

Agnieszka Pawłowska

Podejście do błędu językowego w glottodydaktyce

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,
161-169

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka PAWŁOWSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Podejście do błędu językowego w glottodydaktyce

1. Wstęp

Błędy językowe stanowią niewątpliwie element towarzyszący procesowi nauczania i uczenia się języków obcych. W niniejszym artykule podjęta zostaje próba porównania podejścia do błędu językowego w wybranych metodach nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem jego roli we współczesnej dydaktyce języków obcych, w której to jeden z punktów ciężkości stanowi rozwój autonomii uczących się.

2. Ujęcie błędu językowego w wybranych metodach nauczania języków obcych

Analizując główne założenia metod nauczania języków obcych na przestrzeni wieków, można dostrzec, iż ewaluowało nie tylko podejście do np. statusu gramatyki czy języka ojczystego w procesie dydaktycznym, ale także do błędu językowego.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, której fundamentem jest nauczanie języków klasycznych, akcentuje się potrzebę kształcenia umysłu uczącego się, rozwoju logicznego myślenia, a zatem konieczność pracy nad osobowością ucznia. Do istotnych celów realizowanych na lekcji należy zapoznanie uczących się z dorobkiem kulturowym danej społeczności językowej poprzez lekturę literatury pięknej. Drogą prowadzącą do samodzielnej lektury tekstów jest solidne opanowanie podsystemu leksykalnego i gramatycznego języka obcego.

Jak zauważa H. Komorowska (2001: 21–22), główne założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej, tj. czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, objaśnianie, komentowanie, analiza występujących w nich form gramatycznych, okazują się nie wystarczać dla sprawnego opanowania języka. W opisy-

wanej metodzie zakłada się, iż rozumienie reguł pozwoli uczącemu się budować poprawne zdania (W. Marton 1974: 61), przyczyni się zatem do uniknięcia powstawania błędnych form. Niestety, sam prymat sprawności czytania ze zrozumieniem oraz normatywizmu nie prowadzą do bezbłędnego posługiwania się językiem.

Główne założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej zostają poddane ostrej krytyce. Wilhelm Viëtor (1979) w publikacji „Der Sprachunterricht muß umkehren” wyraża swą dezaprobatę wobec ograniczenia się tylko do dzieł literatury pięknej w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, proponując tym samym zwrot ku mówionemu językowi dnia codziennego. W metodzie bezpośredniej pojawiają się zatem tematy związane np. z rodziną, szkołą, życiem na wsi i w mieście, które nawiązują do zainteresowań i doświadczeń uczących się (J. Rusiecki 1964: 31), stąd też dużą wagę przywiązuje się do włączania materiałów autentycznych do procesu dydaktycznego.

Prymat języka obcego w procesie nauczania i uczenia się wymaga wypracowania licznych sposobów semantyzacji materiału leksykalnego, zaś gramatyka pozostaje na dalszym planie, a jej pojawienie się służyć ma usystematyzowaniu już posiadanej wiedzy. W metodzie bezpośredniej błędy językowe nie są, jak to ma miejsce w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, niepożądanym elementem wypowiedzi językowej i nie poświęca się im wiele uwagi.

Powstała po wybuchu drugiej wojny światowej i będąca pierwszą naukową metodą nauczania metoda audiolingwalna posiłkuje się nie tylko osiągnięciami amerykańskiego strukturalizmu, ale także psychologią. Według teorii behawiorystycznych u podłoża zachowań ludzi i zwierząt leżą bodziec i reakcja. Zachowanie językowe można zatem także wpisać w ten schemat. Nawyki językowe są wyrabiane na drodze częstych, automatycznie przebiegających, bezrefleksyjnych repetycji ćwiczonego materiału.

Metoda audiolingwalna wprowadza do nauczania i uczenia się języków obcych laboratorium językowe ułatwiające uczącemu się doskonalenie wymowy czy rozwijanie sprawności słuchania. Właściwa, bezbłędna reakcja ucznia na bodziec wzmocniona zostaje poprzez nagranie magnetofonowe, które zapewnia mu sprzężenie zwrotne. Ewentualne błędy uczący się rozpoznaje podczas słuchania poprawnej wersji z nagrania. Ciągłe powtarzanie ma na celu wyeliminowanie błędnych form (E. Ronowicz 1982: 185–186).

