

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 17

Iwona Janowska

WYPOWIEDŹ USTNA W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

взаимодействие

mediation activities

wypowiadać się

sprechen

說話

говорить

hablar

wypowiedź ustna

expresión oral

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki

WYPOWIEDŹ USTNA W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 17

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

IWONA JANOWSKA

WYPOWIEDŹ USTNA W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 17

IWONA JANOWSKA

WYPOWIEDŹ USTNA W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO



Księgarnia Akademicka
Kraków 2019

© Copyright by Iwona Janowska, 2019

Recenzent
dr hab. Magdalena Sowa, prof. UMCS w Lublinie

Redakcja
Irena Gubernat

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-7638-923-3

Publikacja dofinansowana przez
Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytetu Jagiellońskiego

KSIEGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431 27 43, 12 421 13 87
akademicka@akademicka.pl
www.akademicka.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
1. Od języka do komunikacji i działania – wkład koncepcji lingwistycznych w rozwój dydaktyki języków obcych	13
1.1. Koncepcje strukturalistyczne	14
1.2. Teoria aktów mowy i pojęcie kompetencji komunikacyjnej.....	14
1.3. Analiza dyskursu	18
1.4. Język jako działanie	20
1.5. Modele komunikacji językowej	21
2. Przyswajanie sprawności mówienia i proces produkcji mowy	27
2.1. Kognitywna teoria przyswajania języka	27
2.2. Socjokulturowa teoria uczenia się	29
2.3. Psycholingwistyczne aspekty produkcji	31
2.4. Mechanizm produkcji mowy Willema Levelta.....	32
3. Mówienie w metodach i podejściach do nauczania języków obcych.....	37
3.1. Metodologia tradycyjna (niebezpośrednia) i bezpośrednia	38
3.2. Metodologia strukturalno-behawioralna	41
3.3. Paradygmat konstruktywistyczny i podejście kognitywne	43
3.4. Paradygmat komunikacyjny i podejście ukierunkowane na działanie	44
3.5. Komunikacja ustna w metodach i podejściach	48
4. Kompetencja komunikacyjna w dydaktyce języków obcych.....	51
4.1. Lingwistyczne ujęcia kompetencji – od Chomsky'ego do Hymesa.....	51
4.2. Modele dydaktyczne kompetencji komunikacyjnej.....	53
4.2.1. Model Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980, 1983).....	53
4.2.2. Model Sophie Moirand (1982)	54
4.2.3. Modele Lyle'a Bachmana (1990) oraz Lyle'a Bachmana i Adriana Palmera (1996)	55
4.2.4. Model Marianne Celce-Murcia (2007).....	56
4.3. Kompetencja(e) w dydaktyce działaniowej.....	57
4.3.1. Kompetencje ogólne	58
4.3.2. Komunikacyjne kompetencje językowe.....	59
4.4. Użyteczność modeli kompetencji komunikacyjnej	61

5. Wypowiedź ustna – ogólna charakterystyka umiejętności.....	63
5.1. Język mówiony a język pisany.....	64
5.2. Socjolingwistyczne i pragmatyczne aspekty wypowiedzi ustnej.....	65
5.3. Komunikacja niewerbalna.....	68
5.4. Strategie wypowiedzi ustnej.....	69
5.5. Elementy konstytutywne wypowiedzi ustnej.....	71
6. Mówienie jako działanie językowe.....	75
6.1. Od czterech sprawności językowych do czterech sposobów działania	76
6.2. Funkcje działań językowych.....	78
6.3. Działania a strategie użycia języka	79
6.4. Ustne działania i strategie produktywne	80
6.5. Ustne działania i strategie interakcyjne	82
6.6. Ustne działania i strategie mediacyjne.....	84
7. Komunikacja w klasie językowej – typy, cele i warunki.....	89
7.1. Autentyczna komunikacja w sali lekcyjnej?.....	91
7.2. Typy komunikacji na lekcji języka obcego.....	93
7.3. Produkcja ustna: „ja” autentyczne i „ja” symulowane.....	94
7.4. Warunki sprzyjające komunikacji ustnej	95
7.5. Postawa nauczyciela i kierowanie lekcją.....	101
8. Nauczanie mówienia – uwarunkowania i implikacje.....	105
8.1. Podejścia do nauczania mówienia.....	105
8.2. Kompetencje językowe a rozwijanie sprawności mówienia	107
8.2.1. Podsystemy języka a rozwijanie działań ustnych.....	108
8.2.2. Równoległe rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych.....	114
8.3. Ćwiczenia i zadania w nauczaniu mówienia.....	116
8.3.1. Ćwiczenia przedkomunikacyjne	117
8.3.2. Zadania o charakterze komunikacyjnym.....	119
8.4. Zasady rozwijania sprawności mówienia	121
8.4.1. Sterowanie działaniami uczniów.....	122
8.4.2. Polecenia do ćwiczeń i zadań	124
8.4.3. Integrowanie działań językowych	125
8.5. Techniki nauczania mówienia	130
8.5.1. Klasyfikacje technik nauczania	130
8.5.2. Produktywne, interakcyjne i mediacyjne techniki nauczania mówienia	134
8.5.3. Kryteria doboru i tworzenia zadań rozwijających sprawność mówienia	145
8.6. Obraz w rozwijaniu sprawności mówienia	147
9. Zadanie jako forma rozwijania sprawności mówienia.....	153
9.1. Podejście ukierunkowane na działanie.....	153
9.2. Zadanie w dydaktyce języków obcych.....	154
9.3. Rodzaje zadań i ich funkcje.....	157

9.3.1. Zadanie a ćwiczenie	158
9.3.2. Przykłady zadań i ćwiczeń	159
9.4. Fazy nauczania opartego na wykonywaniu zadań	162
9.5. Zadaniowa lekcja mówienia	165
10. Ocenianie sprawności mówienia	177
10.1. Ewaluacja i jej funkcje	177
10.2. Co oceniać, czyli o kompetencjach użytkownika języka	180
10.3. Techniki i narzędzia oceny wypowiedzi ustnej	183
10.4. Kontrola i ocena w podejściu ukierunkowanym na działanie	194
10.5. Egzamin ustny w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego	200
10.5.1. Opisy umiejętności mówienia	202
10.5.2. Zadania egzaminacyjne	203
10.5.3. Kryteria oceny	204
Podsumowanie	209
Spis ilustracji	215
Spis schematów i tabel	217
Bibliografia	219
Indeks osobowy	231
Streszczenie	235
Summary	237
Résumé	239

WPROWADZENIE

Jak wynika chociażby z tytułu niniejszej publikacji, kluczowe zagadnienie zawartych w niej rozważań dotyczy nauczania i uczenia się obcojęzycznej mowy w warunkach zinstytucjonalizowanych. Problem ten jest powszechnie znany nauczycielom, autorom programów i materiałów dydaktycznych, ponieważ to właśnie oni podejmują próby realizacji tego celu. W literaturze tematycznej nie brak również sugestii i wskazówek, jak rozwiązywać trudne problemy związane z akwizycją tej sprawności.

