Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych

ANNA MYSTKOWSKA-
-WIERTELAK

Obecnie nikt nie kwestionuje konieczności nauczania gramatyki języka obcego dla właściwego i sprawnego przebiegu rozwoju językowego. Podkreśla się jednak, że nie należy oddzielać pracy nad formalnymi aspektami języka od przekazywania treści. Istnieje wiele technik i typów zadań opartych zarówno na recepcji, jak i produkcji języka, które pozwalają rozwijać eksplicytną i implicytną wiedzę gramatyczną, z uwzględnieniem tego, że gramatyka służy przede wszystkim do wyrażania znaczenia.

Wstęp

Wpływ interwencji pedagogicznej na akwizycję języka jest tematem od dawna wywołującym ożywioną dyskusję (Doughty i Williams 1998; Nassaji i Fotos 2011), a szczególnie wiele kontrowersji dotyczy nauczania gramatyki. Pytania, z którymi próbowali się zmierzyć teoretycy, badacze i metodycy, dotyczą, po pierwsze, zasadności uczenia gramatyki w ogóle, a po drugie, jeśli uznana zostanie taka konieczność, sposobu dostarczania informacji na temat reguł języka. Przez wiele lat dominowało przekonanie, że język to system form i funkcji językowych, których świadomą znajomość (wiedza eksplicytna) należy rozwijać w klasie językowej (Doughty 1998). Swoistą reakcją na taką postawę było przyjęcie w drugiej połowie ubiegłego wieku *opcji zerowej* (np. Krashen 1982; Prabhu 1987), która neguje potrzebę uczenia gramatyki i poprawiania błędów, a zaleca stworzenie w klasie warunków podobnych do tych, które towarzyszą akwizycji języka ojczystego w nadziei, że umiejętność poprawnego stosowania reguł rozwinie się sama. Argumentów przeciwko uczeniu gramatyki dostarczały wyniki badań, które wykazały istnienie niepodlegających modyfikacji etapów rozwojowych: uczeń musi znajdować się na właściwym etapie, żeby opanować konkretną strukturę (Larsen-Freeman i Long 1991; Ellis 1994, 2008). Obecnie, kiedy udowodniono, że samo „zanurzenie" w języku nie wystarczy, żeby go opanować, oraz że interwencja pedagogiczna, chociaż nie zmieni kolejności, w jakiej następuje przyswajanie poszczególnych struktur, może ją jednak przyspieszyć (Doughty 2003), większość badaczy jest zgodna, że nauczanie gramatyki jest potrzebne, a może nawet konieczne do osiągnięcia wysokiego poziomu językowego (np. Ellis 2001; Larsen-Freeman 2003; Pawlak 2006; Nassaji i Fotos 2007, 2011; Pawlak 2007).

Wiele teorii i hipotez, jak na przykład hipoteza świadomego spostrzegania (Schmidt 1990, 2001), hipoteza interakcyjna (Long 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain 1995), teoria uczenia się sprawności (DeKeyser 2010), teoria przetwarzania danych językowych (VanPatten 1996), modele konekcjonistyczne (Ellis 2005) czy teoria socjokulturowa (Lantolf 2006; Lantolf i Thorne 2006), uzasadnia celowość nauczania gramatyki, co jednak nie oznacza powrotu do tradycyjnych sposobów prezentowania i ćwiczenia reguł gramatycznych. Współczesne podejście do nauczania gramatyki zakłada integrację pracy nad formalnymi aspektami języka z naciskiem na komunikowanie znaczenia w języku obcym. Obecnie, jak stwierdza Benati (2016), badania nad skutecznością różnych technik osiągnęły stadium, w którym nikt już nie kwestionuje ich pożytecznej roli. Pozostaje jednak wiele pytań, na które nadal nie ma jednoznacznej odpowiedzi, na przykład: jak połączyć nacisk na gramatykę z naciskiem na

znaczenie; jakich struktur uczyć: wszystkich czy tylko tych, z którymi uczniowie mają problemy; kiedy rozpocząć interwencję: na początku czy na dalszych etapach; skupiać się na jednej strukturze czy na kilku jednocześnie; jaki wybrać typ sylabusa: strukturalny czy zadaniowy; jak planować lekcje: uczyć gramatyki na początku czy na końcu; które techniki są najbardziej skuteczne (Ellis 2006; Nassaji i Fotos 2011; Pawlak 2007, 2013b). Współcześnie prowadzone badania skupiają się na porównywaniu skuteczności stosowania różnych technik poprawiania błędów, efektywności dedukcyjnego i indukcyjnego podejścia do wprowadzania struktur gramatycznych oraz różnych sposobów ich ćwiczenia, kontrastując te oparte na produkcji i recepcji formy językowej. Mimo że prowadzi się w tym zakresie wiele badań, wpływ ich wyników na praktykę szkolną pozostaje często minimalny, jak zauważają między innymi Nassaji i Fotos (2011), głównie ze względu na akademicki charakter opracowań i ich małą dostępność. Niniejszy tekst jest skromną próbą przybliżenia wycinka rezultatów takich poszukiwań w odniesieniu do dwóch sposobów nauczania gramatyki: podejścia opartego na recepcji form językowych i na ich produkcji.

Uczenie gramatyki przez recepcję form językowych

W pierwszej kolejności omówiono techniki optymalizujące recepcję form językowych: instrukcję przetwarzającą, zadania interpretacyjne oraz wzbogacenie danych językowych.