Zwolennicy metody audiolingwalnej upatrują w błędach zagrożenie, gdyż te mogą doprowadzić do utrwalenia się niepożądanych, nieprawidłowych reakcji językowych. Jednocześnie ich powstawanie objaśnia się wystąpieniem interferencji międzyjęzykowej. Dlatego też na lekcji celowo rezygnuje się z używania języka ojczystego ucznia. Występowanie błędów językowych tłumaczy się zbyt małą ilością wykonanych ćwiczeń, a tym samym brakiem odpowiednio dużego nakładu pracy.

Jak podkreśla B. Skowronek (1997: 147), decydujące językoznawcze veto wobec strukturalistyczno-behawiorystycznego nauczania języków obcych złożył N. Chomsky, który zwrócił uwagę na fakt, iż język ma charakter twórczy. Małe dziecko potrafi przecież budować wypowiedzi, których nigdy przedtem nie sły-

szło, i jest w stanie także dostrzec błędy innych osób. W metodzie kognitywnej niepoprawne formy stanowią tym samym dowód na to, iż proces uczenia się w ogóle zachodzi. Takie postrzeganie błędów wiąże się z większym zwróceniem się ku uczniowi jako podmiotowi procesu dydaktycznego, któremu przypisuje się kreatywność. Uczenie się i zapamiętywanie stanowią bowiem rezultat twórczych, świadomych procesów przebiegających w umyśle ucznia. Rola nauczającego polega zatem, m.in. na wspieraniu uczącego się w stawianiu i weryfikacji/falsyfikacji hipotez językowych (G. Henrici 1996: 515–516).

Powstałe w połowie lat 70., eklektyczne w swej postaci, podejście komunikacyjne dopuszcza pewną tolerancję błędów językowych pod warunkiem, iż nie zakłócają one komunikacji. Skuteczne komunikowanie się stanowi cel nadrzędny wobec bezbłędnego opanowania danego systemu językowego: „Kryteria komunikacyjnej oceny uczniowskich błędów językowych polegają na stwierdzeniu, czy dany błąd powoduje zakłócenia komunikacyjne, czy też nie. W porównaniu z oceną błędów z lingwistycznego punktu widzenia jest to znacznie trudniejszy rodzaj ewaluacji błędów językowych, ale jest to jednocześnie ocena bardziej wartościowa, wiąże się ona bowiem z zagadnieniem tolerancji błędów językowych, a także hierarchizacji tej tolerancji. W warunkach, w których wiadomo, że przy ich zachowaniu nie jest możliwe zrealizowanie perfekcyjnego programu akwizycji językowej, problem racjonalnej tolerancji błędów językowego jest szczególnie ważny. W takiej sytuacji trzeba jednak wiedzieć, które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub dla danej grupy czy kategorii uczniów, a które nie”. (F. Grucza 1978: 36–37)

Ciągła korekta może doprowadzić u uczącego się do powstania obaw przed popełnianiem błędów, a zatem do nikłej gotowości do komunikowania się. Jak podkreślał już F. Grucza (1978: 38), powołując się na N. E. Enkvista (1973: 18): „[...] egzaminy nastawione na wyłapywanie błędów uczą uczniów ich unikania. Nie zachęcają one ludzi do uzewnętrzniania się i komunikowania. Po siedmiu, ośmiu czy dziewięciu latach unikania błędów normalna istota ludzka może łatwo nauczyć się traktować cudzoziemców jako egzaminatorów, których jedynym celem jest liczenie błędów. Jeśli nie da się uniknąć błędów, to można równie dobrze nie odzywać się wcale”.

