

*Kamil Szafraniec*¹

SPOSOBY BADANIA BŁĘDÓW W GLOTTODYDAKTYCE PRZEGLĄD WYBRANYCH KONCEPCJI

Słowa kluczowe: lapsologia, metodologia glottodydaktyczna, behawioryzm, kognitywizm, szkoła dialogiczna

Streszczenie. Celem niniejszego artykułu jest analiza sposobów badania błędów popełnianych przez uczących się języków obcych. Przegląd koncepcji umieszczonych w artykule jest oparty na pracach glottodydaktyków amerykańskich i przedstawia zarazem główne szkoły glottodydaktyki amerykańskiej – behawioryzm, kognitywizm oraz tzw. szkołę dialogiczną. Autor analizuje zarówno koncepcje pojęcia błędu w każdej ze szkół, jak i sposoby ich badania.

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych koncepcji glottodydaktycznych związanych z problematyką badania błędów. Praca powstała podczas pobytu autora na stypendium Fundacji Kościuszkowskiej na Uniwersytecie w Indianie w Bloomington. Przedstawione koncepcje opierają się głównie na teoriach amerykańskich, ale zaprezentowano również kilka podejść badaczy niemieckich, gdyż powstały one w analogicznym czasie.

W historii nauczania języków obcych można znaleźć różne podejścia nie tylko do samej kategorii błędu, ale również do sposobów ich badania. Marysia Johnson, autorka rozprawy o filozofii w nauczaniu języków obcych, proponuje podzielić najnowsze podejścia badawcze w glottodydaktyce na trzy główne nurty. Zalicza do nich tradycję behawiorystyczną (*behaviorist*), kognitywną (*cognitive*) i dialogiczną (*dialogical*) (Johnson 2004). Wprowadzenie nazwy „szkoła dialogiczna” jest interesującą propozycją pogodzenia różnorodnych nurtów badawczych, które pojawiły się w ostatnich latach, a zarazem próbą usystematyzowania panującego w literaturze nieładu terminologicznego. Dla Johnson szkoła dialogiczna

¹ Kamil.Szafraniec@slavistik.uni-giessen.de, Otto-Behaghel-Str. 10D 35394 Gießen, Niemcy.

to kompilacja różnych podejść – dyskursywnego (Harre i Gillet 1994), hermeneutycznego (Young 1999, Markee 1994, Ochsner 1979), hermeneutyczno-dialektycznego (Rommetveit 1987) oraz dialogicznego ujęcia tradycji socjokognitywnej (Rommetveit 1992) i kulturowej (Bruner 1996). Ponadto, Johnson zauważa, że choć te trzy podejścia stanowią silne prądy badawcze w innych dziedzinach nauki, to w przypadku nauczania języków obcych zdecydowanie najczęściej interesujących wyników przyniosły prace autorów związanych z tradycją kognitywną. Nie oznacza to oczywiście, że pozostałe dwie szkoły nie pozostawiły żadnej istotnej spuścizny naukowej (Johnson 2004, s. 9). Przyjęty przez Johnson podział wydaje mi się ciekawy i dlatego zdecydowałem się na uporządkowanie koncepcji błędu właśnie według tego klucza.

2. KONCEPCJA BŁĘDU I METODY BADAWCZE W BEHAVIORYZMIE

Szkoła behawiorystyczna podkreślała wpływ czynników zewnętrznych na naukę języka obcego. Proces nauki był przez behawiorystów postrzegany jako kształtowanie nawyku (*habit formation*). Co ciekawe, zjawiska wewnętrzne zachodzące w umyśle uczącego się nie były uważane za istotne, gdyż nie można ich było zbadać, tzn. obserwować z zewnątrz. Z pewnością istotnym wkładem behawioryzmu do glottodydaktyki jest empiryczny charakter badań i eksperymentów, które wciąż inspirują naukowców. Ważne jest również podejście ilościowe do opracowywania wyników, dominujące w dzisiejszych badaniach (Johnson 2004, s. 9-11). Markee wskazuje, że większość prowadzonych przez glottodydaktyków badań ma właśnie charakter ilościowy (Markee 1994). Istnieje obszerna literatura na temat założeń behawioryzmu, jednak moim celem jest skupienie się na tym, w jaki sposób postrzegano zagadnienie istnienia błędów oraz jaką metodologię stosowano do ich badania.

