

Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych

DOI: 10.47050/jows.2023.2.43-52

Popełnianie błędów jest czymś naturalnym, a wręcz kluczowym w procesie uczenia się języka obcego. Badania nad korektą błędów pokazują, że dbając o rozwój kompetencji komunikacyjnej, nieprawidłowe formy lepiej poprawiać niż ignorować. W jaki sposób i kiedy należy to robić? W poniższym artykule przyglądamy się stanowi badań nad korektą błędów w trakcie wypowiedzi ustnych oraz przedstawiamy sposoby dokonywania. Sugerujemy, by na korektę patrzeć nie jak na wytykanie błędów, lecz jak na naprawę wypowiedzi uczących się.

Zagadnienie korekty błędów jest jednym z głównych zainteresowań językoznawców stosowanych w trakcie ostatnich dwóch dekad. Dokładnym analizom poddano jak dotąd zarówno typy błędów, jak i sposoby oraz skuteczność ich poprawiania. Przykładowo, wiemy, że nauczyciele zwykle korygują od 48% do 62% błędów w wypowiedziach ustnych osób uczących się (Braid 2002; Iwasaki i Oliver 2003). O ile nie powie im się o tym wprost, są one w stanie w 50% samodzielnie zidentyfikować źródło swojego błędu (składnia, fonologia, leksyka; Granena i Yilmaz 2022). Ogólnie rzecz biorąc, osoby, którym zwraca się uwagę, robią większe postępy, niż ci, którym takiej informacji się nie udziela (Li 2010; Lyster i Saito 2010; Pawlak 2013; Goo i in. 2015; Nassaji i Kartchava 2017; Li i Vuono 2019).

Waga błędów w wypowiedziach ustnych jest jednak bardzo różnorodna. W przypadku komunikacji ustnej powinniśmy zwracać uwagę na te fragmenty, które uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi. Korekta jest więc reakcją nauczyciela (lub innego rozmówcy) na sformułowania, które są niepoprawne, niewłaściwe bądź niejednoznaczne. W poniższym artykule dzielimy się obecnym stanem wiedzy na temat korygowania nieprawidłowych form w wypowiedziach ustnych uczących się. Wyjaśnimy, dlaczego należy je poprawiać, kiedy to robić i za pomocą jakich narzędzi.

Korzyści płynące z korekty

Jeśli przyjrzymy się różnym teoriom nauczania i uczenia się języków obcych, szybko zauważymy, że kwestia tego, czy błędy uczących się należy w ogóle poprawiać, przez długi czas była nie do końca oczywista. Przykładowo, psychologowie wywodzący się ze szkoły behawioralnej (np. Brooks 1960) zalecali absolutne wystrzeganie się błędów, które ich zdaniem prowadziły do utrwalenia niepoprawnych form językowych. Radzili, żeby poprawiać wszystkie nieprawidłowości i to natychmiast, jak tylko się pojawią, w obawie przed tym, by uczący się nie włączyli ich do swojej kompetencji komunikacyjnej.

Wraz z rozwojem badań nad akwizycją języków obcych i pojawieniem się hipotezy Pita Cordera (1967) mówiącej, że błędy uczących się wskazują na pewną systematyczność i są dowodem na to, że nauka języka w istocie zachodzi, podejście do korekty zaczęło się nieco zmieniać. Sugerowano (Fanselow 1977), że może być ona odłożona w czasie, co da osobom nauczającym języków chwilę na przemyślenie, w jaki sposób najlepiej zareagować.

Z nastaniem wczesnego podejścia komunikacyjnego pojawiły się sugestie, że być może błędów wcale nie trzeba korygować. Teoria

TOMASZ RÓG

Akademia Nauk Stosowanych
im. S. Staszica w Pile

MARTA KSIĄŻEK-RÓG

Akademia Nauk Stosowanych
im. S. Staszica w Pile

natywistyczna (np. White 1991) zakładała, że uczenie się języków obcych wynika z wrodzonej wiedzy (tzw. gramatyka uniwersalna) i ekspozycji na te języki. Tym samym korekta odgrywa niewielką rolę, ponieważ mechanizm akwizycji językowej „uruchamia” się przez kontakt z właściwymi formami. Stephen Krashen (1980) stwierdził wręcz, że poprawianie błędów jest w ogóle niepotrzebne i nienaturalne, a jedynym, czego potrzebują uczący się, jest wystawienie na odpowiednio zrozumiałe dane językowe. Tu często przywoływano znane nam wszystkim porównanie, że skoro mowy ojczystej nauczyliśmy się bez analizowania swoich błędów, to podobnie może być z kolejnymi językami.