Rozwój technologii informacyjnych, obecność multimediiów w salach lekcyjnych z jednej strony ułatwiają ten proces, upowszechniając dostęp do wypowiedzi w języku obcym, z drugiej zaś czynią go bardziej skomplikowanym i kompleksowym, poszerzając gamę sposobów tworzenia, przekazywania i odbierania informacji.

Aby zrozumieć istotę problemu i w sposób prawidłowy podejść do nauczania / uczenia się mówienia, należy spojrzeć na tę kompetencję przez pryzmat wybranych zagadnień teoretycznych, które ona implikuje, usytuować je na tle naukowych koncepcji dotyczących samej istoty języka, jego użycia i nauczania. Kompetencja ta wymaga bowiem w pierwszej kolejności umieszczenia jej w szerszym kontekście teoretycznym.

Punktem wyjścia refleksji zamieszczonych w tej publikacji uczyniliśmy rozważania na temat koncepcji lingwistycznych (rozdział 1), które odegrały zasadniczą rolę w rozwoju dydaktyki języków obcych, w tym także mówienia, stanowiącego jedynie wycinek kompleksowego procesu nauczania i uczenia się języka obcego i podlegającego tym samym ogólnym prawom co pozostałe sprawności.

Nie mniej istotnym i ciekawym tematem jest sam proces produkcji mowy oraz teorie uczenia się (rozdział 2). Analizujemy je głównie z punktu widzenia różnych koncepcji psychologicznych, które znacząco wpłynęły na kształt współczesnych założeń dydaktycznych.

Wiele uwagi poświęcono miejscu i roli mówienia w historycznie ukształtowanych prądach metodologicznych (rozdział 3). Znajomość metod nauczania to wciąż jedno z podstawowych zagadnień dydaktyki językowej, tym bardziej że w publikacjach europejskich mocno podkreśla się, iż nauczyciel powinien znać wiele metod, by móc odpowiednio je dobierać, dostosowując swoje nauczanie/działanie do potrzeb bardzo zróżnicowanej populacji uczących się.

Mimo iż pojęcie kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności posługiwania się językiem, przewija się nieustannie niemal na wszystkich stronach publikacji, dodatkowo poświęcono mu cały rozdział (4), przedstawiając jej dydaktyczne modele i poglądy wybranych autorów. Mówienie jest jednym z elementów tej wieloaspektowej konstrukcji – inaczej postrzeganej przez różnych naukowców.

Przechodząc od ogółu do szczegółu, w dwóch kolejnych rozdziałach (rozdziały 5 i 6) dokonano charakterystyki wypowiedzi ustnej – porównując ją z językiem piśmianym, analizując między innymi jej elementy konstytutywne i strategie stosowane przy jej tworzeniu, a następnie umieszczając ją (w sekcji szóstej) na tle pozostałych działań językowych wyszczególnionych w *Systemie opisu*. Mówienie postrzega się dzisiaj jako działanie językowe realizowane w formie wypowiedzi ciągłej, interakcji i mediacji. Powyższe zestawienia, porównania i analizy pozwalają z jednej strony lepiej zrozumieć istotę tej sprawności, wydobyć jej specyfikę, z drugiej zaś wskazują, jak ściśle jest ona zintegrowana z pozostałymi działaniami.

Obecnie nikt nie ma wątpliwości co do tego, że *gros* czasu lekcyjnego należy przeznaczyć na naukę komunikacji. Wśród specjalistów pojawia się jednak szereg wątpliwości, czy i na ile można mówić o autentycznej komunikacji w środowisku edukacyjnym (rozdział 7). Zdania są podzielone: jedni akcentują jej sztuczny charakter, inni podkreślają jej podobieństwo do tej z rzeczywistości. Konsensusem wydaje się wyszczególnienie kilku rodzajów komunikacji w procesie dydaktycznym, wśród nich również autentycznej. Najważniejsze jest jednak to, że – autentyczna czy symulowana – przygotowuje uczących się do funkcjonowania w środowisku pozaszkolnym.

Innym aspektem problemu rozwijania sprawności mówienia (rozważanym często przez specjalistów) jest stopień konieczności i kolejności nauczania podsystemów języka (rozdział 8), inaczej mówiąc, nieustająca debata na temat roli fonetyki, leksyki i gramatyki, sposobów ich nauczania oraz usytuowania przed, w trakcie czy po komunikacji. Nauczanie równoległe elementów języka i mówienia okazuje się najczęściej preferowaną metodą. Służą temu popularne dzisiaj ćwiczenia przedkomunikacyjne i komunikacyjne realizowane przed przystąpieniem do wykonywania zadań. Repertuar technik nauczania mówienia jest nieograniczony, dzielimy je na produktywne, interakcyjne i mediacyjne. Niektóre z nich zilustrowano za pomocą konkretnych przykładów.

Niezwykle istotny z punktu widzenia współczesnej dydaktyki jest rozdział 9 traktujący o zadaniach, ich rodzajach i roli w akwizycji mowy. Przykładowe scenariusze ilustrują fazy nauczania opartego na wykonywaniu zadań. „Zadaniowa lekcja mówienia” jest zwięźczeniem, praktycznym odzwierciedleniem licznych refleksji na temat zadań przewijających się przez całą publikację.

Określenia „nauczanie” i „uczenie się” są ściśle zintegrowane z pojęciem „ocenianie”. Jak i co oceniać, jakie techniki i narzędzia stosować, czym powinna charakteryzować się ewaluacja w podejściu ukierunkowanym na działanie – na te i podobne pytania przynosi odpowiedź ostatni rozdział opracowania (rozdział 10). Dostar-

cza on również konkretnych przykładów zadań egzaminacyjnych wraz z kryteriami ewaluacji.

