

Renata Budziak

Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych : spojrzenie na historię i współczesność

Studia Germanica Gedanensia 29, 249-258

2013

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.

PROBLEME DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Renata Budziak
Universität Rzeszów

Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie
na historię i współczesność

The past and the present perspectives on grammar in teaching and learning of foreign languages. – The article is an attempt to determine the importance of grammar in contemporary teaching and learning of foreign languages. First part presents an insight into the distant past, from which ideas of notable scholars and pedagogues about the role of learning foreign languages and the role of grammar remained up to the present time. Notions and factors that determine present teaching and learning of foreign languages and the status of grammar within this process will be investigated in further chapters.

Key words: Teaching and learning of foreign languages, grammar, declarative knowledge, cognitivism, constructivism, chunks.

Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność. – Artykuł jest próbą określenia roli gramatyki w nauczaniu i uczeniu się języków obcych współcześnie. Część pierwsza to spojrzenie w odległą przeszłość, z której do naszych czasów przetrwały poglądy wybitnych uczonych i pedagogów na temat nauki języków obcych i roli gramatyki. W dalszych częściach artykułu omówiono kierunki i czynniki, które determinują współcześnie nauczanie i uczenie się języków obcych i określają status gramatyki w tym procesie.

Słowa kluczowe: nauczanie i uczenie się języków obcych, gramatyka, wiedza deklaratywna, kognitywizm, konstruktywizm, chunks.

1. Nauczanie gramatyki języków obcych w przeszłości

Nauczanie gramatyki języków obcych od stuleci było przedmiotem przednaukowych rozważań. Z jednej strony przypisywano znajomości reguł gramatycznych ważne znaczenie dla opanowania języka obcego, z drugiej strony udokumentowane są poglądy, których autorzy podawali w wątpliwość to znaczenie. I tak Erazm z Rotterdamu (ok. 1466–1536) uważał, że należy zredukować ilość reguł gramatycznych, ponieważ pewne opanowanie języka (łaciny lub greki) osiąga się przez konwersację i lekturę. Jan Amos Komenský (1592–1670) opowiadał się za indukcyjnym nauczaniem reguł gramatycznych, a odpowiednia ilość

przykładów miała zapewnić właściwe ich stosowanie. Komenský uważał ponadto, że efektywniejsze jest uczenie się języka obcego przez użycie, a nie przez pamięciowe opanowanie reguł gramatycznych. Johann Bernhard Basedow (1724–1790), założyciel Filantropinum w Dessau (1774), był zwolennikiem nauczania języków obcych bezpośrednio przez słuchanie i mówienie, a roli gramatyki przypisywał mało istotne znaczenie. Friedrich Gedike (1754–1803), dyrektor gimnazjum humanistycznego w Berlinie (zał. 1787), twierdził z kolei, że znajomość reguł gramatycznych ma pierwszorzędne znaczenie dla opanowania języka (łacińskiego), natomiast mówienie uznawał za zbędne, a nawet szkodliwe (FUHRMANN 2001). Gedike wyznaczył tym samym kierunek nauczania języków obcych w XIX wieku, w którym metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i nauczanie dedukcyjne dominowały na wiele dziesięcioleci ten proces.

Jak widać, na przestrzeni kilku wieków panowały niejednolite poglądy na temat roli gramatyki w nauczaniu języków obcych. Sytuację panującą do ostatnich dziesięcioleci XIX wieku można krótko scharakteryzować następująco: Z jednej strony przez stulecia utrzymywał się dogmat o tym, że wiedza o języku, czyli znajomość reguł gramatycznych i słownictwa, jest gwarantem (pasywnego i aktywnego) opanowania języka obcego, inaczej mówiąc, droga do sprawności (umiejętności) językowych prowadzi wyłącznie przez opanowanie reguł gramatycznych i automatycznie dokonuje się transfer od znajomości reguł do produkcji językowej. Z drugiej strony odrzucano abstrakcję (reguły gramatyczne), w przekonaniu, że język obcy można opanować przez imersję i imitację autentycznego użycia językowego (BUDZIAK 2010: 127–133).