Bardzo szybko zaobserwowano jednak (np. Swain 1985), że samo zanurzenie się w języku obcym nie wystarczy. Uznano, że uczenie się języków obcych nie jest podobne do przyswajania języka ojczystego, a opieranie się wyłącznie na dostarczaniu uczącym się inputu językowego „nie jest najlepszym pomysłem” (Doughty i Williams 1998). Teorie kognitywne i interakcjonistyczne (np. Doughty i Long 2003; Gass i Mackey 2006) zakładały, że korekta błędów jest niezbędna do opanowania języka. Wraz z rozwojem coraz bardziej rygorystycznych badań naukowych wykazano, że konieczne jest zwrócenie uwagi na formę, a nie wyłącznie opieranie się na odbieraniu i przekazywaniu treści (Norris i Ortega 2000).

Na powyższych teoriach i hipotezach opierają się metody i podejścia do nauczania języków obcych, które w podobny sposób wykazują zróżnicowane poglądy na temat korekty. Przykładowo, oparta na behawioryzmie metoda audiolingwalna skupiała się na utrwalaniu poprawnych form i nie dopuszczała popełniania błędów. Z kolei różne podejścia humanistyczne z lat 70. XX w. (np. metoda skupienia, metoda uczenia się we wspólnocie) sugerowały odejście od tego działania w trosce o dobre samopoczucie uczących się, obniżenie barier komunikacyjnych i dbałość o atmosferę zaufania w klasie. Podobnie podejście komunikacyjne (zwłaszcza w swojej wczesnej, tzw. mocnej wersji) zalecało ignorowanie błędów, o ile nie zaburzają one komunikacji, a skupienie się przede wszystkim na umiejętności przekazywania treści.

Obecnie rozwój podejścia komunikacyjnego prowadzący do pojawienia się podejścia zadaniowego, w połączeniu z teoretycznym rozwojem nauczania skupionego na formie języka (ang. *focus on form*), przywraca znaczenie korekty. Sukces w uczeniu się wynika m.in. z umiejętności zauważania form językowych. Zatem zwracanie uwagi na nieprawidłowości pozwala dostrzec braki w kompetencji komunikacyjnej lub różnice pomiędzy docelowymi formami a tymi produkowanymi przez uczących się (Long 1996). Korekta błędów, o ile odpowiednio przeprowadzona (o czym w dalszej części artykułu), jest wobec tego niezwykle ważna, zwłaszcza w momencie, kiedy uczący się mają trudności z komunikowaniem treści (Doughty 2001; Long 2015).

W tym samym czasie, kiedy toczyły się dyskusje pomiędzy teoretykami i praktykami, prowadzono liczne badania empiryczne, zarówno w warunkach laboratoryjnych, jak i klasowych, skupiające się na efektywności korekty błędów. Badania te obejmowały uczących się nie tylko w różnych warunkach, ale także w różnym wieku, o różnych poziomach biegłości językowej i – co istotne – uczących się różnych języków obcych. Wyniki syntetycznie przedstawiają różne metaanalizy (np. Russel i Spada 2006; Mackey i Goo 2007; Li 2010; Lyster i Sato 2010; Li i Vuono 2019), które wykazują, że korekta sprzyja nauce, zwłaszcza w warunkach laboratoryjnych, w kontekście uczenia się języka obcego i w odniesieniu do konkretnych form językowych.

Gdyby zapytać uczących się, czy chcą, żeby ich błędy były poprawiane, to ogólnym wnioskiem płynącym z takich badań jest to, że korekta błędów jest w dużej mierze czymś pożądanym. Badania Shawn Loewen i in. (2009) oraz Eun Jeong Lee (2013) dowodzą, że uczący się zdecydowanie oczekują, by ich korygować. Pozytywne nastawienie do korekty, zwłaszcza takiej, która wprost wskazuje, jaka forma jest tą poprawną, wyrazili również respondenci Mirosława Pawlaka, Anny Mystkowskiej-Wiertelak i Jakuba Bielaka (2019). Do podobnych wniosków doszli także Shaofeng Li (2017) i Magdalena Olpińska-Szkiełko (2019): uczący się preferują natychmiastową, eksplicytną korektę.

