

TOMASZ NIESTOROWICZ

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Katedra Akwizycji i Dydaktyki Języków

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2849-5418>

## Wiedza eksplicytna i implicytna w nabywaniu kompetencji gramatycznej w procesie przyswajania języka drugiego

---

Explicit and Implicit Knowledge in Acquiring Grammatical Competence  
in the Process of Second Language Acquisition

### STRESZCZENIE

W artykule podjęto próbę scharakteryzowania roli wiedzy eksplicytniej i implicytnej w nabywaniu kompetencji gramatycznej w języku obcym. W opinii badaczy termin „wiedza eksplicytna” implikuje świadomą i możliwą do zwerbalizowania wiedzę, natomiast „wiedza implicytna” wykorzystywana jest przez osobę uczącą się języka obcego w sposób automatyczny i nieświadomy. W niniejszym artykule sformułowane zostały również wnioski dotyczące funkcjonowania wiedzy eksplicytniej i implicytnej w procesie przyswajania języka drugiego.

**Słowa kluczowe:** wiedza eksplicytna, wiedza implicytna, przyswajanie języka drugiego, kompetencja gramatyczna

### SUMMARY

This article discusses the role of explicit and implicit knowledge in acquiring grammatical competence in a second language. A number of researchers claim that the term “explicit knowledge” implies a kind of knowledge which is conscious and possible to verbalise, while “implicit knowledge” is automatically and unconsciously applied by a second language learner. Finally, some conclusions are formulated on the functioning of explicit and implicit knowledge in the process of second language acquisition.

**Key words:** explicit knowledge, implicit knowledge, second language acquisition, grammatical competence

## WPROWADZENIE

Badacze podkreślają rolę nauczania gramatyki (Celce-Murcia 1991; Ellis 2006; Norris & Ortega 2000; Nassaji & Fotos 2004) funkcjonującej na styku trzech obszarów należących do językoznawstwa stosowanego: deskrypcji języka (*linguistic description*), odnoszącego się do opisu użycia języka; przyswajania języka drugiego (*second language acquisition*), analizującego proces przyswajania przez osoby uczące się języka drugiego; wreszcie nauczania języka drugiego (*second language instruction*), badającego efektywność rozmaitych metod nauczania (Keck & Kim 2014). Ellis (2006) definiuje nauczanie gramatyki w następujący sposób:

Nauczanie gramatyki odnosi się do jakiegokolwiek techniki nauczania, która kieruje uwagę uczącego się na określoną formę gramatyczną w taki sposób, aby uczący zrozumiał ją metajęzykowo i/lub potrafił wykorzystać ją w produkcji językowej i/lub w procesie rozumienia języka, tak aby finalnie mógł ją przyswoić. (Ellis 2006, 84)

Rola i miejsce gramatyki w procesie nauczania języka obcego była przedmiotem debaty od momentu podjęcia refleksji nad znalezieniem najbardziej efektywnych metod w przyswajaniu języków obcych. Można zgodzić się z opinią Sáncheza (1992, 1–2), że dyskusja ta opiera się na napięciu pomiędzy tendencją, z jednej strony, do nadmiernego podkreślania roli gramatyki, z drugiej zaś strony do próby minimalizowania znaczenia tejże w nauczaniu języka obcego.

Podejście do roli gramatyki w nauczaniu języków obcych było na przestrzeni lat zróżnicowane zatem w zależności od metody dominującej w dydaktyce nauczania języków obcych. W teoriach opartych na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej przeważała gramatyka normatywna, wraz z wyraźnym odniesieniem do terminologii metajęzykowej, a także uwypuklone zostało podejście dedukcyjne (wyjaśnienie reguł gramatycznych *explicite*, a następnie odniesienie do konkretnych przykładów użycia w języku). W dobie dominacji metody audiolingwalnej punktem odniesienia była gramatyka deskryptywna oraz uczenie się *implicite* gramatyki głównie za pomocą techniki indukcyjnej (punktem wyjścia w tym przypadku są przykłady określonych struktur gramatycznych, które są analizowane w celu doszukania się pewnych reguł czy też prawidłowości w ich funkcjonowaniu) (Sánchez 1997).

