tłumaczenia dosłownego dokonywanego na poziomie słów i morfemów, która sprawia, że struktury gramatyczne w języku obcym stają się dla uczniów bardziej zauważalne i przejrzyste. Zastosowanie tej techniki ilustruje następujący przykład: „Wir müssen Deutsch lernen. \*We must German learn. We must learn German”<sup>18</sup>.

<sup>12</sup> K. De Bot, C. Jansen, *What is special about L3 processing*, “Bilingualism: Language and Cognition” 2015, no. 18, s. 130–144.

<sup>13</sup> E. Kellerman, *Transfer and non-transfer: Where we are now*, “Studies in Second Language Acquisition” 1979, no. 2, s. 37–57.

<sup>14</sup> C. Kemp, *Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?*, “International Journal of Multilingualism” 2007, no. 4, s. 241–261.

<sup>15</sup> Ciekawe omówienie pozycji tłumaczeń międzyjęzykowych w wybranych metodach nauczania przedstawia w swym artykule P. Schefler, *Learners' perceptions of grammar translation as consciousness raising*, “Language Awareness” 2013, no. 22, s. 255–269.

<sup>16</sup> C. Gnuzmann, *Translation as language awareness: overburdening or enriching the foreign language classroom?*, [w:] *Translation in Second Language Learning and Teaching*, red. A. Witte, T. Harden, A. Ramos de Oliveira Harden, Oxford–Bern 2009, s. 53–77.

<sup>17</sup> W. Butzkamm, J. Caldwell, op. cit., rozdz. 5 i 6, s. 101–141.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 109.

### Cele i organizacja badania

Głównym celem opisanego w niniejszym artykule badania było poznanie opinii uczestników na temat przydatności odwoływania się do języka ojczystego (polskiego) w zrozumieniu struktur gramatycznych w językach obcych (angielskim i rosyjskim). Kolejnym celem, ściśle powiązanim z celem głównym, było ustalenie różnic pomiędzy postrzeganiem przydatności języka polskiego w zrozumieniu struktur w języku angielskim i w języku rosyjskim. Ponadto badanie miało na celu ustalenie, czy istnieje korelacja pomiędzy odpowiedziami uczestników i długością uczenia się poszczególnych języków.

Grupę badawczą stanowiło 66 studentów pierwszego roku filologii rosyjsko-angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Długość uczenia się i poziom opanowania języka angielskiego i rosyjskiego znacznie różnił się w grupie badawczej. Średnia długość uczenia się języka angielskiego wynosiła 11,1 lat (min. 3 lata, maks. 17 lat), a rosyjskiego – 1,1 roku (min. 0,5 roku, maks. 6 lat)<sup>19</sup>. Poziom opanowania języka angielskiego w badanej grupie można oszacować na poziomie B2, a rosyjskiego – A2 / B1<sup>20</sup>.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz składający się, poza wstępną częścią demograficzną, służącą do nakreślenia profilu uczestników, z dwóch części, z których jedna poświęcona była strukturom gramatycznym w języku angielskim, a druga – w języku rosyjskim. W każdej z nich znajdowało się 14 zdań ilustrujących zastosowanie wybranych struktur gramatycznych w każdym z języków, dobranych pod względem zaawansowania językowego uczestników. Każdemu ze zdań towarzyszyło poprawne tłumaczenie na język polski oraz tłumaczenie dosłowne, będące realizacją techniki „odbicia lustrzanego”. Dodatkowo przy każdym zdaniu znajdowała się pięciostopniowa skala Likerta („nieużyteczne” – „raczej nieużyteczne” – „trudno powiedzieć” – „raczej użyteczne” – „bardzo użyteczne”), na której uczestnicy zaznaczali swoje oceny użyteczności polskich tłumaczeń w zrozumieniu formy i znaczenia poszczególnych struktur. W analizie uzyskanego materiału badawczego przekonwertowano opisową skalę Likerta na liczby 1 – 5, przy czym 1 oznacza odpowiedź „nieużyteczne”, a 5 – odpowiedź „bardzo użyteczne”.

### Wyniki badania. Struktury w języku angielskim

Wyliczenie średniej arytmetycznej wskazuje, że średnia ocena użyteczności języka polskiego w zrozumieniu 14 struktur angielskich wynosi 3,06,

<sup>19</sup> Zdecydowana większość uczestników rozpoczęła naukę języka rosyjskiego dopiero na studiach.

