Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji?

MAGDALENA OLPIŃSKA-
-SZKIEŁKO

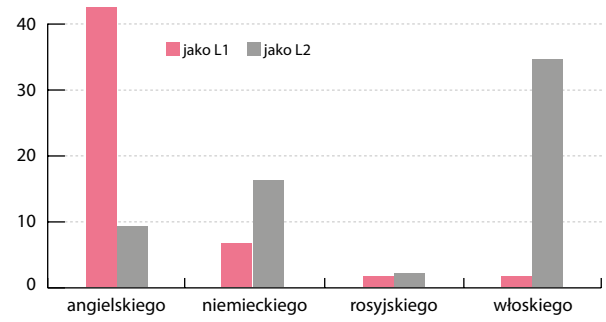
Korekta błędów w nauczaniu języka obcego jest uważana za jego konieczny element, nieunikniony, by zapewnić postępy w nauce i wysoką jakość kształcenia. Jednak wiele popularnych form korekty błędów uczniów spełnia kryteria zachowań agresywnych i z tego względu może w znacznym stopniu utrudniać konstruktywną interakcję komunikacyjną na lekcji języka obcego i hamować rozwój językowy uczących się[1].

Czy korekta błędów na lekcji języka obcego może być rozpatrywana jako akt agresji? Jest to raczej nietypowy i kontrowersyjny punkt widzenia. Jesteśmy przyzwyczajeni do tego, że błędy w trakcie uczenia się języka obcego powinny być poprawiane, zwykle jesteśmy także zgodni co do tego, że korekta błędów – rozumiana jako odpowiednia reakcja nauczyciela na niepoprawną językowo wypowiedź uczącego się – jest niezbędna. Należy przy tym oczywiście pamiętać, że przez lata nastawienie do błędu językowego zmieniło się znacząco zarówno w badaniach glottodydaktycznych, jak i w praktyce nauczania języków. Panujące wcześniej przekonanie, że „każdy błąd należy rozpatrywać jako zło, którego można uniknąć i które należy zwalczać" (Königs 2003: 377), jest nieakceptowane. Od kiedy S. Pit Corder (1983) wprowadził pojęcie *interlanguage*, błędy są rozpatrywane jako konieczny i nieunikniony element procesu nabywania języka obcego. Ich pojawianie się wskazuje na rozwój językowy uczących się i z tego względu są one w procesie nauki zjawiskiem pozytywnym.

Konieczność poprawiania błędów z reguły nie jest podawana w wątpliwość. Praktycy wypowiadają się zdecydowanie przeciwko rezygnacji z korekty błędów w procesie nauczania. Uważają, że jej brak spowoduje „utrwalenie się błędów językowych uczących się" (Werbińska 2000: 50 i n.). Podejście takie reprezentują także uczący się – świadczą o tym m.in. wyniki ankiety przeprowadzonej w marcu 2018 r. w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW. Wzięło w niej udział 80 osób, w zdecydowanej większości studentów I roku studiów I stopnia kierunku lingwistyka stosowana: 58 osób wypełniło ankietę online, a 22 – w formie papierowej. Ponieważ studenci IKSI UW uczą się dwóch języków obcych, pytania dotyczyły obu tych języków – pierwszy język obcy to L1, a drugi – L2. Wbrew oczekiwaniom nie wystąpiły znaczące różnice w odpowiedziach na pytania dotyczące języka, którego studenci uczą się jako L1 i L2. Oznacza to, że mieli podobne doświadczenia w procesie nauki swojego L1 i L2.

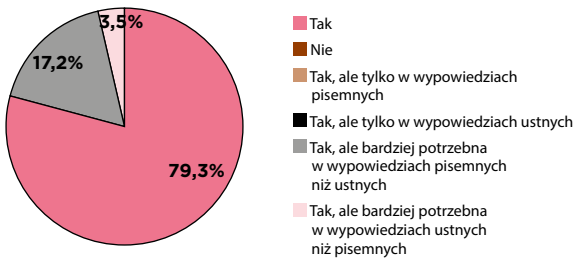
1 Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego 17 maja 2018 r. na konferencji „Dydaktyka i wartości: nauczyciel sprawiedliwy" w Lublinie (UMCS).