Instrukcja przetwarzająca

Punktem wyjścia do zaproponowania rozwiązań pedagogicznych zorientowanych na recepcję struktur gramatycznych jest opracowany przez VanPattena (1996, 2007, 2015) model przetwarzania danych językowych (ang. *Input Processing Model*), który koncentruje się na początkowym etapie przyswajania języka, kiedy to dostępne dane językowe (ang. *input*) zostają przetworzone w procesie akomodacji i restrukturyzacji na przetwarzane dane językowe (ang. *intake*) i włączone do języka przejściowego (ang. *interlanguage*). VanPatten (2004) uważa, że przetwarzanie informacji językowej nie sprowadza się tylko do postrzegania i zauważania, ale polega przede wszystkim na odczytaniu przekazywanego znaczenia. Ograniczone zasoby pamięci roboczej wymuszają selekcję bodźców, co skutkuje uwzględnieniem treści kosztem formy, a dostrzeganie struktur gramatycznych zależy od tego, jaką porcję informacji uczeń może przetworzyć w czasie rzeczywistym. Uczący się, żeby osiągnąć ten cel, stosują specyficzne strategie, które umożliwiają powiązanie formy gramatycznej z jej funkcją i znaczeniem. Według VanPattena (2004, 2007), istnieją cztery podstawowe zasady przetwarzania danych, tzw. ustawienia domyślne (ang. *default strategies*), które inicjują się automatycznie i regulują sposób, w jaki radzimy sobie z informacją językową.

- Zasada 1. – przetwarzając dane językowe, uczący się zwracają uwagę najpierw na znaczenie, dopiero w drugiej kolejności na formę. Uczący się przetwarzają jednostki leksykalne, zanim przetworzą pozostałe elementy w zdaniu; polegają na formach leksykalnych, a nie gramatycznych, w celu odkrycia znaczenia w sytuacji, kiedy obie formy zawierają taką samą informację semantyczną.
- Zasada 2. – elementy o niskiej wartości komunikacyjnej są przetwarzane tylko wtedy, jeśli przetworzenie istotnych elementów dokona się niewielkim kosztem lub nie będzie wcale angażować zasobów uwagi.
- Zasada 3. – rzeczownik lub zaimek znajdujący się na początku zwykle uważany jest za podmiot zdania. Uczący się, przypisując role poszczególnym wyrazom, próbują określić, kto lub co jest sprawcą lub powodem działania. Ponieważ nie we wszystkich językach dominuje układ podmiot-orzeczenie-dopełnienie, może to stanowić przeszkodę w sprawnej akwizycji struktury zdania. Podczas interpretacji zdania znaczenie poszczególnych wyrazów lub prawdopodobieństwo wydarzeń może okazać się ważniejsze niż szyk wyrazów. Ponadto możliwe jest odstąpienie od Zasady 3., jeśli kontekst poprzedzający zdanie narzuci inną interpretację.
- Zasada 4. – uczący się zwracają największą uwagę na wyrazy znajdujące się na początku zdania i dlatego uczą się ich wcześniej niż tych, które zajmują pozycję środkową lub końcową.

Na podstawie przedstawionych tu założeń VanPatten (2002ab, 2004, 2007) opracował model interwencji pedagogicznej zawierający zalecenia i procedury, które mogą przyczynić się do modyfikacji strategii domyślnych, zwykle stosowanych przez uczniów, i pomóc w skutecznym przetwarzaniu danych językowych, tak aby doprowadzić do ich przyswojenia. Pierwszym krokiem jest przedstawienie informacji o strukturze, jej znaczeniu i funkcjonowaniu oraz informacji o zasadach przetwarzania danych językowych, czyli tego, która z powyższych zasad przeszkadza we właściwej interpretacji i przetwarzaniu informacji o konkretnej strukturze. Następnie należy zaproponować optymalne strategie w trakcie wykonywania specjalnie zaprojektowanych zadań regulujących dostępne dane językowe (ang. *structured input activities*). Nauczyciel ma do

wyboru dwa rodzaje takich zadań: (1) referencyjne, które wymagają zwrócenia uwagi na konkretną formę językową w celu odkrycia jej znaczenia; można udzielić na nie albo dobrej, albo złej odpowiedzi, więc wiadomo, czy uczący się dokonał właściwej interpretacji formy; (2) afektywne, które wymagają wyrażenia opinii lub innej reakcji w trakcie przetwarzania informacji o świecie rzeczywistym.

VanPatten (1993) oraz Lee i VanPatten (2003) zaproponowali szczegółowe wskazówki opracowywania zadań recepcyjnych, które zakładają, po pierwsze, że najważniejsze jest znaczenie, więc zarówno zadania referencyjne, jak i afektywne polegają przede wszystkim na komunikowaniu treści. Formy należy prezentować pojedyńczo, żeby nie obciążać pamięci roboczej uczniów skomplikowanymi wyjaśnieniami. Lepiej zacząć od zdań pojedyńczych i stopniowo przechodzić do dłuższych tekstów, ponieważ analiza krótkich fragmentów nie obciąża tak bardzo zasobów pamięci. Zadania powinny mieć formę pisemną i ustną, żeby dotrzeć do uczniów prezentujących różne style uczenia się. Fakt, że uczniowie nie muszą produkować danej formy językowej, nie oznacza, że mogą biernie przyglądać się prezentacji; powinni być aktywnie zaangażowani w pracę z daną strukturą. Projektując zadania recepcyjne, należy pamiętać, że mają one pomóc uczniom zmienić sposób przetwarzania danych, tak żeby zwracali uwagę na formę, interpretując znaczenie.

