



Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym

Zofia Chłopek

Sprawności językowe dzieli się tradycyjnie w metodyce na cztery grupy. Rozróżnia się zatem dwa rodzaje sprawności receptywnych: umiejętność rozumienia ze słuchu i umiejętność rozumienia tekstu czytanego, oraz dwa rodzaje sprawności produktywnych: umiejętność ustnego wypowiedania się i umiejętność wypowiedania się na piśmie¹.

Od razu trzeba sobie jednak uświadomić, że rozgraniczanie sprawności językowych jest tak naprawdę zabiegiem sztucznym. W rzeczywistej komunikacji sprawności te prawie nigdy nie są wykorzystywane oddzielnie (z wyjątkiem małych dzieci, które jeszcze nie potrafią mówić, oraz osób z określonymi zaburzeniami, na przykład afazją Broki). Jest tak przede wszystkim dlatego, że naturalna komunikacja rzadko kiedy dopuszcza możliwość przekazu jednokierunkowego (tylko recepcja lub tylko produkcja) i jednomodalnego (tylko język mówiony albo tylko język pisany). Co ważne, w trakcie komunikacji mózg ludzki równocześnie aktywuje obszary odpowiedzialne za recepcję i za produkcję: mówiąc lub pisząc, monitorujemy przekazywane treści (por. Levelt 1989), zaś słuchając bądź czytając – aktywnie przetwarzamy odebrane informacje, nierzadko od razu formułując odpowiedź. Oprócz tego, uczniowie od najmłodszych lat przyzwyczajani są przez nauczycieli do powtarzania usłyszanych/przeczytanych treści, tak że usłyszane słowa lub zdania nieraz naśladują w sposób automatyczny.

Recepcja mowy odgrywa zasadniczą rolę w przyswajaniu języka ojczystego. W trakcie rozwoju ontogenetycznego wykształcanie się umiejętności słuchania poprzedza rozwój umiejętności mówienia (Clark 2003:16; Kauschke 2012:2-3). Już w łonie matki dziecko odbiera bodźce słuchowe, tak że po urodzeniu potrafi odróżnić głos matki od innych głosów (DeCasper i Fifer 1980), jak też dźwięki języka ojczystego od dźwięków innego języka (Bader-Rusch 2003; Byers-Heinlein, Burns i Werker 2010). Pierwszy rok życia jest niezwykle ważny dla rozwoju umiejętności receptywnych. Okazuje się, że małe dziecko potrafi rozróżniać między fonemami, a nawet alofonami, dowolnego języka, nawet takiego, jakiego nigdy jeszcze nie słyszało. Jednak pod koniec pierwszego roku życia ta umiejętność słabnie, gdyż mózg koncentruje się na rozpoznawaniu dźwięków języka ojczystego (Werker 1995; Oller i in. 1997). Koncentracja na języku ojczystym jest niezbędna, jako że rozumienie treści w tym języku jest warunkiem udanego funkcjonowania w danej społeczności. Poza tym umiejętność rozumienia wypowiedzi jest istotna dla nawiązania relacji emocjonalnych z najbliższym otoczeniem (por. Bader-Rusch 2003:101). Z tych też powodów małego dziecka nie trzeba motywować do nabywania języka ojczystego.

¹ Jako piątą sprawność Claire Kramsch (1996:1) wymienia kompetencje kulturowe, nieodzowne dla efektywnej komunikacji w danym języku.

W momencie, gdy dziecko zaczyna mówić (pierwsze wypowiedzi jednowyrazowe pojawiają się w wieku 12-16 miesięcy), rozumie już większość kierowanych do niego wypowiedzi (oczywiście są to wypowiedzi odpowiednio uproszczone)².

Łatwość przyswajania języka ojczystego w dzieciństwie wiąże się nie tylko z wysoką motywacją dziecka do komunikacji z otoczeniem, ale też z rodzajem pamięci zaangażowanej w ten proces. Do około piątego roku życia małe dziecko przyswaja język ojczysty, korzystając przede wszystkim z nieświadomej i automatycznej pamięci proceduralnej, magazynowanej (u większości ludzi) w lewej półkuli mózgowej³. Po tym okresie plastyczność tej pamięci zaczyna stopniowo słabnąć, chociaż może ona być wykorzystywana nawet w wieku dorosłym, mianowicie podczas nabywania języka w warunkach naturalnej komunikacji. Od siódmego roku życia coraz większą rolę zaczyna odgrywać świadoma pamięć deklaratywna, magazynowana w obydwu półkulach mózgowych. Pamięć ta może być równie wydajna co pamięć proceduralna, ale jest od niej wolniejsza, gdyż angażuje procesy świadomej uwagi i kontroli, tzn. wymaga dodatkowej aktywacji kory czołowej. Wykorzystywana jest ona w sztucznych warunkach uczenia się języka (Paradis 2004; Ullman 2007).

