

Studenci germanistyki o gramatyce i jej roli w mówieniu – czyli: dlaczego poznanie poglądów uczących się jest do osiągnięcia sukcesu koniecznie potrzebne

Krzysztof Nerlicki
Uniwersytet Szczeciński
nerlicki@wp.pl

German philology students' perceptions of grammar and its role in foreign language speaking or why it is necessary to get to know learners' views for successful foreign language instruction

Over the last three decades beliefs about language learning have been the subject of many theoretical and empirical publications. This paper aims to present the views of Polish students of German studies and, in particular, their opinions about the relationship between the knowledge of grammar and the ability to speak German as foreign language. The data for the study were collected by means of dialogue diaries. The results seem to indicate that grammar is traditionally perceived as an external set of rules, patterns for sentence building rather than part of language in general, not as a source of making meaning, but as a formal system. Thinking about grammar during speaking can be helpful, but it can also impede it. According to the students, using grammar unconsciously, i.e. without thinking about grammar rules, is a sign of growing communicative competence. In the discussion part, an attempt is made to identify factors determining such beliefs and experiences, and new prospects for investigating them in an educational context are suggested.

1. Wstęp

Pytanie o rolę gramatyki w nauczaniu i uczeniu się języków obcych stanowi ważne ogniwo w dyskusjach zarówno naukowych, jak i tych prowadzonych

przez niespecjalistów. Często możemy usłyszeć, że uczenie się języka obcego polega przede wszystkim na przyswajaniu gramatyki w postaci reguł i słownictwa, przy czym poznawanie gramatyki jest określane jako zajęcie żmudne, nudne i nie zawsze efektywne¹. Obserwując historię metod nauczania języków obcych w ostatnich sześciu dekadach, nie trudno dostrzec, że ich opozycyjność względem siebie wynika przede wszystkim z poglądów na rolę gramatyki. Podobnie rzecz się ma z rezultatami badań glottodydaktycznych, które, ze względu na złożoność problemu, dalekie są od udzielenia jednoznacznych odpowiedzi, choć dzisiaj nikt już nie stawia pytania: „Czy nauczać/uczyć się gramatyki?”. Zasadniczy problem tkwi w tym, jak należy procesy nauczania/uczenia się języka efektywizować i jaką rolę odgrywa w nich gramatyka². Niewątpliwie metodyka nauczania i uczenia się na przykład słownictwa lub rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu łatwiej absorbowwała i efektywniej stosowała wyniki badań naukowych. Gramatyka, jak dotąd, takiej rewolucji nie przeżyła (por. Katz i Watzinger-Tharp 2008: 188). Jak zauważa Grucza (1992: 7), wielu językoznawców nie precyzuje pojęcia *gramatyka*, choć stanowi ono główny przedmiot ich dociekań naukowych. Grucza (1992: 30) nie neguje faktu, że termin *gramatyka* jest wieloznaczny – wynika to w dużej mierze z tradycji badań zarówno lingwistycznych, jak i filozoficznych. Zwraca jednak uwagę na to, że należy odróżnić *gramatykę naturalną* od *gramatyki lingwistycznej*. Tylko ta pierwsza istnieje rzeczywiście i jest częścią języka konkretnych osób – ich idiolektów. Gramatyce lingwistycznej można jedynie przypisać status pewnego konstruktów intelektualnego (jest ona wynikiem poznania lingwistycznego), który, między innymi na bazie pracy poznawczej, może odwzorowywać gramatykę naturalną konkretnych osób na podstawie ich tekstów ustnych lub pisemnych (Grucza 1992: 15). Trzeba w tym miejscu dodać, że najczęściej jest to odwzorowanie na podstawie pewnego logicznego przekroju większej liczby idiolektów, który Grucza nazywa *polilektem*³.

Wyraźne stwierdzenie, jakie znaczenie przypisujemy terminowi *gramatyka*, wydaje się szczególnie ważne z perspektywy glottodydaktycznej. Nie ulega wątpliwości, że uczący się w trakcie procesów instytucjonalnego przyswajania języka obcego mają najczęściej do czynienia z gramatyką lingwistyczną, a dokładniej mówiąc, jej dydaktyczną postacią⁴, którą cechują: określony dobór struktur, ich progresja oraz sposób prezentowania i ćwiczenia. Łatwo

¹ Por. tytuł artykułu Zimmermanna (1991): *Warum ist Grammatik „trocken“? (...) [Dlaczego gramatyka jest „sucha“? (...)]* K.N.].

² Por. dyskusje prowadzone np. w: Celce-Murcia i Olshain (2000); Katz (2008); Petraki i Hill (2010).

³ Na tej płaszczyźnie można umieścić badania nad interjęzykami uczących się (ang. *interlanguage*, niem. *Lernersprache*) oraz ich bezpośrednie odniesienia do mentalnej postaci gramatyki (ang. *interlanguage grammar*, niem. *Lernergrammatik*).

⁴ Por. terminy *gramatyka dydaktyczna*, *gramatyka pedagogiczna* (np. Barkowski i Krumm 2010).

dostrzec, że jest to także pewien konstrukt mentalny, wynik glottodydaktycznej pracy poznawczej, który ma wspierać procesy nauki języka. Raczej potoczne, niż oddające ontologiczny status gramatyki, zdają się być stwierdzenia, że komuś *przekazujemy* gramatykę lub jej *uczymy*, że gramatyka *znajduje się* w jakimś podręczniku. Najczęściej odnoszą się one do tradycyjnej wiedzy o gramatyce (por. Grucza 1992: 10nn.). Gramatyka naturalna każdego użytkownika jest natomiast konstruowana indywidualnie w jego mózgu, ponieważ jest częścią języka rozumianego jako właściwość człowieka⁵. Badacze wyraźnie podkreślają, że nie ma linearnej zależności pomiędzy nauczaniem i konstruowaniem gramatyki przez osobę uczącą się (por. np. Nassaji i Fotos 2004: 129).

W dyskusji na temat roli gramatyki w uczeniu się języka należy także wziąć pod uwagę poglądy samych uczących się. Jakie znaczenie przypisują oni terminowi *gramatyka* i jak postrzegają ją w procesie uczenia się języka? Czy mamy do czynienia z uniwersalnym obrazem gramatyki, który jest niezależny od języka i kontekstu społeczno-kulturowego jego uczenia się? Niniejsze rozważania odnoszą się do poglądów studentów germanistyki, ze szczególnym uwzględnieniem relacji zachodzących pomiędzy (nie)znajomością gramatyki a sprawnością mówienia. Krótki teoretyczny zarys problemu (punkt 2.) jest punktem wyjścia do prezentacji badań własnych (punkty 3-4.) oraz dyskusji i wniosków dla glottodydaktyki (punkt 5.). Pytania sformułowane w punkcie 6. mogą stać się inspiracją do dalszych dociekań naukowych na tym polu.