Zadania interpretacyjne

Zadania interpretacyjne, opracowane przez Ellisa (1995), to inny rodzaj interwencji pedagogicznej, która ma pomóc lepiej wykorzystać dostępne dane językowe. Ellis twierdzi, że wiedza eksplicytna (tzn. świadoma znajomość reguł gramatycznych) i implicytna (tzn. wiedza nieświadoma, proceduralna lub wysoce zautomatyzowana) pozostają ze sobą we wzajemnej relacji i że przy spełnieniu określonych warunków możliwe jest przekształcenie pierwszego typu wiedzy w drugi, który jest niezbędny w spontanicznej komunikacji. Zdaniem badacza, dzięki znajomości reguł gramatycznych uczący się mogą dostrzec ważne cechy języka, które inaczej umknęłyby ich uwadze, oraz odkryć różnicę (ang. *notice the gap*) pomiędzy dostępnymi danymi a produkowanym samodzielnie językiem (Schmidt i Frota 1986:310) oraz praktycznie zweryfikować hipotezy, które tworzą na temat różnych struktur językowych (Ellis 1995:89-90).

Do opracowania rekomendacji pedagogicznych Ellis (1995:90-91) posługuje się modelem teoretycznym, w którym rozpatruje się następujące procesy odpowiedzialne za włączanie form językowych do języka przejściowego:

- Interpretacja – uczący się interpretują dane językowe, zwracając uwagę na formy; dostrzeganie i porównywanie umożliwia wyodrębnianie danych do dalszego przetwarzania.
- Integracja – uczący się włączają nowe dane do języka przejściowego, ale tylko te, na które są gotowi; dzięki temu zachodzi restrukturyzacja języka przejściowego.
- Produkcja – wiedza eksplicytna umożliwia monitorowanie produkcji językowej, która w przeważającej mierze zależy od zasobów wiedzy implicytnej; produkcja pozwala zdobyć pełniejszą kontrolę nad strukturami istniejącymi już w języku przejściowym.

Dobrze zaprojektowane zadania interpretacyjne pomogą dostrzec konkretne struktury i właściwie zidentyfikować ich znaczenie, a przy okazji ukierunkują uwagę uczniów na różnicę pomiędzy tym, jak dana forma funkcjonuje w języku, a tym, jak oni się nią posługują.

Szczegółowe wskazówki (Ellis 1995:98-99) określają, tak jak w przypadku instrukcji przetwarzającej, jak zaprojektować zadania interpretacyjne. Ten typ zadań również nie wymaga używania formy docelowej, ale zakłada, że uczniowie będą dostrzegać i przetwarzać nową strukturę. Najpierw pojawia się bodziec, w mowie lub piśmie, na który trzeba zareagować, na przykład wybierając opcje prawda/fałsz, zaznaczając właściwe pole, wybierając obrazek, rysując schemat, wykonując jakąś czynność. Wszystkie wymienione tu typy reakcji mają charakter niewerbalny lub są zwerbalizowane w minimalnym zakresie. W trakcie zadania uczniowie wykonują sekwencję czynności, począwszy od zwrócenia uwagi na znaczenie danej struktury, następnie dostrzeżenie jej formy i funkcji, aż do identyfikowania błędów. Niezwykle ważne jest uświadomienie sobie, że użycie struktury zależy od funkcji, jaką pełni ona w komunikacji. Ponadto zadania należy projektować w taki sposób, żeby odnosiły się do osobistych doświadczeń uczniów, a popełniane błędy powinno się korygować natychmiast.

Wzbogacenie danych językowych

Wzbogacenie danych językowych (ang. *input enhancement*), termin zaproponowany przez Sharwooda Smitha (1991, 1993), oznacza próbę przyciągnięcia uwagi uczniów do danej struktury przy wykorzystaniu kilku procedur różniących się stopniem dosłowności, czasem trwania i intensywnością oddziaływania. Są to procedury implicytne polegające na zwróceniu uwagi uczniów na daną formę językową w czasie zadań ogniskujących się wokół znaczenia. Popularne przykłady takich technik to (1) wzmożona ekspozycja (ang. *input flood*), zakładająca wykorzystanie materiałów, w których docelowa struktura pojawia się bardzo często, (2) wzbogacanie tekstu,

polegające na wprowadzeniu modyfikacji typograficznych, takich jak zastosowanie pogrubień, kursywy, innego rodzaju lub wielkości czcionki, kolorów lub ich kombinacji – w przypadku tekstu pisanego lub powtórzeń, i specjalnej modulacji głosu – w przypadku wypowiedzi ustnej. Punktem wyjścia jest tu przekonanie, że modyfikacje wizualne i fonologiczne zwiększają „widoczność" formy językowej, umożliwiając jej łatwiejsze dostrzeżenie.