W latach osiemdziesiątych Stephen Krashen zaproponował zestaw hipotez dotyczących natury uczenia się języka drugiego (Krashen 1982), które przez następne dekady stały się punktem wyjścia do dyskusji nad miejscem gramatyki w dydaktyce nauczania języków obcych. Pierwsza z hipotez to klasyczne już rozróżnienie pomiędzy przyswajaniem (*acquisition*) a uczeniem się (*learning*) języka. Przyswajanie języka odbywa się w sposób intuicyjny i nieświadomy,

natomiast proces uczenia się polegać ma, według autora, na świadomej refleksji nad językiem, przyczyniając się do rozwoju wiedzy metajęzykowej (Kurcz 2009). Krashen, negując istnienie „okresu krytycznego”, zakłada, że zdolność do przyswajania języka nie znika po zakończeniu okresu dojrzewania. Dorośli mogą więc, w opinii autora, tak jak dzieci korzystać w pełni z wrodzonego mechanizmu przyswajania języka (*LAD* Noama Chomsky’ego), który ma być bardziej efektywny od uczenia się w sposób sformalizowany. Ze wspomnianą wyżej teorią powiązana jest hipoteza „naturalnej sekwencji” odnosząca się do tyleż interesującego, co kontrowersyjnego porównania procesu przyswajania języka pierwszego przez dzieci z przyswajaniem języka drugiego przez osoby dorosłe. Krashen konstruuje tę koncepcję, opierając się m.in. na badaniach przeprowadzonych przez Browna (1973) oraz Dulay & Burt (1974). Wyniki badań wskazują na podobną sekwencję uczenia się określonych struktur gramatycznych przez dzieci i dorosłych, np. w języku angielskim przyswojenie morfemu czasu przeszłego *-ed* zazwyczaj poprzedzone jest nauczeniem się użycia morfemu *-ing*. Według badaczy poprawianie błędów przez rodzica czy nauczyciela nie ma wpływu na zmianę kolejności przyswajania poszczególnych struktur gramatycznych (Keck & Kim 2014).

Jedną z najbardziej dyskutowanych teorii Krashena jest hipoteza „monitora” (Krashen 1981), w założeniu której świadoma refleksja metajęzykowa dotycząca reguł gramatycznych działa negatywnie na płynność wypowiedzi ustnej, natomiast może być wykorzystywana w celu przeanalizowania np. poprawności wypowiedzi pisemnej. Można zatem uznać pozytywną rolę „monitora” w przypadku sprawności językowych, w których ze względu na ich specyfikę margines czasu przeznaczony na refleksję językową może być relatywnie duży (pisanie i czytanie) (Hinkel & Fotos 2002) oraz brak efektywności „monitora” w przypadku sprawności produktywnych ze względu na zbyt krótki interwał czasowy niezbędny w dotarciu do wiedzy eksplicytnej (mówienie i słuchanie) (Elder & Ellis 2009).

W dalszej części artykułu zamierzam odnieść się, na podstawie literatury przedmiotu, do zagadnień związanych z powyższą teorią. Niniejszy artykuł koncentruje się głównie wokół koncepcji uczenia się gramatyki w sposób eksplicytny bądź poprzez proces implicytnego nabywania kompetencji gramatycznej.

## WIEDZA EKSPLICYTNA I WIEDZA IMPLICYTNA W PROCESIE PRZYSWAJANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKA DRUGIEGO

W procesie nauczania języków obcych termin „wiedza eksplicytna” odnosić się będzie do rodzaju wiedzy dotyczącej rozmaitych aspektów języka, m.in. gramatyki, którą uczący się nabywa w sposób świadomy, może ją zwerbalizować,

jak również przywołać w momencie napotkania trudności językowych w użyciu języka drugiego. Mowa tu o wiedzy/świadomości metajęzykowej, do której poprzez kontrolowany proces może uzyskać dostęp np. nienatywny użytkownik języka angielskiego czy hiszpańskiego w momencie przywoływania reguły gramatycznej dotyczącej choćby użycia liczby mnogiej czy zasad użycia czasów przeszłych. Natomiast „wiedzę implicytną” zdefiniować można jako instrument używany w sposób nieświadomy przez osobę uczącą się języka. Dostęp do tego typu wiedzy może być osiągalny automatycznie w toku płynnej komunikacji językowej, poprzez bezpośrednie zastosowanie danej reguły gramatycznej (Ellis 2006; Paradis 2009).

