

## *O ważniejszych wyznacznikach akwizycji języka drugiego*

Grażyna Lewicka

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin

[gelewicka@gmail.com](mailto:gelewicka@gmail.com)

On some important factors influencing second language acquisition

The present paper is an attempt at a comparative analysis of some relevant theories of natural language acquisition from the perspective of the current state of cognitive knowledge derived over the past sixty years. Based on the conclusions of the analysis, a model of knowledge management in the process of acquiring communicative competence in a second language is described, which contradicts the previous belief that language learning based on memorization of grammatical rules and vocabulary lists without any reference to the communicative context was a sufficient condition for the use of the target language. In the author's belief that learning a foreign language is a complex process of acquiring skills for the purpose of communicative performing activities. The person organizing this process should be aware of two considerations. Firstly, it is not possible to teach someone a language because everyone learns their own idiolect, according to their idiosyncrasies and that is why individual differences need to be respected. Secondly, the learning process takes place in a number of successive stages. This goal can be properly achieved by learners only when the didactic process proceeds in the right way and an appropriate order of acquisition procedures is respected.

*Keywords:* theories of second language acquisition; language acquisition device; communicative competence; constructivist theory of cognition; skill acquisition; knowledge management; meaning assignment

Od zarania dziejów akwizycja (nabywanie) języka naturalnego oraz sam język jako szczególna cecha istot ludzkich (Lenneberg, 1967) są przedmiotem dociekań filozofów, biologów, psycholingwistów, lingwistów i kognitywistów. Już Platon w dialogu *Kratylos* zastanawiał się nad genezą języka. Szczególnie interesował go proces nadawania nazw: w jakim stopniu są one rzeczywiste w odniesieniu do rzeczy, to znaczy, czy wystarczająco precyzyjnie oddają w języku ich naturę czy też istotę. Problem postawiony przez Platona nie został niestety rozstrzygnięty i właściwie do dziś pozostaje otwarty. Wprawdzie obecnie, dzięki rozwojowi nauk humanistycznych i technicyzacji wielu dziedzin naukowych, wiemy znacznie więcej na temat nabywania języka pierwszego. Jednakże są to na ogół hipotezy tworzone na podstawie obserwacji zachowań językowych, ale najważniejszy problem, dotyczący tego, co powoduje te zachowania, pozostaje nierozwiązany i z pewnością jeszcze długo nie będzie rozwiązany, ponieważ nie jest łatwo o wiarygodną odpowiedź na pytanie, jakie procesy zachodzące w mózgu warunkują akwizycję języka.

Na przestrzeni ostatnich sześćdziesięciu lat prowadzono intensywne prace badawcze w zakresie akwizycji języka. Teorie, które zostały sformułowane w wyniku tych badań, mają odniesienie do różnych koncepcji poznawczych. Skinner (1957) oparł swoją teorię na założeniach behawioryzmu, według którego uczenie się polega na imitacji zachowań na zasadzie: bodziec → reakcja → wzmocnienie. Oznacza to, że dziecko nabywa języka przez obserwację i powtarzanie zachowań. Słowo jest bodźcem i w powtarzającym się połączeniu z innymi bodźcami powoduje te same reakcje, co wcześniejsze bodźce. W ten sposób następuje utrwalenie: dziecko zaczyna łączyć wielokrotnie usłyszane słowo z obiektem lub obserwowane zachowanie kojarzy z powtarzalną sytuacją, w której to zachowanie ponownie wystąpiło w jego otoczeniu i próbuje je naśladować, co spotyka się z aplauzem rodziców. Wzmacnia to małego eksperymentatora i daje podstawę do utrwalenia użycia języka lub zachowania. Mamy tu do czynienia z warunkowaniem instrumentalnym: zachowanie jest powodem do pochwały za poprawne wypowiedzi (wzmocnienie) lub upomnienia/korekty ze strony rodziców/opiekunów za niepoprawnie użycie języka (wzmocnienie selektywne). Skinner (1957), zgodnie z przekonaniem behawiorystów, że mózg ludzki to czarna skrzynka (ang. *black box*), nie uwzględnia w procesie akwizycji języka aktywności poznawczej dziecka.