<sup>20</sup> Według poziomów biegłości przedstawionych w publikacji Rady Europy: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2001.

a wartość odchylenia standardowego to 1,20. Ponieważ jednak zdania przedstawiały różne struktury, a, jak wskazują wysokie wartości odchylenia standardowych, odnotowano dużą różnorodność odpowiedzi, bardziej przydatne wydaje się przedstawienie konkretnych liczb udzielonych odpowiedzi.

Tabela 1 przedstawia zatem częstotliwości (w liczbach i procentach) odpowiedzi dotyczących oceny użyteczności polskich tłumaczeń w zrozumieniu angielskich struktur gramatycznych. Kolorem szarym wyróżniono najczęściej wybierane odpowiedzi w odniesieniu do poszczególnych zdań.

**Tabela 1.** Liczba uzyskanych odpowiedzi w odniesieniu do angielskich struktur gramatycznych

Zdanie angielskie	Oceny negatywne		Trudno powiedzieć		Oceny pozytywne	
E1	29	43,9%	8	12,1%	29	43,9%
E2	33	50,0%	13	19,7%	20	30,3%
E3	37	56,1%	7	10,6%	22	33,3%
E4	28	42,4%	6	9,1%	32	48,5%
E5	32	48,5%	5	7,6%	29	43,9%
E6	21	31,8%	10	15,2%	35	53,0%
E7	34	51,5%	14	21,2%	18	27,3%
E8	10	15,2%	3	4,5%	53	80,3%
E9	26	39,4%	15	22,7%	25	37,9%
E10	21	31,8%	11	16,7%	34	51,5%
E11	14	21,2%	13	19,7%	39	59,1%
E12	11	16,7%	13	19,7%	42	63,6%
E13	20	30,3%	8	12,1%	38	57,6%
E14	35	53,0%	14	21,2%	17	25,8%

Jak wynika z Tabeli 1, oceny negatywne przeważały w przypadku 6 angielskich zdań, a oceny pozytywne – w przypadku 7 z nich. W jednym zdaniu, E1, liczba ocen pozytywnych i negatywnych była identyczna.

Ciekawe jest zestawienie struktur, w przypadku których uczestnicy najwyżej ocenili przydatność tłumaczeń polskich. W materiale angielskim najbardziej pozytywnych ocen, przy jednoczesnej niskiej częstotliwości ocen negatywnych, dokonano w stosunku do zdań przedstawionych w Tabeli 2.

**Tabela 2.** Zdania w języku angielskim, w stosunku do których najwyżej oceniono przydatność polskich tłumaczeń

(E8)	<i>It's the first time I've eaten Chinese food.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	Po raz pierwszy jem chińskie jedzenie.
<i>odbicie lustrzane:</i>	<b>To jest pierwszy raz, kiedy (kiedykolwiek) jadłem chińskie jedzenie.</b>
(E12)	<i>"Is he coming?" "I guess not."</i>
<i>tłumaczenie:</i>	„Czy on przyjdzie?” „Chyba nie”.
<i>odbicie lustrzane:</i>	„Czy on przyjdzie?” „ <b>Zgaduję, (że) nie</b> ”.
(E11)	<i>I hate it when you ignore me.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	Nie znoszę, kiedy mnie ignorujesz.
<i>odbicie lustrzane:</i>	<b>Nie znoszę tego kiedy mnie ignorujesz.</b>

W przykładzie E8 warto podkreślić, że chociaż znaczenie zdań w językach angielskim i polskim jest takie samo, różnią się one w warstwie koncepcyjnej. Podczas gdy w języku polskim podkreślamy aspekt teraźniejszy czynności (*jem*), w języku angielskim zastosowany jest czas *present perfect*, który łączy aspekt przeszłości z teraźniejszością, wskazując na stan trwający aż do chwili obecnej. Większość Polaków uczących się języka angielskiego prawdopodobnie użyłaby tutaj błędnej formy czasu teraźniejszego (prostego albo ciągłego) na skutek interferencji. Zdanie E12 ilustruje użycie konstrukcji potocznej, niemal idiomatycznej, strukturalnie i koncepcyjnie odmiennej od konstrukcji polskiej. Ta struktura, choć bardzo prosta w warstwie syntaktycznej, rzadko byłaby użyta przez nierodzimych użytkowników języka angielskiego. W zdaniu E11 występuje „pusty” zaimek (*it*), typowy dla języka angielskiego, a zupełnie niespotykany w języku polskim. Jest to więc konstrukcja koncepcyjnie trudna dla Polaków. Dosłowne tłumaczenie dobrze ilustruje zasadę, że czasowniki tranzytywne wymagają dopełnienia w postaci rzeczownika lub zaimka.