Wystąpienie marburskiego anglisty Wilhelma Vietora (1882), który wskazywał na fakt, iż nawet najlepsze pamięciowe opanowanie reguł gramatycznych nie prowadzi do aktywnego użycia języka, oznaczało koniec metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jej miejsce zajęła na krótko metoda bezpośrednia, po niej nastąpiła metoda pośrednicząca, w której gramatyka i tłumaczenia zajmowały jednak nadal dość istotne miejsce. Po II wojnie światowej pojawiły się metody audiolingwalna i audiowizualna, postulujące nauczanie języków obcych bez gramatycznej instrukcji. Znajomość reguł gramatycznych uznano za bezużyteczną dla opanowania języka obcego. Nauczanie i uczenie się miało charakter imitatywno-reaktywny, a celem była automatyzacja zachowań językowych poprzez imitację, wzmocnienie i ćwiczenia typu dryli (tzw. pattern drills), które miały na celu pamięciowe opanowanie podawanych ustnie przez nauczyciela sekwencji (behawiorystyczny schemat: bodziec – reakcja). W 1974 roku anglista Hans-Eberhard Piepho opublikował książkę pt. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, która zapoczątkowała (w ówczesnej Republice Federalnej Niemiec) podejście komunikacyjne. W tej koncepcji glottodydaktycznej gramatyka definitywnie utraciła swoje centralne miejsce.

Dokonując krótkiego przeglądu roli gramatyki w nauczaniu i uczeniu się języków obcych na przestrzeni wieków, można skonstatować, że refleksje nad znaczeniem metajęzykowej wiedzy w tym procesie mają odległą historię. Do około połowy XX wieku rozważania te nie bazowały na teoretycznych założeniach, nie były również wynikiem badań empirycznych, ale wypływały jedynie z praktyki nauczycielskiej, obserwacji lub intuicji (SZULC 1976: 26). Ponadto zauważyć należy, iż w ciągu ostatnich dziesięcioleci XX wieku nastąpiła znacząca redukcja roli gramatyki w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Znajomość

form i struktur gramatycznych języka obcego ma znaczenie tylko wtedy, jeżeli w skuteczny sposób przyczynia się do rozwiązywania problemów komunikacyjnych (podejście komunikacyjne). Malejąca rola gramatyki manifestuje się również rosnącym wymogiem tolerancji wobec błędów formalno-językowych. Na taki stan rzeczy złożyło się wiele czynników związanych między innymi z rozwojem teorii komunikacji, pragmalingwistyki, kognitywizmu i konstruktywizmu.

2. Kognitywizm i konstruktywizm

Lata 80-te XX wieku przyniosły koniec całościowych koncepcji makro-metodycznych. Współcześnie mowa jest o epoce postkomunikacyjnej, fazie neokomunikacyjnej lub erze postmetodycznej (FUNK 2010: 941). Charakterystyczne dla wszystkich tych koncepcji jest odstępstwo od sztywnych schematów i procedur nauczania na rzecz dopasowania ich do potrzeb osób uczących się języków obcych i uwzględnienia przy tym szeregu różnych czynników, np. wiek, zainteresowania, motywacja, dotychczasowa biografia uczenia się, styl myślenia, przydatność treści nauczania w życiu zawodowym itd. Bardzo ważne miejsce we współczesnej glottodydaktyce zajmują również dwa nurty: kognitywizm i konstruktywizm.

Kognitywizm rozwinął się w opozycji do behawioryzmu i zdominował nauczanie języków obcych w latach 70-tych i 80-tych. W centrum tej koncepcji znalazło się ludzkie poznanie i towarzyszące mu procesy mentalne (postrzeganie, myślenie, zapamiętywanie, uwaga, uczenie się). Według teorii kognitywnych człowiek przyswaja sobie bodźce zewnętrzne nie mimetycznie, ale w procesie aktywnego postrzegania i przetwarzania informacji. Według kognitywistów (BUTZKAMM 1977, TÖNSHOFF 1992) przyswajanie języka (pierwszego lub obcego) to proces mentalny bazujący na ogólnych mechanizmach uczenia się, przebiegający indywidualnie w interakcjach społecznych, natomiast mechanizmy wrodzone (gramatyka uniwersalna) odgrywają podrzędną rolę. Uczący się języków obcych postrzegają, identyfikują, analizują, klasyfikują, kojarzą, porządkują informacje na podstawie swoich struktur kognitywnych. Tworzą hipotezy na temat struktur i znaczeń języka obcego, testują je w komunikacji i w razie potrzeby modyfikują. W ten sposób powstaje *interjęzyk* (SELINKER 1972, 1992). Ważnym warunkiem powodzenia procesu uczenia się jest zrozumienie i metajęzykowa refleksja, ponieważ warunkują one lub ułatwiają transfer wiedzy gramatycznej na działania językowe. Ponadto w metodzie kognitywnej istotna jest optymalizacja zapamiętywania wiedzy w różnych typach pamięci i szybki dostęp do tej wiedzy. W uczeniu się słownictwa uzyskuje się to na przykład poprzez tworzenie kategorii kognitywnych typu hiponimy, antonimy, synonimy, pola semantyczne, rodziny wyrazów, kolokacje. W przypadku gramatyki duże znaczenie ma uczenie się analityczno-poszukujące i podejście indukcyjne. W metodzie kognitywnej odrzuca się wprawdzie behawiorystyczny model uczenia się, ale podtrzymuje się pogląd o możliwości zewnętrznego sterowania tym procesem (instrukcja). Niektóre założenia metody kognitywnej nadal występują w nauczaniu języków obcych, np. użycie języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym.