Teorię tę poddał krytyce uczeń Skinnera, Noam Chomsky (1959). W swojej natywistycznej teorii zakładał on istnienie tzw. mechanizmu przyswajania języka (ang. *language acquisition device, LAD*), który znajduje się w mózgu i wspomaga w odpowiedni sposób przetwarzanie wypowiedzi językowych i tworzenie uniwersalnej gramatyki (ang. *universal grammar, UG*), zawierającej ogólne reguły i uniwersalne zasady tworzenia każdego języka ludzkiego. Jest to zdaniem Chomsky'ego

fenomen typowy dla wszystkich dzieci: niezależnie od pochodzenia, rasy, miejsca na świecie, gdzie żyją i w jakim otoczeniu przebywają, nabywają one języka w bardzo podobny sposób i w relatywnie podobnym czasie. Chomsky (1959) wprowadził również pojęcie kompetencji językowej oraz użycia tej kompetencji. Kompetencja to zdolność do tworzenia nieskończenie wielu poprawnych zdań, którą posiada idealny użytkownik języka po interioryzacji systemu reguł. Użycie języka odnosi się do wykorzystania tych reguł w komunikacji.

Z socjolingwistycznego punktu widzenia, w teorii Chomsky'ego zabrakło odniesienia pragmatycznego. Z tego też powodu Hymes (1972), twórca pojęcia kompetencji komunikacyjnej, stwierdził, że badania nad językiem wymagają metody indukcyjnej: należy wychodzić od konkretnych zjawisk językowych i dopiero na podstawie zdobytych doświadczeń budować teorię (socjo)lingwistyczną. Według Hymesa o zachowaniach językowych nie rozstrzyga jedynie system reguł gramatycznych, ale również sytuacje, w których język jest używany, i intencje, jakie mają być realizowane w procesie komunikacji. O kompetencji użytkownika języka decydują cztery warunki, które zawsze powinny być uwzględniane przy formułowaniu wypowiedzi. Są to potencjał systemowy, wykonalność, występowanie oraz odpowiedniość (Hymes, 1972, s. 281):

1. Czy (i w jakim stopniu) wypowiedź jest formalnie możliwa.
2. Czy (i w jakim stopniu) wypowiedź jest możliwa do realizacji przy wykorzystaniu dostępnych zasobów.
3. Czy (i w jakim stopniu) wypowiedź jest rzeczywiście realizowana i co niesie ze sobą tego typu realizacja.
4. Czy (i w jakim stopniu) wypowiedź jest stosowna (odpowiednia, osiągająca zamierzony cel) w odniesieniu do kontekstu, w którym ma ona miejsce i w którym jest oceniana (tłumaczenie autorki).

Trzydzieści lat po krytyce, którą sformułował Hymes, teoria Chomsky'ego (1959) została odświeżona i jednocześnie podważona, tym razem przez Ronalda Langackera (2003), współtwórcę językoznawstwa kognitywnego i twórcę gramatyki kognitywnej. Odniósł się on krytycznie do odgórnej (ang. *top-down*) organizacji gramatyki proponowanej przez Chomsky'ego, co, w dużym skrócie, może dowodzić, że najpierw należy opanować reguły gramatyczne w celu osiągnięcia kompetencji lingwistycznej, ponieważ tylko ona może umożliwić poprawne użycie języka.