Jednym z najważniejszych osiągnięć szkoły behawiorystycznej w nauce języków obcych jest wypracowanie tzw. hipotezy analizy kontrastywnej (*contrastive analysis hypothesis*). Analiza kontrastywna zdominowała badania językoznawcze prowadzone od lat 40. do 60. zeszłego stulecia. Przez wielu była uważana za centralną część teorii lingwistycznej – w Polsce przedstawicielem tego nurtu był J. Fisiak (1981). Behawiorysty byli zdania, że tak samo jak dziecko uczy się języka pierwszego (L1 – z angielskiego *first language*) poprzez imitację i powtarzanie struktur, tak obcokrajowcy przyswajają język docelowy (w literaturze określany mianem L2 – *second language* – lub FL – *foreign language*). Dlatego za prymarne źródło błędów przyjmowano wpływ języka pierwszego, czyli w rozumieniu behawiorystów „starego przyzwyczajenia”. Wiąże się to oczywiście z obecnie szeroko

stosowanym pojęciem transferu językowego. R. Lado jest uważany za pierwszego badacza, który w efektywny sposób opracował oceny postępów językowych, dzięki zauważeniu podstawowego mechanizmu wpływu języka pierwszego na drugi (Lado 1957). Teoria analizy kontrastywnej została opracowana w dwóch wersjach, tzw. mocnej (a priori) i słabej (a posteriori). Wersja mocna miała porównywać dwa języki jako systemy idealne i przewidywać „zagadnienia problematyczne”. Wersja słaba miała z kolei na celu analizę zaistniałych problemów, czyli przede wszystkim błędów, i dopiero na jej podstawie rozwijać teorię koncentrującą się na podobieństwach i różnicach dwóch systemów (Johnson 2004, s. 20-24). Teoretycy zajmujący się analizą kontrastywną (zarówno wersją mocną, jak i słabą) postrzegali błędy jako przewinienia uczących się i starali się opracowywać modele glottodydaktyczne, mające na celu wyeliminowanie błędnych konstrukcji. Zwolennicy metody kontrastywnej stali na stanowisku, że w procesie uczenia języków obcych możliwe jest uniknięcie niepoprawnych sformułowań. Warunkiem tego byłoby stosowanie idealnej metody nauczania, którą próbowano opracować na podstawie ćwiczeń nastawionych na tworzenie nowego nawyku językowego w miejscach, w których najczęściej dochodziło do transferu negatywnego z języka pierwszego. Choć analiza porównawcza była silnie krytykowana (zwłaszcza w wersji mocnej), na jej bazie powstała jedna z pierwszych metod analizy błędów. Z punktu widzenia nauki języków obcych, najistotniejszą różnicą pomiędzy dwoma typami metod badawczych było to, że analiza błędów skupiała uwagę na języku nauczonym, a nie na ojczystym. Dzięki temu zmieniło się postrzeganie błędów. Jedną z najważniejszych prac opisujących tę metodę jest artykuł P. Cordera *The Significance of Learners Errors* uważany za przełomowy przede wszystkim dlatego, że autor nie postrzega błędów jedynie jako źródła niepożądanego efektu ubocznego nauki języka, ale także jako zjawisko ciekawe samo w sobie, warte uwagi badaczy (Corder 1967). Inni naukowcy zauważyli również, że język, jakim posługują się uczniowie, ma cechy systemowe, a popełniane przez nich błędy nie są przypadkowe, ale istnieją pomiędzy nimi zależności (Adjemian 1976; Corder 1976; Nemser 1971; Selinker 1972). Corder zwrócił uwagę przede wszystkim na odmienną percepcję błędnych konstrukcji w przypadku L1 i L2. Jego zdaniem błędy popełniane np. przez dzieci w procesie akwizycji języka pierwszego nie są postrzegane jako zjawisko negatywne. Corder uważa zatem, że tak samo powinny być one postrzegane w przypadku uczących się L2:

It is in such an investigation that the study of learner's errors (in second language learning) would assume the role it already plays in the study of child language acquisition, since the key concept... is that the learner is using a definite system of language at every point in his development, although it is not the adult system in the one case, nor that of the second language in the other. The learner's errors are evidence of this system and are themselves systematic (Corder 1967, s. 161-169).