Tak samo jak w przypadku małych dzieci, również u uczniów uczących się języków obcych recepcja poprzedza produkcję i jest jej warunkiem. Istnieją jednak istotne różnice między procesem przyswajania języka ojczystego a procesem uczenia się języka obcego. Koncentracja na informacjach w języku nabywanym w klasie szkolnej nie jest zazwyczaj warunkiem udanego funkcjonowania w danej społeczności i tworzenia więzi emocjonalnych z otoczeniem. Dlatego w porównaniu do dzieci nabywających język ojczysty, uczniowie uczący się języków obcych są mniej zmotywowani do rozumienia informacji i tworzenia wypowiedzi w tych językach. Poza tym, w klasie szkolnej języki obce nabywane są w ogromnej mierze w sposób świadomy, poprzez koncentrację na formach językowych, a zatem za pomocą nieautomatycznej pamięci deklaratywnej. Dodatkowy czynnik spowalniający proces nabywania języka obcego to ograniczona ilość bodźców

językowych, w porównaniu z ich ilością odbieraną przez małe dziecko.

Czynniki ułatwiające rozwój sprawności receptywnych w języku obcym

Uczniowie posiadają jednak atuty, które ułatwiają recepcję informacji językowych, a w efekcie także produkcję wypowiedzi w nowym języku. Chodzi tu o wiedzę i umiejętności, jakich nie mają małe dzieci. Wiedza i umiejętności narastają naturalnie wraz z rozwojem kognitywnym i afektywnym oraz zasobem doświadczeń; tutaj omówię je w sposób ogólny, nie dokonując rozgraniczenia między różnymi grupami wiekowymi uczniów.

Po pierwsze, uczniowie mają w dużym stopniu wykształcony system pojęciowy, zawierający niejęzykowe reprezentacje mentalne rzeczywistości, a także ściśle z nim współdziałający system reprezentacji emocjonalnych, czyli układ limbiczny. Wykształcone już reprezentacje pojęciowe i emocjonalne mogą być przydatne podczas odbioru nowych informacji językowych i kulturowych. Nowe treści są przyswajane łatwiej, gdy w umyśle istnieje już pewna baza, do której mogą one zostać zasymilowane.

Drugim ważnym czynnikiem, ułatwiającym rozumienie informacji w nowym języku, jest znajomość innych języków – nie tylko języka ojczystego, ale też innych języków obcych. Kompleksowa wiedza językowa – tak zwana multikompetencja (Cook 1991) – stanowi przydatny grunt dla nabywania nowego języka. Wielu badaczy stwierdza, że nabywanie języka trzeciego lub następnego (tzn. drugiego lub kolejnego języka obcego) jest szybsze i wydajniejsze niż nabywanie języka drugiego (tzn. pierwszego języka obcego) – zwłaszcza wówczas, gdy nowy język jest typologicznie bliższy któremuś z języków już poznanych (Gibson i Hufeisen 2003; Ringbom 2007; por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.10 i 4.3.1). Bettina Mißler, która dokonała analizy szeregu badań nad recepcją w nabywanych językach, stwierdza:

Znajomość jednego lub kilku języków ojczystych i obcych przyspiesza nabywanie umiejętności receptywnych w języku docelowym w ten sposób, że dostępna wiedza językowa może zostać aktywowana i wykorzystana w celu zrozumienia tekstu w języku docelowym, co odbywa się na bazie podobieństw [międzyjęzykowych]. Im większa jest dotychczasowa znajomość języków spokrewnionych z językiem docelowym, tym wyższe istnieje prawdopodobieństwo, że uczącemu się uda się z powodzeniem

2 Warto w tym miejscu dodać, że asymetria między umiejętnościami receptywnymi i produktywnymi, zarówno w języku ojczystym, jak i języku obcym, utrzymuje się *de facto* przez całe życie (Clark 2003:16). Dostęp do elementu danego języka celem recepcji jest zawsze łatwiejszy, nawet gdy dany element nie był używany przez dłuższy czas i próg jego aktywacji jest stosunkowo wysoki (Paradis 2004). Dlatego o wiele łatwiej jest daną treść zrozumieć, niż samodzielnie ją sformułować.