2. Tradycyjne poglądy w sprawie gramatyki i nauki języków obcych – zarys problemu

Analizując literaturę przedmiotu na temat poglądów uczących się (także nauczycieli) na temat roli gramatyki w nauce języków obcych, nietrudno zauważyć, że poglądy te, mimo zmieniających się metod nauczania oraz różnych kontekstów edukacyjnych (np. Europa vs. Azja vs. Ameryka), są raczej niezmiennie. Zimmermann (1984), który na początku lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku badał poglądy niemieckich uczniów w tej sprawie, cytował takie opinie o gramatyce: jest ona *nudna* (niem. *langweilig*), *sucha* (niem. *trocken*), *największym złem* (niem. *das größte Übel*), *koszmarna* (niem. *ätzend*) (por. także Zimmermann 1995: 181). Według autora u podstaw tych poglądów leżały takie przyczyny, jak: a) słabe wyniki w nauce (np. brak widocznych efektów), b) niezrozumiałe i nieefektywne, zdaniem uczniów, metody nauczania gramatyki (schematyzm, podejścia rutynowe) oraz c) gramatyka sama w sobie jako zagadnienie trudne

⁵ Por. antropocentryczną teorię języków ludzkich Gruczy (np. Grucza 1993). W cytowanej i innych pracach autor zwraca uwagę na nieporozumienia związane ze znaczeniami przypisywanymi np. takim terminom, jak *język* (por. też Grucza 2010).

i nieprzejrzyste (por. Zimmermann 1995: 186, 190). Współczesne badania potwierdzają ten stan rzeczy. Można stwierdzić, że poglądy na temat roli gramatyki w nauce języków obcych stały się uniwersalne, choć duży wpływ na ich powstawanie i utrzymywanie się w takiej postaci ma kilka czynników, takich jak na przykład (por. Grucza 1992; Larsen-Freeman 1995; Schulz 1996, 2001; Goh i Lin 1999: 47; Serra Borneto 2000a, 2000b; Gabillon 2007: 84; Loewen i in. 2009: 98; Malesa 2010; Nerlicki 2011b: 133, 236-238):

- a) tradycje nauczania języków obcych i innych przedmiotów;
- b) cele uczenia się;
- c) doświadczenia uczniów w nauce;
- d) ogólne poglądy o tym, czym w istocie jest język i jego użycie, a przede wszystkim, jaki status ontologiczny ma gramatyka.

Z pewnością na poglądy uczących się duży wpływ mają poglądy nauczycieli i metody nauczania. W tej kwestii istnieje wiele empirycznie udowodnionych spostrzeżeń, na przykład takie, że poglądy nauczycieli, ich osobiste doświadczenia w nauce języka oraz fachowa wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne niejednokrotnie rozmiągają się z rzeczywistością edukacyjną, którą sami współtworzą. Phipps i Borg (2009: 387) piszą, że nauczyciele często rezygnują ze swoich poglądów (np. na temat zasadności nauczania komunikacyjnego), ponieważ ich zdaniem: a) inne są oczekiwania uczących się, b) uczący się osiągają lepsze wyniki, gdy stosuje się metody tradycyjne, c) inne są wymagania programów nauczania i d) metody tradycyjne bardziej motywują do nauki. Appel (2000: 215nn., 226), który w latach 90. dwudziestego wieku badał poglądy nauczycieli niemieckich, podkreśla, że, obok słownictwa, gramatyka stała się podstawą nauczania języków obcych (*Werkzeug, Grundgerüst*), materiałem „do przerobienia”, który można podzielić pod względem jakościowym i ilościowym – to swoisty *model kulturowy* nauczania i uczenia się języków obcych (por. także Farrell 2005; Borg 2006; Wach 2011).

3. Rozwój sprawności mówienia a poglądy w sprawie roli gramatyki – cel badania i metoda

Jak już wspomniano, przedmiotem rozważań w tym artykule są poglądy studentów germanistyki na temat roli gramatyki w mówieniu. Jak złożony jest proces rozwijania tej sprawności, nie trzeba nikogo przekonywać. Również dotychczasowe badania poglądów uczących się nie pozostawiają w tej sprawie żadnych wątpliwości. Uczący się nie zawsze chętnie posługują się językiem obcym w mowie, szczególnie w kontekście edukacyjnym. Dokumentują to liczne prace, które, ze względu na ograniczoną objętość tego artykułu, nie będą w tym miejscu referowane. Wystarczy wymienić na przykład problem lęku

przed mówieniem, który w wielu przypadkach jest pochodną innych, nie zawsze pozytywnych, doświadczeń w nauce (np. postrzegane braki w kompetencji, popełniane błędy, niewłaściwa korekta ze strony nauczyciela, a w konsekwencji negatywna ewaluacja) (por. Arâgao 2011; Nerlicki 2011a, 2011b: 286-293; Piechurska-Kuciel 2011; Nerlicki i Riemer 2012). Można zauważyć, że wśród studentów germanistyki problem trudności w mówieniu nie maleje, a wręcz czasami wzrasta. Ponieważ jednym z kłopotów są popełniane błędy, a te bardzo często uczący się utożsamiają z niedostateczną znajomością reguł gramatycznych lub niewłaściwym ich stosowaniem (np. z powodu braku czasu na monitorowanie poprawności wypowiedzi), celem badania było sprawdzenie, jak studenci postrzegają relacje pomiędzy posiadaną wiedzą gramatyczną⁶ a jej wpływem na mówienie w języku obcym.

Badanie poglądów studentów germanistyki (ale także innych neofilologii), szczególnie u progu ich edukacji akademickiej, należy uznać za szczególnie ważne. Bez wątplenia nauka języka obcego na studiach neofilologicznych różni się w wielu aspektach od tradycyjnych zajęć szkolnych czy lektoratów. Wystarczy w tym miejscu powiedzieć, że studenci powinni nauczyć się w miarę swobodnie postugiwać się językiem na zajęciach specjalistycznych, zaś same procesy uczenia się języka wymagają od nich daleko idącej samodzielności i autonomiczności. Badanie poglądów uczących się miało więc dostarczyć z jednej strony informacji o poglądach studentów, z drugiej strony informacje te stanowiły punkt wyjścia do optymalizacji zajęć, szczególnie z praktycznej nauki języka, oraz do rozwijania u studentów strategii metakognitywnych, polegających na świadomym objęciu refleksją, werbalizacją, analizą i ewaluacją osobistych procesów uczenia się języka i postugiwania się nim⁷.