Wyżej omówione podejście do błędów znajduje swe odzwierciedlenie także w programach nauczania zreformowanej szkoły polskiej, gdzie podkreśla się wyraźnie, iż: „[...] uczeń nie jest zatem postrzegany jako ‘maszyna do produkowania poprawnych wypowiedzi’, lecz jako wolny myślowo i emocjonalnie, odpowiedzialny, świadom swoich praw, wypaczeń, niedociągnięć, realnie oceniający siebie i innych użytkowników języka. Uczeń ma wpływ na stan swojej wiedzy i drogę, która pozostała mu do osiągnięcia postawionego sobie celu, popełnia i kontroluje błędy, które pomagają mu w nauce i stymulują do dalszej pracy. Nauczyciel jest jego doradcą, opiekunem, akceptującym niezależność ucznia i pomagającym mu w pokonywaniu błędów i niepowodzeń”. (E. Lewicka-Mroczek 2003: 61)

Jak wynika z powyższych rozważań, ujęcie błędów językowych w dydaktyce języków obcych znacznie ewaluowało w ostatnich dziesięcioleciach, o czym świad-

czyć może także różnorodne jego postrzeganie w omawianych metodach nauczania języków obcych. Dopiero jednak lata 70. przynoszą żywe zainteresowanie tym zjawiskiem i dostarczają tym samym cennej wiedzy na ten temat. Błędne formy interpretowane z perspektywy hipotezy międzyjęzyka stanowią źródło informacji o poziomie opanowania języka przez uczącego się, o trudnościach w nauce, stanie wiedzy i umiejętnościach. Z pewnością warto zatem zastanowić się nad jego rolą w rozwijaniu autonomii uczniów i jego postrzeganiem we współczesnej dydaktyce języków obcych.

3. Rozwijanie autonomii uczących się a błędy językowe

Jednym z centralnych pojęć współczesnej dydaktyki języków obcych jest termin „autonomia”. Potrzebę wspierania autonomii uczących się należy postrzegać nie tylko w aspekcie nieustannej, po zakończeniu edukacji szkolnej już całkowicie samodzielnej, pracy nad językiem, który jest dynamicznie rozwijającym się tworem. Konieczność ta wynika także z wyzwań, jakie przed młodym człowiekiem stawia otaczająca go rzeczywistość. Musi on bowiem być gotów ciągle poszerzać wiedzę, doskonalić kwalifikacje, działać odpowiedzialnie i twórczo.

3.1 Pojęcie autonomii w dydaktyce języków obcych

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych definicji pojęcia autonomii sformułował H. Holec (1981), który mianem tym określa zdolność uczącego się do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się, co z kolei implikuje umiejętność uczącego się do określania celów, treści i progresji, umiejętność wyboru metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów swej aktywności (D. Wolff 1996: 554–555). P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 33) wyjaśniają termin autonomii przez pryzmat autonomicznych uczących się, którzy sami podejmują decyzję, że chcą się uczyć, jak będą wówczas postępować, po jakie materiały, pomoce w tym celu sięgną, jakie strategie wykorzystają, czy będą uczyć się indywidualnie czy też z innymi, w jaki sposób rozplanują czas przeznaczony na naukę, jak skontrolują, czy ich działania zakończyły się powodzeniem. Także A.R. Trad (2004: 72) definiuje pojęcie autonomii poprzez charakterystykę autonomicznego ucznia, który jest kreatywnym, młodym człowiekiem, świadomym swych umiejętności (bądź ich braku), starającym się samodzielnie rozwiązywać problemy. Nie uchyla się on od odpowiedzialności za swoje działania w ramach pozostawionej mu wolności podejmowania decyzji i rozwijania osobowości. Taka osoba ma także zadatki na odpowiedzialnego, świadomego obywatela.

Autonomię postrzega się również w kategoriach zdolności uczącego się do wykonywania zadań samodzielnie – indywidualnie lub w grupie, w nowym kontekście, nieszablonowo, elastycznie (H. Komorowska 2001: 16).

Omawiany termin rozpatrywać można także na płaszczyźnie zdolności podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego (W. Wilczyńska 2002: 54). Dla M. Wysockiej (2003: 38) autonomia oznacza częściowe przejęcie przez uczącego się odpowiedzialności za proces uczenia się, przy czym kieruje on wspomnianym procesem, uwzględniając własny styl uczenia się, cele oraz potrzeby. Wybiera on także strategie, które zastosuje. Za P. Bensonem i P. Vollerem (1997) A. Michońska-Stadnik (2004: 11–18) rozróżnia natomiast trzy wersje autonomii:

– techniczną, gdzie autonomia wiąże się z uczeniem się języka poza instytucją edukacyjną oraz bez interwencji nauczyciela, tj. doskonaleniem języka już po zakończeniu edukacji szkolnej, samodzielnie, poprzez wykorzystanie powszechnie dostępnych materiałów i środków, np. telewizji, komputera, Internetu, radia czy filmu, przy czym jest to możliwe zarówno w domu, jak i w odpowiednio wyposażonym centrum multimedialnym, pozostającym pod kontrolą szkoły językowej,

– psychologiczną, w której to autonomia postrzegana jest jako pewien rodzaj umiejętności pozwalający uczącemu się wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się języka. Rozwój autonomii postrzega się zatem w kategoriach wewnętrznej transformacji ucznia w kierunku niezależności od nauczyciela i sytuacji szkolnej. Ta wersja autonomii wiąże się z tradycją konstruktywizmu, gdzie wiedzę przedstawia się jako konstruowanie znaczenia w kontekście sytuacyjnym i społecznym, właściwym każdej jednostce. Uczący się przyswajają sobie i konstruują wiedzę w sposób właściwy dla siebie, niezależnie od tego, jak ją prezentuje nauczająca. Proces ten zależy także od kontaktów jednostki z innymi ludźmi z otoczenia,

– polityczną, która dotyczy wpływu uczniów na formę, kształt własnej edukacji, a także kontrolę instytucji edukacyjnych.

Na podstawie powyższych rozważań dotyczących autonomii jako jednego z głównych pojęć współczesnej dydaktyki języków obcych można wywnioskować, iż cechuje ją złożoność, która jest rezultatem postrzegania uczącego się w kategoriach kreatywnej, współdecydującej, współodpowiedzialnej za proces uczenia się i nauczania jednostki, nie zaś w kategoriach pasywnego konsumenta wiedzy: „Dążenie do zwiększenia samodzielności ucznia w procesie dydaktycznym wiąże się z realizacją ogólnego celu wychowawczego. Oznacza to, że jest to proces długotrwały oznaczający zmianę akcentów w tradycyjnie pojmowanych rolach nauczyciela i ucznia”. (K. Myczko 2004: 27)

Odpowiedzialności za przebieg i rezultaty procesu dydaktycznego nie przypisuje się tylko nauczającemu, bowiem ten pełni przede wszystkim funkcję doradcy, dzieląc się z uczącym się swą fachową wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem.

3.2 Autoewaluacja a błąd językowy

Bardzo istotny warunek, pozwalający na wykształcenie u uczącego się postawy autonomicznej stanowi zdolność do autokorekty, a zatem autokontroli i samooceny.

ny. Jednak, jak podkreśla W. Wilczyńska (1999: 188): „Wielu uczących się doświadcza sporych trudności, gdy idzie o ocenę czy choćby obiektywną obserwację ich własnej aktywności w zakresie zdobywania wiedzy, umiejętności technicznych i praktyk komunikacyjnych. Nawet jeśli stać ich na niezbędny w tym wypadku dystans do siebie samych, ich wypowiedź na temat zwykłych problemów uczenia się i komunikacji czy wykonywania dość prostych zadań w grupach może często razić zarówno ich samych, jak i nauczającego swą nie zawsze dopracowaną formą i treściami. Taka, nierzadko dość nieporadna, aktywność uczącego się może jawić się jako zajęcie mało rentowne i mało poważne – zwłaszcza w zestawieniu z doskonałością syntez podręcznikowych czy trafnością uwag nauczającego”.

Pomimo wymienionych wyżej kłopotów uczących się z samooceną, nie wolno zaniedbać tego wysoce relewantnego w wychowaniu do autonomii elementu, gdyż, na co zwraca uwagę M. Aleksandrak (2001: 36), właśnie ona umożliwia diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji językowej, porównanie aktualnego poziomu wspomnianej kompetencji z osobistym modelem (ideałem) kompetencji, rozwój własnych kryteriów oceny dla monitorowania postępu w procesie uczenia się czy ukonkretnienie dalszego etapu pracy.