WYKRES 1. UCZĘ SIĘ JĘZYKA[2]:



Na pytanie, czy korekta błędów jest niezbędna podczas nauki języka obcego, twierdząco odpowiedziało 100 proc. ankietowanych, przy czym 15 osób wskazało, że w przypadku wypowiedzi pisemnych korekta błędów jest bardziej potrzebna niż w przypadku wypowiedzi ustnych, 2 osoby – że bardziej jest potrzebna w przypadku wypowiedzi ustnych niż pisemnych, a 1 osoba – że jest potrzebna tylko przy błędach w wypowiedziach pisemnych.

WYKRES 2. CZY KOREKTA BŁĘDÓW JEST NIEZBĘDNA PODCZAS NAUKI JĘZYKA OBCEGO?



74 osoby (92,5 proc. ankietowanych) podały uzasadnienie konieczności poprawiania błędów. Najczęstsze argumenty to:

— lepsze efekty uczenia się, lepsze zapamiętywanie poprawnej formy – 25 osób;
— brak świadomości popełnianego błędu powoduje jego utrwalenie się i niemożność poprawnego nauczenia się języka – 19 osób;
— świadomość popełnianych błędów jest potrzebna, ponieważ człowiek uczy się na błędach – 19 osób;
— korekta błędów pomaga je eliminować – 9 osób;
— w komunikacji językowej ważna jest poprawność – 4 osoby.

Argumenty za rezygnacją z korekty błędów podaje tylko 7 osób:

— 4 osoby zwracają uwagę, że korekta błędów zakłóca wypowiedź i deprymuje;
— 3 osoby wskazują na to, że korekta błędów może być zniechęcająca i stresująca.

Jednocześnie 100 proc. respondentów *bardzo źle* i *źle* oceniło brak korekty błędów na lekcji języka obcego. W zdecydowanej większości przypadków nauczyciele rzeczywiście błędy poprawiali – tak wynika z odpowiedzi. Tylko w 7 przypadkach nauczyciel nie korygował błędów w wypowiedziach pisemnych i w 10 przypadkach – w wypowiedziach ustnych uczących się.

Jak wygląda dziś praktyka korekty błędów językowych?

Charakterystykę praktyki poprawiania błędów w procesie nauczania języków obcych opieram głównie na wynikach badania przeprowadzonego w 2010 r. przez I. Machowicz na potrzeby rozprawy doktorskiej obronionej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (2013: 209 i n.) oraz na wynikach opisanej ankiety przeprowadzonej w IKSI UW. W pierwszym badaniu wzięło udział 40 studentów germanistyki UMCS. Wyłania się z niego obraz typowych zachowań nauczycieli języka niemieckiego w polskich szkołach ponadpodstawowych:

1. W przeważającej większości przypadków błędy w pracach pisemnych są zaznaczane (przekreślane lub podkreślane) przez nauczyciela kolorem czerwonym.
2. W sytuacjach, kiedy nauczyciel sam nie poprawia danego błędu językowego, nie podaje tym samym żadnych wskazówek – ani za pomocą specjalnych znaków, ani poprzez komentarze, jak należy dany błąd poprawić.
3. Zazwyczaj uczący się nie są zachęcani do tego, aby przemyśleć błędne sformułowanie i przedstawić poprawioną wersję wypowiedzi. Jeśli uczący się sporządzają poprawione wersje prac pisemnych (co nie jest częste), to nie są one ponownie sprawdzane i brane pod uwagę w ocenie postępów uczących się (jeśli ocena jest wystawiana, wówczas uczący się otrzymuje ocenę jedynie za pierwszą wersję pracy pisemnej).
4. Czasem (rzadko) nauczyciele dodają swój komentarz z informacją, co należy w pracy poprawić. Jeszcze rzadziej informują, co im się w pracy podobało. Jeśli odbywa się omówienie pracy uczącego się