Badania nad takimi technikami nie dają jednoznacznej odpowiedzi co do skuteczności ich oddziaływania na przyswajanie języka (por. Loewen i Inceoglu 2016). Wpływ wzbogacania tekstu na przyswajanie gramatyki może zależeć od wielu innych czynników, takich jak poziom zaawansowania językowego, etap rozwojowy, rodzaj struktury, intensywność interwencji. Han, Park i Combs (2008) wymieniają inne warunki, które muszą być spełnione, żeby wzbogacanie tekstu mogło przyczynić się do akwizycji danej struktury: (1) uczący się powinni ją wcześniej poznać, (2) powinna nieść znaczenie, (3) powinna na nią być skierowana uwaga dowolna, a nie mimowolna.

Nawet jeśli skuteczność nie wszystkich wymienionych tu technik nauczania gramatyki opartych na recepcji form językowych została udowodniona ponad wszelką wątpliwość, nie można zaprzeczyć, że każda z nich jest dla ucznia okazją do kontaktu z prawidłowym modelem języka. Żeby jednak takie techniki mogły spełnić swoje zadanie, uczniowie muszą mieć wiele okazji do zetknięcia się z formami, których mają się nauczyć. W licznych opracowaniach (np. Batstone 1994; Nassaji i Fotos 2011; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012) pokazuje się, że sama ekspozycja na właściwie przygotowane dane językowe nie wystarcza, aby skutecznie opanować reguły języka, i postuluje się łączenie nauczania opartego na recepcji i produkcji form językowych.

Nauczanie gramatyki przez produkcję form językowych

Punktem wyjścia do rozważań na temat technik nauczania form językowych wymuszających ich użycie jest omówienie hipotezy produkcji językowej (ang. *Output Hypothesis*) zaproponowanej przez Merrill Swain (1985). Kiedy okazało się, że – wbrew przewidywaniom Krashena (1985) – uczestnicy programów „zanurzenia" w języku nie rozwinęli oczekiwanej biegłości językowej, a więc, że ekspozycja na zrozumiałe dane językowe (ang. *comprehensible input*) nie wystarcza do akwizycji języka, zaczęto poszukiwać innych, bardziej skutecznych rozwiązań. Zwrócono wówczas uwagę na rolę produkcji językowej. Swain (1985) wyróżnia trzy jej podstawowe funkcje:

- Funkcja zauważania/inicjowania – wypowiadając się lub pisząc, uczący się zauważą, że czegoś nie wiedzą lub nie potrafią wyrazić; dostrzegą braki w swoich umiejętnościach językowych; mając świadomość, jakie są ich niedostatki, skupią się bardziej na ważnych aspektach, słuchając lub czytając w języku docelowym, a to pozwoli im lepiej wykorzystać dostępne dane językowe. Mając świadomość, czego nie wiedzą, zaczną też poszukiwać nowych informacji lub konsolidować wiedzę (Swain 1995).
- Funkcja sprawdzania hipotez – uczący się formułują hipotezy na temat formalnych cech języka na podstawie dostępnych danych językowych (Corder 1981); hipoteza jest poprawna, jeżeli wypowiedź zbudowana przy jej użyciu jest akceptowana i zrozumiana właściwie; hipoteza jest zła, jeżeli informacja jest niewłaściwie zrozumiana lub jeśli ktoś poprawia wypowiedź. Uczący się będą modyfikować błędnie sformułowane wypowiedzi w reakcji na prośby o powtórzenie, wyjaśnienie lub korektę językową innego typu.
- Funkcja metajęzykowa/refleksyjna – formułowanie wypowiedzi wymusza refleksję na temat języka; uczący się myślą o tym, co i jak powiedzieć; w czasie rozmowy uświadamiają sobie, czego powinni się jeszcze nauczyć; jeśli uczniowie rozmawiają o tym, jak rozwiązać problem językowy, rozwijają swoją wiedzę o języku (por. Swain 2005).

Produkcja językowa ma jeszcze wiele innych funkcji: rozwija płynność wypowiedzi, stwarza okazję do poprawiania błędów, używania strategii komunikacyjnych, umożliwia przemianę wiedzy deklaratywnej (o języku) w wiedzę proceduralną (jak używać języka), a wypowiedzi wyprodukowane przez uczniów stają się dla nich dostępnymi danymi językowymi (ang. *auto input*) (Nassaji i Fotos 2011: 105). Swain (1985) zwraca także uwagę na rolę tzw. wymuszonej produkcji językowej (ang. *pushed output*): uczeń zdobędzie umiejętność stosowania danej struktury, jeśli nauczyciel lub inny użytkownik języka „wymusi" jej precyzyjne i stosowne do danej sytuacji użycie. Skehan (1998:16-18) z kolei zauważa, że dzięki produkcji językowej następuje automatyzacja nabytej wiedzy, rozwijają się umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi lub udziału w rozmowie, możliwe staje się negocjowanie znaczenia i formy; uczący się rozwijają swój osobisty „głos", skupiając się na tematach, które ich interesują.