Chociaż treści poszczególnych rozdziałów ogniskują się głównie na zagadnieniach dydaktycznych, książka ta nie ma ambicji przewodnika metodycznego, odpowiadającego na pytania, w jaki sposób zapewnić sukces w nauczaniu i uczeniu się mówienia, ale ma na celu pobudzanie do refleksji obydwu partnerów procesu dydaktycznego, do przemyślenia na nowo, czym w istocie jest nauka mówienia i jak należy rozwijać tę sprawność w ramach kursu językowego.

Rozważania teoretyczne i przykłady zaczerpnięte z praktyki pedagogicznej zawarte w niniejszej publikacji powinny przyczynić się do zmiany percepcji, wyobrażeń i nastawień, do redukowania lęku i niepewności odnośnie do tego działania językowego, albowiem negatywne postawy nic nie wnoszą do całego procesu, wręcz go utrudniają. Pozbycie się uprzedzeń pozwoli śmielej stawiać czoła trudnościom napotykanym w nauczaniu i uczeniu się mówienia.

Mówienie jest sprawnością, która implikuje wiele dziedzin/dyscyplin. Jednym z celów niniejszego opracowania jest przekonanie osób związanych z kształceniem językowym, iż lepsze poznanie mechanizmów leżących u podstaw produkcji mowy i jej nauczania umożliwi nauczycielowi ich pełniejszą kontrolę, pozwoli pozbyć się stereotypowego podejścia do rozwijania tej sprawności, traktowania jej jako wyjątkowo trudnej, nieuchwytej, efemerycznej.

Powrót do rzeczywistości, realne spojrzenie na tę kompetencję, poznanie i zrozumienie uwarunkowań i mechanizmów tworzenia wypowiedzi ustnej oraz strategii jej nauczania, wyzbycie się lęku i uprzedzeń – takie właśnie cele przyświecają tej publikacji.

1.

OD JĘZYKA DO KOMUNIKACJI I DZIAŁANIA – WKŁAD KONCEPCJI LINGWISTYCZNYCH W ROZWÓJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH

Poglądy na temat natury języka i procesu uczenia się w odniesieniu do mówienia w języku obcym zmieniały się sukcesywnie i stanowiły wypadkową różnych teorii, głównie z dziedziny językoznawstwa i psycholingwistyki. W początkowym stadium rozwoju dydaktyki języków obcych mówienie postrzegane było jako środek służący do opanowania języka. Zainteresowanie tą sprawnością pojawiło się w pierwszej połowie XX wieku za sprawą lingwistyki strukturalnej, wedle której mowa była podstawową formą języka. Połączenie lingwistyki strukturalnej z teoriami behawiorystycznymi oznaczało, że nauka języka odbywała się poprzez wykształcanie u uczących się pewnych nawyków, czyli ustalonych związków między bodźcem a reakcją.

Począwszy od lat 70. minionego stulecia charakter procesu produkcji mowy definiowano w kontekście badań pragmatycznych, socjolingwistycznych i teorii komunikacji. Wielu badaczy przedstawiało go w postaci rozmaitych modeli kompetencji komunikacyjnej (zob. 4.2.), które koncentrują się głównie na różnych komponentach lub aspektach wypowiedzi ustnej. Celem nauczania / uczenia się języka nie jest już artykułowanie poprawnych struktur językowych, ale wchodzenie w interakcję i tworzenie wypowiedzi odpowiedniej do sytuacji i kontekstu. Pojęcie „kompetencji językowej” zostało wzbogacone o wymiar społeczny użycia języka.

Obecnie w nauczaniu języków obcych mamy do czynienia z pewnym przeorientowaniem perspektywy dydaktycznej. Nauczanie / uczenie się języka koncentruje się nadal na komunikacji, ale coraz większy nacisk kładzie się na umiejętności kognitywne uczącego się i na sposób jego działania. Dynamiczny model procesu nauczania i uczenia się języka, w tym rozwijania mówienia jako działania językowego, wymaga zatem odwołania się do wielu teorii. Niniejszy rozdział stanowi zarys głównych teorii, które pozwoliły przekroczyć granice lingwistyki strukturalnej, a następnie zrewolucjonizować dydaktykę języków obcych i nadać jej bardzo silny impuls do rozwoju. Wymienione koncepcje miały i mają nadal bezpośredni wpływ na kształtowanie się rozwiązań o charakterze dydaktycznym, a także modelu produkcji mowy oraz na przyswajanie sprawności mówienia.

1.1. Koncepcje strukturalistyczne

Nadejście strukturalizmu¹ spowodowało prawdziwy przewrót epistemologiczny w połowie XX wieku i stworzyło korzystne warunki dla rozwoju językoznawstwa. W świetle tej teorii język postrzegano jako samowystarczalny system znaków, czyli wewnętrznie uporządkowany układ elementów posiadający określoną strukturę; innymi słowy – język traktowano jako zbiór elementów i relacji (zależności) zachodzących między tymi elementami. Na systemowość języka w sposób wyraźny pierwszy zwrócił uwagę Ferdinand de Saussure, który definiował język jako system znaków służących do porozumiewania się między sobą członków danej społeczności (Saussure 1991, 2004). Jego rozróżnienie na język (*langue*) i mówienie (*parole*) uświadomiło badaczom, że język jest zjawiskiem społecznym, jednak zdefiniowanie tych pojęć nie pociągnęło wówczas za sobą rozwoju badań w obrębie *parole*². „Program teoretyczny językoznawstwa mówienia jest jasno wspomniany przez Saussure’a [...], ale natychmiast odsunięty na bok” (Paveau, Sarfati 2009: 195).

Lingwistyka strukturalna postrzegała język w sposób redukujący i mechanistyczny, odizolowany od jego użytkowników, otoczenia tekstowego (dyskursu), kontekstu sytuacyjnego. Takie podejście miało bezpośredni wpływ na nauczanie języków i rozwiązania proponowane w metodach nauczania. Język jest nabywany w sposób bierny poprzez interioryzację poszczególnych jego elementów, a podstawową jednostką nauczania było zdanie.

Stopniowo językoznawcy dochodzili do przekonania, że system kodu nie wystarcza, by móc wyjaśnić funkcjonowanie języka, co skutkowało inicjowaniem badań i powstawaniem teorii, które zmieniły kształt między innymi językoznawstwa stosowanego, a następnie glottodydaktyki.