3 Jedynie informacje na temat relacji dźwięk – znaczenie wyrazów języka ojczystego magazynowane są w pamięci deklaratywnej (Paradis 2004:247).

rozszyfrować nawet teksty w języku dotąd mu nieznanym, jednak spokrewnionym (Mißler 1999:45; tłum. ZCh)⁴.

Badacze podkreślają jednak, że bliskość typologiczna ułatwia naukę nowego języka przede wszystkim wtedy, gdy zostanie ona rozpoznana przez uczącego się. Mówi się o tak zwanej psychotypologii, czyli postrzeganiem dystansu między językami (Kellerman 1977; por. Chłopek 2011: rozdz. 4.3.1). Jak zaznaczają niektórzy, w kontekście nauki nowego języka należy mówić przede wszystkim o postrzeganych *podobieństwach* między językami, nie zaś o różnicach, gdyż umiejętność ich dostrzeżenia i wykorzystania decyduje o efektywności nauki (Kellerman 1995; Ringbom 2007:1-2,5).

Znajomość języków obcych wiąże się również z rozmaitymi doświadczeniami w nauce i wiedzą na temat efektywnego uczenia się. Jak zauważa Christiane Kallenbach:

Uczniowie i uczennice, którzy po raz trzeci, czwarty lub piąty uczą się języka obcego, dysponują pokazywanym zasobem doświadczeń oraz dużą wiedzą na temat tego, co (ich zdaniem) jest nierozłącznie związane z nauką języków obcych, z czego można spokojnie zrezygnować, i jak najlepiej należy postępować (Kallenbach 1998:48; tłum. ZCh)⁵.

Wielu badaczy jest zdania, że w porównaniu do uczniów języka drugiego, osoby nabywające język trzeci lub kolejny charakteryzuje wysoka świadomość metakognitywna (por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.8). Świadomość metakognitywna jest to wiedza na temat procesów kognitywnych zaangażowanych w naukę. Według Anity L. Wenden (1998), świadomość metakognitywna obejmuje: (1) wiedzę dotyczącą osoby uczącego się, czyli ogólne informacje na temat czynników kognitywnych i afektywnych, jakie mogą mieć wpływ na proces nabywania języka, specyficzne opinie co do tego, jaką rolę czynniki te odgrywają w konkretnym (własnym) przypadku, oraz określone poglądy na temat własnych kompetencji, umiejętności i możliwości; (2) wiedzę dotyczącą zadania językowego, która obejmuje umiejętność zrozumienia

celu danego zadania w odniesieniu do własnych potrzeb i rozpoznania natury procesów mentalnych koniecznych do jego wykonania oraz świadomość wymagań stawianych przed uczącym się przez naukę języka w ogóle i przez konkretne zadanie językowe w szczególności; (3) wiedzę na temat procesu uczenia się, to znaczy wiedzę na temat natury i przydatności strategii uczenia się oraz sposobów ich stosowania. Dzięki świadomości metakognitywnej uczniowie potrafią na przykład w sposób przemyślany wspomagać się już posiadaną wiedzą językową podczas konfrontacji z nowym językiem (Gibson i Hufeisen 2003; Targońska 2004), zatem stosować strategię transferu (Meisel 1983).

Jeszcze jeden ważny czynnik ułatwiający zrozumienie treści w nowym języku to świadomość metajęzykowa. Świadomość metajęzykowa jest to zdolność do refleksji nad językiem jako narzędziem komunikacji, rozpoznawania pewnych jego cech oraz dostrzegania, analizowania i kontrolowania form językowych w oderwaniu od ich znaczeń. Jest to równocześnie wrażliwość na (formalne i znaczeniowe) podobieństwa i różnice między językami. Ellen Bialystok (2001) opisuje dwa wymiary świadomości metajęzykowej: analizę i kontrolę. Analiza jest to proces restrukturyzacji reprezentacji mentalnych, w efekcie którego stają się one lepiej uświadomione i zorganizowane, zaś kontrola kognitywna jest wynikiem procesów skupiania wybiórczej uwagi na istotnych aspektach danego zjawiska oraz blokowania uwagi wobec informacji mylących, jak też przełączania się między rywalizującymi ze sobą alternatywami.

