

Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

MONIKA JANICKA

Podjęcie do roli i miejsca świadomości językowej jako części kompetencji gramatycznej zmieniało się wraz z dominującymi paradygmatami dotyczącymi procesów uczenia się. O ile teorie behawiorystyczne wykluczają świadomość językową jako szkodliwą i mogącą generować powstawanie błędów językowych, o tyle teorie o charakterze kognitywno-konstruktywistycznym upatrują w odwoływaniu się do roli świadomości językowej możliwości podniesienia efektywności opanowywania wiedzy i umiejętności językowych.

Najważniejsze teorie uczenia się i ich implikacje dydaktyczne

Próby wyjaśnienia, w jaki sposób zachodzi proces uczenia się, zdominowane są przez dwie teorie: behawioryzm i kognitywizm. Behawioryzm postrzega proces uczenia się jako inicjowany z zewnątrz i warunkowany dostarczaniem odpowiednio ustrukturyzowanych bodźców. Powtarzanie tych bodźców z odpowiednią częstotliwością prowadzi do automatyzacji wiedzy. Odbywa się to w sposób bezrefleksyjny, bez udziału świadomości. Zmianę w podejściu do procesów nauczania i uczenia się zapoczątkowała w latach 50. XX wieku tzw. rewolucja kognitywna, która przeniosła uwagę z analizowania reakcji człowieka na bodźce na sposób przetwarzania przez niego informacji (De Corte 2013). Zwolennicy kognitywnej teorii uczenia się zakładają, że proces uczenia się odbywa się poprzez przetwarzanie informacji, interpretowanie ich i nadawanie im znaczeń, co znajduje swój wyraz w procesach mentalnych polegających na postrzeganiu, rozpoznawaniu, przypominaniu oraz wyciąganiu wniosków. Proces uczenia się jest zatem świadomy i aktywny (Gold 2015). Duży wkład w rozwój kognitywnej teorii uczenia się miał Jean Piaget (2006), który podkreślał, że jednostka uczy

się poprzez działanie. W trakcie działania mózg ludzki konstruuje reprezentacje mentalne nowych informacji. Uczenie się nie jest rozumiane jako przyswajanie, „absorbowanie”, lecz jako konstruowanie wiedzy i umiejętności. Proces ten nigdy nie zaczyna się od zera, ale opiera się na posiadanych już strukturach wiedzy i zdobytych doświadczeniach, będących punktem wyjścia do interpretowania informacji, i jest silnie zdeterminowany przez sytuacje i konteksty, w których się odbywa (por. Terhart 1999). Ponieważ jednak konstrukcje mentalne są w wysokim stopniu subiektywne¹, Piaget niezwykle ważną rolę przypisywał procesom interakcyjnym, dzięki którym mogą zostać zweryfikowane.

Kognitywiści i konstruktywiści² opierają swoje teorie m.in. na badaniach neurobiologicznych dotyczących procesów uczenia się. Z badań tych wynika, że uczenie się zachodzi wtedy, gdy pojawia się bodziec zaburzający dotychczasowy porządek wewnętrzny i wywołujący pewną niespójność lub konflikt poznawczy, co powoduje napięcie emocjonalne i motywuje jednostkę do poszukiwania rozwiązań, dzięki którym odczuwana niespójność zostanie usunięta. I właśnie poszukiwanie rozwiązań stanowi o zachodzącym procesie uczenia się. Nowa wiedza i nowe

umiejętności mogą jednak zostać utrwalone w pamięci tylko wtedy, gdy zostaną przez daną osobę ocenione jako istotne i ważne (Hüther 2016). Nowe informacje nabywamy przede wszystkim w sposób epizodyczny. Z czasem epizody się zacierają, zaś to, co pozostaje i zapisuje się w pamięci, to wiedza faktyczna. W związku z tym prezentowanie nowego materiału w formie historyjek lub anegdotek ma szansę zostać uznane przez nasz mózg za istotne i szybciej zostać zapamiętane, niż gdy prezentacja materiału ma jedynie formę suchego, naszpikowanego terminami i definicjami wykładu. Najbardziej efektywne dla procesu uczenia się są typy zadań o charakterze otwartym, czyli mające wiele rozwiązań. Zadania takie dają impulsy do myślenia, wskazują powiązania między wiedzą a życiem codziennym i pokazują, że wiedza i umiejętności nabyte w szkole mają zastosowanie w rzeczywistości pozaszkolnej. Ważną rolę odgrywa także współpraca między uczniami, ponieważ uczniowie uczą się najszybciej od siebie nawzajem (Hattie 2015).