1.2. Teoria aktów mowy i pojęcie kompetencji komunikacyjnej

Językoznawcą, który relatywizował strukturalną koncepcję języka i którego teorie miały znaczący wpływ na dydaktykę języków obcych, był John Langshaw Austin. Ten angielski filozof języka badał warunki użycia języka w sytuacjach życia codziennego, zależnych od konkretnych okoliczności. Według niego osoba mówiąca tworzy społeczne rzeczywistości osadzone w danym kontekście.

W swojej fundamentalnej pracy *How to do things with words* (1962) przedstawił teorię aktów mowy. Jej przedmiotem są nie tylko zdania językowe, ale także czynności, które realizujemy, wypowiadając je. Wśród zdań języka naturalnego wyodrębnił

¹ Po publikacji *Kursu językoznawstwa ogólnego* Ferdynanda de Saussure’a.

² „[...] jedynym prawdziwym przedmiotem językoznawstwa jest język rozpatrywany sam w sobie i dla siebie samego” (Saussure 1991: 258).

on takie, których nie da się ocenić pod względem prawdziwości, a jedynie skuteczności. Wypowiedzi performatywne dokonują czegoś przez sam fakt ich wyartykułowania (np. nadawanie imienia). Wyodrębnił trzy potencjalne aspekty aktów mowy: lokucyjny – tworzenie i artykułowanie wypowiedzi; illokucyjny (intencjonalność wypowiedzi), obecny np. w obietnicach, ostrzeżeniach, prośbach; perlokucyjny (dodatkowe, wtórne oddziaływanie na odbiorcę), obecny wtedy, gdy wypowiedź wywołuje u odbiorcy jakiś efekt (reakcja emocjonalna, wykonanie pewnej czynności).

Jednakże powodzenie aktów mowy, nawet najbardziej zrytualizowanych, zakłada poszanowanie pewnej liczby warunków: językowych (muszą być użyte pewne formuły z wyłączeniem wszelkich innych), socjologicznych (mówiący muszą posiadać władzę lub status wymagany przez sytuację w danym miejscu i czasie), psychologicznych (nastawienie umysłu mówiących musi być zgodne z typem zaangażowania, jakie podejmują) (Paveau, Sarfati 2009: 246-247).

Uczeń i kontynuator prac J. Austina, Amerykanin John Searle, zaproponował redefinicję teorii aktów mowy. W koncepcji przedstawionej w *Speech acts. An essay in the philosophy of language* (1969) rozszerza teorię swojego mistrza, traktując akt mowy jako jednostkę dwustronną, zawierającą treść i siłę propozycjonalną. Badacz wyróżnił ogólnie: akty bezpośrednie (kiedy intencja mówiącego odczytywana jest niezależnie od sytuacji) i akty pośrednie (w zależności od kontekstu, sytuacji tekst może przybierać różne znaczenie), następnie zaproponował klasyfikację aktów mowy, wyróżniając pięć typów: asertywny, dyrektywny, komisywny, ekspresywny, deklaratywny. Wprowadzając pojęcie „aktów pośrednich” (*Expression and meaning*, 1979), J. Searle zauważa, że znaczenie zdania czasami odbiega od sensu, jaki ma ono w danym kontekście, dlatego trudno jest ustalić korelację między formą a znaczeniem jeden do jednego.

Poza tym miejscowym przebudowaniem tez Austina, Searle przygotowuje grunt pod nowe rozwinięcie teorii aktów mowy. Refleksja, którą wówczas przedstawia, stanowi próbę odpowiedzenia na pytanie, przy jakich warunkach podmioty mówiące mogą zgodnie interpretować wypowiedzi, a tym samym zgodnie wpisywać się w proces komunikacji (werbalny i niewerbalny) (Paveau, Sarfati 2009: 251).

Rozwinięciem teorii aktów mowy jest teoria implikatur konwersacyjnych Herberta Paula Grice’a – brytyjskiego filozofa języka, autora fundamentalnych prac z zakresu pragmatyki (*Studies in the way of words*, 1989). Teoria ta wyjaśnia mechanizmy odczytywania ukrytych aktów mowy przy pomocy kontekstu językowego i pozajęzykowego.

Paul Grice wykazał, że zwracanie się do rozmówcy nie ogranicza się do przekazania mu ustrukturyzowanej i eksplicytnej informacji, którą powinien przyjąć, ale niezbędne jest tutaj również aktywne uczestnictwo rozmówcy, a jego oczekiwania

i reakcje mają bezpośredni wpływ na tworzenie tej informacji. Paul Grice opisuje sposoby odczytywania intencji zamierzonej przez mówiącego, jednak niewyraźnej wprost.

Badacz zakłada, że

mówienie to rodzaj celowego, racjonalnego zachowania, akt współpracy między partnerami rozmowy. Każdy z rozmówców świadomy jest celu konwersacji, w której uczestniczy. Może on być jednoznacznie ustalony na początku rozmowy bądź kształtowany stopniowo, bardziej lub mniej precyzyjnie, w toku konwersacji. To sprawia, że pewne zachowania na różnych etapach konwersacji są właściwe, a inne – niewłaściwe. Taka obserwacja pozwala sformułować zasady, którymi ludzie na ogół się posługują w komunikacji językowej. Zasady te określają, co partnerzy konwersacji powinni robić, aby przebiegała ona jak najefektywniej i jak najracjonalniej (Zdunkiewicz 1993: 263).

Ogólna zasada konwersacji P. Grice’a, zwana zasadą kooperacji, brzmi: „Wnoś do konwersacji taki wkład, jakiego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek rozmowy, w której bierzesz udział” (Grice 1980: 96 za: Paveau, Sarfati 2009: 255). Wspierają ją cztery reguły szczegółowe: maksyma ilości (informować w ilości stosownej do celu konwersacji); maksyma jakości (podawać informacje prawdziwe); maksyma odniesienia (mówić na temat); maksyma sposobu (mówić jasno i zrozumiale).

Pojęcie „aktu mowy” zostało bardzo szeroko wykorzystane w dydaktyce języków obcych. Jego twórcy i teoretycy postrzegają język nie tylko jako środek przekazu informacji zawartej w komunikacie, ale także jako sposób oddziaływania na innych. Natomiast reguły konwersacji P. Grice’a zwracają uwagę na elementy implicytne wymiany słownej: aspekt formalny wypowiedzi jest mniej ważny niż jej znaczenie i wpływ na uczestnika komunikacji.