Jeśli chodzi o zdania, co do których w większości udzielono odpowiedzi negatywnych, to brak tutaj aż tak wyraźnej polaryzacji odpowiedzi. Najwyższa wartość procentowa to 56,1%, podczas gdy w przypadku przeważających ocen pozytywnych było to ponad 80%. W Tabeli 3 zestawiono cztery zdania, co do których użyteczność polskich tłumaczeń oceniono negatywnie.

**Tabela 3.** Zdania w języku angielskim, w stosunku do których najniżej oceniono przydatność polskich tłumaczeń

(E3)	<i>You needn't have gone to hospital.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	Niepotrzebnie poszedłeś do szpitala.
<i>odbicie lustrzane:</i>	<b>Nie potrzebowałeś być iść do szpitala.</b>
(E14)	<i>I saw nothing.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	Niczego nie widziałam.
<i>odbicie lustrzane:</i>	<b>Widziałam nic.</b>

(E7)	<i>Next year I will have been working for the company for 30 years.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	<i>W przyszłym roku minie 30 lat, odkąd pracuję w tej firmie.</i>
<i>odbicie lustrzane:</i>	<i>W przyszłym roku będę był pracujący w tej firmie od 30 lat.</i>
(E2)	<i>If it had rained, we would have stayed at home.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	<i>Gdyby padało, zostalibyśmy w domu.</i>
<i>odbicie lustrzane:</i>	<i>Gdyby było padało, zostalibyśmy byli w domu.</i>

Zdanie E3 ilustruje zastosowanie czasownika modalnego (*need*) w odniesieniu do przeszłości. Pod względem syntaktycznym nie jest to struktura prosta ani oczywista. Jest to jednak struktura intensywnie obecna na kursach językowych, z którą respondenci byli zapewne dobrze zaznajomieni. Błędy interferencji z udziałem czasowników modalnych są raczej rzadkie. Zdanie E14 jest z kolei syntaktycznie bardzo proste, choć koncepcyjnie całkowicie różne od struktury polskiej. Koncepcja pojedynczego przeczenia w języku angielskim jest z pewnością dobrze znana respondentom z powodu intensywnego występowania na kursach językowych i w podręcznikach. Kolejne dwa zdania (E7 i E2) mają formy gramatyczne dość skomplikowane syntaktycznie, ale wydają się łatwiejsze dla respondentów również ze względu na częstotliwość ich występowania w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych (choć niekoniecznie w autentycznym użyciu przez rodzimych użytkowników języka angielskiego). Prawdopodobnie z tego powodu skłaniali się do uznania języka polskiego jako niepotrzebnego w ich zrozumieniu. Warto również podkreślić, że w przypadku wszystkich czterech zdań zestawionych w Tabeli 3 dosłowne tłumaczenia (odbicia lustrzane) brzmią w języku polskim niezręcznie i niepoprawnie, w przeciwieństwie do zdań przedstawionych w Tabeli 2. Ten czynnik mógł również wpłynąć na ocenę przydatności języka polskiego w zrozumieniu struktur angielskich.

### Struktury w języku rosyjskim

W przypadku zdań rosyjskich średnia arytmetyczna wynosi 3,21, przy odchyleniu standardowym 1,22. Tabela 4 zawiera szczegółowe informacje dotyczące liczby udzielonych odpowiedzi w kontekście struktur rosyjskich.

**Tabela 4.** Liczba uzyskanych odpowiedzi w odniesieniu do rosyjskich struktur gramatycznych

Zdanie rosyjskie	Oceny negatywne		Trudno powiedzieć		Oceny pozytywne	
	2	3	4	5	6	7
R1	18	27,3%	7	10,6%	41	62,1%
R2	22	33,3%	6	9,1%	38	57,6%
R3	16	24,2%	11	16,7%	39	59,1%