Konstruktywizm pojawił się w latach 90-tych. Pojęcie konstruktywizmu jest niejedno-
lita. Właściwie jest to teoria poznania, która odrzuca istnienie obiektywnej rzeczywistości

niezależnie od postrzegania ludzkiego. Postrzeganie nie odbywa się poprzez zmysły, które uważa się za zbyt niedoskonałe, ale dokonuje się ono w mózgu. Mentalny świat nie jest więc odbiciem lub kopią świata realnego jako bytu ontologicznego, ale jest wytworem, konstrukcją ludzkiego mózgu. W odniesieniu do teorii uczenia się konstruktywiści uważają, że uczenie się to nie (tylko) proces przetwarzania informacji, ale proces subiektywnej konstrukcji rzeczywistości, w którym decydującą rolę odgrywają nabyte już struktury poznawcze. Uczenie się ma miejsce wtedy, kiedy struktury te okazują się być niewystarczające do rozwiązywania nowych zadań lub wyzwań. Konfrontację dotychczasowej wiedzy (dotychczasowej konstrukcji rzeczywistości) z nowymi informacjami system nerwowy postrzega jako pewnego rodzaju zakłócenie istniejącego stanu, którego źródłem jest interakcja społeczna (konstruktywiści mówią o perturbacji), a uczenie się ma miejsce wtedy, gdy człowiek reaguje, poszukując rozwiązania problemu w celu uzyskania stanu równowagi. W procesie tym dochodzi do reorganizacji i poszerzenia schematów mentalnych, które umożliwiają działanie w nowych sytuacjach. Według konstruktywizmu uczenie się przebiega indywidualnie, ponieważ wiedza dotychczasowa i sposoby konstrukcji rzeczywistości są indywidualne. Dlatego również procedury poznawcze, które inicjują proces uczenia się, przebiegają w sposób indywidualny. Stąd konstruktywizm odrzuca możliwość sterowania procesami uczenia się z zewnątrz, ale przypisuje im jedynie funkcję inicjującą i wspomagającą, np. poprzez dostarczanie uczącym się różnorodnego inputu, który będzie wspierał procesy konstruowania znaczeń (także struktur gramatycznych) (GLASERSFELD 1995, PIAGET 1970, WENDT 2002, WOLFF 1994, 2002).

3. Eksplicytny a implicytny proces akwizycji

We współczesnych koncepcjach glottodydaktycznych w bardzo istotny sposób zmieniła się rola gramatyki. Nauczanie i uczenie się gramatyki podporządkowane jest obecnie kompetencji komunikacyjnej, która według modelu M. CANALE'a i M. SWAIN (1980) obejmuje kompetencję socjolingwistyczną, kompetencję dyskursywną, kompetencję gramatyczną (językową) oraz kompetencję strategiczną.¹ W modelu tym języka nie traktuje się jako systemu znaków, ale zakłada się, że jest on aspektem ludzkiego działania, co oznacza, że człowiek potrafi nie tylko formułować nieskończoną ilość zdań na podstawie skończonej ilości znaków oraz reguł (pojęcie kompetencji według Chomskiego), ale posiada umiejętność działania językowego „zgodnie z całokształtem uwarunkowań interkulturowych (możliwie w zgodzie z poprawnością gramatyczną)” (SKOWRONEK 2009: 232).