Kiedy poprawiać

Drugą istotną kwestią jest moment korekty. Kiedy poprawiać uczących się? Natychmiast po tym, jak błąd się pojawi, czy po wykonaniu przez nich zadania komunikacyjnego? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, ponieważ istnieje pewien rozdźwięk pomiędzy tym, co sugerują autorzy podręczników metodycznych a teorią i badaniami. Co więcej, jak wykażemy poniżej, również w obrębie modeli teoretycznych występują różnice odnośnie do najlepszego sposobu postępowania.

Większość podręczników dla nauczycieli i lektorów języków obcych sugeruje, by korektę błędów w ćwiczeniach płynnościowych odłożyć w czasie i dokonywać jej dopiero po tym, gdy zadanie zostanie wykonane (patrz: Komorowska 2005; Scrivener 2005; Willis i Willis 2007; Ur 2012; Harmer 2015). Zaleca się to w trosce o obniżanie barier psychicznych przed wypowiedzią ustną i promowanie płynności ustnej. Wymienieni autorzy, opierając się głównie na swoich doświadczeniach, utrzymują zarówno, że korekta błędów jest ważna, jak i że bywa niebezpieczna, ponieważ może prowadzić do zahamowań ze strony uczących się. Natychmiastowe poprawianie sugerowane jest w podręcznikach metodycznych w przypadku ćwiczeń poprawnościowych, tj. nastawionych na utrwalenie form językowych. Tomasz Róg (2020) sugeruje, by błędy zaburzające komunikację korygować natychmiast, a pozostałe, wybrane błędy, dopiero po wykonaniu zadania.

To, czy nieprawidłowości w wypowiedziach ustnych poprawiać od razu, jak się pojawią, czy po pewnym czasie, jest różnie uzasadniane na poziomie teorii. Zanim przejdziemy do skrótowego przeglądu stanowisk, należy koniecznie zaznaczyć, że mówiąc o korekcie, rozważa się ją głównie z perspektywy kognitywnej. Oznacza to, że najistotniejsze jest to, czy ona działa, jak działa i kiedy. Mniej miejsca poświęca się emocjom, a więcej temu, co zachodzi na poziomie poznawczym.

Jeśli chodzi o korektę natychmiastową, konieczne jest zdefiniowanie tego, jaki czas na jej udzielenie mamy na myśli. Catherine Doughty (2001) utrzymuje, że informacja o błędzie musi być przekazana w obrębie pewnego, jak dotąd mało zrozumiałego, „okna przetwarzania poznawczego”. Ma to na celu umożliwienie uczącym się dokonania porównania między informacją dostarczoną w ramach korekty a swoją poprzednią wypowiedzią. To „okno” wynosi zwykle mniej niż 60 sekund, a więc tyle, ile przeciętnie jesteśmy w stanie utrzymać informacje w pamięci roboczej. Innymi słowy, najlepszym momentem na poprawianie błędów jest moment, w którym uczący się mają problemy z poprawnym wysłowieniem się.

Zdaniem teoretyków taka natychmiastowa korekta sprzyja porównaniu własnej produkcji w języku obcym z formami docelowymi oraz nabywaniu sprawności językowej dzięki nakłanianiu uczących się do zastanowienia się nad poprawnością własnej wypowiedzi (Quinn i Nakata 2017). Teoria nabywania sprawności językowych (DeKeyser 2007) sugeruje, że poprawa błędów pozwala na utrwalenie właściwych form poprzez zachęcanie uczących się do przemyślenia tego, co powiedzieli i sformułowania poprawnej wypowiedzi.

Inne teorie psychologiczne służą wyjaśnieniu korzyści płynących zarówno z korekty natychmiastowej, jak i odłożonej w czasie. Przykładowo, efekt powtórek rozłożonych w czasie zakłada, że wprowadzanie dłuższych przerw pomiędzy sesjami uczenia się prowadzi do lepszego zapamiętania niż nauka z krótkimi przerwami czy skomasowane uczenie się bez przerwy (Cepeda i in. 2006). Sugerowałoby to, że korekta odłożona w czasie jest bardziej korzystna, ponieważ uczący się powracają do problematycznych form językowych w pewnym odstępie czasowym.