Na podstawie badań Gold (2015) identyfikuje cztery wymiary skutecznego nauczania. Zalicza do nich:

1. Kognitywną aktywizację uczących się, polegającą na aktywnej pracy nad nowym materiałem, nowymi zagadnieniami, które stanowią impuls do analizy.
2. Konstruktywne wsparcie dla indywidualnych procesów uczenia się, polegające na udzielaniu wskazówek merytorycznych, udzielaniu informacji zwrotnej.
3. Rozpoznawanie postępów ucznia i wykorzystywanie wiedzy na ich temat do dalszego planowania nauki.
4. Efektywne zarządzanie klasą, polegające na dobrym, ustrukturyzowanym planowaniu dydaktycznym oraz prowadzeniu interesujących i inspirujących lekcji (Gold 2015:15).

Rola i miejsce kompetencji gramatycznej w procesie nauczania/uczenia się języka obcego

W tym miejscu warto zastanowić się, co powyższe przemyślenia na temat procesów uczenia się oznaczają dla nauki języków obcych, a także – co stanowi istotę tych rozważań – dla roli i miejsca kompetencji gramatycznej w tym procesie. Podejście do nauczania gramatyki zmieniło się bowiem radykalnie wraz z dominującymi teoriami na temat uczenia się.

Pod wpływem behawioryzmu rozwinęła się metoda audiolingwalna/audiowizualna, w której uczenie się języka polega na naśladowaniu modelu językowego, jakim może być nauczyciel lub – przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii – odtwarzany z nośnika dźwięku głos lektora. Typowe formy ćwiczeń w metodzie audiolingwalnej to dryle językowe: powtarzanie za modelem

językowym, przekształcanie zdań według wzoru, udzielanie odpowiedzi na pytania według podanego schematu czy prezentacja wyuczonych na pamięć dialogów. Podstawową formą nauczania jest rozmowa w języku docelowym. Odwoływanie się do języka ojczystego jest niewskazane, wręcz wykluczone, ponieważ może prowadzić do interferencji, czyli popełniania błędów w języku docelowym pod wpływem utrwalonych struktur z języka ojczystego. Gramatyka nauczana jest w sposób bezrefleksyjny: uczniowie przyswajają struktury gramatyczne „zapakowane” w teksty, zaś reguły gramatyczne nie są omawiane, pojawiają się jedynie na końcu danej jednostki tematycznej lub rozdziału z podręcznika jako podsumowanie w postaci przykładowych zdań. Sygnały optyczne, tabele i zestawienia mają pomóc uczącemu się w samodzielnym dostrzeżeniu reguł (Neuner, Hunfeld 1993). Zwolennicy metody audiolingwalnej podkreślają, że do jej zalet należy to, iż nawet osoby bez szczególnych uzdolnień językowych mogą szybko opanować język obcy, także wtedy, gdy uczą się go w dużych grupach³. Natomiast jej krytycy zauważają, że o ile metoda audiolingwalna sprawdza się w klasie szkolnej, gdzie nauka języka przebiega według określonego schematu, to w naturalnej komunikacji, w sytuacji gdy pojawiają się zwroty spoza wyuczonego i automatyzowanego repertuaru, nie daje ona uczniowi narzędzi do swobodnej konwersacji.

Nieznaczną rolę przypisywano kompetencji gramatycznej także w podejściu komunikacyjnym, które zakładało, że stworzenie w klasie szkolnej warunków nauki języka podobnych do warunków naturalnych umożliwi poprawne opanowanie struktur gramatycznych. Rola gramatyki była natomiast skrajnie różnie postrzegana w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, gdzie świadomości językowej wyrażającej się znajomością reguł gramatycznych przypisywano klucz do sukcesu w opanowaniu języka obcego (por. Neuner, Hunfeld 1993).