Prymat funkcji nad formami i strukturami językowymi wyraźnie widoczny jest w najważniejszym obecnie dokumencie polityki kształcenia językowego w Europie, *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (RADA EUROPY 2003). Jest to model opisu kompetencji koniecznych do działania językowego na poszczególnych poziomach językowych. Punktem wyjścia dla opisu kompetencji są trzy hierarchicznie uszeregowane komponenty: 1) sytuacje

¹ CANALE i SWAIN opracowali ten model na potrzeby dydaktyki języków obcych w oparciu o pojęcie kompetencji komunikacyjnej HYMESA (1972).

i działania komunikacyjne (produktywne, receptywne, interakcyjne oraz mediacyjne), 2) im przyporządkowane są intencje językowe i słownictwo, 3) do nich dobrane są formy i struktury gramatyczne.

W procesach uczenia się, rozumianych jako indywidualne konstruowanie wiedzy, w centrum zainteresowania znalazło się pojęcie gramatyki w znaczeniu wewnętrznego systemu reguł wchodzącego w skład interjęzyka (FUNK / KOENIG 1991: 13) oraz pytanie, czy nauczanie gramatyki *explicite* jest konieczne, pomocne, czy też bezużyteczne. Od ćwierćwiecza prowadzone są na ten temat kontrowersyjne dyskusje (ANDERSON 1990, BIAŁYSTOK 1994, KRASHEN 1985, 1994, ELLIS 2005), a toczą się one zwłaszcza wokół dwóch dychotomii:

1) Nabywanie języka w sposób nieświadomy (*implicite*) lub w sposób świadomy (*explicite*).

W odniesieniu do procesów odwoływania zmagazynowanej w pamięci wiedzy (także w postaci umiejętności) używa się terminu *automatyczny*, który oznacza, że procesy te odbywają się bez świadomego odwoływania się do reguły (*implicite*) i terminu *kontrolowany* – poprzez odwołanie się do reguły i tworzenie na jej bazie wypowiedzi (*explicite*) (BIAŁYSTOK 1994).

2) Wiedza deklaratywna (znajomość reguł) i wiedza proceduralna (występująca w postaci zautomatyzowanych umiejętności)². Procesy odbywające się *implicite* prowadzą do wiedzy proceduralnej, procesy *explicite* prowadzą do wiedzy deklaratywnej.

Nadal nierozstrzygnięta jest kwestia, czy wiedza deklaratywna przechodzi w wyniku intensywnego ćwiczenia w wiedzę proceduralną i czy wiedza deklaratywna w ogóle konieczna jest do nabycia wiedzy proceduralnej. Według Krashena taki wpływ nie istnieje, o czym mówi hipoteza *non interface* z lat 80-tych XX wieku (współcześnie stanowisko to jest odrzucone). Odrzuca się również tzw. *strong interface-position*, czyli istnienie bezpośredniego i „bezproblemowego” przejścia wiedzy deklaratywnej w wiedzę proceduralną w rezultacie intensywnego ćwiczenia (ANDERSON 1990). W nowszych debatach (ELLIS 2007, FANDRYCH 2010: 1014) przyjmuje się stanowisko pośrednie *weak interface*, mówiące o istnieniu pewnego ograniczonego powiązania świadomie przyswojonej wiedzy deklaratywnej z wiedzą proceduralną, z której korzystamy nieświadomie i automatycznie. Faktem jednak jest, że również ta hipoteza nie udziela odpowiedzi na pytanie, które zjawiska gramatyczne należy wyjaśniać *explicite*, a kiedy należy z tego zrezygnować.

4. Komunikatywne funkcje gramatyki

Zgodnie z twierdzeniem, że „każda umiejętność implikuje jakąś wiedzę” (GRUCZA 1997: 13) uważam, że deklaratywna wiedza gramatyczna i kognitywizacja mają pozytywny wpływ na uczenie się języków obcych, zwłaszcza w warunkach nauczania instytucjonalnego (pomijam klasy 1–3 szkoły podstawowej), w przeciwnym razie procesy uczenia się

² Dla przykładu wiedza deklaratywna oznacza, że po spójnikach *weil, wenn, dass, obwohl* itd. czasownik w formie osobowej występuje na końcu zdania podrzędnego. Wiedza proceduralna: w produkcji językowej uczeń automatycznie umieszcza po *weil, wenn, dass, obwohl* itd. czasownik na końcu zdania podrzędnego.