Jednym z tematów, które budzą od dekad ożywioną dyskusję, jest pytanie, czy eksplicytnie nauczanie gramatyki jest niezbędne w rozwijaniu kompetencji językowej. W pierwszych latach procesu przyswajania języka pierwszego przez dziecko do nabycia kompetencji gramatycznej wystarczająca wydaje się bowiem naturalna ekspozycja na język i interakcja z natywnymi użytkownikami języka. Przed rozpoczęciem formalnego nauczania w otoczeniu instytucjonalnym dzieci nabywają gramatykę głównie w sposób implicytny. Inaczej rzecz się ma w przypadku osób dorosłych uczących się języka obcego: nauczanie gramatyki w sposób eksplicytny ma spowodować rozwój świadomości metajęzykowej, uwrażliwienie na struktury gramatyczne i zwrócenie uwagi na najbardziej charakterystyczne aspekty danego języka (Paradis 2009).

Wielu badaczy porusza również kwestię zależności/interakcji pomiędzy wiedzą eksplicytną a wiedzą implicytną. Ellis (2006) zwraca uwagę na trzy odmienne stanowiska dotyczące interakcji między tymi dwoma zjawiskami. Z jednej strony, w ramach stanowiska *noninterface position* (Krashen 1981; 1985) zakłada się, że wiedza eksplicytna i wiedza implicytna to dwa oddzielne systemy, zatem jeden rodzaj wiedzy nie może ulec transformacji w drugi. Może to wynikać przede wszystkim z sugerowanej przez niektórych badaczy neurologicznej odrębności pamięci deklaratywnej (eksplicytniej) i pamięci proceduralnej (implicytnej) (Paradis 1994; 2009). Przeciwnie stanowisko (*interface position*) zajmuje m.in. DeKeyser (1998, 2003), który widzi w procesie uczenia się naturalne przejście od wiedzy eksplicytniej do implicytnej. Bardziej zniuansowana wersja tej opinii zakłada, że wiedza eksplicytna może zostać przetworzona w wiedzę implicytną pod pewnymi warunkami: uczący się języka musi być przygotowany do przyswojenia danej struktury gramatycznej, a więc znajdować się na odpowiednim etapie nauczania języka (Ellis 1993) oraz powinien dokonać się proces „zauważenia” (*noticing*) określonej formy, czyli świadomego jej rozpoznawania (Schmidt 1990).

Większość badaczy zgadza się z tezą, że rozwój wiedzy implicytnej jest w procesie uczenia się/nauczania zasadniczym celem, do którego należy dążyć i pełni w nim rolę centralną (Krashen 1982; Paradis 1994; Doughty 2003). Nie należy

jednak umniejszać roli wiedzy eksplicytnej, która może być czynnikiem ułatwiającym czy też przyspieszającym rozwój kompetencji językowej poprzez interakcję z wiedzą implicytną (Hulstijn 2002; Ellis 2006; Paradis 2009; DeKeyser 2015). Może być również niezwykle przydatnym narzędziem w rozwiązywaniu trudności językowych w sytuacji braku wykształconych automatyzmów. Jest wówczas zasobem, do którego można się odnieść, przywołując reguły gramatyczne, skonstruowane na bazie hipotez, prawidłowych bądź nie, przez uczącego się języka obcego; służy również do uwypuklenia określonych cech gramatycznych struktur (N. Ellis 2005).