Obecnie – między innymi pod wpływem kognitywnych teorii uczenia się, które wskazują na indywidualny charakter tego procesu – coraz częściej mówi się o erze postmetodycznej (por. Kubiczek 2012): nie dominuje jedna metoda nauczania, lecz podejście eklektyczne, łączące elementy różnych metod, zidentyfikowanych w wyniku badań o charakterze neurobiologicznym, pedagogicznym czy glottodydaktycznym jako skuteczne. Zmieniło się także podejście do roli i miejsca gramatyki w procesie uczenia się języków obcych. Gramatyki nie traktuje się jako celu nauczania językowego, lecz jako narzędzie umożliwiającej skuteczną komunikację. *Europejski system opisu kształcenia językowego* podkreśla, że celem nauki języka obcego jest przede wszystkim umiejętność podejmowania działań

o charakterze językowym. Zakłada się jednak, że nie wyklucza to dążenia do coraz większej poprawności językowej, co bez znajomości gramatyki języka nie jest możliwe – w szczególności, gdy nauka języka odbywa się w klasie szkolnej. W koncepcji ESOKJ gramatyka jest częścią kompetencji lingwistycznej, która obok kompetencji socjolingwistycznych i pragmatycznych stanowi część językowej kompetencji komunikacyjnej. Kompetencje lingwistyczne obejmują *znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka (...)* Dla uczącego się istotne są przy tym nie tyle *zasób czy jakość tej wiedzy (...)* lecz *raczej sposób jej wewnętrznej organizacji (czyli sieci połączeń skojarzeniowych) i umiejętność szybkiego odwoływania się do niej (czyli jej przywoływania i uaktywniania)*. Wiedza ta może być zarówno świadoma i łatwo wyrażalna, może też taka nie być (Rada Europy 2003:23). Dlatego w nauczaniu gramatyki konieczne jest umiejętne łączenie nauczania struktur gramatycznych i zadań komunikacyjnych, kładzenie nacisku na formę językową podczas autentycznych interakcji, podawanie reguł, ale także umożliwianie samodzielnego ich odkrywania oraz utrwalanie materiału poprzez recepcję i produkcję (Pawlak 2008). Świadoma obserwacja procesów towarzyszących działaniom językowym prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (Rada Europy 2003:20).

Świadomość językowa i jej rola w procesie uczenia się języków obcych

Najnowsze badania pokazują, że uczenie się języków obcych w klasie szkolnej może być dużo skuteczniejsze, gdy odwołuje się do świadomości językowej. Stąd wydaje się zasadne przyjrzenie się roli świadomości językowej w procesie uczenia się języka obcego. Do zainteresowania się rolą świadomości językowej w latach 70. XX wieku przyczyniły się badania wśród brytyjskich absolwentów szkół, u których stwierdzono bardzo niski poziom znajomości języków obcych. Głębsze analizy pokazały, że słaba znajomość języków obcych koreluje z bardzo niską wiedzą na temat języka ojczystego. Jednym z programów, który miał poprawić ten stan rzeczy, był program *National Council for Language in Education*. Jego celem było rozwijanie kompetencji językowej brytyjskich uczniów oraz podniesienie skuteczności komunikowania się. Program naprawczy dotyczył trzech sfer: sfery kognitywnej, która miała rozwijać świadomość w stosowaniu pewnych wzorców językowych w określonych sytuacjach komunikacyjnych, sfery afektywnej – co miało na celu zmianę postaw i nastawienia do nauki języka, oraz sfery społecznej.

Wyeksponowanie tej ostatniej miało pomóc w dostrzeżeniu związków pomiędzy użyciem języka a byciem świadomym obywatelem i konsumentem (por. James, Garrett 1992). Na rolę świadomości językowej w chronieniu jednostki przed próbami manipulowania nią poprzez język wskazuje także Gnutzmann (1997), dla którego świadomość językowa manifestuje się m.in. w sferze performancji, do której zalicza się umiejętność adekwatnego stosowania gramatyki i leksyki ze względu na cel komunikacji.