Założenie to wpływa również na sposób percepcji błędów w L2. Tak jak w przypadku L1, nie skupiamy się tu na tym, dlaczego uczący się nie posługują się wyłącznie poprawnymi sformułowaniami, ale staramy się efektywnie wyeliminować jakiegokolwiek usterki językowe. Badacz uważa ponadto, że błędy są naturalną oznaką procesu przyswajania języka. Powołuje się na prace Browna i Frazera (1964), podtrzymując tezę, że całkowita poprawność może oznaczać, że dzieci nie produkują zdań, a jedynie powtarzają bez zrozumienia zasłyszane konstrukcje (Corder 1967/2001, s. 16).

W 1972 roku opublikowano inną istotną pracę na temat teorii błędów. Autorem jej był L. Selinker. W artykule *Interlanguage* powoływał się często na wcześniej opisane przez mnie założenia Cordera, jednak jego teoria była nieco inna. Selinker był odmiennego zdania w sprawie tego, w jaki sposób należy postrzegać błędy – uważał, że nie należy stawiać usterek językowych uczących się na równi z błędami popełnianymi przez dzieci, gdyż mogą one wynikać z niewłaściwej imitacji. Według Selinkera są one przejawami prób uporządkowania systemu językowego na podstawie zdobytej dotychczas wiedzy. Jest to nawiązanie do podziału Cordera (1967, s. 161–170), który rozróżnił dwa typy błędów: systemowe (*errors*) oraz sporadyczne (*mistakes*). Błędy sporadyczne mówiący jest w stanie sam wychwycić i poddać korekcie, systemowe wynikają z kolei z nieodpowiedniej akwizycji. Uczący się nie są w stanie ich rozpoznać, a kiedy zostaną im wskazane jako niepoprawne, nie umieją ich skorygować. Selinker uważa, że tego typu konstrukcje stanowią podstawę interjęzyka (*interlanguage*). O tym fenomenie Selinker pisał szerzej we wspomnianym wcześniej artykule *Interlanguage*. Bazując na tym podejściu, badacz stworzył swój podział błędów na zewnątrzjęzykowe (interlingwalne) i wewnątrzjęzykowe (intringwalne). Błędy interlingwalne wynikają z wpływu języka pierwszego, intralingwalne są z kolei efektem transferu wewnątrzjęzykowego. Jeszcze inny typ wyróżnił Richards, tzw. *developmental errors*, czyli błędy wynikające ze zbyt małego kontaktu uczących się z językiem (1972, s. 96–113).

Selinker opracował ponadto własną propozycję badawczą mającą służyć analizie błędów. Badacz proponuje następujący schemat metodologiczny:

1. Zebranie danych;
2. Identyfikacja, czyli określenie, które konstrukcje są błędne;
3. Klasyfikacja, opisanie typów błędów;
4. Analiza o charakterze jakościowym, liczbowa lub procentowa reprezentacja w materiale;
5. Określenie źródła pochodzenia błędu i ustalenie przyczyn powstania;
6. Opracowanie metody mającej na celu eliminację błędu (Selinker 2001, s. 78–87).

Badacz zwrócił również uwagę na konieczność analizowania błędów w kontekście oraz na trudności z określeniem ich źródła czy typu. Jego zdaniem pojedyncze wystąpienie jakiegś niepoprawnej konstrukcji oraz jej analiza w izolacji nie pozwalają na określenie, jakiego rodzaju jest to błąd oraz z czego on wynika (Selinker 2001, s. 78–87).