Jak zauważa Paradis (1994), aspekty dotyczące nabywania i użycia morfoskładni i fonologii są powiązane raczej z pamięcią proceduralną, natomiast jednostki leksykalne są kompatybilne z pamięcią deklaratywną, dlatego też leksykon jest mniej podatny na okres zmniejszonej wrażliwości na język w wieku dorosłym. Wypowiedzi osób uczących się języka obcego, które w toku konwersacji korzystają głównie z wiedzy eksplicytnej i nie miały wcześniej możliwości praktykowania określonych struktur gramatycznych w naturalnym otoczeniu, zazwyczaj charakteryzują się wolnym tempem, licznymi pauzami, dokonywaniem licznych autokorekt. Jednym słowem, związane są z wykorzystywaniem operacji metajęzykowych w celu przekazania poprawnego i akceptowalnego komunikatu. Jeśli refleksja językowa towarzysząca wypowiedzi jest dokonywana *off-line* w sposób świadomy i kontrolowany po to, aby np. skorygować wypowiedź *ex post* albo precyzyjnie i poprawnie skonstruować zdanie, to odwrotnością tej sytuacji jest wypowiedź *on-line*, dokonywana niejako automatycznie i bez angażowania świadomości (Paradis 1994). Badania Yuana i Ellisa (2003) pokazały, że planowanie i monitorowanie wypowiedzi ustnej ma pozytywny wpływ na poprawność językową i bogactwo struktur gramatycznych wykorzystywanych przez osoby uczące się języka obcego, co mogło wiązać się z wystarczającą ilością czasu na refleksję językową i dostęp do wiedzy eksplicytnej.

Z perspektywy przeciętnego natywnego użytkownika języka rozpoznanie jakiejś wypowiedzi jako niegramatycznej/nieakceptowalnej przez tego użytkownika nie musi świadczyć o posiadaniu wiedzy eksplicytnej/metajęzykowej w odniesieniu do danej wypowiedzi. Może to być często nieświadome/implicytne przekonanie na zasadzie „to zdanie nie brzmi poprawnie”, „tak się nie mówi”, np. w przypadku zdania w języku hiszpańskim *\*Me gusta las fotos* przeciętny użytkownik języka hiszpańskiego rozpozna powyższe zdanie jako niepoprawne, ale może mieć problemy z metajęzykowym wyjaśnieniem reguły, mianowicie takiej, że brak poprawności wynika z braku uzgodnienia orzeczenia z rzeczownikiem *las fotos*, który pełni funkcję podmiotu, a nie dopełnienia (myląca może być w tym przypadku postpozycja podmiotu).

Założenie braku interakcji między wiedzą deklaratywną a wiedzą proceduralną jest kwestionowane m.in. przez badania Lee (2004) oraz Crowell (2004).

Autorki wskazują, iż z perspektywy neuroanatomii mózgu obszary odpowiedzialne w korze mózgowej za pamięć deklaratywną i pamięć proceduralną są wspólne. Według Lee (2004) obszar hipokampu, odpowiedzialny za pamięć deklaratywną i powiązany z uczeniem się (*learning*), może wchodzić w interakcję z obszarami w jądrach podstawy, odpowiedzialnymi za pamięć proceduralną, która związana jest z procesem przyswajania (*acquisition*). Jak sugeruje Crowell (2004), automatyzacja wiedzy deklaratywnej poprzez praktykę językową może być związana ze wzmacnianiem połączeń w jądrach podstawy, przy jednoczesnym ich osłabianiu w obszarze hipokampu.