W różnorodności podejść do świadomego uczenia się szczególną rolę odgrywa koncepcja *language awareness*, która wskazuje związki pomiędzy kompetencjami językowymi w języku ojczystym i obcym⁴. Z perspektywy nauczania języków obcych najbardziej przydatną definicją świadomości językowej, która będzie stanowiła punkt wyjścia do dalszych rozważań, jest definicja Eichlera i Nolda, mówiąca, że świadomość językowa to umiejętność, która *rozwija się w języku ojczystym, w języku drugim⁵ oraz w języku obcym poprzez świadome i uważne zajmowanie się językiem. Umożliwia ona uczącym się stosowanie i ocenianie w sposób kontrolowany reguł językowych oraz korygowanie naruszenia zasad poprawności językowej. Dotyczy to przede wszystkim dwóch dziedzin języka: gramatyki i działań językowych* (Eichler, Nold 2007:63 [tłum. MJ]). Znajomość metajęzyka (który jest częścią systemowej wiedzy o języku) umożliwia dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy danym a pożądanym poziomem opanowania języka. To z kolei jest warunkiem postępu językowego (James, Garrett 1992)⁶. Świadomość językowa nie jest zatem konstruktem stabilnym, lecz stanowi pewne kontinuum, w którym dają się wyróżnić podlegające dalszemu rozwojowi poziomy. Eichler rozróżnia świadomość proceduralną, którą rozumie jako umiejętność poprawnego stosowania reguł morfologicznych, gramatycznych i socjopragmatycznych oraz świadomość deklaratywną, która znajduje swój wyraz raczej w refleksji nad językiem i wiedzy na temat języka. Ellis (2005) określa wiedzę na temat języka mianem wiedzy eksplicytnej, która jest według niego świadoma i równoznaczna ze znajomością norm i reguł gramatycznych. Przeciwstawia jej wiedzę implicytną, która dochodzi do głosu, kiedy uczniowie wypowiadają się w sposób spontaniczny i płynny, aby zrealizować cele komunikacyjne. Do wiedzy eksplicytnej odwołują się natomiast w przypadku trudności komunikacyjnych. Wiedza eksplicytna jest wyrażalna, ale jednocześnie niekompletna i zmienna, ponieważ podlega ciągłemu rozwojowi.

Próby rozróżnienia pomiędzy wiedzą eksplicytną (świadomą) i implicytną (nieświadomą) oraz określenia ich roli w procesie uczenia się języków podejmowano

wielokrotnie. Obecnie w odniesieniu do tego zagadnienia dają się wyodrębnić trzy nurty. Nurt braku związku pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *noninterface position*) wskazuje na to, że w zakresie języka obcego nie istnieje pomiędzy nimi żaden związek, ponieważ te dwa rodzaje wiedzy są nabywane w inny sposób i wręcz są zapamiętywane przez inne obszary mózgu. Podejście mówiące o słabym związku pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *weak interface position*) wskazuje na możliwość transferowania wiedzy eksplicytnej do wiedzy implicytnej. Ellis stoi na stanowisku, że znajomość reguł gramatycznych może mieć pozytywny wpływ na kompetencję językową. Wiedza o języku wspomaga także proces samooceny, co stanowi klucz do postępu językowego. W podejściu ukazującym silny związek pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *strong interface position*) wskazuje się na możliwość wyprowadzenia wiedzy eksplicytnej od wiedzy implicytnej, ale także na operacje odwrotne: wiedza eksplicytna może nabrać charakteru wiedzy implicytnej, jednak bez utraty charakteru eksplicytnego (por. Ellis 2005). Badania empiryczne pokazują, że relacja między wiedzą eksplicytną i implicytną nie jest jednoznaczna i może wyrażać się zróżnicowanymi umiejętnościami. Badanie przeprowadzone przez Greena i Hechta w Niemczech wśród 300 młodych osób (uczniów liceum i studentów) uczących się języka angielskiego pokazało, że wiedza eksplicytna może mieć różny charakter. I tak, aż 78 proc. badanych było w stanie skorygować błędną wypowiedź, lecz tylko 48 proc. potrafiło wyjaśnić, z jakiego powodu uznało tę wypowiedź za błędną. Inne badanie, przeprowadzone w roku 2000 wśród brytyjskich uczniów szkoły licealnej przez Macrory i Stone, pokazuje z kolei, że wiedza eksplicytna na temat zastosowania czasu gramatycznego jest dużo bardziej zaawansowana niż umiejętność użycia tego czasu podczas produkcji językowej. Ellis (2005) komentuje wyniki powyższych badań w ten sposób, że różnica pomiędzy językiem jako sumą wiedzy o nim (ang. *language-as-knowledge*) a aktywnym stosowaniem wiedzy o języku w praktyce (ang. *language-for-use*) może wynikać z różnic w instrukcjach dotyczących zagadnień gramatycznych oraz zróżnicowanych sposobów utrwalania struktur gramatycznych w klasie. Badania nad rolą świadomości językowej wskazują jednak na to, że odwoływanie się w sposób eksplicytny do formalnych aspektów języka w zakresie struktur morfosyntaktycznych może przyczynić się do efektywności uczenia się języka obcego. Jednocześnie podkreśla się, że może to zależeć od różnic indywidualnych uczących się czy od rodzaju treści, do których chcemy odwołać się w sposób świadomy (por. Bremerich-Vos, Grotjahn 2007).