Inny efekt, znany jako „przetwarzanie zgodne z transferem” (ang. *transfer appropriate processing*), zakłada, że jeśli warunki, w których uczący się odtwarzają wiedzę, są podobne do warunków, w których tę wiedzę nabyli, to łatwiej im będzie przywołać z pamięci dany materiał (Morris, Bransford i Franks 1977). W odniesieniu do nauki języków obcych efekt ten może wyjaśniać korzyści płynące zarówno z korekty natychmiastowej, jak i tej odłożonej w czasie. Jeśli błędy poprawiane są natychmiast, tj. w trakcie komunikacji, uczący się będą

sobie lepiej przypominać poprawne formy w trakcie przyszłej komunikacji. Jeśli jednak błędy są korygowane po pewnym czasie, to ta poprawa przybiera kształt nauczania skupionego na formach językowych. Sprzyja to poprawności w przyszłych ćwiczeniach o podobnym charakterze, np. w trakcie egzaminów. A zatem na poziomie teoretycznym istnieją argumenty wyjaśniające korzyści płynące zarówno z korekty natychmiastowej, jak i z korekty odłożonej w czasie.

Co zatem mówią badania? Większość z nich koncentrowała się jak dotąd na efekcie natychmiastowej korekty w trakcie wypowiedzi uczących się. Dostępne metaanalizy (Li 2010; Lyster i Saito 2010) jasno pokazują, że ten sposób wpływa pozytywnie na naukę języka obcego. Ważną rolę odgrywa też świadomość uczących się co do wagi takiej korekty.

W nielicznych jak dotąd badaniach porównywano ze sobą efekty korekty natychmiastowej z tą odłożoną w czasie. Masood Siyyari (2005 za: Quinn i Nakata 2017) stwierdził, że oba sposoby w kolejnych testach przyniosły pozytywne efekty. Po zsumowaniu wyników okazało się, że uczący się, którzy otrzymali korektę natychmiastową, znacząco przewyższyli grupę korygowaną po czasie. Podobnie Li i in. (2016) przeprowadzili rozbudowane badanie dotyczące nauczania strony biernej w języku angielskim. Doszli do wniosku, że zarówno natychmiastowa, jak i odłożona w czasie korekta błędów skutkowały postępami mierzonymi testem gramatycznym, przy czym lepsze wyniki przyniosła poprawa natychmiastowa. Jej większą skuteczność potwierdziły również badania Diany Arroyo i Yucela Yilmaza (2018) oraz Mengxii Fu i Shaofenga Li (2022). W dwóch innych testach (Varnosfadrani 2006 i Quinn 2014) także wskazano na korzyści płynące z obu sposobów korekty, ale nie wykazano, by któraś z nich miała lepszy efekt.

W podsumowaniu tej sekcji należy zwrócić uwagę, że nauczyciele języków obcych powinni zazwyczaj korygować błędy uczących się. Ponieważ badania porównujące efekty korekty natychmiastowej i odłożonej w czasie są nieliczne, należy do nich podchodzić z ostrożnością. Obecny stan wiedzy wskazuje na większe korzyści wynikające z korekty natychmiastowej, ale ocena najlepszego sposobu postępowania leży po stronie nauczycieli, którzy muszą ocenić daną sytuację komunikacyjną.

Jak poprawiać

Trzecią kwestią, która wymaga omówienia, jest sposób przeprowadzania korekty językowej. Poprawianie błędów może wywoływać u uczących się negatywne emocje i być odbierane jako poniżanie lub wręcz agresja (zob. Czetwertyńska 2007; Olpińska-Szkiełko 2019). Lęk przed mówieniem często jest efektem ogólnego lęku językowego lub braku gotowości komunikacyjnej (zob. Gębal i Miodunka 2020: 296–298). Jednak odpowiednio dokonana korekta, która wystrzega się wyśmiewania czy niekonstruktywnej krytyki, jest, jak już wykazaliśmy wyżej, niezbędnym ogniwem procesu nauczania języków obcych. Uwagi dotyczące błędów, jak podkreśla Zofia Chłopek (2018), należy zawsze przekazywać taktownie i w pozytywny sposób, doceniając prawidłową część wypowiedzi i kierując uwagę na treść tego, co zostało powiedziane. Tym samym umiejętnie prowadzone korygowanie powinno być w zasadzie integralną częścią interakcji w trakcie lekcji (Pawlak 2020). Sposoby korekty dzieli się często ze względu na to, czy odwołują się do nieświadomej (implicytnej) wiedzy uczących się, czy raczej zachęcają do zastanowienia się nad regułami poprawności językowej (wiedza eksplicytna).