Do rozwoju świadomości metajęzykowej przyczynia się nauka postaci pisemnej języka ojczystego (Bialystok 1997). Zatem biegłość w pisaniu i/lub czytaniu języka ojczystego powinna usprawniać proces nabywania języka obcego. Istotne znaczenie dla rozwoju świadomości metajęzykowej ma również nabywanie nowego języka, co zauważył już Lew Wygotski (1934/1989:189), a inni badacze później potwierdzili. Wiadomo obecnie, że uczący się drugiego (i kolejnego) języka obcego mają zazwyczaj wyższą świadomość metajęzykową niż uczniowie pierwszego języka obcego (Thomas 1988; Jessner 2006; por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.6). Jacqueline Thomas stwierdza:

Osoby dwujęzyczne uczące się języka trzeciego zdają się posiadać rozwiniętą wrażliwość na język jako system, dzięki której radzą sobie one w zadaniach typowych dla szkolnych warunków nabywania języka lepiej niż osoby jednojęzyczne

⁴ Mutter- und fremdsprachliche Kenntnisse in einer oder mehrere(n) Sprache(n) beschleunigen den Erwerb von rezeptiven Fähigkeiten in der Zielsprache, indem aufgrund der Ähnlichkeiten vorhandenes Wissen aktiviert und zum Verstehen des zielsprachlichen Textes herangezogen werden kann. Je umfangreicher das Vorwissen eines Lerners in der Zielsprache verwandten Sprachen ist, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß es ihm gelingt, selbst Texte in einer von ihm bislang noch nicht bekannten, jedoch verwandten Sprache erfolgreich zu entschlüsseln (Mißler 1999:45).

⁵ Schüler und Schülerinnen, die zum dritten, vierten oder fünften Mal eine Fremdsprache lernen, verfügen über ein beachtliches Erfahrungspotenzial und über eine Menge Wissen darüber, was (nach ihrer persönlichen Meinung) zum Fremdsprachenlernen dazugehört, worauf man gut verzichten kann und wie man am besten vorgeht (Kallenbach 1998:48).

Czynnikiem, ułatwiającym rozumienie informacji w nowym języku, jest znajomość innych języków – nie tylko języka ojczystego, ale też innych języków obcych. Kompleksowa wiedza językowa – tak zwana multikompetencja – stanowi przydatny grunt dla nabywania nowego języka.

uczące się języka obcego po raz pierwszy (Thomas 1988: 240; tłum. ZCh)⁶.

W referacie zaprezentowanym w październiku 2015 r. na konferencji *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma* (Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego) omówiłam wyniki badania, które przeprowadziłam wśród 85 studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Część z nich (52 osoby) znała dwa języki obce: niemiecki i angielski, a pozostali (33 osoby) – trzy języki obce: niemiecki, angielski i jeszcze jeden język: francuski, włoski, rosyjski, hiszpański lub czeski. Badani różnili się też poziomem opanowania języków obcych. Ich zadanie polegało na przetłumaczeniu tekstu pisemnego w (nieznanym im) języku duńskim na język polski. Ponieważ język duński jest językiem germańskim, w tłumaczeniu była im przydatna znajomość języków niemieckiego i angielskiego. Miarą świadomości metajęzykowej była (1) poprawność tłumaczenia i (2) konsekwencja w stosowaniu już rozszyfrowanych znaczeń. Rezultaty badania pokazują, że rozumienie nowego języka

zależy w pewnym stopniu od liczby poznanych języków oraz poziomu ich opanowania. Chociaż potrzebne są dalsze eksperymenty w tym zakresie, badanie sugeruje, że świadomość metajęzykowa wzrasta wraz z liczbą i poziomem nabytych języków.