Analiza poglądów miała charakter jakościowy i opierała się na badaniu przeprowadzonym wśród studentów germanistyki (I i II roku) na Uniwersytecie Szczecińskim i Politechnice Koszalińskiej. Łącznie w badaniu wzięły udział 83 osoby (73 kobiety i 10 mężczyzn)⁸. Jako narzędzie badawcze zastosowano pisemne dzienniczki dialogowe. Wypowiedzi studentów były inspirowane wieloma pytaniami ze strony autora w ramach zajęć z akwizycji języka obcego, np.: *Jak oceniacie Państwo rozwój sprawności mówienia w szkole średniej? Czy*

⁶ Termin *wiedza gramatyczna* może być rozumiany zarówno w ujęciu deklaratywnym (jako znajomość reguł), jak i proceduralnym (jako umiejętność stosowania reguł).

⁷ Badanie poglądów uczących się i nauczycieli, nie tylko w odniesieniu do gramatyki, zajmuje jedno z ważnych miejsc we współczesnej glottodydaktyce. Zainteresowanego Czytelnika odsyłam do bibliografii szczegółowej (np. Barcelos 2003; Barcelos i Kalaja 2011; Nerlicki 2011b; Michońska-Stadnik 2013).

⁸ Przedstawiony w artykule materiał badawczy jest nieopublikowaną częścią projektu, którego wyniki zaprezentowano w monografii (Nerlicki 2011b).

lubicie wypowiadać się samodzielnie, czy chętniej uczestniczycie w konwersacjach? Jak się zachowujecie, gdy chcecie coś powiedzieć, ale nie wiecie jak? Wpisy do dzienników nie miały tylko charakteru odpowiedzi na postawione pytania, lecz zawierały też opisy innych doświadczeń, które uczący się zebrali w trakcie dotychczasowej nauki. Po lekturze wpisów autor komentował je piśmiennie, stawiał dodatkowe pytania, formułował prośby o wyjaśnienia poglądów. W ten sposób powstały indywidualne dialogi, dodatkowo uzupełnione dyskusjami w czasie zajęć.

4. Wyniki badania

Badanie potwierdziło, że poglądy polskich studentów germanistyki odzwierciedlają wspomniany już wcześniej uniwersalizm. Na podstawie wyników warto się jednak zastanowić, jak postrzegana jest omawiana rzeczywistość, jakie może być źródło reprezentowanych poglądów na rolę gramatyki w mówieniu oraz które z nich mogą leżeć u podstaw problemów pojawiających się w trakcie postępowania się językiem.

4.1. Gramatyka jako byt zewnętrzny

Jak już zauważyliśmy, zasadne staje się pytanie o ontologiczny status gramatyki, o jej reprezentację w poglądach studentów. Analizując materiał empiryczny, można wyciągnąć wniosek, że gramatyka jest postrzegana nie jako naturalna część języka, lecz jako BYT ZEWNĘTRZNY⁹, dzięki któremu język jest poznawany¹⁰. Gramatyka staje się w procesie uczenia się kolejną sprawnością językową, przede wszystkim ze względu na jej miejsce podczas lekcji języka obcego (świadome poznawanie gramatyki, ćwiczenie i sprawdzanie osiągniętych efektów). W trakcie studiów ten obraz jest jeszcze bardziej ugruntowany, ponieważ gramatyce poświęca się osobne wykłady i zajęcia praktyczne. Przywołane niżej dwa przykłady są charakterystyczne dla tego typu poglądów:

⁹ Używając wielkich liter, oznaczono konstrukty mentalne poglądów. Wiadomo jednak, że podjęta rekonstrukcja jest tylko możliwa na podstawie werbalizacji refleksji uczących się. Jest to perspektywa podwójnie zewnętrzna. Po pierwsze, uczący się poprzez refleksje rekonstruują osobistą rzeczywistość mentalną. Po drugie, badacz dokonuje interpretacji zwerbalizowanych refleksji.

¹⁰ Pewnie nie bez wpływu na tego typu poglądy mają klasyczne wyobrażenia o gramatyce łacińskiej, przedstawianej np. przez Henryka Vogtherra Starszego (*The tower of grammar*, 1548) jako wieża, której kolejne kondygnacje reprezentowały części mowy oraz ich funkcje w zdaniach, a zadaniem uczących się, wpuszczanych do wieży przez jedyną kobietę – *grammaticę*, było osiągnięcie poszczególnych tajników wiedzy (por. Wellmann 1999: 245-249, też: Mittelberg 2002).

- (1) Od dziecka mam styczność z językiem niemieckim, jednak z gramatyką od uczęszczania do szkoły¹¹.
- (2) Jestem w trakcie nauki języka niemieckiego, a także gramatyki niemieckiej.

Przytoczone wypowiedzi wskazują na jeszcze jedno zjawisko: gramatyka – wyizolowana z języka – „ujawnia się” dopiero przez pryzmat świadomego kontaktu z nią w procesie dydaktycznym. Świadczy o tym szczególnie przykład (1).

4.2. Gramatyka jako zbiór reguł, wzorów, schematów

Studenci opisują gramatykę, stosując terminologię nauk ścisłych (np. matematyki). Dlatego też jest ona traktowana jako ZBIÓR PRZEPISÓW – REGUŁ, WZORÓW, SCHEMATÓW, które mają służyć do BUDOWANIA wypowiedzi. Budowanie wypowiedzi jest rozumiane głównie jako ROZWIĄZYWANIE ZADAŃ (ĆWICZEŃ), w których jednostką nadrzędną nie jest tekst, za pomocą którego użytkownik języka realizuje konkretny cel komunikacyjny, lecz zdanie – jednostka, w ramach której ćwiczone są formy. Prześledźmy poniższy przykład:

- (3) Lubię uczyć się gramatyki, ponieważ jest to bardzo konkretna dziedzina wiedzy – nie pozostawia niedomówień. Lubię wiedzieć, co mam robić, a kiedy analizuję reguły gramatyczne i muszę rozwiązać pewne zadanie, pracę ułatwia mi świadomość, że przeważnie tylko jedno rozwiązanie jest właściwe. (...) Po prostu istnieją „wzory”, w które należy jedynie „powkładać” i uporządkować wiadomości.