Sposoby implicytnej (nie wprost) korekty błędów:

- 1. Przeformułowanie** nieprawidłowej wypowiedzi zastępujące błąd poprawną formą:
 U: *Nie lubię w pomidory...*
 N: *Nie lubię pomidorów... Wiesz, ja też nie lubię pomidorów. Nie lubię pomidorów, bo mają za dużo soku.*

2. **Powtórzenie** przez nauczyciela nieprawidłowej wypowiedzi z podkreśleniem błędnego fragmentu, zwykle z intonacją pytającą:
U: *Byłem naprawdę wkurzliwy, kiedy zaczęło padać.*
N: *WkurzLIWY?*
3. **Prośba o wyjaśnienie**, czyli pokazanie, że wypowiedź została niezrozumiana lub jest w jakimś stopniu błędna:
U: *Czy w zeszłym tygodniu będziesz w Warszawie?*
N: *Przepraszam, czy chodzi ci o zeszły, czy o przyszły tydzień?*
4. **Prośba o potwierdzenie**, czyli pytanie o to, czy wypowiedź osoby uczącej się została dobrze zrozumiana:
U: *Ona zawsze jedzie na samochód.*
N: *Na samochód?*

Sposoby eksplicytnej (wprost) korekty błędów:

1. **Poprawa eksplicytne**, czyli podanie poprawnej formy wskazujące, że popełniono błąd:
U: *Moja kosa zjadła jabłko.*
N: *Nie „kosa”, tylko „koza”. Koza. Moja koza.*
2. **Komentarz metajęzykowy**, czyli komentarz do wypowiedzi bez eksplicytnego podawania poprawnej formy:
U: *Poszedłem w autobus.*
N: *Zwróć uwagę na przyimek.*
3. **Elicytacja**, czyli próba wydobycia od uczących się poprawnej formy:
U: *To jest dla mnie bardzo zainteresowane.*
N: *To jest dla mnie bardzo... (zawiesza głos).*
4. **Wskazanie błędu**, np. mówiąc „Wymowa”, „Gramatyka”, „Czas”, „Osoba”, „Zły akcent”, „Niewłaściwe słowo” itd.; lub gestem, np. wskazanie kciukiem za siebie może oznaczać konieczność użycia czasu przeszłego, a gest obracania pokrętła może oznaczać, że szyk wyrazów w zdaniu jest nieprawidłowy.

Autorzy większości podręczników metodycznych ograniczają się zwykle do wymienienia różnych sposobów korekty językowej, zachęcając nauczycieli do stosowania całego wachlarza tych technik. Nie podają jednak, jak miałyby to wyglądać w przypadku interakcji w klasie językowej. Tymczasem, jak zauważa Pawlak (2020), poprawa błędów w ramach interakcji w języku obcym może przyczynić się zarówno do rozwoju wiedzy eksplicytnej (w tym jej wysoko zautomatyzowanej formy), jak i wiedzy implicytnej. Co więcej, podręczniki metodyczne prawie wcale nie odnoszą się do wyników badań empirycznych dotyczących skuteczności przytoczonych powyżej form korekty błędów.

Dysponujemy jednak licznymi badaniami (np. Lyster i Ranta 1997; Egi 2007; Sheen i Ellis 2011; Nassaji 2016; Valeo 2021), które pokazują, że na ogół wszystkie formy korekty są w jakiś sposób efektywne, choć badacze trochę inaczej podchodzą do ich oceny niż autorzy podręczników metodycznych. Otóż koncentrują się oni na użyciu konkretnej strategii korekty w odniesieniu do konkretnej struktury językowej. Oznacza to, że przeprowadzane testy dotyczą np. użycia komentarza metajęzykowego w nauczaniu czasu przeszłego strony biernej. I tak, przykładowo, wykazano, że przeformułowania sprawdzają się najlepiej w nauczaniu bardziej charakterystycznych form językowych, np. zaimków w hiszpańskim (Long i in. 1998), czasów ciągłych w angielskim (Ono i Witzel 2002), czy morfemów liczby mnogiej w tureckim (Yilmaz 2012). Co istotne, niezależnie od tego, czy korekta ma charakter mniej lub bardziej eksplicytny, ważne jest to, czy uczący się zwrócą uwagę na ten element języka, który jest korygowany (Ellis 2021).