Wychodząc od zaproponowanych przez W. Wilczyńską (1999: 258) etapów samooceny, tj. samoobserwacji, oceny (osądu) oraz konsekwencji (wniosków), M. Aleksandrak (2002: 269–270) proponuje wpisać w nie działania związane z autokontrolą i autokorektą: (a) samoobserwacja – analiza materiału językowego, (b) osąd – określenie typu błędów, przyczyn, okoliczności ich występowania, (c) konsekwencje – kontrola konkretnych aspektów wypowiedzi, otwarcie na nowe struktury językowe, przydatne, aczkolwiek wcześniej nieobecne, obserwacja regularności i wyjątków w ich użyciu, planowanie procesu uczenia się w kontekście indywidualnych potrzeb i trudności.

Rozwój zdolności do autokorekty, jako zewnętrznego przejawu zadziałania mechanizmu autokontroli (M. Glinka i A. Surdyk 2002: 274), należy zatem do ważnych zadań dydaktyki języków obcych i wiąże się z odpowiednim podejściem do błędów językowych, o czym traktuje następny podrozdział.

3.3 Wspieranie autonomii uczących się a korekta błędów językowych na poziomie zaawansowanym

Autokorekta z pewnością nie należy do zadań łatwych, a wykształcenie tej umiejętności u uczących się wymaga od nauczającego stopniowego wdrażania do tejże poprzez poprawianie w grupach czy w parach, stąd też projekt badawczy realizowany wśród 117 studentów pierwszego roku filologii germańskiej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego o charakterze badania w działaniu obejmował przygotowane na

podstawie pisemnych prac studentów liczne ćwiczenia korekcyjne, które najpierw wykonywane były w grupach, a potem w parach.¹

Studenci prowadzili także dzienniczki błędów. W ich pierwszej części umieszczali wybrane przez siebie własne błędy, podczas gdy w drugiej części pojawiały się z ćwiczeń korekcyjnych błędy. Uczącym się zaproponowano również pracę ze ściągą bazującą na omawianej przez U. Rampillon (1985: 112–114) technice wielokrotnego czytania własnej wypowiedzi pisemnej pod kątem błędów. Podczas pierwszego czytania należało sprawdzić, czy nie zostały pominięte jakieś elementy (np. prefiksy, sufiksy itd.). Drugie czytanie pozwoliło zanalizować pracę pod kątem ewentualnych błędów, do czego studenci przygotowywali się w trakcie ćwiczeń korekcyjnych. Uczestnicy badania stworzyli także swoje listy kontrolne zawierające typowe dla danej osoby błędy i opierające się na dzienniczkach błędów, które wykorzystywali podczas trzeciego czytania pracy. Szczególną uwagę poświęcono błędom morfosyntaktycznym, gdyż właśnie je w porównaniu z leksykalnymi łatwiej zidentyfikować i właściwie poprawić, co potwierdziły także wyniki ankiet przeprowadzonych wśród studentów.²

Na podstawie ankiet, wywiadu, obserwacji uczestniczącej oraz analizy dokumentów, które towarzyszyły badaniu, można stwierdzić, iż podejście studentów do błędów znacznie ewaluowało. Podczas gdy początkowo większość respondentów miała pejoratywne skojarzenia z niepoprawnymi formami językowymi, w trakcie trwania projektu badawczego zaczęli oni dostrzegać, iż błąd nie musi być postrzegany wyłącznie w kategoriach porażki, potknięcia, wstydu, ale może stać się cennym źródłem informacji o poziomie opanowania języka, wskazać, jak dalej winien przebiegać proces uczenia się i nauczania. Kreatywne, eksperymentujące podejście do błędów pozwoliło uczącym się zauważyć, iż korekta nie jest zadaniem zastrzeżonym tylko dla nauczającego. Także uczący się mogą dokonać poprawy, sięgając po kompendia wiedzy, czy posiłkując się swoją wiedzą i umiejętnościami lub prosząc innych studentów o pomoc.

Niewątpliwie uczestnictwo w projekcie badawczym pozwoliło studentom zebrać wiedzę proceduralną i deklaratywną niezbędną przyszłym nauczycielom w czasie korekty uczniowskich błędów. Mogli oni bowiem spojrzeć na błędy językowe nie tylko z perspektywy uczących się, ale także z perspektywy przyszłych nauczycieli języka obcego. Podczas pracy z błędami uczący się mieli sposobność powtórzyć reguły gramatyczne, zapoznać się z nową leksyką, zastanowić się nad istotą języka i mechanizmami nim rządzącymi, udoskonalić własny warsztat pracy, zoptymalizować proces powstawania wypowiedzi pisemnych, stać się bardziej wrażliwymi na błędy własne oraz innych.