Przytoczona wypowiedź wyraźnie wskazuje na to, że gramatyka jest traktowana w kategoriach nauk ścisłych. Świadczą o tym użyte terminy: *konkretna dziedzina wiedzy, reguły, zadanie, rozwiązanie, wzory*. Matematyczny obraz gramatyki jest szczególnie widoczny w ostatnim zdaniu tej wypowiedzi, gdy studentka mówi o *wkładaniu we wzory wiadomości* (słownictwa?). Powstaje tutaj dychotomiczny status języka, który ujawnia się w wielu innych poglądach: gramatyka w postaci reguł i wzorów oraz słownictwo stają się PODSTAWĄ, BUDULCEM do tworzenia wypowiedzi.

¹¹ Przykłady podano w wersji oryginalnej. Miejsca zapisane pogrubioną czcionką zostały zaznaczone przez autora, aby podkreślić w nich specyfikę poglądów w omawianym problemie. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że niektóre, szczególnie krótkie wypowiedzi, pozbawione szerszego tła indywidualnych doświadczeń konkretnych osób, nie dają obszernego wglądu w strukturę poglądów i ich indywidualne drogi powstawania. Tym niemniej wybrane przykłady są w dużym stopniu symptomatyczne dla większej grupy uczących się.

4.3. Gramatyka w trakcie mówienia: można o niej myśleć (lub nie), kontrolować ją (lub nie), włączać ją (lub nie)

Podczas mówienia znajomość lub nieznanostwo gramatyki UJAWNIA SIĘ. Gramatyka staje się atrybutem wypowiedzi – zdanie WYGLĄDA GRAMATYCZNIE (lub nie). Sam proces przywoływania reguł z pamięci jest określany jako MYŚLENIE O GRAMATYCE, WŁĄCZANIE jej lub jej KONTROLOWANIE, np.:

- (4) Gdy tworzę wypowiedź, nie myślę o gramatyce, ale na pewno o słownictwie.
- (5) W trakcie mówienia popełnia się błędy gramatyczne, ponieważ jest za mało czasu, aby myśleć o wszystkich regułach. Jeśli chce się je włączyć, potrzeba chwili na zastanowienie się, ale wtedy wypowiedź nie jest płynna.
- (6) Gramatykę niemiecką znam dość dobrze, ale gdy mówię, to tak jakbym zapomniała o niej.

Problem monitorowania wypowiedzi poprzez świadome przywoływanie reguł jest dobrze znany z literatury przedmiotu (por. np. Krashen 1982, 10-32, za: Edmondson i House 2006: 277-281). Śledząc poglądy studentów, można dostrzec, że procesy świadomego monitorowania wypowiedzi spowalniają produkcję obcojęzyczną i nie zawsze gwarantują osiągnięcie oczekiwanej poprawności. Znajomość gramatyki a wykorzystanie tej wiedzy w trakcie mówienia to ciągłe balansowanie między płynnością (dążeniem do pewnego automatyzmu w posługiwaniu się językiem) a poprawnością wypowiedzi.

Konieczność większego monitorowania wypowiedzi pojawia się wówczas, gdy wypowiedź ma być dłuższa lub „bardziej złożona”, głównie pod względem formalnym. Ilustruje to następujący przykład:

- (7) Kiedy już dobiorę sobie słówka, nie zastanawiam się bardzo nad gramatyką, chyba że chcę powiedzieć coś bardzo skomplikowanego. Najczęściej robię to już podczas wypowiedzi.

Studenci zdają sobie też sprawę z tego, że stosowane przez nich struktury gramatyczne czasami nie są do końca poprawne. Kompensują więc luki w wiedzy przez użycie środków językowych, które pozwalają im możliwie najlepiej osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny. Potwierdzeniem tego jest kolejny przykład:

- (8) Nie zawsze da się wszystko powiedzieć, co by się chciało. Czasami jestem tego świadoma, że daną myśl mogę wyrazić tylko w przybliżony sposób, ponieważ brakuje mi środków językowych. Wówczas wiem, że używam struktur gramatycznych, które w tym konkretnym kontekście nie są właściwe.

4.4. Brak potrzeby sięgania po reguły gramatyczne wyznacznikiem wzrostu kompetencji

MÓWIENIE GRAMATYCZNE, MÓWIENIE AUTOMATYCZNE, MÓWIENIE OD RAZU, MÓWIENIE PŁYNNIE, MYŚLENIE PO NIEMIECKU to najczęstsze określenia procesów, podczas których, zdaniem studentów, nie ma potrzeby świadomego monitorowania poprawności wypowiedzi, a jednocześnie jest to dla nich wymierny znak wzrostu kompetencji językowej i komunikacyjnej. Poniższe poglądy obrazują ten stan rzeczy:

(9) Jeśli w trakcie wypowiedzi muszę ciągle myśleć o regułach gramatycznych, oznacza to, że jeszcze ich poprawnie nie opanowałam. Jeśli mniej lub w ogóle o nich nie myślę, jest to oznaką tego, że moje kompetencje językowe wzrosły.

(10) Trudności wynikają z tego, że po polsku mówimy automatycznie (...).

(11) Według mnie „myślenie po niemiecku” jest to układanie zdań od razu w języku niemieckim (...). Jeśli chce się „myśleć po niemiecku”, powinno się zapomnieć na tę chwilę, że jest się Polakiem, a raczej, że językiem ojczystym jest język polski, „odstawić na bok” polskie reguły i gramatykę i „przestawić się” na niemieckie reguły, zasady i gramatykę.

Z przedstawionych poglądów wynika także, że wzrost kompetencji językowej, a przede wszystkim kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, jest postrzegany przez pryzmat posiadanej kompetencji w języku ojczystym. Przykłady (10) i (11) pokazują, że znajomość gramatyki w języku obcym, a przede wszystkim jej użycie, jest determinowane przez reguły języka ojczystego, stosowane arefleksyjnie (automatycznie), co w rezultacie może hamować procesy produkcji obcojęzycznej. Przykład (11) potwierdza w pewnym stopniu dyskutowane w podpunkcie 4.1. poglądy o gramatyce jako bycie zewnętrznym, a przynajmniej zewnętrznie sterowalnym, który można tak „przestawić”, aby np. „myśleć po niemiecku”.