Na niedostatki tej metody zwróciła również uwagę Jacquelyn Schachter, która w artykule z 1974 roku przeanalizowała 50 prac zebranych w 4 grupach uczących się angielskiego. Badaczka skupiła się na zdaniach podrzędnych restryktywnych. Jej prace wykazały, że mniejszy procent błędów (procentowo) w jednej z badanych grup, wynikał nie z lepszego przyswojenia badanej konstrukcji, ale z mniejszej częstotliwości jej występowania w analizowanych pracach. Czynnika częstotliwości hipoteza Selinkera nie bierze pod uwagę. Schachter wysnuła również wniosek, że uczniowie, mając świadomość różnic pomiędzy językiem nauczonym a docelowym, unikają takich konstrukcji, które są w L1 i L2 znacząco różne – zjawisko to nazwała fenomenem unikania (*avoidance phenomenon*). Jej zdaniem ten proces uniemożliwia obiektywną ocenę wyników badań prowadzonych przez Selinkera (Schachter 1974, s. 205–214).

W 1974 r. Heidi Dulay i Marina Burt przystosowały do nauki języka obcego koncepcję lingwistyczną, która bazowała na założeniu, że akwizycja języka pierwszego jest podobna do akwizycji L2. Był to zatem ponowny zwrot ku teorii Cordera. Koncepcja ta zakładała, że istnieje pewien naturalny porządek przyswajania konstrukcji gramatycznych. Teorię tę nazwano *metodą naturalnego przyswajania morfemów* (*natural morpheme order studies*). Główne jej założenie polegało na dowiedzeniu, że niezależnie od L1 uczących się istnieje pewien porządek przyswajania języka, który jest identyczny z kolejnością, z jaką dziecko przyswaja język pierwszy. W badaniach nad błędami wykorzystano to założenie w pracach Krashena, Bailey i Madden (1974), którzy potwierdzili wyniki Dulay i Burt. Najważniejszym wnioskiem lapsologicznym płynącym z tych opracowań jest stwierdzenie, że wpływ języka pierwszego na popełnianie błędów w języku drugim jest znacznie ograniczony. Według oszacowań Krahsena, Bailey i Madden, jedynie 3–5% błędów wynika z transferu negatywnego. Większość błędnych struktur pochodzi z fazy rozwoju, czyli z procesu przyswajania języka i dostosowywania się do jego zasad².

Równolegle w językoznawstwie niemieckim możemy odnaleźć prace m.in. Debysera (1967) i Kielhofera (1975), którzy zajmowali się analizą błędów głównie z lingwistycznego punktu widzenia i próbowali stworzyć taksonomię, biorąc pod uwagę typy oraz częstotliwość występowania błędnych konstrukcji. Na podstawie tych badań stworzono różnego rodzaju zalecenia mające na celu eliminację określonych typów błędów. Do najbardziej znanych prac związanych

² Badania wykazują, że na gruncie języków pokrewnych procent błędów wynikających z transferu negatywnego może być o wiele wyższy (por. Bednarska 2014).

z tą metodą należy publikacja Nickela (1972). Co ciekawe, nie brano pod uwagę czynników pozajęzykowych (takich jak uwarunkowania socjokulturowe czy psychologiczne).

W teorii metody kontrastywnej powodami błędów były: uogólnianie reguł językowych, wyrównywanie do reguły (nieznajomość wyjątków) oraz uproszczenie (Richards 1974, Wode 1978). W początkowej fazie analizy błędów nie brano również pod uwagę zdobyczy nauk pomocniczych np.: psychologii czy socjologii. Dopiero później zauważono, że uczeń funkcjonuje w określonym kontekście społecznym, ma kontakt z różnymi tekstami oraz przede wszystkim wchodzi w interakcję z nauczycielem i dlatego błędy należy analizować przez pryzmat całego układu glottodydaktycznego (Bausch, Raabe 1978, Raabe 1980).

Zarówno wyniki tych badań, jak i metody behawiorystyczne spotkały się z silną krytyką, głównie Chomsky`ego (1959) (za: Johnson 2004, s. 29).