2 Wyniki prezentowane na wykresach dotyczą tylko ankiet wypełnionych online (58 osób).

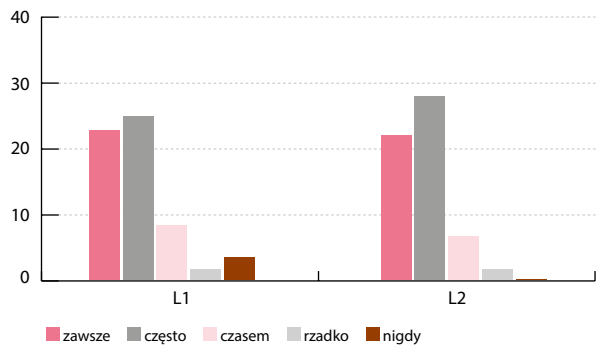
z nauczycielem, to koncentruje się on zwykle wyłącznie na błędach popełnionych przez uczącego się, natomiast inne (dobre) strony pracy nie są na ogół przedmiotem rozmowy.

5. Należy dodać, że uczący się na ogół nie mają żadnego wpływu na to, jakiego rodzaju prace będą pisać w trakcie nauki języka (niemieckiego) – o wszystkim decyduje nauczyciel, a dotyczy to i wyboru tematów, i rodzajów tekstów, które mają być pisane.

Charakterystykę tę potwierdzają właściwie całkowicie dane uzyskane z ankiety przeprowadzonej wśród studentów IKSI:

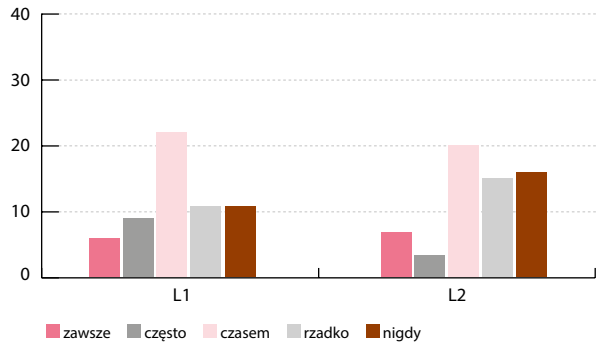
1. Najczęściej spotykanym sposobem oznaczania błędów w wypowiedzi pisemnej jest ich podkreślanie na czerwono: taką odpowiedź wybrało 67 osób (prawie 84 proc.) w przypadku L1 i 71 osób (prawie 89 proc.) w przypadku L2. Jedna osoba napisała, że kolor „na pewno nie [był] czerwony", był raczej „różowy […], bo prowadząca zajęcia określiła czerwony jako agresywny i nieprzyjemny". Jednak sposób zaznaczania błędów w tekście na czerwono dobrze oceniło 41 osób (nieco powyżej 50 proc.), *bardzo dobrze* – 18 osób (22,5 proc.), *bardzo źle* i *źle* – tylko 5 osób.

WYKRES 3. JEŚLI NAUCZYCIEL POPRAWIAŁ BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH, TO CZY PODKREŚLAŁ JE NA CZERWONO?



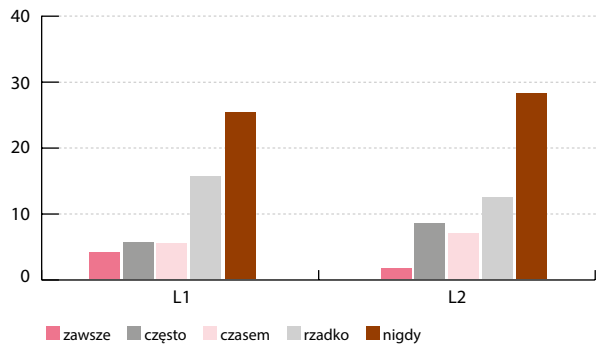
2. W większości przypadków nauczyciele nie komentują danego błędu językowego: na to pytanie odpowiedź twierdzącą (zawsze i często) wybrało 20 osób (25 proc.) w przypadku L1 i 16 osób (20 proc.) w przypadku L2; odpowiedź przeczącą (*czasem, rzadko* i *nigdy*) – 60 osób (75 proc.) w przypadku L1 i 64 osób (80 proc.) w przypadku L2. Jeśli chodzi o ocenę takiego postępowania, to brak komentarza do błędów ze strony nauczyciela bardzo źle i źle oceniło 92,5 proc. badanych [por. wykres 7, odp. a)].