Jednakże obie teorie akwizycji języka, zarówno Chomsky'ego, jak i Skinnera, nie odnoszą się w ogóle do roli języka w procesie komunikacji, a przecież, jak zauważył Langacker (2003), rzeczywiste użycie języka jest właściwą podstawą do tworzenia teorii i modeli nabywania języka, opartych nie tylko na danych lingwistycznych, lecz także na przesłankach psychologicznych, których znaczenia nie powinno się pomijać w pracach badawczych nad użyciem języka. Jak pisze Langacker (2003, s. 32-33):

„Odgórna” logika organizacji gramatyki generatywnej w sposób szczególnie oczywisty manifestuje się w jej predylekcji do reguł ogólnych i zasad uniwersalnych, jak również w historycznym lekceważeniu kwestii leksykalnych (...) aspektem dominującym w gramatyce kognitywnej orientacji „oddolnej” jest przeświadczenie, że „reguły” mogą się pojawiać wyłącznie jako schematyzacje rzeczywiście występujących wyrażań. Bez względu na to, jak daleko ten proces abstrahowania potrafi sięgać, schematy, które w rezultacie powstają, muszą wyrastać z gleby rzeczywistego użycia językowego.

Langacker (2003), podobnie jak Hymes (1972), zwraca uwagę na bardzo ważny fakt, a mianowicie: badanie uczucia języka i obserwacja zachowań językowych to właściwe kierunki, a nie abstrahowanie reguł w celu tworzenia gramatycznie poprawnych zdań, jak zakłada Chomsky (1959). Langacker (2003) podkreśla również znaczenie procesów poznawczych, nazywając je zdarzeniami psychologicznymi. Wpływają one na sposób postrzegania świata przez nas samych, a także kształtowanie naszego językowego obrazu świata i umiejętność wyrażenia tego obrazu w działaniu językowym. Ważniejsze z tych procesów kognitywnych, to między innymi utrwalenie, abstrakcja, schematyzacja, porównywanie, asocjacja i symbolizacja (Langacker, 2003)

- Utrwalenie (ang. *entrenchment* – dosł. umacnianie, wzmacnianie), w literaturze specjalistycznej jest określane jako „rutynizacja”, „automatyzacja” czy też „kształtowanie nawyków”. Warunkiem utrwalenia jest powtarzalność zjawiska. Powtarzalność nawet złożonych zdarzeń prowadzi do utrwalenia ich w formie sekwencji, które można łatwo przywołać.
- Abstrakcja (ang. *abstraction*) jest procesem polegającym na wyłanianiu struktur poprzez doszukiwanie się w nowych zdarzeniach cech wspólnych z tymi, które już posiadamy w swoim doświadczeniu językowym. Abstrahowanie polega zatem na „odfiltrowaniu” tych elementów, które w doświadczeniach się nie powtarzają i w związku z tym są pominięte, czyli nie zostaną zapamiętane.
- Schematyzacja jest rodzajem abstrahowania. Są to operacje doszukiwania się w strukturach cech wspólnych, operacje abstrahowania i następnie porównywania tych cech w celu wykrycia rozbieżności i wyłonienia cech wspólnych.
- Skojarzenie (ang. *association*) polega na tym, że pewien określony przypadek/bodziec powoduje przywołanie innego przypadku, na pozór zupełnie odmiennego od pierwszego. Ogólnie biorąc, skojarzenia są kwestią indywidualną, w dużej mierze decyduje tu nasza idiosynkrazja, chociaż bezsprzeczny jest fakt, że w dużym stopniu wspomagają one procesy zapamiętywania, odpamiętywania i przypominania, które stanowią podstawę procesu uczenia się.
- Szczególnym rodzajem skojarzenia jest symbolizacja, jako skojarzenie konceptualizacji z mentalnymi reprezentacjami, takich obserwowalnych

elementów jak dźwięki (również języka mówionego), gesty i znaki (również języka pisanego).

Jakie wnioski dla dydaktyki języka drugiego wynikają z powyższych rozważań? Teorie, które przedstawiłam są reprezentatywne dla różnych koncepcji poznawczych. Wiedza, której dostarczają omawiane powyżej teorie może stanowić dobrą podstawę do refleksji nad uczeniem się czy też przyswajaniem języka obcego, programami, podręcznikami i efektami uczenia się. Na podstawie analizy wybranych teorii można wywnioskować, jakie problemy dominują, co z nich wynika i jaką wartość stanowią dla dydaktyki języka obcego w XXI wieku.