4.5. Poprawność gramatyczna w mówieniu a emocje

W poglądach studentów germanistyki mają swoje odbicie również emocje związane z używaniem języka. Emocje mogą przyjmować różną postać: od uczucia niepewności, aż po wspomniany już wcześniej lęk przed mówieniem. Emocje negatywne bardzo mocno wpływają na decyzje uczących się, na przykład w odniesieniu do stosowanych strategii. Oto kilka przykładów:

(12) Gdy nie jestem pewna co do poprawności gramatycznej, mówię jakieś zdanie z jednoczesnym tonem niepewności w głosie, z takim jednoczesnym znakiem zapytania.

(13) Próbuję tworzyć dłuższe zdania. Gdy brakuje mi potrzebnych wyrazów lub gdy nie mam pewności, że wszystko jest poprawne gramatycznie, rezygnuję z wypowiedzi.

(14) Gdy rozmawiam z Niemcami, boję się, że przez to, że popełnię jakieś błędy gramatyczne lub fonetyczne, nie zrozumieją tego, co chciałabym powiedzieć.

Przytoczone przykłady są dowodem na to, że w wielu przypadkach poprawność gramatyczna, tj. pewność, że dana wypowiedź będzie prawidłowa, wpływa na decyzje o podjęciu komunikacji językowej lub jej zaniechaniu. Przykład (13) wyraźnie kontrastuje z przykładem (8). W tamtym przypadku świadomość własnych braków w kompetencji nie rzutuje na przebieg wypowiedzi oraz na dążenie do realizacji celu komunikacyjnego. W poglądzie (13) niepewność staje się zasadniczą przyczyną zastosowania strategii unikania wypowiedzi. Dążenie do poprawności, oczekiwania związane ze sposobami korekty błędów (w trakcie wypowiedzi czy po niej) sprawiają, że studenci stosują różne strategie komunikacyjne. Najczęściej sięgają jednak po strategię redukcji – szybko kończą lub przerywają wypowiedź, tak aby uniknąć ewentualnych (dalszych) emocji negatywnych.

4.6. Modyfikacje poglądów

U niektórych studentów można zaobserwować modyfikacje ich wcześniejszych poglądów. Dość często jest to zależne od przeszłych i obecnych doświadczeń w nauce, np. w warunkach instytucjonalnych lub poza nimi. W cytowanych poniżej dwóch pierwszych wypowiedziach widzimy, jak poglądy mogą się diametralnie zmienić:

(15) Gdybym uczyła się nowego języka, na początku skoncentrowałabym się przede wszystkim na słownictwie, aby szybciej móc mówić, nie zważając na gramatykę. Ciągłe myślenie o poprawności gramatycznej przeszkadza mi teraz, dlatego chciałabym tę kolejność zmienić.

(16) Języka nauczyłam się przez osłuchanie, dlatego w szkole niemieckiej nie miałam żadnych problemów. Problemy pojawiły się na germanistyce, gdy pewnych rzeczy nie potrafiłam wyjaśnić. Trzeba jednak najpierw uczyć się gramatyki, ale z przykładami. To byłoby lepsze, jeśli chce się naprawdę poznać język. Słownictwo jest podstawą, ale jeśli nie wiemy, jak go używać, aby poprawnie mówić, to wszystko staje się bez sensu.

(17) Nauczyciele w szkole powtarzali nam: „Nie musicie tak patrzeć na gramatykę. Macie mówić, mówić, mówić...” (...) Przecież to było bez sensu! (...) Wszystko powinno się brać pod uwagę. Nie ma tak, że albo mówi się treściwie, a gramatycznie wcale. Albo dobrze jeśli chodzi o wymowę, a źle z gramatyką i treścią. To wszystko powinno być połączone, tworzyć jakąś sensowną całość. Tego niestety u mnie w szkole nie było.

Przykłady pokazują, jak różne doświadczenia w uczeniu się i wynikające z nich efekty mogą wpływać na ogólne poglądy o nauce języka. Kontekst edukacyjny, omawiany w przykładzie (15), prowadzi, zdaniem studentki, do ciągłego monitorowania wypowiedzi i czuwania nad jej poprawnością. Nie przynosi to jednak pożądanych efektów w mówieniu. Widzimy, jak zmieniają się jej poglądy

w kontekście ewentualnej nauki kolejnego języka: chęć większego skupienia uwagi na uczeniu się słownictwa niż nadmierne przykładanie wagi do poprawności gramatycznej. Z inną sytuacją mamy do czynienia w przykładzie (16). Umiejętność swobodnego porozumiewania się, rozwinięta w warunkach naturalnego przyswajania języka, nie sprawdza się jednak w wymiarze edukacyjnym, gdy od studenta oczekuje się ponadto znajomości reguł, szczególnie w kontekście zajęć specjalistycznych. Prezentowane poglądy mają raczej charakter życzeniowy (wyrażenia w trybie warunkowym: *chciałabym, to byłoby lepsze*). Dlatego nie świadczy to jeszcze o tym, że wcześniejsze poglądy zostały/zostaną całkowicie zarzucone. Być może modyfikacja poglądów ma tylko chwilowy charakter, aby znaleźć argumenty na wyjaśnienie bieżących trudności w nauce.

Warto jeszcze dodać, że w przypadkach (15) i (17) studenci nie tyle modyfikują własne poglądy, co krytycznie oceniają sposób, w jaki byli uczeni języka. Następuje więc ocena pewnej grupy doświadczeń z punktu widzenia osiągniętych efektów w nauce, ale także z perspektywy bieżących doświadczeń. Przykład (17) jest kwintesencją różnorodnych doświadczeń, które studenci zebrali w dotychczasowej nauce języków obcych. Jest to o tyle ważne, chociażby pod kątem możliwości (konieczności?) modyfikacji osobistych poglądów, że uczący się niejednokrotnie odczuwają pewien dysonans poznawczy pomiędzy własnymi poglądami (przeszłymi i teraźniejszymi) a poglądami osób trzecich (np. nauczycieli).