Recepcja a produkcja

Pisząc o rozwoju sprawności receptywnych, nie sposób nie wspomnieć hipotezy zrozumiałych informacji językowych, czyli *comprehensible input hypothesis*, sformułowanej przez Stephena D. Krashena (1981, 1985) na podstawie obserwacji przyswajania języka przez małe dzieci w naturalnych sytuacjach rzeczywistej komunikacji. Zgodnie z tą hipotezą, nabywanie języka ma miejsce wówczas, gdy odbierane bodźce językowe są na poziomie nieco wyższym niż poziom opanowania języka przez uczącego się. Takie bodźce umożliwiają zrozumienie treści i równocześnie przyczyniają się do rozwoju wiedzy językowej. *Ludzie nabywają język na jeden tylko sposób – przez rozumienie informacji, czyli poprzez odbiór zrozumiałych bodźców językowych*, pisze Krashen (1985:2; tłum. ZCh)⁷. Mimo krytyki tej hipotezy (np. Ellis 1990:106; Butzkamm 1992, 2009) i propozycji alternatywnych, uwzględniających oprócz recepcji także produkcję językową (np. Swain i Lapkin 1995; Skehan 2002), badacz zdecydowanie podkreśla rolę udanej recepcji dla możliwości rozwoju umiejętności w nowym języku (por. Latifi, Ketabi i Mohammadi 2013).

Jak zauważa Wolfgang Butzkamm (1992, 2009), hipoteza Krashena zbyt upraszcza proces nabywania języka, nawet ojczystego. Butzkamm dokonuje jej rozszerzenia, stwierdzając, że tak ważne dla nauki języka rozumienie informacji musi odbywać się na dwóch poziomach: sytuacyjnym/funkcyjnym i formalnym/strukturalnym. Uczniowie muszą nie tylko rozumieć sens wypowiedzi, ale także umieć rozpoznać poszczególne części składowe struktury językowej. Takie podwójne rozumienie jest dopiero warunkiem udanej produkcji. Należy przy tym oczywiście pamiętać, że nie wszystkie zrozumiane bodźce językowe (*input*) przechodzą do pamięci długotrwałej; tylko część z nich staje się wiedzą ucznia (*intake*), która z kolei może zostać wykorzystana podczas komunikacji (*output*) (VanPatten 1996, 2003).

Pytanie, czy udana recepcja bodźców i informacji jest wystarczająca do nabycia nowego języka, należałoby sformułować

⁶ *Bilinguals learning a third language seem to have developed a sensitivity to language as a system which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning than monolinguals learning a foreign language for the first time* (Thomas 1988:240).

⁷ *Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving comprehensible input* (Krashen 1985:2).

nieco inaczej. Trzeba by mianowicie zapytać, czy podczas odbioru bodźców językowych w trakcie lekcji aktywowane są wystarczająco rozległe obszary mózgu. Wiadomo, że nowe treści są tym lepiej zapamiętywane, im więcej obszarów mózgowych jest równocześnie aktywowanych. Recepcja to odbiór bodźców werbalnych, audytywnych i/lub wizualnych. Bodźce te wspierają się wzajemnie: wiadomo na przykład, że wizualnie odbierana forma językowa wyrazu sprzyja rozpoznaniu tego wyrazu w sposób audytywny (Marian 2009). Bodźcom werbalnym powinny towarzyszyć bodźce niewerbalne, na pewno audytywne i wizualne, a najlepiej aktywujące również pozostałe zmysły. Chodzi mi tutaj nie tylko o elementy parajęzykowe wypowiedzi, ale także o cały jej kontekst sytuacyjny. Równocześnie powinno nastąpić świadome przetwarzanie nowych treści, zatem aktywacja funkcji kognitywnych mózgu obecnych w korze czołowej. W sytuacji idealnej powinna także nastąpić aktywacja emocji (układu limbicznego). Taka „aktywna” recepcja odgrywa niewątpliwie istotną rolę w procesie uczenia się. Jednak trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że procesy produktywne angażują kolejne obszary mózgu.