Każda z teorii przyczynia się w pewnym stopniu do rozwoju dydaktyki, ale mówiąc otwarcie, nie sama teoria, lecz zasadniczo uwagi innych znawców przedmiotu w twórczej, konstruktywnej krytyce przyczyniają się do rozwoju nauki. To jest dowód, że tylko rzeczowa wymiana opinii może budować, a nie rujnować. Przedstawieni powyżej autorzy wprawdzie krytykują, jednakże za każdym razem przedstawiają własną propozycję rozwiązania problemu. Właśnie takie działanie ma znaczenie w każdej sytuacji życiowej i z tego powodu powinno być bezwzględnie realizowane w polskiej edukacji.

Spróbuję teraz przeanalizować przedstawione powyżej teorie z punktu widzenia ich przydatności w teorii i praktyce uczenia się języka obcego i na podstawie tej analizy określić wyznaczniki akwizycji języka drugiego. Pozostają tylko przy języku obcym (drugim), ponieważ wychodzę z założenia, że nabywanie każdego dalszego języka będzie odbywać się coraz sprawniej z powodu coraz większego doświadczenia i wprawy w procesie opanowywania języka. W każdej z zaprezentowanych powyżej teorii nabywania języka naturalnego można doszukać się elementów, które mogłyby się, oczywiście z pewnymi modyfikacjami, dobrze wpisać w moją koncepcję akwizycji języka drugiego (Lewicka, 2007), gdyby ich autorzy nie pozostawali jednoznacznie pod wpływem koncepcji dominujących w owym czasie. Skinner (1957), zgodnie z przekonaniem behawiorystycznym stwierdził, że dziecko nabywa języka przez obserwację zachowań językowych i powtarzanie. Z badania wyłączył mózg jako „czarną skrzynkę”, po prostu nie było wtedy jeszcze wystarczających narzędzi do badania funkcjonowania mózgu, zatem behawiorysty z założenia pomijali mózg. Idea obserwacji i powtarzania nie jest niewłaściwa. Opiera się na niej przecież każdorazowy proces uczenia się, jednakże u Skinnera zabrakło jeszcze jednego bardzo ważnego elementu, mianowicie interakcji z otoczeniem, która odgrywa znaczącą rolę i moim zdaniem jest warunkiem *sine qua non* w procesie uczenia się. Za twórcę współczesnej teorii otoczenia można uznać Jakoba Johanna von Uexküll'a, niemieckiego filozofa, biologa, biosemantyka, prekursora konstruktywizmu radykalnego. W swojej teorii wprowadził dwa pojęcia ważne dla zrozumienia procesów poznawczych: *otoczenie*

(niem. *die Umgebung*) i *środowisko naturalne* (niem. *die Umwelt*). Sygnały odbierane z otoczenia są przetwarzane przez mózg, który na podstawie dotychczasowej wiedzy i doświadczeń tworzy indywidualne i niepowtarzalne wyobrażenia, stanowiące środowisko naturalne każdego z nas (von Uexküll, 1949)<sup>1</sup>.

Przyswajanie języka obcego to proces, który określam jako proces nabywania wprawy językowej, komunikacyjnej i interkulturowej. Wymaga on odniesienia do otoczenia, ponieważ uczenie się pojmuję jako aktywny proces, który przebiega w interakcji z otoczeniem, dokładnie w taki sam sposób jak nabywanie języka przez małe dziecko. Ważna jest w tym przypadku nie tylko proceduralizacja wiedzy, to znaczy rozwijanie określonych sprawności, ale także fakt, że sprawności te dotyczą użycia języka w innym, w dużym stopniu nieznanym jeszcze uczącemu się otoczeniu socjokulturowym. Stąd też wynika potrzeba rozwijania w procesie dydaktycznym szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej, na którą składają się kompetencja interakcyjna, tj. kreowanie pewnych zachowań w wąskim kontekście interakcyjnym, kompetencja lingwistyczna, obejmująca potencjał systemowy, a także kompetencja socjokulturowa, oznaczająca kreowanie zachowań w szerokim kontekście interakcyjnym (Lewicka, 2002).