WYKRES 4. JEŚLI NAUCZYCIEL POPRAWIAŁ BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH, TO CZY PISAŁ POD TEKSTEM KOMENTARZ, A W NIM INFORMOWAŁ, CO I JAK POPRAWIĆ?



3. Odpowiedź twierdzącą na pytanie *Czy nauczyciel wyraźnie oznaczał rodzaj błędu?* wybrało tylko 45 osób (nieco ponad 56 proc.) w przypadku L1 oraz 44 osoby (55 proc.), jeśli chodzi o L2, natomiast reszta respondentów, czyli 35 osób (prawie 44 proc.) w przypadku L1 i 36 osób (45 proc.) w przypadku L2, odpowiedziała przecząco.
4. Błędy językowe są najważniejszym (często jedynym) kryterium oceny wypowiedzi uczących się: nauczyciel, oceniając uczniowskie teksty, wskazywał na błędy u prawie 83 proc. badanych w przypadku L1 i ponad 91 proc. w przypadku L2, nie opatrując ich żadnym komentarzem, a nawet ich nie klasyfikując. W większości przypadków uczący się nie poprawiali swoich wypowiedzi ani nie przedstawiali ich do ponownego sprawdzenia: odpowiedzi przeczącej (*czasem, rzadko* i *nigdy*) na to pytanie udzieliło 80 proc. respondentów (64 osób) dla L1 i 82,5 proc. (66 osób) dla L2.

WYKRES 5. CZY PO SPRAWDZENIU TEKSTU PRZEZ NAUCZYCIELA POPRAWIAŁ/A GO PAN/PANI I ODDAWAŁ/A DO PONOWNEGO SPRAWDZENIA?



5. Na pytanie, kto decyduje o tym, jakiego rodzaju wypowiedzi tworzą uczący się, tylko 6 osób wybrało odpowiedź *czasami nauczyciel, czasami uczniowie*, w pozostałych przypadkach wybrano odpowiedzi *zawsze nauczyciel* lub *najczęściej nauczyciel, rzadko uczniowie*.

Agresywne zachowania językowe?

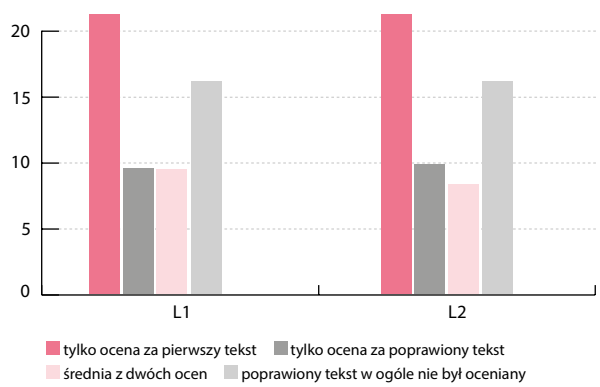
Według Bonacchi (2012: 133) agresja werbalna obejmuje „różne formy zachowań językowych (formy werbalne i towarzyszące im zachowania niewerbalne) o «wrogiej intencji» wobec partnera komunikacyjnego albo formy, które mogą być zinterpretowane jako takie. Określenie «wroga intencja» odnosi się do siły illokutywnej aktu mowy, którego celem jest zaatakowanie partnera komunikacyjnego, naruszenie jego poczucia własnej wartości, zaszkodzenie jego wizerunkowi społecznemu czy wreszcie ograniczenie jego swobody działania".