5. Dyskusja i wnioski dla glottodydaktyki

Zebrany materiał empiryczny pozwala na wysunięcie kilku spostrzeżeń i wniosków dotyczących poglądów uczących się na temat roli gramatyki w nauce języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności mówienia. Przedstawiają się one następująco:

1. Zaprezentowane przykłady poglądów studentów germanistyki pozwalają nam na rekonstrukcję ich wiedzy odnoszącej się do konkretnej rzeczywistości oraz ich zachowań wobec tej rzeczywistości (por. Krąpiec 1985: 185). Wypowiedzi uczących się są konceptualizacją tej rzeczywistości w ich mózgach. Jeżeli glottodydaktyka z epistemologicznego punktu widzenia szuka odpowiedzi na pytanie, jak wygląda rzeczywistość glottodydaktyczna, to powinna także wziąć pod uwagę poglądy uczących się (tzw. naiwną epistemologię). Niewątpliwie poglądy determinują procesy poznawcze uczących się, ich działania i zachowania.
2. Porównując wyniki tej analizy z innymi badaniami, prowadzonymi w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, można potwierdzić, że przedstawiony model postrzegania gramatyki przez uczących się ma uniwersal-

- ny charakter (por. też Quetz 1991, 1995, 1998; Kallenbach 1996; Loewen i in. 2009; Rück 2009). Obraz gramatyki jako zbiór reguł, wzorów czy form jest zarówno deskryptywny (gramatyka jest traktowana jako zewnętrzny byt, składający się ze zbioru reguł, wzorów, form), jak i preskryptywny (uczenie się ma polegać na opanowaniu tych reguł, wzorów, form).
3. Wiele wskazuje na to, że ten uniwersalny model wynika (przynajmniej po części) z tradycji strukturalistycznych poglądów na języki ludzkie i gramatykę, co w konsekwencji znajdowało (i ciągle znajduje) swoje odzwierciedlenie w metodach nauczania języków obcych, a jednocześnie w poglądach na to, jak te procesy wyglądają lub powinny wyglądać (por. też Dufva i in. 2011: 110nn.). Warto w tym miejscu dodać, że ludzkie postrzeganie gramatyki odbywa się też przez wzorce kulturowo-historyczne (por. przypis 10).
 4. Nie należy w sposób negatywny oceniać tego uniwersalnego modelu postrzegania gramatyki i wpływów tych poglądów na efektywność uczenia się języków, ponieważ odpowiedź nie jest (i nie może być) jednoznaczna ze względu na złożoność procesów nauczania, a szczególnie uczenia się języka.
 5. Trzeba zauważyć, że poglądy kształtują się w otoczeniu poznawczym uczących się. Wilson i Sperber (1986 [2011]) – twórcy teorii relewancji – są zdania, że komunikacja międzyludzka polega przede wszystkim na szukaniu w przekazywanej informacji elementów relewantnych. Zasadę relewancji Sperber i Wilson opierają na założeniu, że w komunikacji, nazywanej przez tych badaczy ostensywno-inferencyjną, ujawniane są przez nadawcę dwie intencje: intencja informacyjna (poinformować odbiorcę o czymś) i intencja komunikacyjna (poinformować odbiorcę o swojej intencji informacyjnej). Tym samym przekaz informacji odbywa się na dwóch poziomach: pierwszym (informacje na dany temat) i drugim (informacje o tym, że pierwszy poziom informacji został celowo uwidoczniony)¹². Z punktu widzenia cytowanej teorii można stwierdzić, że komunikacja obcojęzyczna, szczególnie prowadzona w warunkach instytucjonalnych, jest dla uczących się ciągłym szukaniem relewancji pomiędzy formą językową a jej znaczeniem (por. Niżegorodcew 2007). Analizowane poglądy wyraźnie pokazują, że dla studentów są relewantne głównie formy, ich poprawność czy płynność tworzenia wypowiedzi (np. *mówienie automatyczne*) itp. Jeśli więc w procesie naucza-

¹² Odbiór informacji drugiego rzędu nie zawsze jest istotny (lub nie zawsze do niego dochodzi, np. z winy samego nadawcy lub niewłaściwej inferencji odbiorcy) z punktu widzenia intencji informacyjnej nadawcy.

nia i uczenia się języka wypowiedzi uczących się i ich ewaluacja pod kątem poprawności są rozpatrywane z punktu widzenia formy językowej, to dla uczących się stanowi to najwyższy poziom relewancji i w ten sposób uczący się odczytują intencję informacyjną nauczyciela w trakcie prezentacji nowego materiału językowego. Sperber i Wilson (2011: 216) podkreślają, że nawet najlepszy bodziec ostensywny będzie całkowicie nierelwantny, jeśli nie będzie postrzegany jako ostensywny, tzn. odbiorca nie odczyta właściwie intencji informacyjnej nadawcy.

6. W glottodydaktyce zasadne staje się pytanie o to, co w nowym materiale językowym i w jakim kontekście jego prezentacji (np. za pomocą jakich tekstów) ma być dla uczących się relewantne. Badania pokazują bowiem, że ani konsekwentne zwracanie uwagi uczących się jedynie na formy gramatyczne i ich poprawność, ani bezkrytyczne podejście do metody komunikacyjnej nie są optymalnymi rozwiązaniami metodycznymi. Potrzebne jest szukanie takich rozwiązań, które będą właściwe dla konkretnych struktur gramatycznych zawartych w nowym materiale językowym. Praktyka dydaktyczna pokazuje, że opanowanie struktur gramatycznych nie zawsze idzie w parze z funkcjonalną poprawnością ich użycia, a w wielu przypadkach należy stwierdzić, że przyswojenie danej struktury gramatycznej kończy się na poznaniu jej elementów składowych (form) i reguł budowy. Dlatego ważne jest, aby także inne aspekty nowego materiału językowego stawały się dla uczących się relewantne (np. konteksty użycia danej struktury gramatycznej).
7. O dwóch kwestiach nie możemy jednak w tym miejscu zapomnieć: Po pierwsze, w badaniach glottodydaktycznych trzeba koniecznie rozstrzygnąć, jakie aspekty danej struktury gramatycznej są relewantne i w jakiej kolejności winno się tę relewancję eksponować. Nie zawsze prezentowanie i ćwiczenie w pierwszej kolejności formy danej struktury gramatycznej przynosi wymierne efekty – jeżeli już, to tylko na poziomie znajomości tej formy. Z badań poglądów oraz produkcji obcojęzycznych wynika, że uczący się nie zawsze uznają wszystkie elementy danych struktur gramatycznych za relewantne. Dzieje się tak, ponieważ koszt przetwarzania bardziej złożonych struktur gramatycznych wydaje się obniżać relewancję tych struktur, a tym samym uczący się sięgają po struktury prostsze. Zwrócenie uwagi w pierwszej kolejności na relewancję funkcji realizowanych przez dane struktury gramatyczne mogłoby ułatwić ich akwizycję. Wymaga to jednak dalszych badań. Po drugie, nie możemy zapominać, że relewancja nie jest zjawiskiem sta-