Inny wniosek płynący z badań (przegląd w: Ellis 2017) jest taki, że uczący się łatwiej zauważają korektę eksplicytną niż implicytną. Ponadto prostsze do przyswojenia są te elementy języka, które uczący się mieli szansę samodzielnie poprawić na podstawie wskazówek nauczyciela. Ważny jest też kontekst, tj. czy uczący się wykonują ćwiczenia poprawnościowe czy płynnościowe. W przypadku tych drugich, czyli w przypadku zadań komunikacji ustnej, mniej zaburzające interakcję będą różne formy korekty implicytnej. Istotne jest także to, czy uczący się mają świadomość, że są poprawiani.

Punktem spornym dla badaczy wydaje się efektywność przeformułowań. Z dwóch metaanaliz (Li 2010; Lyster i Sato 2010) wynika, że korekta eksplicytna, czyli taka, gdzie wprost zwraca się uwagę na błąd, jest skuteczna i prowadzi do szybszego przyswojenia danych form językowych. Ponadto Roy Lyster i Leila Ranta (1997) wykazali, że przeformułowania rzadziej prowadzą do autokorekty, a tym samym do przyswojenia poprawnych elementów języka. Jednak Michael Long (2023) zwracał uwagę, że ocenianie skuteczności korekty na podstawie szybkości autokorekty jest błędem. Zwłaszcza że korekta eksplicytna w zasadzie wymusza na uczących się natychmiastową reakcję, często na zasadzie powtórzenia poprawnej formy po nauczycielu. Analiza Li (2010) pokazuje, że choć rezultaty korekty eksplicytnej są niemal natychmiastowe, to na dłuższą metę siła efektu przeformułowań była większa w testach odłożonych w czasie oraz utrzymywała się dłużej niż w przypadku korekty eksplicytnej, a niekiedy wręcz zwiększała się. Tym samym szybkie, lecz krótkotrwałe efekty korekty eksplicytnej z czasem zmniejszają się, podczas gdy siła korekty implicytnej rośnie (Mackey i Goo 2007; Li 2010). Przeformułowania dobrze sprawdzają się również w korygowaniu błędów fonetycznych, ponieważ dostarczają konkretnego modelu wymowy (Saito 2021).

Jeszcze innym zagadnieniem jest to, kto powinien dokonywać korekty. W tym artykule omawiamy głównie narzędzia, jakie mają do dyspozycji osoby nauczające języków, ale dobrym pomysłem jest zawsze zachęcanie do autokorekty, a jeśli to niemożliwe, poproszenie pozostałych uczących się o przytoczenie poprawnej formy.

Wnioski

Wnioski płynące z powyższych rozważań teoretycznych i przeglądu badań empirycznych powinny być zawsze traktowane z ostrożnością. Część kwestii związanych z korektą błędów w wypowiedziach ustnych jest niejasna, choćby ze względu na różne stanowiska teoretyczne i różne metodologie prowadzenia badań, ale przede wszystkim ze względu na fakt, z jak złożonym problemem mamy do czynienia. Osoby, które nauczają języków, powinny zatem zawsze odnosić powyższe rozważania do własnych doświadczeń z konkretnymi grupami uczących się.

Po pierwsze błędy warto korygować. Umiejętna korekta zwiększa szanse na świadome zauważanie elementów języka, pozwala porównać to, co się mówi w języku obcym, z właściwą formą i pomaga zauważyć luki we własnej kompetencji komunikacyjnej. I nie chodzi o obsesyjne roztrząsanie każdego odstępstwa od normy, ale poprawianie tego, co w istocie zaburza komunikację.

Po drugie badania nie wykluczają korekty w trakcie ćwiczeń płynnościowych, a wręcz wiele z nich wskazuje na to, że korygowanie w momencie, kiedy uczący się wykonują zadania komunikacyjne, sprzyja akwizycji języka i nie wyklucza koncentracji na znaczeniu.