Głównym założeniem rozwijania kompetencji interakcyjnej jest wprowadzenie uczących się w ogólne warunki interakcji w otoczeniu kulturowym nabywanego języka. Powtarzające się i jednocześnie niejednorodne w swojej strukturze sytuacje językowe, jak również polifunkcjonalne zadania mają na celu doskonalenie procesów poznawczych uczących się przez stwarzanie im możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów na różne sposoby, w czym bardzo pomocne może być na przykład rozwijanie oddolnego myślenia twórczego (ang. *bottom-up*) opartego na abdukcji. Termin *abdukcja* wprowadził do filozofii Charles Sanders Peirce, który, obok Williama Jamesa, był współtwórcą pragmatyzmu. *Abdukcja* jest trzecim rodzajem sylogizmu odwrotnym do dedukcji i oznacza wnioskowanie polegające na tworzeniu najbardziej prawdopodobnych wyjaśnień na podstawie określonego zbioru faktów.

Uczący się nabywają wprawy pod okiem osoby, która planuje cały proces dydaktyczny, czuwa nad jego prawidłowym przebiegiem, spełnia rolę pośrednika, doradcy i bardziej doświadczonego partnera, udziela wsparcia, dba o przyjazną atmosferę sprzyjającą rozwijaniu aktywności i kreatywności. W związku z tym osoba ta nie może być określana nieadekwatną nazwą *nauczyciel*, ponieważ ta sugeruje, jakoby języka można było kogoś nauczyć. Ale niestety przeczenia

---

<sup>1</sup> "Die Nähe ist durch einen immer dichter werdenden Schutzwall der Sinne ausgezeichnet. Tastsinn, Geruchssinn, Gehörsinn und Sehsinn umgehen den Menschen wie vier Hüllen eines nach außen hin immer dünner werdenden Gewandes. Diese Sinnesinsel, die jeden Menschen wie ein Gewand umgibt, nennen wir seine Umwelt. Sie zerfällt in verschiedene Sinnessphären, die beim Herannahen eines Gegenstandes nacheinander in Erscheinung treten" (von Uexküll, 1949, s. 10).

się tym sformułowaniem możliwości *nauczyciela*, ponieważ nie można nikogo czegokolwiek nauczyć: każdy uczy się sam i proces uczenia się jest znacznie bardziej złożony niż na przykład wyuczenie się wiersza na pamięć, czy „słówek” na klasówkę czy też egzamin. Efekt uczenia się na pamięć jest krótkotrwały z tego względu, że szybkie zapamiętywanie na jeden raz (jak określają studenci *na trzy razy „Z”*: *zakuć – zdać – zapomnieć*) bez przeprowadzenia właściwych procedur zapamiętywania, tj. zakodowania i utrwalenia, nie daje pozytywnego wyniku, ponieważ pozostaje w obszarze pamięci krótkotrwałej (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2012). Dla wszystkich jest to oczywiste i zastanawiam się, dlaczego ciągle jeszcze tak bezkrytycznie akceptowane jest uczenie się na pamięć...

Jak już wcześniej wspomniałam, przyswajanie języka wymaga specjalnych warunków, ponieważ proces ten polega na nabywaniu wprawy przez interakcję z otoczeniem właściwym dla tegoż języka. Jestem zdania, że tylko w taki sposób organizowany proces dydaktyczny może zapewnić poprawną proceduralizacji wiedzy w celu osiągnięcia dobrego poziomu kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej. Tak więc osoba planująca cały proces dydaktyczny, tzn. interakcję i komunikację, oraz wspierająca uczących się przyjmuje rolę animatora-edukatora. Jej pierwszoplanowym zadaniem jest zapewnienie uczącym się optymalnych warunków do zdobywania doświadczeń w działaniu, a tym samym do efektywnego uczenia się. W celu pełnego wsparcia uczących, proponuję realizację trzech założeń (por. Lewicka, 2007):

1. Uwzględnianie indywidualnych możliwości uczącego się w nabywaniu wiedzy i umiejętności.
2. Stwarzanie uczącym się odpowiednich warunków do refleksji nad sobą i własnymi działaniami w celu umożliwienia świadomego uczenia się.
3. Respektowanie intersubiektywnej akceptacji (*obiektywizacji rzeczywistości*) przez zapewnienie uczącym się możliwości samodzielnej eksploracji prowadzącej do heurystycznego uczenia się i stwarzanie warunków do wymiany doświadczeń w prawidłowo zorganizowanej interakcji i komunikacji.