- łym, lecz stopniowalnym¹³. Dlatego bardzo istotny jest kontekst prezentacji danej struktury gramatycznej (Jaki jest nowy materiał językowy? Od kogo pochodzi? W jakim kontekście jest on prezentowany? W jakim kontekście (np. szkolnym, pozaszkolnym) jest/będzie używany? etc.). Nie można zakładać, że dla dwojga uczących się, w tym samym kontekście, identyczne aspekty nowego materiału językowego będą tak samo relewantne. Ponadto nie można przyjąć za pewnik, że ta sama struktura gramatyczna będzie dla tej samej osoby w różnych kontekstach tak samo relewantna, zarówno podczas prezentacji nowego materiału, jak i jego późniejszej (re)produkcji.
8. Wspomniane problemy są szczególnie ważne w odniesieniu do sprawności mówienia. Jak już wcześniej zauważono, uczący się najczęściej oceniają swoje wypowiedzi przez pryzmat ich poprawności formalnej. Rzadko można dostrzec w poglądach o komunikacji ustnej dążenie uczących się do samorealizacji przez osiągnięcie (nawet częściowe) stawianych celów komunikacyjnych, przez spojrzenie na siebie jako uczącego się i upodmiotowienie własnej osoby w tym procesie. Nie bez znaczenia jest też fakt, że w trakcie nauczania i uczenia się języka uczący się raczej nieczęsto mają okazję do takiego doświadczenia własnej osoby jako uczącego się – użytkownika języka, z całym bagażem sukcesów i porażek, które są całkiem naturalne i w taki sposób powinny być odbierane.
 9. Mając na uwadze fakt, że efektywizacja nauczania i uczenia się nie może się powieść bez dialogu pomiędzy stronami tego procesu, należy wnioskować, że poznawanie poglądów uczących się jest warunkiem *sine qua non*. Poznawanie, badanie i objaśnianie interesującej nas rzeczywistości nie może przebiegać jedynie z perspektywy badacza. Trzeba przyjąć też perspektywę osoby badanej, jej doświadczenia, a przede wszystkim sposoby interpretacji i rozwiązywania problemów. Powszechnie postulowane dążenie do autonomizacji uczenia się języka powinno dokonywać się w dialogu, wzajemnej wymianie doświadczeń pomiędzy uczącymi się i nauczycielami¹⁴. Nauczyciel nie musi przyjmować w tego typu dialogach (ustnych lub pisemnych) tylko roli specjalisty. Aby uczący się zrozumieli własne poglądy oraz dynamikę ich rozwoju, warto, aby dowiedzieli się, jak wyglądał (i nadal wygląda) rozwój poglądów ich nauczycieli, co się sprawdziło (sprawdza), a co musiało (musi) zostać odrzucone.

¹³ Warunek 1 relewancji: treść jest relewantna w danym kontekście w takim stopniu, w jakim efekty kontekstowe są w tym kontekście znaczne. Warunek 2 relewancji: treść jest relewantna w danym kontekście w takim stopniu, w jakim koszt jej przetwarzania w tym kontekście jest niewielki (Sperber i Wilson 2011: 176).

¹⁴ Por. koncepcję *dydaktyki dialogu* (por. Ruf, Frei i Zimmermann 2004: 98), która nawiązuje do myśli Bachtina (1981), że nic nie tworzy się i nic nie istnieje w izolacji. Wokół nas panuje ciągły dialog.

6. Otwarte kwestie

W nawiązaniu do przedstawionej dyskusji i sformułowanych kwestii, warto w tym miejscu wymienić kilka dalszych problemów, które mogą stać się przedmiotem kolejnych badań:

1. Jak dotąd niewiele jeszcze wiemy na temat samej struktury poglądów i form ich werbalizacji. Czy artykułowane poglądy przybierają formę opisową (np. *Nauka języka opiera się na poznawaniu gramatyki*), czy mają charakter normatywny (np. *Aby poprawnie mówić, trzeba znać reguły gramatyczne*), czy może zawierają pewne implikacje (np. *Boję się mówić, bo ciągle dążę do hiperpoprawności gramatycznej*)?
2. W jakim stopniu doświadczenia w nauce języka (akwizycja instytucjonalna a pozainstytucjonalna) wpływają na kształtowanie się poglądów i ich ewentualne zmiany (por. 4.6.)? Jakie podobieństwa/różnice występują ze względu na płeć¹⁵, wiek, style uczenia się?
3. W badaniach poglądów ważną rolę odgrywa metaforyczne postrzeganie procesów uczenia się języka. Lantolf (1996, za Ellis 2001: 65) jest zdania, że zarówno naukowe, jak i nienaukowe modelowanie procesów akwizycji języka ma w dużym stopniu charakter metaforyczny (por. np. model monitora u Krashena – uczący się jako MASZYNA, por. Ellis 2001: 72n.; Kramersch 2003, Werbińska 2011). Zasadny staje się w tym miejscu postulat porównywania modeli naukowych i nienaukowych. Szczególnie modele nienaukowe, które bazują na poglądach uczących się, mogą stać się inspiracją do dalszych badań naukowych, szczególnie w tych przypadkach, gdy na podstawie metafory można odkryć nowe perspektywy postrzegania akwizycji języka. Nie bez znaczenia jest również pytanie, w jakim stopniu w modelach naukowych procesów akwizycji języka zawarte są metaforyczne obrazy ich twórców?

7. Zamiast zakończenia...

Badacz brytyjski David Block zatytułował jeden ze swoich artykułów *Learning by listening to language learners* (1997): *Uczyć się, słuchając uczących się języka*. W glottodydaktyce wiele aspektów tylko w ten sposób można odkryć, a następnie badać.

¹⁵ Płeć uczących się jest w wielu badaniach glottodydaktycznych (np. w ramach studiów filologicznych) istotnym problemem, ponieważ nieliczna grupa mężczyzn na tych kierunkach nie stanowi dość często reprezentatywnej grupy, choć warto śledzić także przypadki jednostkowe.