Po trzecie obawy nauczycieli o to, że korekta błędów może mieć negatywny wpływ na uczących się są w większości przypadków nieuzasadnione. Większość osób, które uczy się języka obcego, woli wiedzieć, jakie błędy popełnia i chce, by były one poprawiane natychmiast. W razie obaw o możliwość obniżenia poczucia własnej wartości uczących się warto przedyskutować z nimi preferowane formy i momenty zwracania uwagi na nieprawidłowości.

Po czwarte nie istnieje jeden konkretny sposób korekty, który byłby lepszy od innych. Różne sposoby działają w różnym stopniu na różnych uczących się w zależności od cech

indywidualnych i kontekstu nauczania. Ważne jest to, by uczący się zwrócili uwagę na ten element języka, który został poprawiony.

Po piąte, choć przerywanie wypowiedzi uczących się może wydawać się niewskazane, to dostępne nam badania pokazują, że korekta natychmiastowa bywa lepsza niż odłożona w czasie. Z szacunku dla wysiłku (i w trosce o komfort) uczących się, podczas wypowiedzi ustnej warto rozważyć korektę implicytną, czyli wplecioną w tok interakcji, np. w postaci przeformułowania, próśb o wyjaśnienie lub potwierdzenie zrozumienia. Zwłaszcza przeformułowanie wydaje się najmniej „natarczywe”, ponieważ nie zaburza komunikacji, dostarcza prawidłowych form językowych i umożliwia porównanie własnej produkcji z formami docelowymi.

Po szóste, mimo że to najczęściej nauczyciele odpowiadają za korektę, należy pamiętać o tym, że mogą jej dokonywać sami uczący się (np. podczas pracy w grupach lub w postaci autokorekty).

Podsumowując, korekta błędów w trakcie zadań komunikacji ustnej może przyjąć przyjazną dla uczących się formę „negocjowanej” interakcji. W jej trakcie poprawa polega na przeformułowywaniu niewłaściwych (czyli komunikacyjnie nieskutecznych) wypowiedzi uczących się, dopytywaniu i proszeniu o wyjaśnienia. Chodzi więc nie o wytykanie błędów, a o dawanie szansy na naprawę tego, co niezrozumiałe. Nastawiamy się przede wszystkim na zrozumienie, a nie krytykę. Takie działanie może zatem przeciwdziałać lękowi językowemu i obniżyć bariery psychiczne, ponieważ pozwala zachować twarz osobie, która jest poprawiana. Chodzi zatem, tak naprawdę, nie o sam fakt korekty, ale o to, czy umożliwia ona naprawę wypowiedzi uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, D.C., Yilmaz, Y. (2018), *An open for replication study: The role of feedback timing in synchronous computer-mediated communication*, „Language Learning”, nr 68, s. 942–972.
- Braidi, S.M. (2002), *Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions*, „Language Learning”, nr 52(1), s. 194–211.
- Brooks, N. (1960), *Language and language learning*, Nowy Jork: Harcourt, Brace and World Inc.
- Cepeda, N.J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J.T., Rohrer, D. (2006), *Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis*, „Psychological Bulletin”, nr 132, s. 354–380.
- Chłopek, Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Warszawa: PWN.
- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 5, s. 161–170.
- Czetwertyńska, G. (2007), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 317–322.
- DeKeyser, R.M. (2007), *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. (2001), *Cognitive underpinnings of focus on form*, [w:] P. Robinson (red.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 206–257.
- Doughty, C.J., Williams, J. (1998), *Issues and terminology*, [w:] C.J. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on form in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–10.
- Egi, T. (2007), *Recasts, learners' interpretation, and L2 development*, [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 249–360.