### PODSTAWOWE PROBLEMY W BADANIACH NAD EKSPLICYTNYM I IMPLICYTNYM NABYWANIEM KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Według Suzuki i DeKeysera (2017) należy rozróżnić (częściowo) zautomatyzowaną wiedzę eksplicytną od wiedzy implicytnej. Autorzy przeprowadzili pionierskie badania potwierdzające empirycznie wpływ uczenia się gramatyki języka obcego w sposób eksplicytny na zautomatyzowanie wiedzy eksplicytniej, która wchodzi jednocześnie w interakcję z wiedzą implicytną (nie zaobserwowano natomiast wpływu uczenia się implicytnego na nabywanie wiedzy implicytnej). Eksplicytne uczenie się języka to proces świadomego nabywania reguł gramatycznych, natomiast uczenie się języka w sposób implicytny odnosi się do uczenia się pewnych regularności językowych bez świadomej intencji (Suzuki & DeKeyser 2017). W rozróżnieniu zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej od wiedzy implicytnej przyjęto kryterium świadomego dostępu do wiedzy językowej. Obydwa wspomniane typy wiedzy zakładają szybki i automatyczny dostęp do informacji gramatycznej, jednakże tylko w przypadku zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej jest to dostęp świadomy (Suzuki & DeKeyser 2017). W badaniu wzięło udział 100 natywnych użytkowników języka chińskiego, uczących się języka japońskiego jako języka drugiego w edukacji formalnej. Przeprowadzone przez badaczy testy opierały się na zadaniach badających czas reakcji w przypadku wiedzy implicytnej oraz ograniczonych czasowo testów, w których należało ocenić gramatyczność danej wypowiedzi językowej, w kontekście zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej. Treścią testów było użycie struktur gramatycznych, m.in. czasowników przechodnich i nieprzechodnich. Testy odnoszące się do wiedzy implicytnej miały zbadać zrozumienie znaczenia wypowiedzi (tekstu czytanego lub słuchanego, poprzez technikę *eye trackingu* lub poprzez wybór poprawnej odpowiedzi na ekranie komputera), natomiast testy badające zautomatyzowaną wiedzę eksplicytną koncentrowały się na formie gramatycznej – osoba badana miała za zadanie wyszukanie błędów gramatycznych w zdaniu lub wypełnianie

pustych pól docelową strukturą gramatyczną (tekst czytany lub słuchany). Autorzy, opisując wyniki badań, sugerują, że formalne, eksplicytnie uczenie się języka przekłada się na nabywanie zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej, wpływającej z kolei pozytywnie na proces przyswajania wiedzy implicytnej. Można więc zauważyć zwiększenie wydajności przetwarzania informacji językowej i produkcji językowej w sposób poprawny gramatycznie poprzez proces automatyzacji reguł gramatycznych, wcześniej nabytych przez osoby uczące się języka obcego.

Wnioski z badań Suzuki i DeKeysera są zatem zbieżne z wnioskami zawartymi w pracach większości badaczy (Hulstijn 2002; N. Ellis 2005; R. Ellis 2006; Paradis, 2009), podkreślającymi pozytywny wpływ eksplicytnego uczenia się gramatyki na nabywanie wiedzy implicytnej. Jednakże autorzy zaznaczają, że wpływ ten jest pośredni i następuje dopiero poprzez zautomatyzowanie formalnej znajomości reguł gramatyki. Trudno o jednoznaczne generalizacje w przypadku badań Suzuki i DeKeysera, zważywszy na fakt sporego zróżnicowania wśród osób w grupie badawczej: okres formalnej nauki języka japońskiego wynosił od trzech miesięcy do siedmiu lat, natomiast czas immersji językowej wahał się od dwóch do szesnastu lat.

Zasadne wydaje się więc pytanie, czy brak sformalizowanej, eksplicytniej nauki gramatyki ma wpływ na rozwój językowy osoby uczącej się języka drugiego? Swain i Lapkin (1989) są autorami serii badań dotyczących rozwoju kompetencji językowej anglojęzycznych uczniów kanadyjskich szkół, biorących udział w programie nauki języka francuskiego poprzez immersję, czyli zanurzenie w języku drugim. Po kilkuletnim okresie nauki języka francuskiego badacze zaobserwowali postępy w wypowiedziach uczniów w języku francuskim, jeśli chodzi o poziom płynności, natomiast wielu struktur gramatycznych osoby uczące się nie zdołały w pełni przyswoić. Poprawność ich wypowiedzi dalece odbiegała zatem od tych prezentowanych przez natywnych użytkowników języka francuskiego. Problematyczne może więc okazać się skoncentrowanie procesu nauczania na przekazywaniu informacji językowej, któremu nie towarzyszy nauczanie gramatyki w sposób eksplicytny. Schmidt (1983) opisał rezultaty studium przypadku Japończyka uczącego się języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych poza edukacją formalną, wyłącznie poprzez naturalną ekspozycję na język. Badanie wskazało na następujące wnioski: przez trzyletni okres ekspozycji na język obcy kompetencja gramatyczna osoby badanej rozwinęła się nieznacznie, przez cały ten okres zauważono brak postępów w znajomości określonych form (np. formy *-ing* czy też morfemu czasu przeszłego *-ed*).