3. KONCEPCJA BŁĘDU I METODY BADAWCZE W KOGNITYWIZMIE

Szkoła Chomsky`ego przyczyniła się do powstania silnego nurtu naukowego – podejścia kognitywistycznego. Założenia kognitywizmu opierają się na analizie procesów myślowych zachodzących w procesie uczenia się. Obecnie jest to dominująca szkoła badawcza zarówno w glottodydaktyce amerykańskiej, jak i polskiej. Wpisuje się w nią również teoria transformacyjno-generatywna Chomsky`ego, która korzysta z założeń gramatyki uniwersalnej. Kognitywiści uważają, że procesy mentalne przebiegają według określonych zasad, stąd też potrzeba poszukiwania ogólnych praw nimi rządzących. W teorii Chomsky`ego istotną rolę odgrywa zagadnienie kompetencji gramatycznej, ograniczającej się w rozumieniu Chomsky`ego do znajomości składni i niektórych zasad semantyki i fonologii. W przypadku użytkowników języka pierwszego jest naturalna i intuicyjna (Chomsky 1980). Dorośli użytkownicy wykształcają kompetencję pragmatyczną, która pozwala na poprawne i swobodne użycie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych i instytucjonalnych, odwołuje się do już zdobytej wiedzy i doświadczenia, nie jest zatem implicytna. W 1972 roku D. Hymes wprowadził pojęcie, które integrowało w sobie te dwie koncepcje i nazwał ją kompetencją komunikatywną. Założenia szkoły Chomsky`ego były wielokrotnie zmieniane i rozwijane. Znalazły one swoje zastosowania również w kontekście glottodydaktycznym. Jednym z pierwszych głosicieli tej teorii był K. Gregg, który nawoływał do komunikatywnego podejścia do nauczania języka, stawiając w centrum teorii kompetencję lingwistyczną. Ponadto, by lepiej zrozumieć przebieg przyswajania języka, należy skupić się na procesach mentalnych zachodzących w nauczaniu oraz prawach

gramatyki naturalnej. Teoria ta została podważona przez R. Bley-Vromana (1989) i nazwana *hipotezą fundamentalnych różnic* (*fundamental difference hypothesis*). Bley-Vroman wylicza dziewięć zasadniczych odmiennych zjawisk pomiędzy przyswajaniem języka przez dzieci (L1) a procesem uczenia się L2.

Przedstawicielami nowszego nurtu kognitywizmu są przede wszystkim S. Krashen i M. Long. Założenia Krashena opierają się głównie na koncentrowaniu się na znaczeniu a nie formie. Jego 5 hipotez (hipoteza przyswajanie – uczenie się, hipoteza monitorowania, hipoteza naturalnego porządku, hipoteza wkładu, hipoteza afektywnego filtra) zostało nazwane podejściem naturalnym do nauczania języka. Sposób postrzegania przez Krashena błędów w przebiegu nauczania języka obcego można przeanalizować na podstawie hipotezy o monitorowaniu, która mówi o tym, że uczący się powinien kontrolować swoje błędy, znając po pierwsze zasady gramatyczne, po drugie skupiając się na formie, a po trzecie mając czas na poprawienie usterek. Metoda nie wnosi zbyt wiele do badań nad teorią błędu. Krashen nie wskazuje ani na źródła niepoprawnych konstrukcji, ani na sposoby ich unikania (Krashen 1985).

4. SZKOŁA DIALOGICZNA

M. Johnson charakteryzuje tradycję dialogiczną jako podejście pośrednie pomiędzy analizą procesów zachodzących wewnątrz oraz na zewnątrz układu glottodydaktycznego. Autorka stara się zrehabilitować tę szkołę, uważaną przez wielu za „nienaukową”. Jej zdaniem metoda dialogiczna ma silne podstawy w filozofii, dla której są reprezentatywne prace m.in. Wittgensteina, Bourdieu, Wygockiego i Bachtina (Johnson 2004, s. 16). Metoda badawcza szkoły dialogicznej przeciwstawia się ilościowej analizie wyników badań, dając tym samym pierwszeństwo analizie jakościowej. Jest to zatem odwrót od próby uniwersalizowania, którą podejmuje kognitywizm. Zamiast tego przedstawiciele omawianego podejścia postulują skupianie się na jednostce i podejmowanie analiz zjawisk jednorazowych, wyjątkowych, szczególnych.