i nauczania są mało efektywne i mogą być powodem zniechęcenia lub rezygnacji. Z jednej strony w języku obcym istnieją formy i struktury gramatyczne, na które należy celowo skierować uwagę uczących się, po to, żeby nowe informacje zintegrowały się z dotychczas posiadaną już wiedzą. EDMONDSON i HOUSE (2006: 286–287) używają w tym przypadku dychotomii: *integriertes Wissen vs. nicht-integriertes Wissen*, w odróżnieniu od terminu *intake*, który oznacza każdą, również błędnie zmagazynowaną, mentalną postać materiału językowego. Celowe skierowanie uwagi uczących się jest konieczne w przypadku struktur nieregularnych, struktur o małej wartości komunikacyjnej (np. rodzaj rzeczownika, deklinacja przymiotnika w języku niemieckim) oraz struktur języka obcego nie posiadających ekwiwalentu w języku pierwszym. Z drugiej strony wiedza deklaratywna okazuje się być przydatna również przy omawianiu problemów funkcjonalno-komunikacyjnych struktur gramatycznych (np. czas *Präsens* ma nie tylko znaczenie czasu teraźniejszego, strona bierna w niemieckim to nie konwersja strony czynnej, biorąc pod uwagę adekwatność funkcjonalną, czyli intencje i gatunki tekstów).

W związku z powyższym konieczne jest rozszerzenie pojęcia *gramatyka*. W glottodydaktyce od dziesięcioleci funkcjonowała koncepcja *gramatyki* w sensie systemu reguł odnoszących się do morfologii i składni, niezależnie od funkcjonalnych aspektów gramatyki. Przedmiotem nauczania gramatyki była wiedza gramatyczna, czyli system reguł niezależny od funkcjonalnych aspektów gramatyki. Język jest właściwością specyficzną tylko dla człowieka i istnieje nierozzerwalnie od człowieka (GRUCZA 1993) w postaci tworzonych przez niego tekstów, materializowanych jako język mówiony lub pisany do celów komunikacyjnych, co oznacza, że należy uwzględnić cały kompleks czynników, w tym nie tylko poprawność gramatyczną wypowiedzi, ale również ich funkcjonalną adekwatność.

Faktem jest, że z jednej strony w morfologii i składni nie wszystko jest motywowane komunikacyjnie i pragmatycznie (GÖTZE 1999: 85), ale z drugiej strony istnieje szereg zjawisk gramatycznych, które bez odniesienia do zasad konstruowania wypowiedzi pisemnych, języka mówionego lub pragmalingwistyki nie mogą być adekwatnie wyjaśnione. I tak na przykład partykuły nie mogą być wyczerpująco opisane wyłącznie na płaszczyźnie morfosyntaktycznej, ponieważ ich występowanie zależne jest od aktów mowy.

Mach mal den Fernseher an. (prośba: 'Könntest du den Fernseher anmachen.')

Mach ruhig den Fernseher an. (pozwolenie: 'Du darfst den Fernseher anmachen.')

Du kannst ja kochen! – w zależności od sytuacji zdanie to można uznać za komplement lub wręcz przeciwnie.

W poprawnie skonstruowanym tekście powinno wystąpić zjawisko funkcjonalne temat – remat (o czym się mówi – co o tym się mówi). Przestrzeganie tego zjawiska w języku niemieckim ma konsekwencje dla topologii, ponieważ na przykład w życiorysie preferuje się topologię VS a nie SV, która wynika z tego, że informacje znajdujące się po lewej stronie czasownika stanowią temat, natomiast informacje znajdujące się po prawej stronie w zdaniu stanowią remat i mają większą wartość informacyjną:

Nach dem Abitur studierte ich Psychologie an der Universität München. In den ersten vier Semestern lernte ich die Grundlagen des menschlichen Seelenlebens. Anschließend verbrachte ich zwei sehr interessante Auslandssemester an der Sorbonne in Paris.