Wobec powyższych przemyśleń wydaje się wskazane rozwijanie świadomości językowej uczniów w połączeniu z rozwijaniem ich kompetencji językowej. W dalszej części niniejszego artykułu przedstawione są wybrane przykłady ukazujące, w jaki sposób można rozwijać świadomość językową uczniów na lekcji języka obcego. Propozycje te nawiązują do wymiarów skutecznego nauczania według Golda (2015) i uwzględniają kognitywną aktywizację uczniów oraz udzielanie konstruktywnego wsparcia dla procesów uczenia się

Możliwości rozwijania świadomości językowej uczniów na lekcji języka obcego

Jak już stwierdzono, znajomość reguł gramatycznych może mieć pozytywny wpływ na naukę języka obcego. Dlatego nie należy unikać odwoływania się do metajęzyka i reguł gramatycznych i wykorzystywać przy tym wiedzę na temat tego, w jaki sposób uczy się mózg, jak najlepiej przyswajane są nowe informacje. Skoro wiadomo, że zapamiętujemy najlepiej wtedy, gdy samodzielnie poszukujemy rozwiązań, należy proponować uczniom zadania, dzięki którym dostrzegą lukę pomiędzy tym, co już wiedzą, a tym, czego mają się nauczyć, umożliwić im określenie celu, planowanie, w jaki sposób się do niego zbliżyć, oraz dobór strategii, dzięki którym cel zostanie osiągnięty, zaś istniejąca luka – zniwelowana (Hattie 2015).

Przykładem zadania stymulującego do poszukiwania rozwiązań może być samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych przez uczniów. Aby uczniowie byli w stanie odkryć reguły, muszą przede wszystkim rozpoznać strukturę w typowym dla jej użycia kontekście oraz umieć powiązać daną strukturę językową z celem komunikacyjnym, który można osiągnąć, stosując daną strukturę. I tak, warto prezentować odmianę przymiotników np. w odniesieniu do opisu osoby – jej wyglądu zewnętrznego i ubioru, tryb rozkazujący w kontekście poleceń nauczyciela kierowanych pod adresem uczniów (np. *Open your books! Macht eure Bücher auf!*), tryb przypuszczający w sytuacjach, które wymagają szczególnej uprzejmości (*Would you mind, Wären Sie so nett*) czy przyimki miejsca w odniesieniu do opisu pomieszczenia (*The sofa is next to the window, Das Regal steht neben dem Tisch*). Pomocne w odkrywaniu reguł mogą być zadania, w których w sposób optyczny wyróżniono pewne prawidłowości, jak tabele i grafy, stanowiące wizualizację tworzenia danej struktury. Uczniowie powinni mieć oczywiście możliwość uzyskania potwierdzenia przez nauczyciela, czy ich hipotezy dotyczące danej prawidłowości są słuszne. Tego typu zadania warto realizować w parach, ponieważ dzięki temu uczniowie będą mogli dzielić się swoimi hipotezami

i wspólnie dochodzić do konstruktywnych wniosków. Pomocne może być także odwoływanie się do podobieństw i różnic między językami. Może mieć ono charakter kontrastywnych porównań ukazujących różnice strukturalne. Ich uświadomienie może zapobiec powstawaniu błędów o charakterze interferencyjnym, np.: *Das Bild hängt an der Wand* (niem.) – Obrazek wisi *na* ścianie (w dosłownym tłumaczeniu *Obrazek wisi *przy* ścianie). Odwoływanie się do innego języka obcego może być pomocne w sytuacji, gdy podobna struktura występuje w języku obcym nauczanym jako pierwszy, np.: *I play tennis* (ang.) – *Ich spiele Tennis* (niem.) (po polsku: Gram w tenisa). W przypadku trudności odkrywanie reguł powinno odbywać się przy konstruktywnym wsparciu nauczyciela.