Przedstawione sposoby korekty błędów spełniają właściwie wszystkie te kryteria:

Naruszenie poczucia własnej wartości poprzez krytykę – zaznaczanie (na czerwono) miejsc w tekście, które nauczyciel uważa za niepoprawne, to sucha informacja dla uczącego się: „zrobiłeś/aś to źle". Jeśli nie następuje poprawienie błędu przez uczącego się albo korekta ta nie jest uznawana (uwzględniana przy ponownej ocenie jego pracy), to uczący się otrzymuje jeszcze dodatkowy przekaz: „twoje próby poprawienia się są/będą ignorowane".

Na pytanie, za którą pracę (jeśli były oceniane) była wystawiana ocena, odpowiedź *tylko za pierwszą pracę* lub *druga praca w ogóle nie była oceniana* wybrało 45 osób (ponad 56 proc.) w przypadku L1 i 46 osób (57,5 proc.) w przypadku L2.

WYKRES 6. JEŚLI TEKSTY BYŁY OCENIANE, TO KTÓRA OCENA BYŁA WPISYWANA DO DZIENNIKA?



Szkodzenie wizerunkowi społecznemu – ponieważ korekta błędów zwykle odbywa się na forum klasy, uczący się mogą dowiedzieć się dokładnie, kto co zrobił źle i jak plasuje się w klasowym „rankingu". W badaniu ankietowym tylko po 28 osób dla L1 i L2 (35 proc. badanych) podało, że do indywidualnego omawiania błędów dochodziło *zawsze* i *często*, natomiast na forum klasy – po zakończeniu odpowiedzi indywidualnej oraz omówieniu błędów występujących u wielu osób – 59 osób (ponad 73 proc.) w przypadku L1 i 68 osób (85 proc.) w przypadku L2.

Ograniczenie swobody działania – to, że uczący się nie mają żadnego wpływu na wybór zadań, które wykonują w procesie uczenia się języka, stanowi swego rodzaju ograniczenie prawa do samostanowienia.

W tym miejscu gwoli sprawiedliwości warto zauważyć, że większość nauczycieli prawdopodobnie nie stosuje zachowań agresywnych wobec uczących się w sposób zamierzony, lecz raczej uważa je za spełnianie swojego obowiązku. Ponadto poprawianie błędów na lekcji języka obcego należy bez wątpienia do „społecznie akceptowanych form agresji" (Bonacchi 2012: 131–132). Wiadomo też, że uczący się sami żądają poprawiania swoich błędów i to w miarę możliwości wszystkich (Königs 2003: 380)! Niemniej jednak takie zachowania werbalne i niewerbalne nauczycieli mogą być rozpatrywane jako zachowania agresywne.

Formy korekty błędów językowych jako formy agresji werbalnej

Bonacchi (2012: 135 i n.) rozróżnia pośrednie i bezpośrednie formy zachowań agresywnych.

Do form bezpośrednich agresji językowej należą takie zachowania jak: poniżanie, obrażanie, wyśmiewanie, grożenie, używanie określeń i gestów wulgarnych, „wchodzenie komuś w słowo" i przerywanie wypowiedzi, a także podnoszenie głosu. Spodziewamy się, że zachowania takie na lekcjach występują wyjątkowo, choć jeśli chodzi o przerywanie odpowiedzi ustnej uczącego się, to doświadczyło go 51 osób spośród 80 ankietowanych w przypadku L1 oraz 56 osób w przypadku L2. Jednakże jednocześnie przerywanie wypowiedzi w celu korekty błędu językowego dobrze i bardzo dobrze oceniają 44 osoby, natomiast źle i bardzo źle – tylko 19 osób.