Różnice indywidualne w ujęciu konstruktywistycznej teorii poznania (Maturana, Varela, 1987) są następstwem autopojetycznej struktury każdej ludzkiej istoty, którą tworzą trzy systemy: biologiczny, psychiczny i socjalny. Z biologicznego punktu widzenia nasz mózg jest samotworzący, samoreferencyjny, samotrzymujący i samoorganizujący, tylko materialnie i energetycznie zależny od otoczenia. Jednakże wyobrażenia tworzone przez mózg nie są mimetycznym odbiciem tego, co znajduje się wokół nas, lecz obrazem konstruowanym przez mózg na podstawie wiedzy, doświadczeń i możliwości poznawczych; to znaczy, każdy z nas w odmienny sposób odbiera otaczający nas świat. Stąd też ogromne znaczenie mają interakcja i komunikacja, które umożliwiają osiągnięcie konsensusu,

prowadzącego do obiektywizacji rzeczywistości. *Obiektywizacja rzeczywistości* jest procesem, w którym osoby uczestniczące w procesie komunikacji uzgadniają satysfakcjonujące dla wszystkich stanowisko co do odbieranych wrażeń z otoczenia. Szczególną rolę w tym procesie przypisuje się też językowi. Adekwatne użycie języka prowadzi do konsensusu, tworzą się *zakresy konsensualne*, w których następuje koordynacja zachowań, ponieważ właśnie język umożliwia samoobserwację, tzn. dokonywane refleksji nad własnym działaniem (Maturana, 1993, s. 75):

Nie ma refleksyjności bez języka. System zdeterminowany strukturą działa zgodnie z dynamiką swojej struktury (...). Refleksyjna wiedza powstaje w interakcji przez uzgadnianie stanowisk i koordynację działań, a zatem wtedy, gdy obecny jest język (...). Oznacza to, że poznanie (uczenie się) jest procesem społecznym. (Maturana, 1993, s. 75; tłumaczenie autorki)<sup>2</sup>.