Akt mowy stał się jednostką nauczania i uczenia się języków w podejściu komunikacyjnym (zob. 3.4.). Definiowany jest jako „[n]ajmniejsza jednostka komunikacji odpowiadająca realizacji danej intencji komunikacyjnej” (Wilczyńska 2002: 317)³. Wprowadzenie tego pojęcia w kontekst dydaktyczny przyczyniło się do oddzielania funkcji komunikacyjnych od form językowych i organizowanie procesu nauczania wokół aktów mowy, pełniących określone funkcje komunikacyjne, którym odpowiadają dane struktury językowe. Klasyfikacja aktów mowy zaproponowana przez J. Searle’a została wykorzystana w inwentarzach funkcjonalno-pojęciowych, które

³ „Najmniejsza jednostka komunikacyjna odpowiadająca realizacji danej intencji komunikacyjnej, np. intencją dyrektywnego aktu mownego jest spowodowanie, by interlokutor coś wykonał. Jako część interakcji jest wkomponowany w sytuację komunikacyjną i jako taki podlega całościowej interpretacji, tzn. z uwzględnieniem elementów niewerbalnych i sytuacyjnych, a także wiedzy rzeczywistej czy domniemanej interlokutora (tzw. presupozycji)” (Wilczyńska 2002: 317).

powstały w latach 70. XX wieku w ramach prac Rady Europy i stanowiły podstawę do określenia poziomu progowego kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka. Poziomy progowe (np. *Threshold level*, 1975; *Un niveau-seuil*, 1976) wyznaczały zaś ramy do opracowania programów nauczania i materiałów dydaktycznych.

Wymienieni powyżej twórcy teorii aktów mowy nie wzięli pod uwagę w swych badaniach uwarunkowań kulturowych użycia języka. Tymczasem

każdy język wytycza kierunek myślenia ludzi, którzy się nim posługują. Odnosi się to nie tylko do systemu gramatycznego danego języka „wyposażającego” mówiących w pewne kategorie pojęciowe, takie jak choćby czas, aspekt itp. Akty mowy są również częstką uwarunkowanej społecznie i kulturowo komunikacji językowej. Każda kultura może być opisywana przez charakterystyczne dla niej akty mowy. Często skodyfikowane (ujęte) w odrębnych jednostkach leksykalnych (wyrazach) są odbiciem historycznych doświadczeń społeczności mówiącej danym językiem (Zdunkiewicz 1993: 267).

W latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych powstaje nowy ruch w językoznawstwie – etnografia mówienia, który postrzega język jako zjawisko kulturowe. Ta nowa dyscyplina, reprezentowana przez Della Hymesa i Johna Gumperza, skupia się na funkcjach języka, aktywności mowy, jednak dla dydaktyki języków obcych fundamentalnym pojęciem jest pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” zdefiniowane przez D. Hymesa, który rozumiał ją jako umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, czyli łączenie kompetencji językowej z nabytą wiedzą o normach determinujących użycie języka w kontekście społecznym. Według D. Hymesa, aby móc komunikować się, nie wystarczy znać samego języka, trzeba również umieć się nim posługiwać stosownie do kontekstu społecznego. Członkowie danej wspólnoty językowej posiadają dwa rodzaje kompetencji: wiedzę językową i wiedzę socjolingwistyczną lub, inaczej mówiąc, znajomość norm gramatycznych i norm użycia (Hymes 1984: 47).

Zachowania językowe nie są tylko realizacją norm kodu języka, ale również reguł będących skutkiem różnych pozajęzykowych, sytuacyjnych i społeczno-kulturowych uwarunkowań. Akt komunikacji językowej należy do relacji pragmatycznych, w których, obok uczestników, wyróżnia się: czas, miejsce i psychologiczne ramy, cele i rezultat aktywności mownej, treść przekazu i jego formę, ton i styl interakcji, kanały i kody komunikacji, normy interakcji i interpretacji oraz typ wypowiedzi. Język staje się zatem jednym ze składników komunikacji, traktowanym na równi z innymi.

Dell Hymes pogrupował parametry sytuacji komunikacyjnej, tworząc model SPEAKING, który Évelyne Bérard (1991: 2) nazywa modelem sytuacji komunikacyjnej i który został przejęty przez dydaktykę języków obcych.

S	Setting – ramy	ramy fizyczne (czas i miejsce) i psychologiczne
P	Participants – uczestnicy	uczestnicy: wszyscy, którzy mogą mieć wpływ na proces komunikacji (zabierając głos lub nie)
E	Ends – cele	cel lub intencja działania komunikacyjnego i jego rezultat
A	Acts – akty	treść przekazu (temat) i jego funkcje
K	Keys – tonacje	ton, zabarwienie emocjonalne
I	Instrumentalities – narzędzia (środki komunikacji)	środki komunikacji (kanały komunikacji i kody)
N	Norms – normy (zwyczaje komunikacyjne)	normy interakcji i interpretacji znaczenia
G	Genre – rodzaj (działania językowego, typ dyskursu)	typ działania językowego (opowiadanie, śpiew, zagadka, list itd.)

Tabela 1. Akt komunikacji D. Hymesa (Bertocchini, Costanzo 2008: 50).

Obok kategorii „funkcji” i „znaczenia”, pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” wywarło znaczny wpływ na teorię i praktykę nauczania; najpierw w podejściu komunikacyjnym, następnie w podejściu ukierunkowanym na działanie. W teoretycznych ramach dotyczących projektowania i oceny programów nauczania języka drugiego Michael Canale i Merrill Swain (1980) oraz Michael Canale (1983) lokują kompetencje językowe w ramach większego konstrukt – kompetencji komunikacyjnej, gdzie występują one tylko jako jeden z elementów – obok socjolingwistycznego, strategicznego i dyskursywnego. Podobną perspektywę przyjął Jan van Ek (1986) w tworzeniu poziomu progowego. Późniejsza interpretacja tych ram przez Sandrę Savignon (1997) dostarczyła modelu pedagogicznego, który nauczyciele mogli wykorzystać w swoich klasach. Różnorodne innowacje i inicjatywy w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych w różnych środowiskach na całym świecie pokazały znaczenie kontekstu społecznego i kulturowego dla szeregu zagadnień teoretycznych i praktycznych.