Metoda ta wydaje się niezwykle ciekawa. Jak wcześniej wspomniałem, można usłyszeć wiele krytycznych głosów w sprawie kwalifikacji typów błędów. Uczeń jest jednostką indywidualną, która w pewien sposób nie przystaje do żadnej metody nauczania, dlatego też uczący powinien być przewodnikiem, ale za wypracowanie najefektywniejszej metody jest odpowiedzialny sam student. Poprzez znajomość swoich predyspozycji i uwarunkowań jest on w stanie analizować własne błędy. Szkoła dialogiczna bierze ponadto pod uwagę szereg różnych uwarunkowań, mowa tu o czynnikach społecznych, kulturowych, politycznych, historycznych i instytucjonalnych (Johnson 2004, s. 17).

Interesującą propozycją związaną ze szkołą dialogiczną jest teoria socjokulturowa rosyjskiego naukowca Wygockiego, której założenia można by scharakteryzować w trzech punktach:

- 1) rozwijanie analizy mentalnej;
- 2) zwrot ku społecznym uwarunkowaniom procesów mentalnych;
- 3) podkreślanie roli znaku w rozwoju procesów mentalnych (za Johnson 2004, s. 105).

Choć postulaty te można analizować osobno, są one ze sobą ściśle powiązane. Wygocki zwrócił przede wszystkim uwagę na potrzebę nowego opracowania metod badawczych. Poprzez rozwijanie analizy mentalnej Wygocki rozumie skupienie się na podejściu psychologicznym, to znaczy analizie funkcji ludzkiej psychologii. Jego zdaniem proces nauczania jest uzależniony od sposobów interpretacji treści przez daną jednostkę i naturalnego rozwoju mentalnego każdego człowieka. Metoda ta była ściśle związana z filozofią dialektyczną. Teoria Wygockiego jest niezwykle rozbudowana i składa się z kilku poziomów, jednak najważniejszym przesłaniem płynącym dla nauki języków obcych jest założenie, że każdy uczy się na własnych błędach, a największy sukces gwarantuje umiejętność ich rozpoznawania i poprawiania (Vygotsky 1978, 1981, 1986). Postulaty teorii Wygockiego nie stanowią teorii glottodydaktycznej samej w sobie, ale podobnie jak M. Johnson uważam, że można je zastosować w glottodydaktyce

Próby takie zostały poczynione przez Washburn w 1998 roku. Badania polegały na analizie prac pisemnych. Uczestnicy zostali podzieleni na grupy ze względu na czas pobytu w USA, co powiązano ze stopniem fozylizacji językowej oraz rezultatami testów napisanych w czasie kursów językowych. Pierwszą grupę stanowiły osoby, które mieszkały w USA ponad 5 lat i przynajmniej raz nie zdały testów kończących kurs językowy. Drugą – osoby mieszkające w USA krócej niż 5 lat i nie mające w przeszłości żadnych negatywnych wyników na egzaminach językowych. Badanie składało się z trzech etapów. Pierwszy z nich polegał na elicytacji struktur gramatycznych, drugi był testem ich oceny oraz próbą imitacji, a trzeci miał na celu nauczenie tych konstrukcji, które w pierwszych dwóch testach wywołały najwięcej problemów. Wyniki badań były dość zaskakujące. Okazało się, że nie ma zbyt dużej różnicy pomiędzy błędami popełnianymi w grupie pierwszej i drugiej. Dysproporcja była jedynie ilościowa, a nie jakościowa. Grupa druga zdecydowanie łatwiej i szybciej przyswajała docelowe konstrukcje niż pierwsza, w której o wiele większy nacisk położono na wyeksponowanie sformułowań poprawnych. Okazało się bowiem, że testowane w tej grupie osoby miały problem z odróżnieniem własnych błędnych zdań od tych wzorcowych. Badanie to pozwoliło na zastosowanie teorii Wygockiego w glottodydaktyce.