Do rosnącej roli języka mówionego w nauczaniu i uczeniu się języków obcych przyczynia się współcześnie nie tylko większa mobilność ludzi i możliwości wyjazdu do kraju docelowego, ale również materiały glottodydaktyczne nowej generacji, oferujące szerokie spektrum autentycznych dialogów, zawierających język mówiony i typowe dla niego zjawiska, np. apokopę w *ich komm, ich geh*, konstrukcje syntaktyczne typu *weil, wobei, obwohl* + zdanie centralno-werbalne, a nie finalno-werbalne, ramę zdaniową okolicznikową (Adverbialklammer): *Da weiß ich nichts von, Da kann ich nichts für*, wyłączenie z ramy zdaniowej, np. *Du hast alles richtig gemacht bis jetzt*.³

W takich przypadkach staje się jasne, że wiedza gramatyczna w glottodydaktyce obejmuje nie tylko morfologię i składnię, ale również inne płaszczyzny językowe, dlatego wykracza poza konwencjonalne rozumienie pojęcia gramatyki jako nauki o morfologii i składni.

5. Zbieżności między gramatyką i leksyką

Rola leksyki w nauczaniu gramatyki wydaje się być ważna, ponieważ dopiero odpowiednia ilość materiału leksykalnego pozwala na samodzielne poszukiwanie i formułowanie reguł gramatycznych (FANDRYCH 2010: 1011). O tym, że gramatyka i leksykon to moduły językowe, które rozdziela mało wyraźna granica, piszą również autorzy publikacji pt. *Profile Deutsch*⁴. Zwracają oni uwagę na to, że już w pierwszej fazie uczenia się języka obcego uczący się powinni realizować swoje potrzeby komunikacyjne, priorytetowe znaczenie ma więc dla nich utworzenie repertuaru środków, które pozwolą im wyrażać znaczenia i treści w języku obcym, nawet jeżeli popełniają przy tym błędy formalne. Rozumieć i być rozumianym to podstawowa potrzeba, poprawność formalna – niekoniecznie (GLABONIAT et al. 2005: 40, WESTHOFF 2007:15–17). Repertuar takich środków można najszybciej i najefektywniej wytworzyć za pomocą tzw. sekwencji formulicznych (*chunks*), czyli stabilnych konstrukcji leksykalno-syntaktycznych. Pojęcie to pochodzi pierwotnie z psychologii kognitywnej, gdzie oznacza jednostki przetwarzania informacji. Pojedyncze informacje (bity) kodowane są w postaci większych jednostek, dzięki czemu w pamięci roboczej o ograniczonej pojemności można przetworzyć i zachować więcej informacji (SOLSO 2005). W ostatnich latach sekwencje formuliczne są przedmiotem także rozważań glottodydaktycznych (AGUADO 2002, ELLIS 2003). Z powodu ich strukturalnej kompleksowości wykazują cechy jednostek syntaktycznych (fraz), a z drugiej strony są jednostkami leksykonu, ponieważ sekwencje te nie są generowane każdorazowo na nowo na podstawie reguł gramatycznych, ale są reprodukowane w całości, podobnie jak np. frazeologizmy. Są to więc spójne jednostki leksykalne wraz z cechami gramatycznymi. Sekwencje formuliczne mogą mieć postać pełnych wypowiedzi, np. *Guten Morgen, Guten Appetit, Gute Besserung, Vielen Dank, Das wäre alles, Es tut mir leid, Wie geht's dir? Schön wär's, Gerne geschehen*. Mogą również stanowić moduły, które należy uzupełnić, np. *Ich hätte gern..., Wie wäre es mit..., Meiner Meinung nach*.

³ Więcej na temat specyfiki języka mówionego w: DUDEN. Die Grammatik (2009: 1198–1217).

⁴ *Profile Deutsch* to konkretyzacja *Europejskiego systemu opisu ... dla języka niemieckiego*.

Uczący się języka niemieckiego nie tylko łatwo zapamiętują i poprawnie oraz adekwatnie do sytuacji używają takich sekwencji, np. nie wiedzą (w początkowej fazie uczenia się języka niemieckiego), dlaczego *guten* a nie *gute* lub *gutes Morgen* lub, że *dir* w komunikacyjnie ważnym pytaniu *Wie geht es dir?* to celownik zaimka osobowego *du*. Znaczenie sekwencji syntaktyczno-leksykalnych polega na tym, że w postępującym procesie przyswajania języka obcego uczniowie dokonują analizy i „odkrywają” reguły gramatyczne na bazie materiału leksykalnego, który należy do repertuaru ich aktywnych środków językowych. W ten sposób łatwiej stworzyć jest podstawy do abstrahowania i generowania reguł gramatycznych oraz transferowanie tych reguł na inne konteksty, co stanowi podstawę do kreatywnego użycia języka.