1	2	3	4	5	6	7
R4	13	19,7%	4	6,1%	49	74,2%
R5	34	51,5%	13	19,7%	19	28,8%
R6	39	59,1%	13	19,7%	14	21,2%
R7	24	36,4%	11	16,7%	31	47,0%
R8	29	43,9%	8	12,1%	29	43,9%
R9	8	12,1%	12	18,2%	46	69,7%
R10	11	16,7%	9	13,6%	46	69,7%
R11	12	18,2%	10	15,2%	44	66,7%
R12	22	33,3%	15	22,7%	29	43,9%
R13	35	53,0%	18	27,3%	13	19,7%
R14	29	43,9%	14	21,2%	23	34,8%

Jak wynika z Tabeli 4, odpowiedzi uczestników w odniesieniu do materiału rosyjskiego rozłożyły się mniej równomiernie niż w odniesieniu do zdań angielskich: oceny pozytywne przeważały tu w przypadku 9 zdań, w 4 zdaniach odnotowano przewagę ocen negatywnych, a w jednym zdaniu (R8) – identyczną liczbę ocen pozytywnych i negatywnych.

**Tabela 5.** Zdania w języku rosyjskim, w stosunku do których najwyżej oceniono przydatność polskich tłumaczeń

(R4)	<i>Как тебя зовут?</i>
<i>tłumaczenie:</i>	<i>Jak masz na imię?</i>
<i>odbicie lustrzane:</i>	<i>Jak cię zwaą?</i>
(R9)	<i>Они часто ходят друг к другу в гости.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	<i>Oni często chodzą do siebie w gości.</i>
<i>odbicie lustrzane:</i>	<i>Oni często chodzą jeden do drugiego (kolega do kolegi) w gości.</i>
(R1)	<i>У Ани есть собака.</i>
<i>tłumaczenie:</i>	<i>Ania ma psa.</i>
<i>odbicie lustrzane:</i>	<i>U Ani jest pies.</i>

Należy zauważyć, że wysoki procent ocen pozytywnych otrzymały przykłady zdań rosyjskich, w których wyraźne są różnice znaczeniowe w konstrukcjach gramatycznych (Tabela 5). Przykład R9 ilustruje użycie wyrażenia zaimkowego *друг друга* w celu przedstawienia wzajemnych stosunków zachodzących między osobami. Ze względu na podobieństwo języków i negatywne wpływy interferencyjne uczniowie niejednokrotnie błędnie używają w takim znaczeniu zaimka zwrotnego *себя*, ponieważ zarówno wyrażenie zaimkowe *друг друга*, jak i wspomniany wyżej zaimek odpowiadają polskiemu zaimkowi zwrotnemu *sobie / siebie (się)*. Lustrzane odbicie doskonale identyfikuje daną konstrukcję pod względem znaczenia, dlatego

respondenci ocenili przydatność tej techniki dość wysoko. Pozytywne oceny obejmują również przykłady, w których różnice dotyczyły składni. Ponad 62% osób z badanej grupy uznało dosłowne tłumaczenie za użyteczne do zrozumienia znaczenia oraz konceptu konstrukcji *у меня* (przykład R1), odpowiadającej polskiemu *mam / posiadam*. Wspomniana struktura sprawia zwykle wiele trudności przede wszystkim na początkowym etapie nauki języka rosyjskiego, gdzie zauważa się nagminne niepoprawne używanie przez uczniów w znaczeniu posiadania czasownika *иметь*. Przykład R4 natomiast obrazuje koncepcyjne różnice w prostym pytaniu o imię z użyciem czasownika *звать*. Odwołanie się do języka ojczystego pozwala również na świadome i poprawne użycie biernika.

**Tabela 6.** Zdania w języku rosyjskim, w stosunku do których najniżej oceniono przydatność polskich tłumaczeń

(R6)	<i>Дима в школу едет на машине.</i>
<b>tłumaczenie:</b>	<i>Dima do szkoły jedzie samochodem</i>
<b>odbicie lustrzane:</b>	<i>Dima do szkoły jedzie na samochodzie.</i>
(R13)	<i>Она живет в пятнадцати километрах от ближайшего города.</i>
<b>tłumaczenie:</b>	<i>Ona mieszka piętnaście kilometrów od najbliższego miasta.</i>
<b>odbicie lustrzane:</b>	<i>Ona mieszka w piętnastu kilometrach od najbliższego miasta.</i>
(R5)	<i>Мама работает учительницей в начальной школе.</i>
<b>tłumaczenie:</b>	<i>Mama pracuje jako nauczycielka w szkole podstawowej.</i>
<b>odbicie lustrzane:</b>	<i>Mama pracuje nauczycielką w szkole podstawowej.</i>