Niezwykle ważną rolę w rozwijaniu świadomości językowej uczniów może mieć korekta błędów. Tym bardziej, że informacje na temat tego, jakie formy są niepoprawne i dlatego niemożliwe do zaakceptowania (tzw. *negative evidence*), są obok ekspozycji na dane językowe oraz produkcji językowej niezbędnym warunkiem opanowania języka obcego (Gass 2003). Jak wykazano powyżej, umiejętność świadomego odwoływania się do reguł językowych zależy od pewnej rutyny, jaka ma miejsce w klasie, od tego, w jaki sposób nauczyciel wykorzystuje błędy uczniów do rozwijania ich świadomości językowej. We współczesnym podejściu do nauczania i uczenia się języka popełnianie błędów językowych uznawane jest za naturalne (popełniają je także małe dzieci, które opanowują język ojczysty) i uznawane za widoczny znak rozwoju językowego. Umiejętne wykorzystanie błędów może przyczynić się do podniesienia efektywności uczenia się języka obcego. Odniesienie się do błędów uczniów może mieć formę korekty – informacji, że dana struktura jest niepoprawna i podania przez nauczyciela poprawnej odpowiedzi. Do rozwoju świadomości językowej przyczynia się jednak w sposób bardziej efektywny i pobudzający aktywność ucznia taka informacja zwrotna (ang. *repair*), która ma charakter dyskursywny i interakcyjny. W trakcie wypowiedzi ustnych nauczyciel może sygnalizować mimiką lub gestykulacją popełnienie błędu. Jeśli stosowany przez nauczyciela repertuar gestów będzie uczniom znany, będą je we właściwy sposób interpretowali. Nauczyciel może np. zasygnalizować, że w wypowiedzi ucznia czasownik nie został umieszczony we właściwym miejscu i pokazać gestem, że powinien stać na końcu zdania⁷. Może też narysować palcem w powietrzu literę S, jeśli uczeń zapomniał o dodaniu tej końcówki do czasownika w 3. osobie liczby pojedynczej⁸. Stosując tę technikę naprawy błędów nauczyciel powstrzymuje się przed natychmiastowym podawaniem uczniowi poprawnej formy i zachęca go do

samodzielnej korekty wypowiedzi. Oczywiście stosowanie tej techniki ma sens jedynie w przypadku tzw. błędów performancyjnych, powstałych podczas produkcji językowej (Kleppin 1998), kiedy nauczyciel ma pewność, że uczeń zna strukturę, którą ma samodzielnie skorygować. Nauczyciel powinien w takich sytuacjach nie tylko reagować na błędy, ale także pokazywać uczniom rodzaj błędu oraz ich źródło. Pokazanie, że błąd wynika z próby tłumaczenia „słowo po słowie” struktur z języka ojczystego lub powstał pod wpływem interferencji z języka ojczystego lub innego języka obcego, którego uczeń się uczy, może przyczynić się do lepszego zrozumienia danej struktury i bardziej poprawnego jej stosowania w komunikacji językowej.

Pewną pomoc może stanowić odwoływanie się do metajęzyka. Nie chodzi oczywiście o to, aby wymagać od uczniów kompleksowego opisu systemu języka, lecz jedynie znajomości wybranych jego elementów, np. umiejętności wskazania podmiotu, orzeczenia, dopełnienia, nazwania przypadków gramatycznych i przynależących do nich pytań. Można tę technikę wykorzystać zachęcając uczniów do autokorekty poprzez umiejętne zadawanie pytań. Np. gdy uczeń popełnił błąd w strukturze zdania, nauczyciel może zapytać: *Wo soll das konjugierte Verb stehen?* (Gdzie powinien znajdować się czasownik w formie osobowej?). Uczniowie muszą oczywiście zostać zaznajomieni z wybranymi zwrotami, do których odwołuje się nauczyciel. Tak postawione pytanie stanowi zachętę, aby uczeń odwołał się do posiadanej wiedzy eksplicytniej. Ważne jest jednak, aby nauczyciel pozostawił uczniom odpowiednio dużo czasu do namysłu, tak aby byli w stanie zebrać myśli i przygotować się do udzielenia odpowiedzi. Częstym „grzechem” nauczycieli jest to, że pozostawiają uczniowi zbyt mało czasu na reakcję i kiedy nie uzyskują jej po sekundzie lub dwóch, sami odpowiadają na zadane przez siebie pytanie.

W wypowiedziach pisemnych rozwijanie świadomości językowej może odbywać się w taki sposób, że nauczyciel zamiast podawać poprawną odpowiedź, zaznacza jedynie błąd oraz jego rodzaj (błąd gramatyczny, leksykalny, ortograficzny), zaś zadanie ucznia polega na poprawieniu błędu i odwołaniu się przy tym do znanych mu reguł. Nauczyciel może także przygotować ćwiczenie dotyczące najczęściej popełnianych przez uczniów błędów i poprosić o ich korektę.