Bibliografia

- Appel, J. 2000. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Arabski, J. (red.). 2007. *On foreign language acquisition and effective learning*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Aragão, R. 2011. „Beliefs and emotions in foreign language learning”. *System* 39. 302-313.
- Bachtin, M. M. 1981. *The dialogical imagination*. Austin: University Press.
- Barcelos, A. M. F. 2003. „Researching beliefs about SLA: A critical review”, w: Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red.). 2003. 7-33.
- Barcelos, A. M. F. i Kalaja, P. 2011. „Introduction to beliefs about SLA revisited”. *System* 39. 281-289.
- Barkowski, H. i Krumm, H.-J. (red.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bartmiński, J. i in. (red.). 1993. *Opuscula logopaedica: In honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Block, D. 1997. „Learning by listening to language learners”. *System* 25. 347-360.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London – New York: Continuum.
- Breen, M. P. (red.). 2001. *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Longman
- Celce-Murcia, M. i Olshtain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. i Salo, O.-P. 2011. „Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism”. *Apples-Journal of Applied Language Studies* 5, 109-124.
- Eckman, F. R., Highland, D., Lee, P. W., Mileham, J. i Rutkowski Weber, R. (red.). 1995. *Second language acquisition. Theory and pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Edmondson, W. J. i House, J. 2006³. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Ellis, R. 2001. „The metaphorical constructions of second language learners”, w: Breen, M. P. (red.). 2001. 65-85.
- Farrell, Th. S. C. i Lim, P. C. P. 2005. „Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices”. *TESL-EJ* 9. 1-13.
- Gabillon, Z. 2007. „Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: An exploratory study”. *Lingua et Linguistica* 1. 68-90.
- Gnutzmann, C. i Königs, F. G. (red.) 1995. *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Goh, Ch. C. M. i Lin, L. X. 1999. „Learning environments and metacognitive knowledge about language learning”. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2. 39-53.
- Grebing, R. (red.). 1991. *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press
- Grucza, F. 1992. „Gramatyka a nauka języków obcych”, w: Grucza, F. (red.). 1992. 7-47.
- Grucza, F. 1993. „Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu”, w: Bartmiński, J. i in. (red.). 1993. 25-47.
- Grucza, F. (red.) 1992. *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, S. 2010. „Główne tezy antropocentrycznej teorii języków”. *Lingwistyka Stosowana* 2. 41-68.
- Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red.) 2003. *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer
- Kallenbach, Ch. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken?* Tübingen: Narr.
- Katz, S. i Watzinger-Tharp, J. 2008. „TAs and grammar teaching: Beliefs, knowledge, and education”, w: Siskin, H. J. (red.). 2008. 188-212.
- Kramsch, C. 2003. „Metaphor and the subjective construction of beliefs”, w: Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red.). 2003. 109-128.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krapiec, M. A. 1985. *Język a świat realny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lantolf, J. 1996. „Second language theory building: Letting all the flowers bloom!”. *Language Learning* 46. 713-749.
- Larsen-Freeman, D. 1995. „On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths”, w: Eckman, F. R., Highland, D., Lee, P. W., Mileham, J. i Rutkowski Weber, R. (red.). 1995. 131-150.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. i Chen, X. 2009. „Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction”. *Modern Language Journal* 93. 91-104.
- Malesa, K. 2010. „Reflexion beim Grammatiklernen im gegenwärtigen Deutschunterricht”, w: Myczko, K. (red.). 2010. 147-152.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mittelberg, I. 2002. „The visual memory of grammar: iconographical and metaphorical insights”. (metaphorik.de).

- Myczko, K. (red.). 2010. *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2004. „Current developments in research on the teaching of grammar”. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 126-145.
- Nerlicki, K. 2011a. „Foreign language speaking anxiety from the perspective of Polish students of German studies”, w: Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). 2011. 183-199.
- Nerlicki, K. 2011b. *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Kovač.
- Nerlicki, K. i Riemer, C. 2012. „Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen”. *Deutsch als Fremdsprache* 49. 88-98.
- Nizegorodcew, A. 2007. „L2 classroom input from relevance theory and SLA theory perspective”, w: Arabski, J. (red.). 2007. 45-56.
- Pawlak, M. (red.). 2011. *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*. Heidelberg – New York: Springer.
- Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). 2011. *Speaking and instructed foreign language acquisition*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Petraki, E. i Hill, D. 2010. „Theories of grammar and their influence on teaching practice: Examining language teachers’ beliefs”. *University of Sydney Papers on TESOL* 5. 65-99.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. „The relationship between language anxiety and the development of the speaking skill: Results of a longitudinal study”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 200-212.
- Phipps, S. i Borg, S. 2009. „Exploring tensions between teachers’ grammar teaching beliefs and practices”. *System* 37. 380-390.
- Quetz, J. 1991. „Einstellungen erwachsener Englischlerner zum Grammatikunterricht. Ergebnisse einer empirischen Studie in Volkshochschulkursen”, w: Grebing, R. (red.). 1991. 134-149.
- Quetz, J. 1995. „Grammatik im Englischunterricht mit Erwachsenen”, w: Gnutzmann, C. i Königs, F. G. (red.). 1995. 101-110.
- Quetz, J. 1998. „Mit welchen Meinungen und Einstellungen zum Englischunterricht beginnen Studierende ihr Lehramtstudium?”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27. 106-121.
- Rück, N. 2009. *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.
- Ruf, U., Frei, N. i Zimmermann, T. 2004. „Wie Schüler aus ihren Fehlern lernen. Von der persönlichen Grammatik zur Klassengrammatik”. *Friedrich Jahresheft* XXII. 98-101.

- Schulz, R. A. 1996. „Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar”. *Foreign Language Annals* 29. 343-364.
- Schulz, R. A. 2001. „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA – Colombia”. *Modern Language Journal* 85. 244-258.
- Serra Borneto, C. 2000a. „Introspektion und Grammatik”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29. 54-70.
- Serra Borneto, C. 2000b. „Wie schwer ist Deutsch? – Wie Deutsch ist schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)”. *Info DaF* 27. 565-583.
- Siskin, H. J. (red.). 2008. *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program*. Boston: Thomson & Heinle.
- Skibitzki, B. i Wotjak, B. (red.). 1999. *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer.
- Sperber, D. i Wilson, D. 1986 [2011]. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell. [*Relevance. Komunikacja i poznanie*. Kraków: Tertium].
- Wach, A. 2011. „Grammar instruction in ELT: Insights from the classroom”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 29-39.
- Wellmann, H. 1999. „Die Wortarten im Aufbau der Grammatik – damals und heute”, w: Skibitzki, B. i Wotjak, B. (red.). 1999. 241-257.
- Werbińska, D. 2011. „Investigating the perception of speaking skills with metaphor-based methods”, w: Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). 2011. 268-285.
- Zimmermann, G. 1990. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. München: Hueber.
- Zimmermann, G. 1991. „Warum ist Grammatik „trocken“? Untersuchungen zu Lernerognitionen im Fremdsprachenunterricht”, w: Grebing, R. (red.). 1991. 150-163.
- Zimmermann, G. 1995. „Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht”, w: Gnutzmann, C. i Königs, F. G. (red.). 1995. 181-200.