Na lekcji (języka obcego) można natomiast zaobserwować formy pośrednie (ukryte) zachowań agresywnych. Należą do nich niewerbalne zachowania agresywne (np. przekreślenia czy podkreślenia na czerwono), pouczenia i wypowiedzi, w których odzwierciedla się bezpośrednio dominacja nauczyciela, np. komentarze do prac pisemnych uczących się, w których nauczyciel koncentruje się

na popełnionych błędach, ignorując pozytywne aspekty pracy; ponadto „ocenianie wg sympatii", na co zwróciła uwagę jedna osoba, pisząc o tym w punkcie „uwagi dodatkowe" na zakończenie ankiety.

Postulaty glottodydaktyczne

Zarówno nauczyciele, jak i uczący się uważają korektę błędów za niezbędną w procesie nauki języka obcego. Ja również skłaniam się ku temu, że trudno byłoby wyobrazić sobie bez niej naukę języka. Jestem jednak przekonana, że praktyka poprawiania błędów uczących się powinna być gruntownie przemyślana i zmieniona. Nie można bowiem ignorować tego, że forma, jaką obecnie często przyjmuje, może mieć bardzo negatywny wpływ na efektywność procesu uczenia się.

Dlaczego korekta błędów wpływa niekorzystnie na proces uczenia (się) języka obcego?

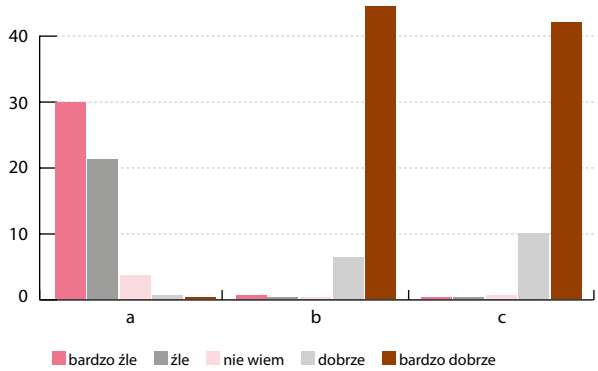
Wielu glottodydaktyków (Czetwertyńska 2007: 321; Axer 2007: 327) wskazuje na to, że poprawianie błędów i ściśle z nim związane ocenianie uczących się może wywoływać i zwykle wywołuje u nich silne emocje negatywne, takie jak lęk, zazdrość czy wstyd, i że korekta błędów nie wpływa pozytywnie na interakcję pomiędzy partnerami komunikacyjnymi (nauczycielem i uczącym się), lecz może ją w znacznym stopniu zaburzyć, a nawet zniweczyć. Dzieje się tak dlatego, że krytyka pod adresem danej osoby – a tak uczący się mogą odczytywać wskazywanie im popełnionych błędów – jest zwykle odbierana przez nią jako zachowanie niegrzeczne, jako „atak na twarz" (czyli społecznie ukształtowany obraz siebie, por. Bonacchi 2012: 133–134). A zachowanie niegrzeczne odbierane jako agresywne wywołuje reakcję obronną, która znacznie utrudnia konstruktywną interakcję komunikacyjną.

Jak powinna wyglądać praktyka korekty błędów w nauczaniu języka obcego?

Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Jednak na podstawie wcześniejszych rozważań chciałabym przedstawić propozycje zmian w glottodydaktycznej praktyce korekty błędów językowych. Przede wszystkim należy wyraźnie odróżnić poprawianie błędów podczas wykonywania przez uczących się tzw. zadań reproduktywnych i rekonstruktywnych od poprawiania tzw. zadań konstruktywnych, przy czym w przypadku tych ostatnich należałoby dalece ograniczyć korektę błędów językowych lub nawet z niej zrezygnować. Korekta błędów w przypadku zadań reproduktywnych i rekonstruktywnych może nie być odbierana tak mocno jako „atak na twarz" uczącego się (por. Bonacchi 2012: 133), a więc uczący się nie czuliby się bezpośrednio osobiście atakowani przy tym typie zadań jak w przypadku zadań kreatywnych.