Rozważając teoretyczne podstawy nauczania języka poprzez produkcję, nie można nie wspomnieć o teorii socjokulturowej (Lantolf 2006), która postrzega uczenie się jako proces społeczny i, odwołując się do Wygotskiego

(1978), podkreśla rolę interakcji i współpracy z nauczycielem lub innym użytkownikiem języka w rozwoju językowym. Podobnie dzieje się w przypadku zaproponowanej przez Longa (1981, 1996) hipotezy interakcji, w myśl której do opanowania języka nie wystarczą same dostępne dane językowe, ponieważ dla zapewnienia rozwoju językowego konieczna jest interakcja z innym człowiekiem, który może być źródłem danych językowych, pokazując, co w języku jest możliwe (ang. *positive evidence*), lub reagując na to, co możliwe nie jest (ang. *negative evidence*). Taka reakcja przybiera w klasie językowej zwykle formę korekty błędów. Tej opcji w nauczaniu gramatyki poświęcono rozważania w dalszej części artykułu, po omówieniu technik znanych pod nazwą produkcji językowej w zadaniach wymagających współpracy (ang. *collaborative output tasks*) oraz zadań komunikacyjnych wymagających użycia konkretnej struktury (ang. *focused communication tasks*).

Produkcja językowa w zadaniach wymagających współpracy

Zadania wymagające produkcji językowej wykonywane w parach lub małych grupach są zaprojektowane w taki sposób, żeby „wymusić" użycie konkretnej struktury, ale także zainicjować refleksję na jej temat i negocjację poprawnej formy z pozostałymi uczestnikami. W sytuacji, kiedy kilka osób odpowiada za kształt zadania, uczniowie mogą liczyć na pomoc innych w precyzyjnym wyrażaniu znaczenia (Nassaji i Fotos 2011; Swain 2005; Swain i Lapkin 2001). Mają też okazję, żeby zastanowić się i rozmawiać o sposobie użycia i znaczeniu danej struktury, dzięki czemu rośnie ich świadomość i umiejętności. Do najczęściej stosowanych technik należących do opisywanej tu kategorii zaliczyć można dyktando gramatyczne (ang. *dictogloss*), puzzle gramatyczne (ang. *collaborative jigsaw*) oraz rekonstrukcję tekstu.

Pierwszy z wymienionych tu typów zadań, dyktando gramatyczne (Wajnryb 1990), polega na odtworzeniu w parach lub grupach krótkiego tekstu, który został ustnie zaprezentowany przez nauczyciela. Aby umożliwić uczniom skoncentrowanie się na formach gramatycznych, należy wybrać tekst na odpowiednim poziomie i wprowadzić wszystkie nowe i trudne słowa. Tekst jest odczytywany dwukrotnie w normalnym tempie, co uniemożliwia zapisywanie informacji „słowo w słowo". Uczniowie robią notatki za pierwszym i drugim razem, jednak zwykle zachęca się ich, żeby skupili się najpierw na znaczeniu tekstu i dopiero potem próbowali zapisywać to, co słyszą. Na podstawie sporządzonych notatek uczniowie rekonstruują w swoich grupach tekst, koncentrując się na zachowaniu poprawności gramatycznej. Kolejnym etapem jest analiza odtworzonego tekstu, porównywanie z oryginałem, co staje się okazją do dyskusji o hipotezach i rozwiązaniach przyjętych przez poszczególnych uczniów. Zaletą dyktanda gramatycznego jest nie tylko to, że wymusza użycie konkretnej struktury, która w naturalnej komunikacji mogłaby się nigdy nie pojawić, np. ze względu na stopień trudności, ale także stworzenie warunków do negocjowania formy i znaczenia. Gdyby takie negocjacje przebiegały w języku docelowym, uczniowie mieliby dodatkową sposobność do rzeczywistej komunikacji w klasie. Wykonanie zadania nie jest możliwe bez współpracy z innymi, od których można się czegoś nauczyć, a porównując swoją wiedzę z wiedzą innych, można uświadomić sobie, nad jakimi aspektami języka warto jeszcze popracować. Ponadto, w zadaniach tego typu analiza dotyczy tekstu, a nie pojedyńczego zadania, jak ma to miejsce w znakomitej większości ćwiczeń gramatycznych. Chociaż z pewnością potrzeba dbałości przy wybieraniu tekstu do dyktanda, to przygotowanie zadania nie wymaga wielu zabiegów, a procedura nie nastręcza specjalnych trudności. Można ją wykorzystywać w każdej grupie wiekowej i dostosować do każdego poziomu biegłości językowej.

Ćwiczenia polegające na rekonstrukcji tekstu przypominają dyktando gramatyczne, gdyż uczniowie najpierw słyszą odczytywane zdania, jednak tutaj nie muszą ich odtwarzać jedynie na podstawie notatek, ale otrzymują gotowy tekst z lukami. Brakujące słowa czy całe fragmenty zdań należy wpisać, negocjując wybór z innymi członkami grupy. Odtworzony tekst ma być przede wszystkim poprawny gramatycznie oraz bliski oryginałowi. Na zakończenie nowo powstałe wersje są porównywane z tekstem, który odczytał nauczyciel, co stwarza okazję do dyskusji na temat powstałych różnic (Nassaji i Fotos 2011:110).

Innym sposobem na wymuszenie użycia struktury, na której koncentruje się w danym momencie nauczanie, jest zastosowanie zadań polegających na edycji tekstu. Można je oczywiście wykonywać indywidualnie, ale jeśli zorganizujemy pracę w parach, stwarzamy okazję do refleksji i dyskusji na temat form, które znajdują się w przygotowanym tekście (Nassaji i Thian 2010). Jak w przypadku poprzednio wymienionych technik, procedurę rozpoczyna zaprezentowanie tekstu przez nauczyciela, które może przyjąć formę zwykłego zadania na rozumienie ze słuchu. Jednak kolejnym krokiem jest poprawienie błędów w wersji przedstawionej na papierze. Porównanie obu wariantów, oryginalnego i zawierającego poprawki uczniów, inicjuje dyskusję na temat struktury lub struktur, które tekst zawiera.