Jak już wspomniano, do aktywizacji kognitywnej uczniów przyczyniają się zadania o charakterze otwartym, które pozwalają nie tylko utrwalać struktury językowe, ale także pokonać dychotomię pomiędzy nauką w klasie szkolnej a realnym życiem. Zadania takie wymagają

uaktywnienia kompetencji ogólnych uczącego się, gdyż odwołują się do doświadczenia życiowego oraz wiedzy ogólnej. Uaktywniają kompetencje językowe, które uczeń posiada na danym etapie, ukazując cel komunikacyjny osadzony w danej sferze życia. Zadania te łączą komunikację z działaniem społecznym i zacierają różnicę między uczeniem się a użyciem języka (Janowska 2011). Przykładem zadań tego typu są projekty językowe, które oprócz wymienionych kompetencji uaktywniają także kompetencje strategiczne użytkownika języka. Strategie to *wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działania podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sama sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła* (Rada Europy 2003:21). Strategie mają związek z umiejętnością uczenia się i mogą mieć charakter kognitywny. W tym przypadku mogą polegać na odwoływaniu się do posiadanej już wiedzy na temat systemu językowego lub wykorzystywaniu podobieństw między językami. Z kolei strategie tzw. pośrednie wspomagają uczącego się w planowaniu własnego procesu uczenia się, wyznaczaniu celów uczenia się, rejestrowaniu emocji, które pojawiają się w procesie uczenia się (jak np. lęk językowy czy stres) oraz w umiejętnym redukowaniu negatywnych emocji związanych z nauką. Przydatne w nauce języka może też być stosowanie strategii społecznych, polegających na umiejętności współpracy w grupie czy wykorzystywaniu potencjału innych ludzi we własnym procesie uczenia się (Bimmel, Rampillon 2000). Stosowanie strategii jest działaniem świadomym, zaś kompetencja strategiczna podlega ciągłemu rozwojowi. Odwoływanie się do strategii kognitywnych może mieć szczególne znaczenie w przypadku uczniów słabych. Oczywiście samo stosowanie strategii nie przełoży się automatycznie na lepszą znajomość języka, ale może podnieść pewność siebie uczących się, a tym samym motywację i chęć podejmowania wysiłków na rzecz rozwijania kompetencji językowej (Drożdźiał-Szelest, Domińska 2016). Należy jednak pamiętać, że nauczanie strategii nie powinno być celem samym w sobie, lecz powinno być powiązane z rozwijaniem umiejętności językowych uczniów. Im szerszy repertuar strategii będzie uczniom znany, im częściej będą się do nich odwoływali, tym efektywniej będą je w stanie wykorzystywać.

Ważną funkcję w rozwijaniu świadomości językowej oraz rozwijaniu motywacji do uczenia się języka/języków pełni samoocena. Dzięki niej uczący się łatwiej rozpoznają swoje mocne i słabe strony i są w stanie skuteczniej sterować własnym procesem uczenia się. Trafność samooceny będzie większa, gdy będzie się ona opierała się o jasno sprecyzowane katalogi wymagań odnoszące się do poziomów biegłości językowej i będzie stanowiła uzupełnienie

oceny dokonanej przez nauczyciela (Rada Europy 2003). Katalogi wymagań pomogą uczniom zdać sobie także sprawę z celów, jakie osiągnęli i jakie jeszcze przed nimi stoją. Precyzyjne określanie celów lekcji przez nauczyciela i zapoznanie z nimi uczniów, a także upewnianie się, że uczniowie wiedzą, do czego dążą (Co było celem dzisiejszej lekcji? Czy sądzisz, że osiągnęłaś/osiągnąłeś ten cel?) buduje wiarę uczniów w możliwość osiągnięcia tych celów oraz podejmowania dalszych świadomych wysiłków na rzecz uczenia się (Hattie 2015).

Podsumowanie

Aktualne podejście do procesów uczenia się silnie ekspozuje rolę świadomego i celowego rozwijania wiedzy i umiejętności. Stąd w nauce języków obcych tak ważną rolę przypisuje się świadomości językowej, oznaczającej umiejętność stosowania struktur gramatycznych i leksykalnych adekwatnie do celu komunikacji oraz odwoływania się do wiedzy o języku. Ponieważ świadomość językowa nie jest wartością stałą, lecz podlega ciągłemu rozwojowi, nauczyciel może wesprzeć osoby uczące się w rozwijaniu ich świadomości językowej poprzez konstruktywne udzielanie informacji zwrotnej, rozwijanie kompetencji strategicznej, a przede wszystkim umożliwienie realizacji zadań, które wymagają od uczących się podejmowania działań językowych i głębokich operacji myślowych.