Badania DeKeysera (2010) opisują natomiast sześciotygodniowy pobyt anglojęzycznych studentów w ramach programu nauki języka hiszpańskiego na jednym z argentyńskich uniwersytetów. Autor podkreśla dużą wagę, którą studenci przypisywali do świadomego stosowania reguł gramatycznych w toku konwersacji z natywnymi użytkownikami języka. Im większą formalną znajomość zasad

gramatyki posiadali studenci przed wyjazdem, tym wyżej oceniali wpływ pobytu w kraju hiszpańskojęzycznym na rozwój kompetencji językowej. Innymi słowy, niezbędny w tym przypadku wydaje się być mocny fundament w postaci opanowania systemu reguł gramatycznych, aby w bardziej pogłębiony sposób móc rozwinąć znajomość języka obcego.

## PODSUMOWANIE

Refleksja metajęzykowa i stopniowy rozwój wiedzy eksplicytnej jest istotnym czynnikiem w procesie uczenia się języka drugiego. Dla osoby uczącej się języka obcego punktem odniesienia jest język ojczysty, na którym pierwotnie konstruowana jest świadomość metajęzykowa (w późniejszych etapach edukacji może nim być kolejny język obcy). Poprzez odwołanie się do języka ojczystego możliwa jest refleksja natury kontrastywnej, a więc analiza podobieństw i różnic pomiędzy językiem pierwszym i językiem drugim (Cesteros 2005; Kurcz 2009), która przekłada się na rozwój wiedzy metajęzykowej, a także nabywanie wiedzy metapragmatycznej, niezbędnej w rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

Należy również wziąć pod uwagę fakt, iż nauczanie gramatyki powiązane jest m.in. z kryterium wieku osoby uczącej się języka obcego. Dzieci uczą się gramatyki przede wszystkim w sposób implicytny, bez świadomej refleksji metajęzykowej. Nauczanie młodzieży i osób dorosłych wymaga najczęściej eksplicytnego wyjaśniania reguł gramatycznych, tym bardziej że świadomość metajęzykowa rośnie wraz ze zdobywaniem kolejnych szczebli edukacji (Paradis 1994). Eksplicytne uczenie się gramatyki może przyspieszyć proces uczenia się języka obcego, konstruując bazę pod przyszłe świadome wykorzystywanie struktur gramatycznych w użyciu języka drugiego. Można założyć również, że zautomatyzowanie wiedzy eksplicytnej jest możliwe poprzez ćwiczenie i powtarzanie określonych struktur gramatycznych, szczególnie w początkowych etapach uczenia się języka obcego; refleksja metajęzykowa i pogłębiony namysł nad funkcjonowaniem reguł gramatycznych niezbędne są na poziomie zaawansowanym. Należy spojrzeć krytycznie na postulowane od kilku dekad umniejszanie znaczenia gramatyki w dydaktyce nauczania języków obcych. Impli-cytne nauczanie gramatyki wyłącznie poprzez ekspozycję na język obcy może okazać się niewystarczające do pełnego rozwoju kompetencji gramatycznej u osoby uczącej się języka obcego. Kwestią do dyskusji jest sposób prezentacji materiału gramatycznego, która nie może ograniczać się tylko do wyjaśnienia *explicite* reguł gramatycznych, szczególnie z użyciem przykładów niezawierających szerszego kontekstu komunikacyjnego. Interesującym punktem odniesienia może być podejście, które w dydaktyce języków obcych jest określane jako zwrócenie uwagi na



formę (*focus on form*) (Long 1991). Podejście to charakteryzuje się budowaniem świadomości metajęzykowej (*consciousness-raising*) u osoby uczącej się języka obcego poprzez analizę struktur gramatycznych w konkretnym i rozbudowanym kontekście komunikacyjnym. Pozwala to na dostrzeżenie powiązań między formą gramatyczną, jej znaczeniem oraz odpowiednim użyciem w określonym kontekście językowym (Keck & Kim 2014).