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż negatywne oceny otrzymały przykłady prezentujące różnice w rekcji czasownikowej (R5), jak również w użyciu przyimków (R6), co wynika z Tabeli 6. W trakcie kursu językowego zagadnienia związane z rzędem czasownika są zwykle wprowadzane jako materiał pamięciowy, stąd być może tak wysoki procent ocen negatywnych. Natomiast stosowanie w języku rosyjskim przyimków zwykle nie sprawia uczniom większego problemu, co też znalazło odzwierciedlenie w przykładach R6 i R13. Prawdopodobnie ze względu na pokrewieństwo badanych języków stopień trudności ujętych w danych przykładach zagadnień gramatycznych wydaje się być niski, dlatego respondenci uznali tłumaczenie dosłowne (lustrzane odbicie) w takich przypadkach za nieużyteczne.

#### **Korelacja pomiędzy odpowiedziami a długością uczenia się języka obcego**

Przeprowadzono również pomiar korelacji pomiędzy średnimi wartościami odpowiedzi udzielanymi przez uczestników w stosunku do struktur w obu językach oraz długością uczenia się danego języka. Wyniki korelacji Pearsona okazały się istotne statystycznie w przypadku obu języków. W od-

niesieniu do języka angielskiego użytkano następujące wyniki:  $r = -0,246$ ,  $n = 66$ ,  $p = 0,047$ ,  $R^2 = 0,060$ <sup>21</sup>, co wskazuje na raczej słabą korelację ujemną. W przypadku języka rosyjskiego wyniki korelacji to:  $r = -0,338$ ,  $n = 66$ ,  $p = 0,005$ ,  $R^2 = 0,114$ , co oznacza silniejszą korelację ujemną. Korelacja ujemna wskazuje, że im wyższa długość uczenia się danego języka, tym mniej pozytywna ocena przydatności języka ojczystego wśród badanej próby, podkreślając rolę poziomu zaawansowania językowego jako istotnego czynnika w niniejszym badaniu.

### Wnioski końcowe

Badanie opisane w niniejszym artykule miało na celu przedstawienie opinii respondentów, osób uczących się języków angielskiego i rosyjskiego, na temat użyteczności tłumaczeń na język ojczysty w zrozumieniu form i znaczeń struktur gramatycznych obu języków. Wyniki wskazują na wysoki poziom dywersyfikacji opinii w stosunku do poszczególnych języków oraz konkretnych struktur gramatycznych. Większej liczby pozytywnych odpowiedzi udzielono w stosunku do języka rosyjskiego niż angielskiego. Jednym z czynników wyjaśniających ten wynik jest znacznie niższa długość uczenia się i poziom zaawansowania w języku rosyjskim; zależność pomiędzy tą zmienną a udzielanymi odpowiedziami została potwierdzona przez pomiary korelacji. Innym czynnikiem, który wydaje się wpływać na różnice pomiędzy językami, jest typologia oraz psychotypologia językowa. Uczniowie uważają język ojczysty za bardziej użyteczny w uczeniu się języka obcego zbliżonego typologicznie, ponieważ doceniają pomocną rolę pozytywnego transferu z języka ojczystego. Jest to założenie całkowicie słuszne, jednak uczniowie muszą być jednocześnie świadomi „pułapek” wynikających z nadużywania transferu w przypadku uczenia się języka zbliżonego do języka ojczystego. Właściwie dobrane porównania międzyjęzykowe mogą uwrażliwić uczniów na zauważanie podobieństw i różnic pomiędzy kodami językowymi i pomóc im unikać interferencji.

Różnice w odpowiedziach dotyczących poszczególnych struktur gramatycznych związane są prawdopodobnie z poziomem postrzeganej ich trudności, ponieważ właśnie zdania charakteryzujące się wysoką odmiennością na poziomie koncepcyjnym oceniono jako te, w stosunku do których zastosowanie języka ojczystego jest najbardziej przydatne. Mniejszą rolę wydaje się odgrywać trudność form gramatycznych na poziomie syntaktycznym. Zauważono, że uczestnicy badania niżej ocenili przydatność języka ojczystego w przypadkach angielskich zdań, których dosłowne tłuma-

<sup>21</sup> Standardowe sposoby interpretacji współczynników korelacji oraz istotności statystycznej w naukach społecznych podane są w wielu źródłach, np. J. L a r s e n - H a l l, *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*, New York 2010, s. 163.