6. Uwagi końcowe

Psychologia kognitywna skierowała uwagę na indywidualizację procesów uczenia się oraz na rolę czynników świadomościowych. Orientacja na potrzeby uczących się w odniesieniu do gramatyki oznacza, że formy i struktury gramatyczne powinny być podporządkowane kompetencji komunikacyjnej, odpowiedni *input* powinien być autentyczny, adekwatny funkcjonalnie i motywować do samodzielnego rozwijania, testowania i w razie potrzeby modyfikowania hipotez na temat morfosyntaktycznych regularności języka obcego. Świadome zajmowanie się formami językowymi i gramatyczna wiedza deklaratywna są pomocne w rozpoznawaniu systematyczności form i struktur języka obcego, umożliwiają ponadto samodzielną pracę nad polepszaniem kompetencji językowej i wreszcie są przydatne przy produkcji językowej, np. w trakcie autokorekty wypowiedzi pisemnych.

Rola gramatyki w instytucjonalnie zorganizowanym procesie uczenia się języków obcych, a zwłaszcza jej funkcja w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, będzie z pewnością również w przyszłości przedmiotem dyskusji.

Literatura

- AGUADO, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.
- ANDERSON, John R. (1990): *The Adaptive Charakter of Thought*. Hillsdale.
- BIALYSTOK, Ellen (1994): Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 157–168.
- BUDZIAK, Renata (2010): *Deutsch als Fremdsprache in Polen. Sprachlehrbücher aus dem 16. bis 18. Jahrhundert*. (= Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 9). Wiesbaden.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1977): Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht* 43, 3–10.
- CANALE, Michael / SWAIN, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1–47.
- DUDEN. Die Grammatik (2009). Tom 4, wydanie 8. Mannheim, Zürich.

- EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Wydanie 3. Tübingen und Basel.
- ELLIS, Nick C. (2003): Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. W: DOUGHTY, Catherine J. und LONG, Michael H. (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, 63–103
- ELLIS, Nick C. (2005): At the interface: Dynamic interpretations of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305–362.
- ELLIS, Nick C. (2007): The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. W: FOTOS, Sandra und NASSAJI, Hossein (red.): *Form-focused instruction and Teacher Education*. Oxford, 17–34.
- FANDRYCH, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. W: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (red.), 1008–1021.
- FUHRMANN, Manfred (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. Köln.
- FUNK, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. W: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (red.), 940–952.
- FUNK, Hermann/ KOENIG, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2005): *Profile Deutsch*. Berlin und München.
- GLASERSFELD, Ernst von (1995): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. W: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, 7–14.
- GÖTZE, Lutz (1995): Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? W: POPP, Heidrun (red.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, 649–658.
- GÖTZE, Lutz (1999): Aspekte einer funktional-kommunikativen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. W: KĄTNY, Andrzej / SCHATTE, Christoph (red.): *Das Deutsche von innen und von außen. Ulrich Engel zum 70. Geburtstag*. Poznań, 81–89.
- GRUCZA, Franciszek (1993): Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu. W: BARTMIŃSKI, Jerzy et al. (red.): *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25–47.
- GRUCZA, Franciszek (1997): Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. W: GRUCZA, Franciszek / DAKOWSKA, Maria (red.): *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–23.
- HYMES, Dell (1972): On Communicative Competence. W: PRIDE, John B. / HOLMES, Janet (red.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, 269–293.
- KRASHEN Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow.
- KRASHEN Stephen D. (1994): The input hypothesis and its rivals. W: ELLIS, Nick C. (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, 45–77.
- KRUMM, Hans-Jürgen et al. (red.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Tom 1. Berlin / New York.
- PIAGET, Jean (1970): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- RADA Europy (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- SELINKER, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.

- SELINKER, Larry (1992): *Rediscovering interlanguage*. London.
- SKOWRONEK, Barbara (2009): Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja. *Lingwistyka stosowana* 1, 227–236.
- SOLSO, Robert L. (2005): *Kognitive Psychologie*. Wydanie 2. Heidelberg.
- SZULC, Aleksander (1976): *Fremdsprachenunterricht. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*. Hamburg.
- WENDT, Michael (2002), Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1, 1–61.
- WESTHOFF, Gerard (2007): Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1, 12–21.
- WOLFF, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93/5, 407–429.
- WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt am Main.