Niezależnie jednak od tego, czy nauczyciel zdecyduje się ograniczyć poprawianie błędów językowych uczących się, czy nie, korekta błędów w każdym przypadku powinna zaspokajać potrzeby uczących się i powinna być aktem pomocy dla nich. Wśród ankietowanych 71 osób (prawie 89 proc.) bardzo dobrze oceniło tłumaczenie błędu przez nauczyciela, a 66 osób (82,5 proc.) – omówienie danego zakresu, który sprawia problem.

WYKRES 7. JAK OCENIA PAN/PANI NASTĘPUJĄCE TECHNIKI POPRAWY BŁĘDÓW?



a) Brak komentarza do błędu
b) Tłumaczenie błędu przez nauczyciela
c) Omówienie danego zakresu, który sprawia problem

Wielu glottodydaktyków reprezentuje pogląd, że zapewnienie wsparcia uczącemu się w procesie nauki jest najważniejszą funkcją oceny osiągnięć. W literaturze przedmiotu mówi się w tym kontekście raczej o informacji zwrotnej (*feedback*) aniżeli o korekcie błędów (Königs 2003: 378; Czetwertyńska 2007: 320 i n.). Postuluje się, aby była to możliwie jak najbardziej szczegółowa informacja dla uczącego się i by odnosiła się do wszystkich jego umiejętności – w tym tych, których nie da się łatwo ocenić za pomocą tradycyjnych narzędzi pomiaru osiągnięć. Informacja zwrotna powinna być podawana w formie wskazówek, co uczący się winien przedsięwziąć, aby zapewnić sobie postęp w nauce języka – w ten sposób uczący się pozostaje zainteresowany i zmobilizowany do dalszej nauki. Związany jest z tym postulat, aby pomiar i ocena osiągnięć uczących się były znacznie bardziej niż do tej pory zróżnicowane.

Aby informacja zwrotna mogła być postrzegana jako wsparcie dla uczącego się, powinna ona być rozumiana, jak postuluje I. Machowicz (2013), jako początek procesu uczenia (się). W ten sposób podkreśla się motywującą

funkcję pomiaru i oceny osiągnięć (Czetwertyńska 2007: 321; Niżegorodcew 2007: 220; Kamińska 2011). W ankiecie w „uwagach dodatkowych" jedna osoba napisała: *Korekta jest zawsze dobra, pod warunkiem że jest konstruktywna i odpowiednio przekazana, a nie jedynie w celu wytknięcia błędów i wyśmiania*.

BIBLIOGRAFIA

→ Axer, J. (2007), *Jak trudno jest oceniać w humanistyce*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 324–328.

→ Bonacchi, S. (2012), *Zu den idiokulturellen und polykulturellen Bedingungen von aggressiven Äußerungen im Vergleich Polnisch-Deutsch-Italienisch*, [w:] M. Olpińska-Szkiełko i in. (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, s. 130–148.

→ Corder, S. Pit (1983), *Analiza błędu językowego*, [w:] J.P.B. Allen i in. (red.), J. Rusiecki (red. wyd. pol.), *Kurs językoznawstwa stosowanego, tom II: Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Warszawa: WSiP, s. 116–131.

→ Czetwertyńska, G. (2007), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 317–322.

→ Kamińska, J. (2011), *Ewaluacja osiągnięć uczniów w zakresie skutecznej komunikacji ustnej na lekcji języka obcego w gimnazjum*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 387–395.

→ Königs, F.G. (2003), *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u. Basel: A. Francke, s. 377–382.

→ Machowicz, I. (2013), *Portfolio als Instrument zur Förderung des autonomen Lernverhaltens der Studenten im universitären fremdsprachlichen Schreibunterricht: neue Erfahrungen und Perspektiven am Beispiel des Deutschen*, manuskrypt rozprawy doktorskiej, Lublin: UMCS.

→ Niżegorodcew, A. (2007), *Komunikacyjne nauczanie języków obcych – zalety i słabości*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 219–220.

→ Werbińska, D. (2000), *Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 50–57.

DR HAB. MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIEŁKO Adiunkt w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Zainteresowania badawcze: lingwistyka stosowana, glottodydaktyka (w tym glottodydaktyka języków specjalistycznych), translatoryka.