1.3. Analiza dyskursu

Francuskie lingwistyczne teorie wypowiedzania (zob. Grzmil-Tylutki 2010) miały jako główny cel krytykę językoznawstwa języka (*langue*) i badanie faktów mówienia (*parole*), rozumianego jako tworzenie wypowiedzi przez mówiących w rzeczywistości komunikacyjnej. Badania w tej dziedzinie zapoczątkował Émile Benveniste, który wskazywał na to, że języka nie można badać poza jego użyciem (Benveniste 1966, 1974). Wypowiedzenie (*énoncé*) – zdanie idealne, wzorcowe, wyizolowane,

niezmienne, anonimowe, takie jakie tworzyli i badali strukturaliści, nie może być analizowane poza wypowiedzianiem (*énonciation*), tzn. aktem osobistym i kontekstualnym. Lingwista tworzy pojęcie „sytuacji wypowiedziania” i podaje jej parametry. Są nimi lokutor, interlokutor, miejsce i moment wymiany słownej. Jakiś JA zwraca się do kogoś (TY) w danym momencie (TERAZ) i w danym miejscu (TUTAJ). Wymienione elementy leżą u podstaw tworzenia zdania i łączą je z innymi zdaniami w ramach koherentnego i znaczącego działania językowego. Za podstawową jednostkę dyskursu É. Benveniste uważał zdanie – „nieokreślony twór, nieograniczona rozmaitość”, które jest „samym życiem języka w działaniu. Wnioskujemy z tego, że wraz ze zdaniem opuszczamy obszar języka jako systemu znaków i wchodzimy do innego świata, świata języka jako komunikacji, którego wyrazem jest dyskurs” (Benveniste 1966: 130)⁴.

Wprowadzona przez É. Benveniste’a opozycja pomiędzy wypowiedzeniem i wypowiedzianiem oraz ich wzajemne relacje stały się przedmiotem badań francuskich lingwistów wypowiedzenia w XX wieku (O. Ducrot, A. Culioli, D. Maingueneau), zwanych analizą dyskursu. Nie rozważa się już możliwości funkcjonowania języka w izolacji, ale bierze się pod uwagę jego liczne i różnorodne użycia w społeczeństwie. Analiza dyskursu koncentruje się na danych językowych na poziomie wyższym niż poziom zdania (wypowiedzi, teksty, interakcje) i opisuje „mechanizm wypowiedzi, który łączy organizację tekstową z określonym usytuowaniem społecznym” (Maingueneau 1996: 8). W lingwistyce anglosaskiej dziedzina ta rozwijała się pod wpływem interakcjonizmu symbolicznego Ervinga Goffmana i analizy konwersacyjnej Johna Gumperza. W Wielkiej Brytanii zaś wiele badań koncentrowało się na dyskursie w klasie (Sinclair, Coulthard 1975), inspirowanym modelem lingwistyki funkcjonalnej Michaela Hallidaya (1973).

Zastosowanie analizy dyskursu do nauczania i uczenia się języka obcego odbywa się na kilku poziomach. Przy wdrażaniu programów nauczania języka można przeprowadzić analizę dyskursu, aby wybrać odpowiednie dokumenty po zdefiniowaniu celów, w zależności od kontekstu i analizy potrzeb uczących się. Analiza dyskursu jest szczególnie wykorzystywana w planowaniu nauczania języków specjalistycznych. Umożliwia bowiem identyfikację powtarzających się znaczników – gramatycznych, leksykalnych, fonetycznych, intonacyjnych itp. – dzięki którym możliwe jest określenie cech tekstów, pisemnych lub ustnych, związanych z wykonywanymi działaniami. Proces ten umożliwia tworzenie korpusów przeznaczonych do opracowywania programów nauczania języków, ale także do tworzenia podręczników lub przygotowywania materiałów autentycznych do celów dydaktycznych.

⁴ Tłumaczenie polskie I. Piechnik za: Paveau, Sarfati 2009: 200.

1.4. Język jako działanie

Interesujące dla współczesnych teorii posługiwania się językiem są poglądy Ludwika Wittgensteina. W *Dociekaniach filozoficznych* (1953) autor wychodzi od krytyki „augustiańskiej koncepcji języka”, wedle której język powstaje drogą nadawania nazw rzeczom, i wprowadza pojęcie „gry językowej”, definiując ją jako „całość złożoną z języka i z czynności, w które jest on wpleciony” (Wittgenstein 2000: 12).

Ludwik Wittgenstein przedstawia koncepcję języka jako narzędzia działania w określonym kontekście, mając na uwadze realizację celu. Precyzuje, iż nie jest możliwe żadne inne użycie języka poza interakcją przynajmniej dwóch partnerów, zmierzających do realizacji jakiegoś celu o charakterze społecznym. Język jest narzędziem działania, zaś mowa / użycie języka jest działaniem: „mówienie jest częścią pewnej działalności” (Wittgenstein 2000: 20). Według tej koncepcji mowę należy traktować jak każde inne działanie mające na celu intencjonalne przejście od jednego stanu rzeczy do innego, bardziej zadowalającego. Aby uzyskać zamierzoną modyfikację sytuacji wyjściowej, uruchamia się odpowiednio dobrane środki umożliwiające uzyskanie danego rezultatu w danej sytuacji. Dostosowanie środków do celu i parametrów danej sytuacji nadaje zachowaniu charakter sensownego działania.

Pojęcie „sytuacji komunikacji” zyskuje szczególne znaczenie w teorii działania komunikacyjnego, której autorem jest Jürgen Habermas. Koncepcja ta jest częścią ogólnych rozważań poświęconych problematyce społecznej. Zdaniem tego niemieckiego filozofa i socjologa język to zjawisko społeczne. Uczestnicy interakcji przy użyciu języka nadają nie tylko znaczenia swym zachowaniom, ale przede wszystkim tworzą i utrwalają związki między sobą. Jürgen Habermas, odwołując się do pragmatycznych teorii języka J. Austina i J. Searle’a, uznał akt mowy za podstawowe działanie komunikacyjne i wyróżnił akty illokucyjne i perlokucyjne. Pierwsze z nich (illokucyjne) wiążą działanie ze znaczeniem, drugie zaś (perlokucyjne) z intencją.

