

Name: **Weronika Krzebietke**

Title: **Język rodzimy w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego. Praktyka i postawy polskich nauczycieli języka angielskiego.**

Streszczenie

Rola języka ojczystego (L1) w nauczaniu języków obcych stanowi przedmiot debaty metodologicznej od końca XIX wieku (Butzkamm 2003). Stosunek do wykorzystywania języka ojczystego w nauczaniu języka angielskiego wielokrotnie zmieniał się na przestrzeni lat (Howatt 1984). W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, wprowadzonej pod koniec XVIII wieku, język ojczysty był uznawany za kluczowy – zasadniczo każdy aspekt nauczania języka w tej metodzie silnie się na nim opiera (Howatt 1984, Richards and Rodgers 1986, Howatt i Smith 2014, Cook 2010). Końcówka XVIII wieku i XIX wiek to okres ruchu reformatorskiego (Reform Movement), w ramach którego językoznawcy i nauczyciele eksperymentowali z metodami nauczania bardziej angażującymi drugi język (Howatt 1984). Z kolei późny XIX i XX wiek charakteryzowały się rozwojem naturalnych metod nauczania języków obcych, audiolingwalizmu, oraz analizy błędu, reprezentowanych przez m.in. Sweeta, Berlitz, Palmera, Krashena i Longa. Wszystkie te ruchy, metody i podejścia stopniowo, konsekwentnie prowadziły do wyłączenia pierwszego języka z nauczania języków obcych i promocji nauczania jednojęzycznego (Richards i Rodgers 1986, Howatt i Smith 2014).

W XXI wieku, dzięki analizie roli pierwszego języka w nauczaniu języków obcych, Cook (2001) doprowadził do metodologicznego przełomu. W ciągu ostatnich 20 lat wielokrotnie analizowano kwestię stosowania pierwszego języka w nauczaniu języków obcych i ponownego wprowadzenia go do różnych obszarów związanych z nauczaniem języków obcych. Pierwsze dowody potwierdzające użyteczność języka ojczystego w tym zakresie zostały dostarczone przez psycholingwistykę; wykazano, że języki koegzystują w umyśle, oraz że *code-switching* i *code-change* są naturalne dla osób dwu- i wielojęzycznych (Oblor 1982, Beauvillain i Graninger 1987, Locastro 1987, Cook 1993). Po drugie, w 1992 roku Stern dowiódł, że *jednojęzyczne* i *dwujęzyczne* nauczanie to w rzeczywistości dwa bieguny spektrum, po którym nauczyciele języków obcych swobodnie się przemieszczają w zależności od celu danej lekcji. Po trzecie, ponownie przeanalizowano kwestię wykorzystania tłumaczenia w nauczaniu drugiego języka (Stern 1992, Widdowson 2003, Hall i Cook 2012). Po czwarte, zaczęto brać pod uwagę perspektywę socjolingwistyczną, uwzględniając takie czynniki jak zaplecze kulturowe uczniów, niezaprzeczalne brzemienie brytyjskiego imperializmu, oraz status

natywnych nauczycieli języka angielskiego w porównaniu do nie-natywnych (Philipson 1992, Atkinson 1993, Cook 2001, Widdowson 2003, Cook 2010). Po piąte, badania z dziedziny akwizycji drugiego języka, neurolingwistyki i neuroobrazowania ujawniły brak możliwości oddzielenia od siebie różnych języków w ludzkim umyśle (Jarvis i Pavlenko 2008, Białystok 2009, Gullberg 2011), korzyści z *code-switching* dla osób dwu- i wielojęzycznych (Cook 2010, Nikula 2007), oraz że język ojczysty i drugi język wywołują i tłumią różne emocje (Jończyk i in. 2016, 2019). Po szóste, wykazano że języki ojczyste są powszechnie stosowane w nauczaniu języków obcych na całym świecie (Hall i Cook 2012, Hall i Cook 2013), bez względu na metodologiczne zalecenia. Co więcej, istnieją doniesienia o korzyściach płynących z *code-switching* u nauczycieli – w pewnych środowiskach stwarzało to bezpieczniejszą atmosferę dla uczniów, pomagało dowartościować języki ojczyste, promowało wielojęzyczność, a także stwarzało więcej możliwości edukacyjnych (Hall i Cook 2012). Wreszcie ostatni *zwrot wielojęzyczny (Multilingual turn)*, zmiany zachodzące w praktycznym nauczaniu języków obcych na całym świecie, oraz coraz powszechniejsza wielojęzyczność w stale ewoluujących społeczeństwach – to wszystko złożyło się nowy standard, jakim jest stosowanie więcej niż jednego języka w nauczaniu języków obcych.

W świetle powyższego niniejsza praca bada praktyki i stosunek nauczycieli języka angielskiego do wykorzystywania języka polskiego w nauczaniu. Badanie opiera się na metodologii mieszanej. Wzorując się na pracy Lyncha (2015) uwzględniono dwie zmienne: doświadczenie nauczycieli (mierzone w latach), oraz poziom zaawansowania nauczanych grup. W celu zapewnienia triangulacji danych, przeprowadzono ankietę w oparciu o prace Cooka i Halla (2012) i Schefflera i in. (2017) na dużej, reprezentatywnej grupie nauczycieli, a następnie szereg wywiadów i obserwacji lekcji wybranej grupy nauczycieli. Dodatkowo, w celu uzyskania holistycznego obrazu analizowanego zagadnienia, przeprowadzono wywiady z sześcioma pracownikami wiodących polskich uczelni specjalizującymi się w kształceniu nauczycieli. Wyniki badania częściowo potwierdziły Hipotezę 1: nauczyciele o różnym poziomie doświadczenia nie różnili się od siebie w zakładanym stopniu. Zidentyfikowano jednak interesujące wzorce ilustrujące rozłam między studentami specjalizacji nauczycielskiej realizującymi praktyki i nauczycielami-stażystami, a bardziej doświadczonymi pedagogami. Hipoteza 2 została całkowicie potwierdzona w toku badań: na podstawie zadań z kwestionariusza i wywiadów wykazano, że im niższy poziom uczniów, tym więcej języka polskiego używano na zajęciach, i tym większa akceptacja dla języka polskiego jako narzędzia metodologicznego. Wywiady i obserwacje lekcji potwierdziły rezultaty jakościowej części badania

i rzuciły na nie więcej światła. Wyniki niniejszej rozprawy mogą stanowić cenny wkład w badania nad praktyką nauczania języków obcych, jak również przyczynek do dyskusji na temat usystematyzowania kwestii wykorzystania języka ojczystego w kształceniu przyszłych nauczycieli.