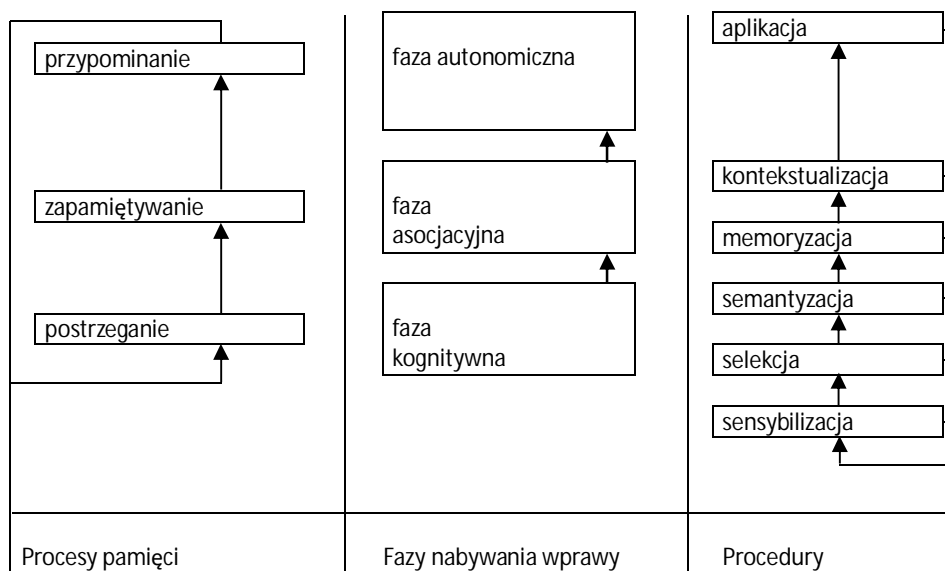
Refleksja nad użyciem języka i nad własnym działaniem, a także refleksyjność w odniesieniu do wzajemnych relacji nas i otoczenia jest, w moim przekonaniu, *conditio sine qua non* egzystencji ludzkiej (Lewicka, 2016). Bezrefleksyjność może naprawdę przynieść bardzo drastyczne skutki. W naszej edukacji nie ma, niestety, miejsca i czasu na obudzenie u uczących się głęboko uspięnej refleksyjności. Mówię o tym z dużym niepokojem, obserwując na co dzień niewłaściwe zachowania w relacji uczący się – edukator. Jaka jest tego przyczyna i jak temu zaradzić? Przyczyna jest prosta: nasza edukacja nie uznaje problemów refleksyjności i refleksji za godne zainteresowania. A jak temu można byłoby zaradzić? Po pierwsze nigdy nie należy zapominać, że to my, edukatorzy, jesteśmy pod każdym względem wzorem do naśladowania dla naszych uczniów... A zatem nie wolno podawać/dyktować gotowej wiedzy do bezmyślnego „wyuczenia” się na pamięć, a raczej promować myślenie heurystyczne, nie wykład w formie odczytu (na przykład ze slajdów, coś na wzór dydaktycznego karaoke), lecz otwartą dyskusję, zachęcanie do korzystania z własnych doświadczeń, dopuszczanie różnych, nawet kontrowersyjnych opinii, nie zniechęcanie przez przedwczesną krytykę, lecz udzielanie wsparcia wszystkim uczącym się, bycie tolerancyjnym i otwartym na inność, umożliwiać uczącym się wyrażanie własnych refleksji na każdy temat. To pobudzi ich refleksyjność, wzmocni umiejętność abstrahowania, porównywania i asocjacji, o których wspomniałam wcześniej (Langacker, 2003) i które są tak ważne w procesie refleksyjnego myślenia i uczenia się. Tu chciałabym przypomnieć o dwóch ważnych i w zasadzie uzupełniających się wyznacznikach przyswajania

---

<sup>2</sup> „Es gibt keinerlei Selbstbeobachtung ohne Sprache. Ein strukturdeterminiertes System operiert entsprechend der Dynamik seiner Struktur (...). Der >Beobachter< entsteht durch die konsensuelle Rekursion und Koordination von Handlungen, also wenn Sprache vorhanden ist (...). In diesem Sinn ist Kognition also sozialer Art” (Maturana, 1993, s. 75).



języka, a właściwie całej edukacji jako takiej. Są to demokracja w procesie wychowania (ang. *democracy and education*), postulowana przez twórcę pedagogiki pragmatyzmu Dewey'a (1916), i wolność uczenia się (ang. *freedom to learn*), o którą zabiegał Rogers (1984), przedstawiciel psychologii humanistycznej. Demokracji i wolności w uczeniu się mogłoby sprzyjać planowanie procesu dydaktycznego w oparciu o model proceduralizacji wiedzy w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnej zaprezentowany na rysunku 1 (Lewicka, 2007, s. 67).



Rysunek 1 Proceduralizacja wiedzy w procesie glottodydaktycznym (Lewicka 2007, s. 67)

Uczenie się (w tym języka obcego) jest kompleksowym, dynamicznym procesem, który prowadzi od postrzegania, przez zapamiętywanie do przypominania i tym procesom Anderson, (1983) przedstawiciel psychologii kognitywnej, przypisał trzy fazy: poznawczą, asocjacyjną i autonomiczną. Kompleksowość uczenia się polega na jednoczesnym nabywaniu wiedzy (uczenie się deklaratywne) i umiejętności (uczenie się proceduralne) w powtarzających się, odpowiednio zaplanowanych sytuacjach komunikacyjnych, których celem jest osiągnięcie przez uczących się wprawy w adekwatnym do okoliczności użyciu języka docelowego. Realizacji tego celu służą kolejne procedury odpowiadające poszczególnym etapom procesów pamięciowych. W fazie poznawczej są to: sensybilizacja, selekcja i semantyzacja.