W swojej koncepcji J. Habermas wyróżnia działania strategiczne i niestrategiczne (komunikacyjne) i wyraźnie je rozdziela. Celem działań strategicznych jest osiągnięcie rezultatu, który jest nadrzędny w stosunku do pozostałych elementów, a język to środek do wywierania wpływu. Działanie komunikacyjne zachodzi wtedy,

kiedy uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację (szans) sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia. W działaniu komunikacyjnym uczestnicy stawiają własny sukces na drugim planie; zmierzają do osiągnięcia własnych celów pod warunkiem, że mogą swe plany działania wzajemnie zestroić na gruncie wspólnych definicji sytuacji. Z tego względu negocjowanie definicji sytuacji stanowi istotny składnik dokonań interpretacyjnych wymaganych w działaniu komunikacyjnym (Habermas 1999: 473).

Z kategorią działania komunikacyjnego związane jest pojęcie „racjonalności komunikacyjnej”, która jest niczym innym jak procesem dochodzenia do porozumie-

nia. „Język jest dla komunikacyjnego modelu działania relewantny jedynie w aspekcie pragmatycznym: mówiący, posługując się zdaniami w sposób ukierunkowany na dochodzenie do porozumienia, odnoszą się do światów, i to nie tylko bezpośrednio [...] lecz w sposób refleksyjny” (Habermas 1999: 186).

Zarysowane powyżej koncepcje języka stanowią płaszczyznę odniesienia dla XXI-wiecznych tendencji w dydaktyce językowej – podejścia ukierunkowanego na działanie i dydaktyki zadaniowej (zob. Janowska 2011a). Ich cechą charakterystyczną jest to, że przedmiotem badań czynią działanie ludzkie, które może być definiowane jako poszukiwanie i organizacja środków potrzebnych do osiągnięcia celu. Teorie działania zachęcają nas do traktowania uczenia się jako działania społecznego, a ucznia jako jednostki społecznej. Komunikacja przestaje być celem samym w sobie, ale staje się narzędziem realizacji działania o charakterze kolektywnym, społecznym. Wykonanie zadania uświadamia uczącemu się praktyczny sens użycia języka i potrzebę kształcenia umiejętności pozajęzykowych. Koncepcja zadania przedstawiona w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* sygnalizuje zmianę paradygmatu: interakcję (*inter-action*) – słowo klucz podejścia komunikacyjnego zastąpiło działanie we współpracy (*co-action*) (Puren 2002).

1.5. Modele komunikacji językowej

Komunikacja stanowi przedmiot licznych badań zarówno lingwistów, jak i antropologów oraz różnych dyscyplin naukowych. W poniższych rozważaniach prezentujemy tylko kilka wybranych modeli komunikacji, do których odwołujemy się często w dydaktyce językowej.

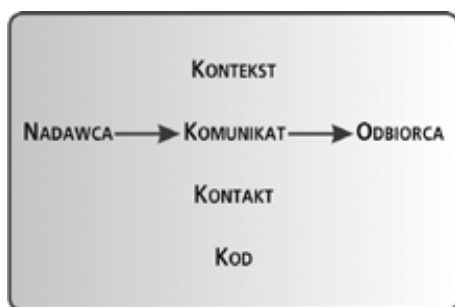
Ogólnie rzecz biorąc, aby miał miejsce akt komunikacji językowej, konieczny jest nadawca i odbiorca, którzy muszą skupić na sobie uwagę, „tworząc w ten sposób wspólny układ i otwierając kanał komunikacji” (Dakowska 2001: 59). Pierwszą i najważniejszą funkcją komunikacji jest przekazywanie treści. Forma informacji spełnia również ważną funkcję w komunikacji językowej – umożliwia kodowanie i dekodowanie intencji, treści i znaczeń – ale podporządkowana jest treści. „Komunikacja językowa to szczególnie rodzaj przetwarzania informacji przez człowieka, posiadający swoją specyfikę, przebieg i tylko sobie właściwe rodzaje. Jest zjawiskiem naturalnym i kulturowym, dostępnym naszej obserwacji i refleksji w rzeczywistości empirycznej” (Dakowska 2001: 57).

Najbardziej klasyczny spośród wszystkich modeli komunikacji to schemat przekazu sygnałów Claude’a Shannona i Warrena Weavera (1949), który stał się inspiracją dla lingwistyki strukturalnej, a następnie dydaktyki językowej. Traktuje on komunikację jako czysty i prosty przekaz informacji: każdemu minimalnemu elementowi myśli odpowiada minimalny element językowy i *vice versa*. Aby móc komunikować się, wystarczy zakodować jedno i odkodować drugie. Zdarza się, że ta

komunikacja jest zakłócana przez rozmaite przeszkody i trudności (tzn. szумы), ale redundancja językowa pozwala je pokonać.

Ta koncepcja linearna i mechanistyczna uwzględnia tylko aspekt werbalny komunikacji, nie biorąc pod uwagę ani innych sposobów komunikacji, ani wpływu kontekstu, ani też aktywnej roli rozmówcy. Racjonalna i woluntarystyczna ignoruje całą część intuicyjną i implicytną, której rolę w funkcjonowaniu języka podkreśla współczesna lingwistyka. Będąc odbiciem równie uproszczonego schematu przyjętego przez psychologię behawioralną (BODZIEC → JEDNOSTKA → REAKCJA), model matematyczny przez długi czas dominował w dydaktyce językowej, która polegała na wdrażaniu uczących się do wyrażania swoich myśli w obcym języku. Wystarczyło tylko zastąpić jeden kod drugim.

Jednak najbardziej znacząca dla dydaktyki języków obcych była propozycja Romana Jakobsona, który, inspirując się teorią cybernetyczną C. Shannona i W. Weaver'a, zaproponował schemat komunikacji werbalnej wzbogacony o wymiar funkcjonalny użycia języka.



Schemat 1. Model komunikacji językowej R. Jakobsona (Baylon, Mignot 2008: 84).

Nadawca kieruje komunikat do odbiorcy. Aby komunikat był efektywny, musi on odnosić się do kontekstu (czyli musi coś oznaczać), kontekstu uchwytanego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo dającego się zwerbalizować; dalej, konieczny jest kod, w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (albo innymi słowami dla tego, który „koduje”, i tego, który „dekoduje” komunikat); na koniec musi istnieć kontakt – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiające im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji (Jakobson 1989: 81).