Rozważania na temat zalet recepcji i produkcji dla nabywania języka obcego można uzupełnić następująco: oprócz tego, że stwarza bazę dla produkcji, recepcja może być istotna dla budowania reprezentacji pojęciowych właściwych nowemu językowi. Mianowicie dzięki słuchaniu i czytaniu uczeń może zdobywać wiedzę na temat społeczeństwa posługującego się danym językiem oraz jego kultury. Z drugiej strony, nie można nie docenić roli mówienia i pisania w języku obcym. Warto na przykład pamiętać o tym, że produkcja o wiele lepiej niż recepcja umożliwia personalizację materiału językowego (tzn. wykorzystanie go do opisanego własnej rzeczywistości, do wyrażenia własnych myśli), co wywołuje pozytywne nastawienie emocjonalne uczniów wobec tego materiału. Trzeba też dodać, że uczniowie przystępujący do nauki języka obcego posługują się już swoim językiem ojczystym (i czasem też innym językiem obcym), zarówno receptywnie, jak i produktywnie, dlatego wyrażanie znaczeń w nowym języku może być dla nich czymś oczywistym i mogą sami dążyć do produkowania wypowiedzi. Wreszcie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że produkcja jest niezwykle przydatna podczas diagnozy efektów uczenia się. Błędy językowe pojawiają się zarówno podczas recepcji, jak i produkcji. W trakcie słuchania i czytania są one jednak trudno rozpoznawalne (nauczyciel nie zawsze dostrzeże niewłaściwe zrozumienie wyrazu, struktury,

idiomu), za to mówienie i pisanie dostarczają nauczycielowi wyraźnych wskazówek co do trudności językowych uczniów.

Należy jednak pamiętać o tym, że każdy uczeń ma indywidualne preferencje uczenia się. Introwertycy są prawdopodobnie zwolennikami dłuższego etapu receptywnego poprzedzającego produkcję; ekstrawertycy raczej preferują natychmiastowe wykorzystanie nowej wiedzy podczas komunikacji z innymi. Z kolei uczeń o skłonnościach analitycznych będzie prawdopodobnie potrzebował więcej czasu na przetworzenie odebranych informacji niż uczeń podchodzący do materiału językowego w sposób globalny. Tak więc promowana od dawna indywidualizacja nauczania także i w tej kwestii ma istotne znaczenie. Zarówno nacisk na recepcję, jak i nacisk na produkcję, może przynieść pozytywne efekty w nauczaniu (Rassaei 2012). Jednak badania wskazują na to, że instrukcja szkolna łącząca orientację receptywną z produktywną jest optymalnym rozwiązaniem pedagogicznym (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012: rozdz. 5).

Rola nauczyciela we wspieraniu rozwoju sprawności receptywnych uczniów

Z powyższych rozważań wynika, że rozwój sprawności receptywnych jest ważnym elementem lekcji języka obcego, wspierającym rozwój sprawności produktywnych. W przeciwieństwie do małych dzieci, uczniowie dysponują wiedzą i umiejętnościami, które ułatwiają im rozumienie nowych treści. Są także w stanie o wiele wcześniej rozpocząć produkcję wypowiedzi w nowym języku, chociaż trzeba pamiętać o występowaniu indywidualnych różnic w tym zakresie. Niezwykle istotne są następujące działania nauczyciela:

- umożliwienie udanej recepcji zarówno na poziomie sytuacyjnym/funkcyjnym, jak i formalnym/strukturalnym;
- umożliwienie równoczesnej aktywacji procesów kognitywnych, emocji i zmysłów, poprzez zapewnienie uczniom różnorodnych bodźców językowych i niejęzykowych;
- wykorzystanie wiedzy uczniów na temat rzeczywistości (budowanie wiedzy językowej przy pomocy już istniejących reprezentacji pojęciowych i emocjonalnych);
- wykorzystanie całej wiedzy językowej uczniów, tzn. ich multikompetencji (budowanie nowej wiedzy językowej przy pomocy już istniejących reprezentacji językowych);
- wykorzystanie świadomości metakognitywnej uczniów, czyli ich wiedzy na temat procesów uczenia się (np. na temat strategii uczenia się);

- wykorzystanie świadomości metajęzykowej uczniów, czyli ich umiejętności analizowania języków i kontrolowania ich użycia (np. przez zachęcanie ich do porównywania języków);
- motywowanie uczniów, nie tylko przy wykorzystaniu motywatorów zewnętrznych (jak np. oceny czy plusy), ale także poprzez wzmacnianie motywacji wewnętrznej (np. za pomocą tworzenia pozytywnej atmosfery w klasie, personalizacji zadań, pozytywnej informacji zwrotnej);
- zapewnianie uczniom warunków nauki zbliżonych do naturalnej komunikacji, w których aktywuje się pamięć proceduralna (np. dzięki wykorzystaniu materiałów autentycznych i zadań komunikacyjnych);
- umożliwianie jak najdłuższego kontaktu z językiem obcym, zarówno przez intensywność pracy na lekcji, jak i odpowiednio dobrane zadania pozalekcyjne (np. zindywidualizowane prace pisemne i grupowe prace projektowe).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można opisać następujące sposoby efektywnego wprowadzania zadań receptywnych na lekcjach języka obcego:

1. Prezentacje nowych treści (które są przede wszystkim receptywne) powinny pokazywać w wyraźny sposób zarówno formę (budowę struktury, wymowę, pisownię), jak i znaczenie/funkcję nowego elementu językowego. Nowe elementy językowe powinny być wprowadzane w kontekście, najlepiej przy wykorzystaniu tekstów autentycznych.
2. Prezentacje powinny angażować uczniów kognitywnie (np. poprzez przedstawienie im problemu do rozwiązania, takiego jak odgadnięcie reguły gramatycznej). Należy wykorzystywać świadomość metajęzykową uczniów, zachęcając ich do analizowania nowego języka i samodzielnego odgadywania form i znaczeń na podstawie kontekstu językowego oraz sytuacyjnego.
3. Prezentacje i ćwiczenia powinny budzić w uczniach pozytywne emocje (np. dzięki personalizacji materiału językowego, wykorzystaniu niestandardowego tematu, zachęceniu do uczestnictwa w kształtowaniu zadania).
4. Prezentacje i ćwiczenia powinny dostarczać, oprócz bodźców językowych, także bodźców niejęzykowych. Te drugie to zarówno elementy parajęzykowe wypowiedzi (np. mimika i język ciała, ton i natężenie głosu, intonacja wypowiedzi), jak i jej kontekst sytuacyjny (np. wykorzystanie ilustracji i przedmiotów, nagrań audio i filmów, zadań ruchowych itp.).
5. Prezentacje i ćwiczenia powinny angażować zmysł wzroku i słuchu, jak też aktywować uczniów pod względem kinestetycznym (przydatne mogą być np. zadania na dopasowywanie wyrazów, pantomima, odpowiednie gry językowe, gra typu memory, domino językowe). W miarę możliwości powinny także pobudzać zmysł węchu i smaku (np. dzięki oglądaniu reklam produktów spożywczych).
6. Prezentacje i ćwiczenia powinny nawiązywać do wiedzy i zainteresowań uczniów (np. przykłady językowe mogą opisywać osoby powszechnie znane albo osoby z otoczenia uczniów, miejscowość, w której mieści się szkoła, polskie tradycje itp.). Równocześnie powinny być punktem wyjścia do wprowadzania odleglejszych dla uczniów informacji (np. informacji na temat kultury innego kraju i ważnych dla tego kraju osób).
7. Uczniowie powinni być zachęceni do szukania podobieństw między znanymi im językami oraz rozpoznawania możliwości wykorzystywania ich podczas nauki. Może to się odbywać w sposób nieformalny, chociaż od czasu do czasu uczniowie powinni rozwiązywać zadania kontrastywne. Przygotowując takie zadania, nauczyciel może wykorzystać popełniane przez uczniów błędy, dzięki czemu będą mogli nauczyć się, jak ich unikać (por. też Chłopek 2008).
8. Uczniów powinno się też zachęcać do korzystania z różnorodnych strategii uczenia się (na przykład strategii czytania globalnego i selektywnego). Każdy uczeń powinien opracować swój indywidualny zestaw strategii, odpowiedni dla własnego stylu uczenia się.
9. Zadania receptywne i reproduktywne powinny dostarczać uczniom materiału niezbędnego podczas późniejszej fazy produktywnej. W trakcie lekcji istotne jest zapewnienie równowagi między zadaniami receptywnymi, reproduktywnymi i produktywnymi.

Bibliografia

- Bader-Rusch, A. (2003) In the Beginning Was The Word: Language and the Womb. W: T. Tokuhama-Espinosa (red.) *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages*. Westport, CT, London: Praeger, 101-108.
- Bialystok, E. (1997) Effects of Bilingualism and Bilingualism on Children's Emerging Concepts of Print. W: *Developmental Psychology*, nr 33 (3), 429-440.
- Bialystok, E. (2001) Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. W: *Annual Review of Applied Linguistics*, nr 21, 169-181.