Puzzle gramatyczne to zadanie z luką informacyjną, w którym każdy z uczestników ma inną część informacji potrzebnych do wykonania polecenia. Zadanie polega na wymianie informacji, co wymusza negocjację znaczenia, ale także niezbędne jest odtworzenie konkretnych struktur zawartych w tekście (Pica, Kanag i Sauro 2006). Uczniowie słuchają tekstu, następnie otrzymują dwie zmodyfikowane wersje oryginału i próbują np. ustalić w parach właściwą kolejność zdań lub wskazać, czy zdanie poprawne gramatycznie znajduje się w wersji A, czy w B. Muszą także uzasadnić swój wybór. Ostatnim etapem jest porównanie utworzonej wersji z oryginałem i dyskusja na temat różnic i podobieństw. Aby wymusić produkcję konkretnej formy językowej, często zamienia się niektóre zdania na test luk, usuwając istotne gramatycznie elementy.

Przekonując o skuteczności wymienionych technik, Nassaji i Fotos (2011) przedstawiają wyniki wielu badań, które udowadniają pozytywny wpływ produkcji językowej w zadaniach wymagających współpracy na rozwój językowy. Po pierwsze, takie zadania pozwalają uczniom zauważyć związek między formą a znaczeniem, a także uzmysłowić sobie, jakie mają braki. Rozmowa z innym uczniem o gramatycznych aspektach tekstu umożliwia poprawianie błędów, wspólne formułowanie i weryfikowanie hipotez, a co za tym idzie, również rozwój metajęzyka i świadomości z nim związanej. Takie zadania nie tylko są okazją do zdobywania wiedzy gramatycznej, ale także do prowadzenia autentycznej komunikacji i rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów.

Zadania wymagające użycia konkretnej struktury

Bogactwo środków językowych pozwala często uczniom wykonać zadanie komunikacyjne bez stosowania struktury, na której użyciu najbardziej zależy nauczycielowi. Stąd konieczność zaprojektowania zadań, których wykonanie nie będzie możliwe bez użycia konkretnej formy gramatycznej, np. nie uda się porównać dwóch osób bez stosowania przymiotników w stopniu wyższym (Ellis 2001). Często w tego typu zadaniach wykorzystuje się wskazówki lub instrukcje sugerujące strukturę, która powinna pojawić się w wypowiedzi, np. aby sprowokować ucznia do użycia strony biernej, prosi się o opisanie budynku przy użyciu następujących wskazówek: *ten dom/zbudować/przez mojego dziadka*, co powinno zaowocować frazą: *został zbudowany*. Nie wszystkie struktury gramatyczne równie łatwo można zaadaptować na potrzeby takich zadań, jednak, jak zauważają Nobuyoshi i Ellis (1993), użycie konkretnej formy można osiągnąć dzięki zaangażowaniu nauczyciela, zadającego dodatkowe pytania lub stosującego inne techniki korekty językowej w czasie wykonywania typowego zadania komunikacyjnego, tak aby uczeń musiał wykorzystać wiedzę gramatyczną, na której ćwiczeniu koncentruje się dane zadanie. Szerszemu omówieniu technik, które mogą okazać się przydatne w takim celu, poświęcona jest kolejna część artykułu.

Produkcja językowa w reakcji na korektę błędów

Trudno czasem przekonać uczniów, ale i nauczycieli, że błędy, będąc zjawiskiem nieuniknionym, są pożądane, ponieważ stanowią szczególną okazję do rozwoju wiedzy językowej. Przede wszystkim są dowodem na to, że w umyśle uczniów powstają hipotezy, które próbuje on zweryfikować, ale także umożliwiają modyfikację systemu gramatycznego ucznia w zakresie, wymagającym takiej modyfikacji (ang. *window of opportunity*). Wiele badań pokazuje, że korekta językowa w sytuacji komunikacyjnej prowadzi do lepszego opanowania danej struktury, a najlepsze rezultaty przynoszą techniki zmuszające do autokorekty (Loewen 2015; Pawlak 2013a). Podstawowym rozróżnieniem, o którym należy wspomnieć w odniesieniu do korekty językowej, jest podział na korektę *eksplicytną*, kiedy uczeń ma świadomość, że jest poprawiany, oraz korektę *implicytną*, która może zostać potraktowana jako zwykły komentarz do wypowiedzi w trakcie wymiany informacji. Bardziej istotny jest tu podział na techniki korekty błędów językowych: tych, które wymagają *modyfikacji wypowiedzi przez ucznia* (np. prośba o wyjaśnienie czy powtórzenie), i tych, które takiej modyfikacji nie wymagają (np. przeformułowanie (ang. *recasting*), kiedy nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia, eliminując błąd) (Pawlak 2013a). W przypadku przeformułowania uczeń nie zawsze musi zdawać sobie sprawę, że komentarz nauczyciela służył poprawie błędu, i nawet jeśli powtórzy poprawną wypowiedź nauczyciela, może nie wiedzieć, na czym ten błąd polegał. Innym rozwiązaniem, dzięki któremu uczeń będzie zobowiązany do autokorekty, jest podanie wskazówki dotyczącej wystąpienia błędu i jego charakteru (ang. *prompt*), co zwykle prowadzi do negocjowania formy. Takie wskazówki kierowane do ucznia w reakcji na pojawiający się błąd mogą przyjąć formę prośby o wyjaśnienie (ang. *clarification request*), prośby o przeformułowanie niepoprawnej wypowiedzi (ang. *elicitation*) lub powtórzenia wypowiedzi albo jej błędnej części, ze wskazaniem, gdzie błąd się pojawił, przez zastosowanie intonacji wznoszącej (ang. *repetition*). Kolejną możliwością jest podanie wskazówki o charakterze metajęzykowym z zastosowaniem odpowiedniej terminologii (ang. *metalinguistic feedback*).