Zaproponowane uczestnikom badania wykorzystanie błędu językowego w procesie dydaktycznym stało się zatem źródłem refleksji nad językiem, nad własną

¹ Szczegółowej analizie przygotowania, przebiegu oraz rezultatów omawianego badania dokonano w manuskrypcie dysertacji (Pawłowska 2008).

² Por. Kühn (1998: 46–47) oraz Hecht i Hadden (1992: 50).

wiedzą i umiejętnościami, a przede wszystkim nad własnym procesem uczenia się, jego przygotowaniem, przebiegiem i wynikami.

4. Wnioski

Rozwijanie autonomii uczących się, które stanowi wyzwanie dla współczesnej dydaktyki języków obcych, stawia szereg zadań przed nauczającym i uczącymi się, a odpowiednie podejście do błędu językowego jako nieodzownego elementu procesu dydaktycznego może zostać wykorzystane we wspieraniu autonomii uczących się. Nie wolno jednak zapomnieć, iż wdrażanie do autonomii należy do długotrwałych procesów dokonujących się na drodze ewolucji, a nie rewolucji i jest możliwe tylko wówczas, gdy nauczający i uczący się są zgodni, co do celów i sposobów ich realizacji.

BIBLIOGRAFIA

- ALEKSANDRZAK M. (2001) *Samoocena jako element autoewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego*, „Neofilolog” 20, s. 34–39.
- ALEKSANDRZAK M. (2002) *Rozwijanie umiejętności samooceny*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 257–272.
- APELT W. (1991) *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*, Volk und Wissen Verlag GmbH, Berlin.
- BENSON, P., VOLLER P. (red.) (1997) *Autonomy and independence in language learning*, Longman, London and New York.
- BIMMEL P., RAMPILLON, U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin, München, Wien.
- ENKVIST N. E. (1973) *Should We Count Errors or Measure Success?* w: J. Svartvik (red.), *Errata. Papers in Error Analysis*. Stockholm.
- GLINKA M., SURDYK, A. (2002) *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*. w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 273–286.
- GRUCZA F. (1978) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- HECHT K., HADDEN B. (1992) *Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung” 3, s. 31–57.
- HENRICI G. (1996) *Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethode*, w: G. Henrici, C. Riemer (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, s. 506–522.
- HOLEC H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KOMOROWSKA H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- KÜHN R. (1998) *Muß man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundigungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer*, „Deutsch als Fremdsprache” 1, s. 44–49.
- LEWICKA-MROCZEK E. (2003) *Podjęcie do błędu językowego w programach nauczania języka angielskiego w gimnazjum*, w: H. Komorowska (red.), *Reforma w nauce języka obcego*. Warszawa, s. 53–61.
- MARTON W. (1974) *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- MICHOŃSKA-STADNIK A. (2004) *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 11–18.
- MYCZKO K. (2004) *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 19–30.
- PAWŁOWSKA A. (2008) *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. [niepublikowana rozprawa doktorska, Poznań].
- RAMPILLON U. (1985) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- RONOWICZ E. A. (1982) *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- RUSIECKI J. (1964) *O nauczaniu języków obcych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- SKOWRONEK B. (1997) *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- TRAD A. R. (2004) *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 69–79.
- VIĚTOR W. (1979) *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. w: W. Hüllen (red.), *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, s. 9–31.
- WILCZYŃSKA W. 1999: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa, Poznań.
- WILCZYŃSKA W. 2002: *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 51–67.
- WOLFF D. (1996) *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, „Info DaF”, 5, s. 541–560.
- WYSOCKA M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

APPROACH TO LANGUAGE ERROR IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY THEORIES

Language errors indisputably accompany the didactic process. The article is an attempt at comparing the approaches to language error in selected foreign language teaching methods, with the particular focus on its role in modern language teaching in which learner's autonomy has become one of the key points.

Słowa kluczowe: autoewaluacja, autokontrola, autokorekta, autonomia, błąd językowy, dydaktyka języków obcych, metody nauczania języków obcych, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, metoda audiolingwalna, metoda kognitywna, podejście komunikacyjne