- Ellis, R. (2017), *Oral corrective feedback in L2 classroom*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 3–18.
- Ellis, R. (2021), *Explicit and Implicit Oral Corrective Feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 341–364.
- Fanselow, J. (1977), *The treatment of error in oral work*, „Foreign Language Annals”, nr 10(5), s. 583–593.
- Fu, M., Li, S. (2022), *The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 44(1), s. 2–34.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2007), *Input, interaction, and output in second language acquisition*, [w:] B. Vanpatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition* Londyn: LEA, s. 175–200.
- Gębal, P., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: PWN.
- Goo, J., Mackey, A. (2013), *The case against the case against recasts*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 5(1), s. 127–65.
- Granena, G., Yilmaz, Y. (2022), *A Psycholinguistically Motivated Methodology for Task-Based Language Teaching*, [w:] M.J. Ahmadian, M.H. Long (red.), *Cambridge Handbook of TBLT*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 305–325.
- Harmer, J. (2015), *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman.
- Iwasaki, J., Oliver, R. (2003), *Chat-line interaction and negative feedback*, „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 17, s. 60–73.
- Komorowska, H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1980), *The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition*, [w:] R. Scarcella, S. Krashen (red.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 7–18.
- Lee, E. (2013), *Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students*, „System”, nr 41, s. 217–230.
- Li, S. (2010), *The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis*, „Language Learning”, nr 60, s. 309–65.
- Li, S. (2017), *Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 143–157.
- Li, S., Ellis, R., Zhu, Y. (2016), *Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 205–229.
- Li, S., Vuono, A. (2019), *Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System*, „System”, nr 84, s. 93–109.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., Chen, X. (2009), *Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction*, „The Modern Language Journal”, nr 93, s. 91–104.
- Long, M.H. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M.H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, New York: Wiley.
- Long, M. (2023), *The psycholinguistics of second language acquisition*, [w:] A. Godfroid, H. Hopp (red.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics*, Londyn: Routledge, s. 335–346.

- Long, M.H., Inagaki, S., Ortega, L. (1998), *The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish*, „The Modern Language Journal”, nr 82(3), s. 357–371.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997), *Corrective feedback and learner uptake*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 19, s. 37–66.
- Lyster, R., Saito, K. (2010), *Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 265–302.
- Mackey, A., Goo, J. (2007), *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*, [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, Oxford: Oxford University Press, s. 407–453.
- Morris, D.D., Bransford, J.D., Franks, J.J. (1977), *Levels of processing versus transfer appropriate processing*, „Journal of verbal learning and verbal behaviour”, nr 16, s. 519–533.
- Nassaji, H. (2016), *Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning. A synthesis and analysis of current research*, „Language Teaching Research”, nr 20, s. 535–562.
- Nassaji, H., Kartchava, E. (2017), *Introduction*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. ix–xv.
- Norris, J.M., Ortega, L. (2000), *Effectiveness of instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, „Language Learning”, nr 50, s. 417–528.
- Olpińska-Szkielko, M. (2019), *Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Ono, L., Witzel, J. (2002), *Recasts, saliency, and morpheme acquisition*, Scholarly Paper. University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Pawlak, M. (2013), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*, Heidelberg–New York: Springer.
- Pawlak, M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–46.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (2019), *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 42/1, s. 77–93,
- Quinn, P. (2014), *Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet w Toronto, Kanada.
- Quinn, P.G., Nakata, T. (2017), *The timing of oral corrective feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Katchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, Londyn: Routledge, s. 35–48.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Werset.
- Saito, K. (2021), *Effects of Corrective Feedback on Second Language Pronunciation Development*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 407–428. doi:10.1017/9781108589789.020.
- Scrivener, J. (2005), *Learning teaching*, Oxford: Macmillan.
- Sheen, Y., Ellis, R. (2011), *Corrective Feedback in Language Teaching*, [w:] E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York: Routledge, s. 593–610.
- Swain, M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input and second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, s. 235–252.
- Ur, P. (2012), *A course in English teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valeo, A. (2021), *Classroom-Based Research in Corrective Feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 147–163.
- Varnosfadrani, A.D. (2006), *A comparison of the effects of implicit/explicit and immediate/delayed corrective feedback on learners' performance in tailor made tests*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet w Auckland, Nowa Zelandia.
- White, L. (1991), *Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom*, „Second Language Research”, nr 7, s. 133–161.
- Willis, J., Willis, D. (2007), *Doing task-based language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Yilmaz, Y. (2012), *The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes*, „Language Learning”, nr 62(4), s. 1134–1169.

DR TOMASZ RÓG Adiunkt w Katedrze Filologii Akademii Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile. Jest autorem podręcznika metodycznego *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, artykułów, monografii naukowych i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na dydaktyce języków obcych, a szczególnie na podejściu zadaniowym, kreatywności językowej i komunikacji interkulturowej.

MARTA KSIĄŻEK-RÓG Anglistka, asystentka w Katedrze Filologii Akademii Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile. Jest autorką szkoleń dla nauczycieli języków obcych, autorką artykułów naukowych i materiałów dydaktycznych. Jej zainteresowania koncentrują się na nowoczesnych metodach nauczania, autonomii uczących się i interakcji w klasie językowej.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.