Aby zapewnić skuteczność takiego sposobu dostarczania informacji zwrotnej, Nassaji i Fotos (2011:82-83) zalecają, żeby koncentrować się raczej na pojedyńczej strukturze i jasno komunikować, że ma miejsce korekta językowa, tak żeby uczeń nie traktował reakcji nauczyciela jako komentarza dotyczącego jedynie treści wypowiedzi. Autokorekta jest możliwa, jeśli uczeń posiada pewną wiedzę na temat poprawianej struktury oraz kiedy jest na nią „gotowy" (por. Ellis 2005). Wiele zależy także od kontekstu, w jakim dochodzi do korekty, oraz indywidualnych cech ucznia.

Ten ostatni aspekt, na który Nassaji i Fotos zwracają tu uwagę, a mianowicie rola różnic indywidualnych w procesie nabywania wiedzy gramatycznej, zajmuje ważne miejsce w zaproponowanym przez Ellisa (2010) modelu badania skuteczności korekty językowej. Wśród istotnych w tym zakresie cech indywidualnych wyróżnia się czynniki kognitywne (np. pamięć robocza, zdolności językowe), afektywne (np. motywacja, lęk językowy) i społeczne (np. postawy, przekonania). Oprócz nich ważną rolę odgrywa rodzaj błędu i kontekst, w którym korekta ma miejsce, zarówno na poziomie całego kontekstu edukacyjnego, jak i kontekstu danej klasy, zadania, celu lekcji czy typu interakcji. Nie mniej ważne jest zaangażowanie ucznia i jego gotowość do dokonywania autokorekty, chęć dostrzeżenia i zapamiętania informacji oraz stosunek do sytuacji bycia poprawianym.

Zakończenie

Jak widać z powyższych rozważań, istnieją dowody na skuteczność instrukcji zorientowanej na formę językową. Dokonywano też wielu prób porównywania efektów nauczania zorientowanego na recepcję i produkcję językową (por. Benati 2016; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012) i chociaż trudno wykazać w sposób pewny, że jeden rodzaj interwencji jest lepszy od drugiego, to nie ulega wątpliwości, że umiejętne stosowanie każdego z nich lub obu jednocześnie ma dobroczynny wpływ na rozwój językowy. Projektując zajęcia koncentrujące się wokół problemów gramatycznych, nie można jednak zapominać, że wszystkie omówione tu zadania i techniki przede wszystkim skupiają się na przekazywaniu znaczenia. Zainteresowanie gramatyką nie oznacza wcale powrotu do mechanicznych, powtarzalnych i przewidywalnych praktyk, które można było wykonać prawidłowo, nie znając znaczenia słów zawartych w poszczególnych zdaniach. Celem przedstawionych tu ćwiczeń jest rozwijanie wiedzy eksplicytnej, świadomej wiedzy o języku, która jest bardzo przydatna w czasie rozwiązywania testów i wszędzie tam, gdzie uczeń ma czas, żeby do tej wiedzy się odwołać. Jednak równie ważnym celem instrukcji gramatycznej jest rozwijanie wiedzy implicytnej, czyli nieuświadomionej znajomości reguł gramatycznych, z której czerpiemy, biorąc udział w spontanicznej komunikacji. Taka wiedza umożliwia skuteczne porozumiewanie się w sytuacji, kiedy nie ma czasu na refleksję, a decyzje o doborze form następują w czasie rzeczywistym. Warto jednak pamiętać, że decyzje nauczycieli co do sposobu uczenia gramatyki powinny uwzględniać także różnorodne czynniki indywidualne i kontekstualne, jakkolwiek trudne by to było, tak żeby dostosować procedury obowiązujące w klasie do realiów. Nie chodzi tu jedynie o indywidualizację podejścia do ucznia, ale również o uwzględnianie zapisów podstawy programowej i wymagań egzaminacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

→ Batstone, R. (1994) *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

→ Benati, A. (2016) Input Manipulation, Enhancement and Processing: Theoretical Views and Empirical Research. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* nr 6(1), 65-88.

→ Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

→ DeKeyser, R. M. (2010) Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. W: M. H. Long, C. J. Doughty (red.) *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 119-138.

→ Doughty, C. J. (1998) Acquiring Competence in a Second Language. W: H. Byrnes (red.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*, New York: MLA, 128-156.

→ Doughty. C. J. (2003) Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. W: C. J. Doughty, M. H. Long (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 256-310.