Kolejną istotną próbą badawczą było testowanie sposobów poprawiania błędów językowych. W eksperymencie przeprowadzonym przez Aljaafreh i Lantrof poproszono trzy studentki o udział w tygodniowym kursie językowym oraz o na-

pisanie wypracowania w klasie na dowolnie wybrany temat. Każda z sesji trwała od 30 do 40 minut i była grywana. Pierwsza z nich miała na celu elicytację struktur problematycznych. Wytypowano cztery zagadnienia gramatyczne: rodzajniki, czasy przeszłe, użycie przyimków oraz czasowników modalnych. Na początku pierwszej z sesji poproszono uczestniczki o przeczytanie swoich wypracowań i wskazanie oraz o samodzielne poprawienie popełnionych błędów. Jeśli studentka potrafiła wskazać błąd, ale nie umiała go poprawić, nauczyciel próbował naprowadzić ją na poprawną formę, jak najmniej przy tym ingerując w samodzielność badanego. Jeżeli osoba nie potrafiła zidentyfikować błędu, uczący zaczynał od wskazania sformułowania, w którym znajduje się niepoprawna konstrukcja, a jeśli to nie przynosiło skutku, wskazywał konkretny fragment zdania, a w końcu pokazywał, w którym miejscu doszło do pomyłki. Stopniowe przechodzenie od fragmentów ogólnych do bardziej szczegółowych odbywało się na pięciu poziomach.

1) Poziom 1. Uczestnik badania nie potrafi rozpoznać błędu. Jest to spowodowane brakiem wiedzy, więc rolą prowadzącego zajęcia jest wskazanie błędu i wytłumaczenie reguły gramatycznej.

2) Poziom 2. Uczeń jest w stanie dostrzec błąd, ale nie potrafi go poprawić. Początkowo uczący stara się dać wskazówki, mające służyć naprowadzeniu na poprawną formę, ale ponieważ to nie przynosi skutku, musi podać regułę gramatyczną.

3) Poziom 3. Badany zauważa błąd, ale jest go w stanie poprawić jedynie dzięki wskazówkom nauczyciela.

4) Poziom 4. Uczący się jest świadomy błędu, jest go w stanie wyeliminować, ale wciąż potrzebuje minimalnej pomocy wykładowcy.

5) Poziom 5. Student jest w stanie produkować poprawne wypowiedzi (Aljaafreh, Lantrof 1994, s. 470).

Przedstawiony pięciostopniowy model jest przebiegiem rozwoju studenta oraz schematem roli nauczyciela w tym procesie. Aljaafreh i Lantrof podają ponadto ciekawe propozycje wprowadzania metody stopniowego ingerowania w proces nauczania w taki sposób, aby to wciąż uczeń był odpowiedzialny za swój postęp, a nauczyciel stanowił jedynie punkt odniesienia w poszukiwaniu poprawnych form i konstrukcji.

5. ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

W niniejszym artykule dokonałem przeglądu koncepcji lapsologicznych powstałych głównie na gruncie amerykańskim. W celu pokazania szerszego spektrum problemu uwzględniłem również kilka koncepcji przedstawionych przez