BIBLIOGRAFIA

- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.
- Bremerich-Vos, A., Grotjahn, R. (2007) *Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten*, W: Beck, B., Klieme, E. (red.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Pädagogik Beltz, 158-177.
- De Corte, E. (2013) *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer, 60-108.
- Drożdźiał-Szelest, K., Domińska, M. A. (2016) *Developing Writing Strategies of Poor Language Learners at the Level of Junior-High School*. W: *Neofilolog*, nr 46(1), 59-77.
- Eichler, W., Nold, G. (2007) *Sprachbewusstheit*. W: B. Beck, E. Klieme, (red.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Pädagogik Beltz, 63-82.
- Ellis, R. (2005) *Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study*. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 27, 141-172.

- Gass, S. (2003) Input and Interaction. W: C.J. Doughty, M.H. Long (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, 224-255.
- Gnutzmann, C. (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, nr 44(3), 227-236.
- Gnutzmann, C. (2003) Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, W: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Kumm (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 335-339.
- Hattie, J. (2015) *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. [online] [dostęp 3.02.2017] <<https://www.callan.co.uk/the-callan-method>>.
- James, C., Garrett, P. (1992) The Scope of Language Awareness, W: C. James, P. Garrett, (red.) *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman Group, 3-20.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kleppin, K. (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York: Goethe Institut.
- Kubiczek, A. (2012) Sprachlehrerbewusstheit als Ziel der Sprachlehrerausbildung. W: D. Kaczmarek, J. Makowski,

M. Michoń, Z. Weigt (red.) *Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzger Germanistikbeiträge. Sprache, Kommunikation, Kompetenzen*. 255-262.

- Neuner, Hunfeld (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.
- Pawlak, M. (2008) Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach? W: *Neofilolog*, nr 31, 77-85.
- Piaget, J. (2006) *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Terhart, E. (1999) Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? W: *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 5, 629-647.

DR MONIKA JANICKA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą społecznych uwarunkowań procesu uczenia się języków obcych, otwartych form pracy, nauczania języka obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

1 Radykalni konstruktywiści twierdzą, że nie istnieje obiektywna, dająca się uchwycić rzeczywistość. Wszystko, co wiemy o otaczającej nas rzeczywistości, jest jedynie naszą wewnętrzną konstrukcją.

2 Dyskusja na temat różnic i podobieństw kognitywnej i konstruktywistycznej teorii uczenia wykracza poza ramy tematyki tego artykułu, dlatego dla dalszych rozważań przyjmujemy, że teorie te mają wiele wspólnego, zaś w praktyce dydaktycznej trudno dostrzec pomiędzy nimi jednoznaczny granicę (por. Terhart 1999).

3 Metodę tę stosowano na przykład w armii amerykańskiej po wybuchu II wojny światowej, kiedy istniała potrzeba szybkiego wyszkolenia żołnierzy będących tłumaczami języka japońskiego lub chińskiego. Obecnie na przesłankach metody audiolingwalnej opiera się np. [metoda Callana](#).

4 Na tym polu brakuje definicyjnej spójności. Świadczą o tym terminy z angielskiego obszaru językowego, takie jak *knowledge about language*, *metalinguistic awareness*, *explicit knowledge*, *metacognition*, które często używane są zamiennie jako synonimy. Podobne terminologiczne niespójności dają się odnotować w niemieckim obszarze językowym, gdzie pojawiają się terminy *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein* czy *Reflexion über Sprache*, które często są używane zamiennie (por. Gnutzmann 2003:336).

5 W oryginale *Zweitsprache* – termin ten jest używany w odniesieniu do nauki języka w dwujęzyczności.

6 Warto odnotować, że we wczesnym dzieciństwie procesy uczenia się zachodzą nieświadomie. Świadomość językowa, w tym świadomość struktur leksykalno-semantycznych, rozwija się dopiero w okresie konkretnych operacji kognitywnych, a więc mniej więcej w okresie między 7. a 11. rokiem życia (Piaget 2006).

7 Wskazówka ta dotyczy struktury zdania podrzędnego w języku niemieckim.

8 Wskazówka ta dotyczy koniugacji czasownika w czasie teraźniejszym w języku angielskim.