## BIBLIOGRAFIA

- Brown R., 1973, *A first language: the early stages*, Cambridge MA.
- Celce-Murcia M., 1991, *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*, "TESOL Quarterly", 25 (3), s. 459–480.
- Crowell S., 2004, *The neurobiology of declarative memory*, [w:] *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*, red. J. Schumann, S. Crowell, N. Jones, N. Lee, S. Schuchert, Mahwah, s. 75–109.
- DeKeyser R., 1998, *Beyond focus on form. Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar*, [w:] *Focus on form in classroom second language acquisition*, red. C. Doughty, J. Williams, Cambridge, s. 42–63.
- DeKeyser R., 2003, *Implicit and explicit learning*, [w:] *The handbook of second language acquisition*, red. C. Doughty, M.H. Long, Oxford, s. 313–348.
- DeKeyser R., 2010, *Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program*, "Foreign Language Annals", 43, s. 80–92.
- DeKeyser R., 2015, *Skill acquisition theory*, [w:] *Theories in second language acquisition: an introduction*, red. B. VanPatten, J. Williams, New York, s. 94–112.
- Doughty C., 2003, *Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement*, [w:] *The handbook of second language acquisition*, red. C. Doughty, M.H. Long, Oxford, s. 256–310.
- Dulay H., Burt M., 1974, *Natural sequences in child second language acquisition*, "Language Learning", 24, s. 37–53.
- Elder C., Ellis R., 2009, *Implicit and explicit knowledge of an L2 and language proficiency*, [w:] *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, red. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders, Bristol, s. 167–193.
- Ellis N., 2005, *At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit knowledge*, "Studies in Second Language Acquisition", 27, s. 305–352.
- Ellis R., 1993, *Second language acquisition and the structural syllabus*, "TESOL Quarterly", 27, s. 91–113.
- Ellis R., 2006, *Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective*, "TESOL Quarterly", 40, s. 83–107.
- Hinkel E., Fotos S., 2002, *From theory to practice: a teacher's view*, [w:] *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, red. E. Hinkel, S. Fotos, Mahwah, s. 1–12.
- Hulstijn J., 2002, *Toward a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge*, "Second Language Research", 18, s. 193–223.
- Keck C., Kim Y., 2014, *Pedagogical grammar*, Amsterdam – Philadelphia.
- Krashen S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford.
- Krashen S., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford.
- Krashen S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, New York.

- Kurcz I., 2009, *Dwujęzyczność a język globalny*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz, s. 11–27.
- Lee N., 2004, *The neurobiology of procedural memory*, [w:] *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*, red. J. Schumann, S. Crowell, N. Jones, N. Lee, S. Schuchert, Mahwah, s. 43–73.
- Long M., 1991, *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*, [w:] *Foreign language research in cross-cultural perspective*, red. K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramersch, Amsterdam, s. 39–52.
- Nassaji H., Fotos S., 2004, *Current developments in research on the teaching of grammar*, “Annual Review of Applied Linguistics”, 24, s. 126–145.
- Norris J.M., Ortega L., 2000, *Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis*, “Language Learning”, 50, s. 417–528.
- Paradis M., 1994, *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA*, [w:] *Implicit and explicit learning of languages*, red. N. Ellis, San Diego, s. 393–419.
- Paradis M., 2009, *Declarative and procedural determinants of second languages*, Amsterdam.
- Pastor Cesteros S., 2004, *El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE*, [w:] *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, red. M. Castillo Carballo, Sevilla, s. 638–645.
- Sánchez A., 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid.
- Sánchez A., 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid.
- Schmidt R., 1983, *Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics and language acquisition*, red. N. Wolfson, E. Judd, Rowley, s. 137–174.
- Schmidt R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, “Applied Linguistics”, 11, s. 129–158.
- Suzuki Y., DeKeyser R., 2017, *The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: insights from individual differences in cognitive aptitudes*, “Language Learning”, 67, s. 747–790.
- Swain M., Lapkin S., 1989, *Canadian immersion and adult second language teaching: what's the connection?*, “The Modern Language Journal”, 73, s. 150–159.
- Yuan F., Ellis R., 2003, *The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production*, “Applied Linguistics”, 24, s. 1–27.