badaczy niemieckich, które były powiązane z opisywanymi przeze mnie problemami. Z opisanych teorii najciekawsza wydaje się ostatnia. Kładzie ona nacisk na proces nauczania i jest cennym materiałem metodologicznym. Stanowi również inspirację nie tylko w zakresie badań teoretycznych, ale przede wszystkim ze względu na praktyczną organizację pracy lektorskiej. Zindywidualizowane podejście do ucznia zdominowało nie tylko naukę języków obcych, ale również wiele dziedzin naukowych lub pedagogicznych. Jestem przekonany, że dalsze zgłębianie prac wymienionych przeze mnie naukowców zajmujących się zagadnieniem błędów w glottodydaktyce mogłoby przynieść ciekawe wyniki w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Aljaafreh A., Lantolf J., 1994, *Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development*, „Modern Language Journal” 78, s. 465–83.
- Bailey N., Madden C., Krashen S., 1974, *Is There a ‘Natural Sequence*, „Adult Second Language Learning? Language Learning” 24, No. 2, s. 235–43.
- Bausch K. R., Raabe H., 1978, *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht*, „Materialien Deutsch als Fremdsprache “Kontrastivität – Fehleranalyse – Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache”, Heft 9, s. 21–57.
- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bley-Vroman R., 1989, *What Is the Logical Problem of Foreign Language Learning?*, S. Gass, and J. Schachter (red.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, s. 41–68.
- Brown R. W., Fraser C., 1964, *The acquisition of Syntax*, U. Bellugi, R. Brown (red.), *The acquisition of Language Monograph of the Society of Research in Child Development*, Vol. 29, No. 1.
- Chomsky N., 1959, *Review of ‘Verbal Behavior’ by B. F. Skinner*, „Language” 35, s. 26–58.
- Corder S., 1967, *The Significance of Learners’ Errors*, „International Review of Applied Linguistics” 5, No. 4, s. 161–70.
- Débyser F., 1967, *Grille de classement typologique des fautes*, Paris.
- Dulay H., Burt, M., 1974, *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*, „Language Learning 24”, s. 37–53.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Fisiak J., 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford Pergamon.
- Gass S. M., Sellinger L., 2001, *Second language acquisition. Introductory course*, New York, Routledge.
- Harré R., Gillett G., 1994, *The Discursive Mind*. Thousand Oaks, Sage.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, J. Pride, J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, s. 269–93.
- Johnson M., 2004, *Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven, Yale University Press.
- Kielhofer B., 1975, *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*, Kronberg/Ts., Scriptor Verlag.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London.
- Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, w: *Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

- Markee N., 1994, *Toward an Ethnomethodological Respecification of Second Language Acquisition Studies*, w: *Research Methodology in Second-Language Acquisition*, Hillsdale, s. 89 – 116.
- Nemser W., 1971, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, „IRAL” 9, s. 115-123.
- Nickel, G., 1972, *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*, Berlin.
- Ochsner R., 1979, *A Poetics of Second-Language Acquisition*, „Language Learning” 29, no. 1, s. 53–80.
- Rommetveit R., 1987, *Meaning, Context, and Control: Convergent Trends and Controversial Issues in Current Social-Scientific Research on Human Cognition and Communication*, „Inquiry” 30, s. 79–99. Rommetveit R., 1992, *Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication*, A. Heen Wold (ed.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*, Oslo, s. 19–44.
- Schachter J., 1974, *An error in error analysis. Language Learning*, s. 205–214.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics” 10, s. 209–31.
- Vygotsky L., 1978, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotsky L., 1981, *The Genesis of Higher Mental Functions*, „The Concept of Activity in Soviet Psychology”, Armonk.
- Vygotsky L., 1986, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.
- Washburn G., 1998, *Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative Speakers*, J. Lantlof, G. Appel (red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, s. 69–80.
- Wode H., 1978, *Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L-2-Erwerbs*, „Linguistik und Didaktik“ 34/35, s. 233-245
- Young R., 1999, *Sociolinguistic Approaches to SLA*, „Annual Review of Applied Linguistics” 19, s. 105–32.

Kamil Szafranec

THE TECHNIQUES OF ERROR ANALYSIS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. A REVIEW OF METHODS

Keywords: errors in second language acquisition, methodology of second language acquisition, behaviorism, cognitivism, dialogical school.

Summary. The aim of the paper is to investigate the methods of error analysis in second language acquisition. The review of approaches to error analysis is based on the works of American researchers and at the same time is a short presentation of main schools of second language acquisition in the United States. The author discusses behaviorism, cognitivism, and the dialogical school. He takes into consideration not only the concept of error, but also the methods of error analysis.