czenia brzmiały wyjątkowo niezręcznie i nienaturalnie (np. „Widziałam nic”). Taka jest jednak specyfika techniki nauczania nazywanej „odbiciem lustrzanym”, że celowo stosuje błędne, często dziwnie brzmiące zdania w języku ojczystym, będące wiernym odwzorowaniem zdań w języku docelowym; to „odwzorowanie” jest celową techniką, służącą zwróceniu uwagi na odmienny od języka ojczystego „wzorzec” struktury w języku obcym. Jak wyjaśnia Hentschel<sup>22</sup>, tłumaczenie dosłowne, choć często prowadzi do tworzenia absurdalnych zdań, stanowi klucz do zrozumienia formy i znaczenia struktur w J2, zastępując wyjaśnienia metajęzykowe. Wydaje się więc, że uzasadnione byłoby stosowanie porównań pomiędzy językiem docelowym a innymi językami znanymi uczniom (również językiem ojczystym) jako planowej, przemyślanej techniki nauczania, mającej na celu podniesienie świadomości językowej oraz metajęzykowej uczniów<sup>23</sup>. Stosowanie takich technik dydaktycznych musi być jednak dostosowane do poziomu językowego i potrzeb uczniów w taki sposób, aby nie zastępowało ćwiczeń komunikacyjnych w języku obcym, które powinny stanowić zdecydowaną przewagę na lekcji, lecz jedynie je uzupełniało.

### Bibliografia

- Butzkamm W., Caldwell J., 2009. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*, Tübingen: Narr.
- Dakowska M., 2003. *Current controversies in foreign language didactics*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- De Bot K., Jaensch C., 2015. *What is special about L3 processing*, „Bilingualism: Language and Cognition” no. 18, s. 130–144.
- Gnuzman C., 2009. *Translation as language awareness: overburdening or enriching the foreign language classroom?*, [w:] *Translation in second language learning and teaching*, red. A. Witte, T. Harden, A. Ramos de Oliveira Harden, Oxford–Berno: Peter Lang, s. 53–77.
- Gozdawa-Gołębiowski R., 2003. *Interlanguage formation: A study of the triggering mechanisms*, Warszawa: Instytut Anglistyki UW.
- Hall G., Cook G., 2012. *Own-language use in language teaching and learning*, „Language Teaching” no. 45, s. 271–308.

<sup>22</sup> E. Hentschel, *Translation as an inevitable part of foreign language acquisition*, [w:] *Translation in Second Language...*, op. cit., s. 15–30.

<sup>23</sup> Świadome porównania międzyjęzykowe jako technika podnoszenia wrażliwości uczniów na kody językowe zalecana jest we współczesnej literaturze dotyczącej nauczania uczniów wielojęzycznych, np. przez U. Jessner w artykule *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*, „Language Teaching” 2008, no. 41, s. 15–56.

- H e n t s c h e l E., 2009. *Translation as an inevitable part of foreign language acquisition*, [w:] *Translation in second language learning and teaching*, red. A. Witte, T. Harden, A. Ramos de Oliveira Harden, Oxford-Berno: Peter Lang, s. 15-30.
- J e s s n e r U., 2008. *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*, „Language Teaching” no. 41, s. 15-56.
- K e l l e r m a n E., 1979. *Transfer and non-transfer: Where we are now*, „Studies in Second Language Acquisition” no. 2, s. 37-57.
- K e m p C., 2007. *Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?*, „International Journal of Multilingualism” no. 4, s. 241-261.
- K r a s h e n S., 1981. *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- L a r s o n - H a l l J., 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*, New York: Routledge.
- N a s s a j i H., F o t o s S., 2001. *Teaching grammar in second language classrooms*, New York: Taylor & Francis.
- N o r r i s J., O r t e g a L., 2000. *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, „Language Learning” no. 50, s. 417-528.
- P a w l a k M., 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Rada Europy, 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.
- R u t h e r f o r d W., 1987. *Second language grammar: learning and teaching*, Harlow: Pearson Education.
- S c h e f f l e r P., 2013. *Learners' perceptions of grammar translation as consciousness raising*, „Language Awareness” no. 22, s. 255-269.
- S p a d a N., L i g h t b o w n P., 1999. *Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition*, „The Modern Language Journal” no. 83, s. 1-22.
- S w a n M., 2011. *Grammar*, [w:] *The Routledge handbook of applied linguistics*, red. J. Simpson, London: Routledge.