→ Doughty, C. J. , Williams, J. (red.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

→ Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

→ Ellis, R. (1995) Interpretation Tasks for Grammar Teaching. W: *TESOL Quarterly* nr 29, 87-105.

→ Ellis, R. (2001) Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. W: R. Ellis (red.) *Form-Focused Instruction and Second Language Learning.* Oxford: Blackwell Publishers, 1-46.

→ Ellis, R. (2005) Principles of Instructed Language Learning. W: *System* nr 33, 209-224.

→ Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly* nr 40, 83-107.

→ Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition* (wyd. 2). Oxford: Oxford University Press.

→ Ellis, R. (2010) Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. W: B. Spolsky, F. M. Hult (red.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 437-455.

→ Han, Z., Park, E. S., Combs, C. (2008) Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities. W: *Applied Linguistics* nr 29, 597-618.

→ Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

→ Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.

→ Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

→ Lantolf, J. P. (2006) Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 28, 67-109.

→ Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Sociogenesis of Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.

→ Lee, J., Van Patten, B. (2003) *Making Communicative Language Happen*. New York: McGraw Hill.

→ Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

→ Loewen, S. (2015) *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. London and New York Routledge.

→ Loewen, S., Inceoglu, S. (2016) The Effectiveness of Visual Input Enhancement on the Noticing and L2 Development of the Spanish Past Tense. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* nr 6, 89-110.

→ Long, M. H. (1981) Input, Interaction, and Second Language Acquisition. W: H. Winitz (red.), *Native Language and Foreign Language Acquisition.* New York: New York Academy of Sciences, 259-278.

→ Long, M. H. (1991) Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. W: K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (red.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

→ Long, M. H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. W: W. Ritchie, T. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68.

→ Nassaji, H. (2015) *The interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning: Linking Theory, Research, and Practice*. London: Bloomsbury.

→ Nassaji, H., Fotos, S. (2007) Current issues in Form-focused Instruction. W: S. Fotos, H. Nassaji (red.) *Form-Focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 7-15.

→ Nassaji, H., Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context.* London and New York: Routledge.

→ Nassaji, H., Thian, J. (2010) Collaborative And Individual Output Tasks and their Effects on Learning English Phrasal Verbs. W: *Language Teaching Research* nr 14, 397-419.

→ Nobuyoshi, J., Ellis, R. (1993) Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. W: *ELT Journal* nr 47, 203-210.

→ Pawlak, M. (2006) *The Place of Focus on Form in the Foreign Language Classroom.* Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.

→ Pawlak, M. (2007). An Overview of Focus on Form in Language Teaching. W: M. Pawlak (red.) *Exploring focus on form in language teaching* [wyd. specjalne *Studies in Pedagogy and Fine Arts VII*]. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 5-26.

→ Pawlak, M. (2013a) *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues.* Heidelberg – New York: Springer.

→ Pawlak, M. (2013b) Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom. W: K. Droździał-Szelest, M. Pawlak (red.) *Psycholinguistics and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching. Studies in Honor of Waldemar Marton.* Heidelberg: Springer, 199-220.

→ Pica, T., Kag, H., Sauro, S. (2006) Information Gap Tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 28, 301-338.

→ Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

→ Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. W: *Applied Linguistics* nr 11, 129-158.

→ Schmidt, R. (2001) Attention. W: P. Robinson (red.) *Cognition and Second Language Instruction.* Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

→ Schmidt, R., Frota, S. (1986) Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner. W: R. Day (red.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.

→ Sharwood-Smith, M. (1991) Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner. W: *Second Language Research* nr 7, 118-132.

→ Sharwood-Smith, M. (1993) Input Enhancement and Instructed SLA: Theoretical bases. W: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179. doi: 10.1017/S0272263100011943

→ Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

→ Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in

its Development. W: S. Gass, C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

→ Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. W: G. Cook, B. Seidlhofer (red.) *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of Henry Widdowson.* Oxford: Oxford University Press, 125-144.

→ Swain, M. (2005) The Output Hypothesis: Theory and Research. W: E. Hinkel (red.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 471-483.

→ Swain, M., Lapkin, S. (1998) Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. W: *The Modern Language Journal* nr 82, 320-337.

→ VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.

→ VanPatten, B. (1993) Grammar Instruction for the Acquisition Rich Classroom. W: *Foreign Language Annals* nr 26, 433-450.

→ VanPatten, B. (2000) Processing Instruction as Form-Meaning Connections: Issues in Theory and Research. W: J. F. Lee, A. Valdman (red.), *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 43-68.

→ VanPatten, B. (2002a) Communicative Language Teaching, Processing Instruction, and Pedagogical Norms. W: S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Magnan (red.) *Festchrift for Albert Valdman*. Philadelphia: John Benjamins, 105-118.

→ VanPatten, B. (2002b) Processing Instruction: An Update. W: *Language Learning* nr 52(4), 755-803.

→ VanPatten, B. (red.) (2004) *Processing Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

→ VanPatten, B. (2007) Input Processing in Adult Second Language Acquisition. W: B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 115-135.

→ VanPatten, B. (2015) Foundations of Processing Instruction. W: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* nr 53(2), 91-109.

→ Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

→ Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation.* Oxford: Oxford University Press.

DR ANNA MYSTKOWSKA-WIERTELAK Adiunkt w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jej zainteresowania obejmują nauczanie form językowych i badanie roli czynników indywidualnych w nauce języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem motywacji, gotowości komunikacyjnej, lęku językowego i strategii językowych.