- Butzkamm, W. (1992) Comprehensible Input als Hauptfaktor des Spracherwerbs. W: D. Buttjes, W. Butzkamm, F. Klippel (red.) *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. W: *Festschrift für Helmut Heuer*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 180-192.
- Butzkamm, W. (2009) The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting. W: *Forum Sprache*, nr 2, 83-94.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T.C., Werker, J.F. (2010) The Roots of Bilingualism in Newborns. W: *Psychological Science*, nr 21, 343-348.
- Chłopek, Z. (2008) Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 25-32.
- Chłopek, Z. (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Clark, E.V. (2003) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V.J. (1991) The Poverty of the Stimulus Argument and Multi-competence. W: *Second Language Research*, nr 7 (2), 103-117.
- DeCasper, A.J., Fifer, W. P. (1980) Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices. W: *Science*, nr 208 (4448), 1174-1176.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gibson, M., Hufeisen, B. (2003) Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge: Translating from an Unknown into a Known Foreign Language. W: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 87-102.
- Jessner, U. (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kallenbach, C. (1998) Da weiß ich schon, was auf mich zukommt: L3-Spezifika aus Schülersicht. W: B. Hufeisen, B. Lindemann (red.) *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 47-57.
- Kauschke, C. (2012) *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Kellerman, E. (1977) Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, nr 2 (1), 58-145.
- Kramsch, C. (1996) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon [online] [dostęp 10.02.2011] <<http://testing.greenlitex.com/sites/mmea.greenlitestaging.com/files/Second%20Language%20Acquisition%20%26%20Learning%20by%20S.%20Krashen.pdf>>.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.
- Latifi, M., Ketabi, S., Mohammadi, E. (2013) The Comprehension Hypothesis Today: an Interview with Stephen Krashen. W: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, nr 10 (2), 221-233 [online] [dostęp 16.02.2016] <<http://e-flt.nus.edu.sg/v10n22013/latifi.pdf>>.
- Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marian, V. (2009) Audio-Visual Integration During Bilingual Language Processing. W: A. Pavlenko (red.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 52-78.
- Meisel, J.M. (1983) Transfer as a Second Language Strategy. W: *Language and Communication*, nr 3 (1), 11-46.
- Mißler, B. (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Mirosław P. (2012) *Production-Oriented and Comprehension-Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Oller, D.K., Eilers, E.R., Urbano, R., Cobo-Lewis, A.B. (1997) Development of Precursors to Speech in Infants Exposed to Two Languages. W: *Journal of Child Language*, nr 24, 407-425.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Rassaci, E. (2012) The Effects of Input-Based and Output-Based Instruction on L2 Development. W: *TESL-EJ*, nr 16 (3) [online] [dostęp 16.02.2016] <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej63/ej63a2/>>.
- Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (2002) Theorising and Updating Aptitude. W: P. Robinson (red.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, 69-94.
- Swain, M., Lapkin, S. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 16 (3), 371-391 [online] [dostęp 16.02.2016] <<https://span670rw2010.wikispaces.com/file/view/Swain+Output.pdf>>.
- Targowska, J. (2004) Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. W: B. Hufeisen, N. Marx (red.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M: Peter Lang, 117-136.
- Thomas, J. (1988) The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning. W: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, nr 9 (3), 235-246.
- Ullman, M.T. (2007). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. W: *Journal of Psycholinguistic Research*, nr 30 (1), 37-69.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2003) *From Input to Output: a Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wenden, A.L. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 19 (4), 515-537.
- Werker, J.F. (1995) Exploring Developmental Changes in Cross-Language Speech Perception. W: L.R. Gleitman, M. Liberman (red.) *An Invitation to Cognitive Science*, t. 1: *Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 87-106.
- Wygotski, L. (1934 [1989]) *Мышление и речь*. Москва, Ленинград: Соцэкгиз.

dr hab. Zofia Chłopek

Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się psycholingwistycznymi aspektami nabywania i używania języków, zwłaszcza przez uczących się/użytkowników języków trzecich i kolejnych, implikacjami glottodydaktycznymi badań w tym zakresie, nauczaniem (przyszłych) nauczycieli języków trzecich i kolejnych oraz komunikacją interkulturową i nauczaniem interkulturowym.