Sensybilizacja służy przygotowaniu uczących się do odbioru nowych informacji, który odbywa się na bazie materiału, który został już utrwalony, zweryfikowany i zastosowany w fazie autonomicznej. Ten zabieg ma być bazą do wprowadzenia

nowego materiału i powodować uaktywnienie w pamięci detektorów nowości i ważności. Następuje tutaj selekcja, poszukiwanie znaczenia i przypisywanie nazw nowym informacjom. Faza ta jest zatem ściśle związana z następną procedurą, w której odbywa się proces semantyzacji. Chciałabym tutaj podkreślić, że zupełnie niewłaściwe jest podejście większości dydaktyków, którzy wymagają, aby się uczyć słówek w słupkach od razu z tłumaczeniem w języku obcym. Semantyzacja dokonuje się, jak już wcześniej wyjaśniłam, w mózgu uczącego się (Lewicka, 2007). Tworzenie znaczeń jest więc nie tylko efektem samoreferencyjnej aktywności mózgu jako aktu subiektywnego ujęcia znaczenia (Husserl, 1900), lecz także pewną biologiczną jakością wynikająca z powstania związku między zapamiętywaniem a działaniem (von Uexküll, 1940). Proces przypisywania znaczeń odbywa się w dwóch etapach. Najpierw z podawanej informacji wyszukiwane są elementy, na których podstawie najłatwiej jest wnioskować o znaczeniu, a następnie te informacje poddane są ocenie pod względem ich przydatności (Kornski, 1967; von Foerster, 1991). Badania neurobiologiczne dowodzą bezspornie, że decydującym wyznacznikiem w procesie przypisywania znaczeń jest interakcja i komunikacja. To stwierdzenie pozwala mi na szersze uogólnienie, a mianowicie: efektywne uczenie się (to znaczy z pełnym rozumieniem wszystkiego, czego się uczymy) jest tylko wtedy możliwe, jeżeli odbywa się w poprawnie zorganizowanej interakcji i komunikacji.

## Bibliografia

- Aitchison, J. (1982). *Der Mensch – das sprechende Wesen*. Tübingen: Narr.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1986). *Thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W.W. Norton.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal behavior* by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (2000). *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1919). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Foerster, H. (1991). Was ist Gedächtnis, dass es Rückschau und Vorschau ermöglicht. W: S. J. Schmidt (red.), *Gedächtnis, Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (s. 56-95). Frankfurt: Suhrkamp.
- Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen*. Halle: Niemeyer.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected readings* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Konorski, J. (1967). *Integrative activity of the brain. An interdisciplinary approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2003). Model dynamiczny oparty na usisie językowym. W: E. Tabakowska (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego* (s. 30-117). Kraków: Universitas.
- Langacker, R. W. (2009). *Gramatyka kognitywna*. Kraków: Universitas.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Lewicka, G. (2016). Reflexion und Reflexivität in der Hochschuldidaktik vom Standpunkt der konstruktivisch-systemischen Theorie. *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lewicki, R. (2002). *Język niemiecki. Poznaj język sąsiada*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern/München: Scherz.
- Maturana, H. R. (1993). Gespräch mit Humberto R. Maturana. W: V. Riegas, Ch. Vetter (red.), *Zur Biologie der Kognition* (s. 11-90). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2012). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN/Wydawnictwo SWPS.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill.
- Uexküll von, J. J. (1949). *Niegeschaute Welten. Die Umwelten meiner Freunde*. Berlin: Fischer.
- Uexküll von, J. J. (1940). *Bedeutungslehre*. Leipzig: Barth.
- Wygotski, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.