Poszczególnym elementom sytuacji komunikacyjnej zostały przyporządkowane funkcje językowe i komunikacyjne. Poszczególne funkcje zorientowane są na różne elementy sytuacji. Możliwe jest ukierunkowanie na:

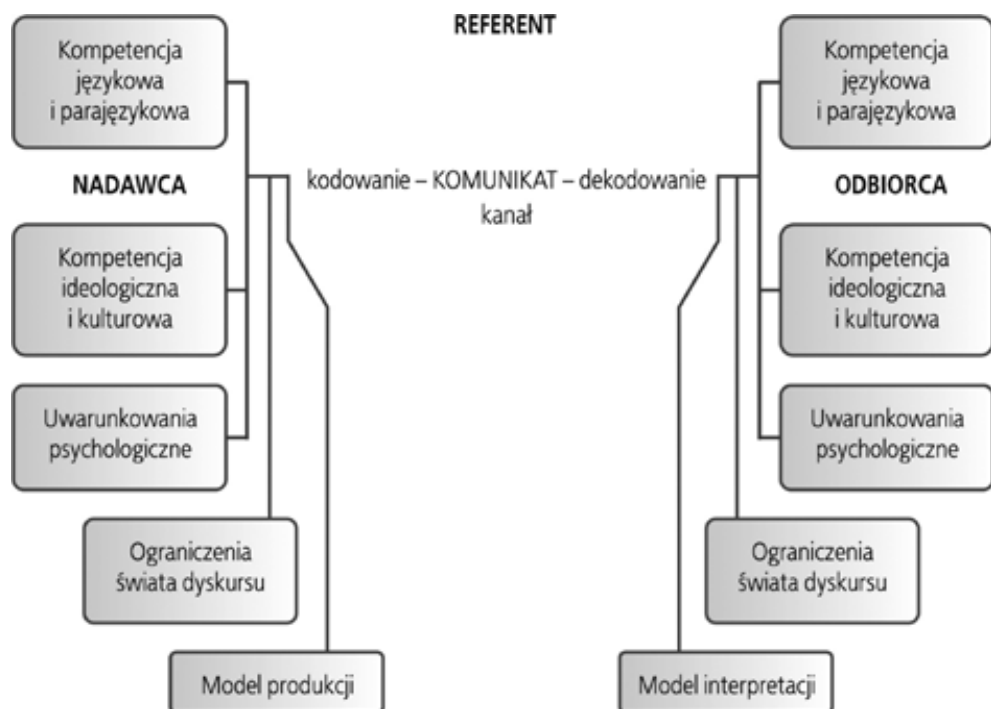
- nadawcę – funkcja ekspresywna, w której celem komunikatu jest nadawca;
- odbiorcę – funkcja konatywna, impresywna, której istotą jest wpływ na partnera;

- kontekst – funkcja przedstawieniowa (referencyjna, symboliczna), czyli reprezentacja przedmiotów i faktów;
- kod – funkcja metajęzykowa, która koncentruje się na samym kodzie (opisuje język);
- kontakt – funkcja fatyczna, czyli nawiązanie i podtrzymywanie kontaktów w społeczeństwie;
- komunikat – funkcja poetycka, czyli operacje ze znakami, z formą językową tekstu, koncentracja uwagi na sposobie mówienia.

Te składowe aktu komunikacji są obecne w każdej komunikacji i pozostają w interakcji, jednakże nie są w ten sam sposób akcentowane, co pozwala charakteryzować różne typy dyskursu: kilka banalnych zdań wymienionych z sąsiadem stojącym w drzwiach – to głównie funkcja fatyczna; artykuł naukowy – funkcja poznawcza; slogan reklamowy (który przywiązuje większą wagę do komunikatu – aby go zapamiętano – niż do produktów, o których mowa) – funkcja poetycka; lekcja gramatyki – funkcja metalingwistyczna; zwierzenia osobiste – funkcja ekspresywna; przemówienie polityczne (którego celem jest w większym stopniu przekonywanie niż informacja) – funkcja impresywna.

Schemat R. Jakobsona okazał się niewystarczający, w miarę jak lingwistyka poszerzała swój obszar badań. Zarzucano mu, że zbyt koncentruje się na komunikacie i sposobie jego przekazywania i nie uwzględnia odwracalnego charakteru komunikacji ani jej aspektów psychologicznych (Baylon, Mignot 2008: 88-89). Wówczas to francuska badaczka – Catherine Kerbrat-Orecchioni – stworzyła schemat komunikacji, który na gruncie glottodydaktyki zastąpił propozycję R. Jakobsona. Zaktualizowała go, tworząc tym samym model produkcji i model interpretacji oraz różnicując statusy nadawcy i odbiorcy.

W schemacie zaproponowanym przez C. Kerbrat-Orecchioni nie pojawia się termin „język”, zastępuje go pojęcie „kompetencji językowej”. Prócz niej badaczka odwołuje się do kompetencji pozajęzykowych (takich jak mimika, gestykulacja), które każdy użytkownik języka posiada i które przyczyniają się do tworzenia komunikatu. Wskazuje tym samym na wielokodowość i wielokanałowość komunikacji. W schemacie C. Kerbrat-Orecchioni sytuacja uczestników komunikacji, której brak u R. Jakobsona, występuje razem z „ograniczeniami teoretyczno-retorycznymi” w „ograniczeniach świata dyskursu”. Ważne jest też wyróżnienie „uwarunkowań psychologicznych”, te bowiem zasadniczo różnicują typ reakcji i sposób komunikowania. Z zamieszczonego poniżej schematu wynika, iż „pozycje nadawcy i odbiorcy nie są identyczne i że trzeba rozróżnić model tworzenia od modelu interpretacji. To właśnie dlatego język, który w schemacie R. Jakobsona pojawiał się jako autonomiczny czynnik poza uczestnikami komunikacji, jest tu słusznie włączony do ich wnętrza” (Baylon, Mignot 2008: 89-90).



Schemat 2. Schemat komunikacji C. Kerbrat-Orecchioni (1980: 19)⁵.

Ramy formalne publikacji uniemożliwiają szczegółowe i pogłębione analizy badań językoznawczych związanych z treścią i zakresem pojęcia komunikacji oraz z jej zastosowaniem w dydaktyce językowej. Pojawiają się wciąż nowe subdyscypliny mające na celu badanie aspektów komunikacji, którymi wcześniej nie interesowano się. Dla nauczycieli języków obcych powinny one stanowić zagadnienia niezwyklej wagi, ponieważ te czynniki zmieniają się w zależności od kultury i mogą wywoływać nieporozumienia niemające nic wspólnego z użyciem języka.

Nauczyciel języka powinien mieć świadomość, że różne parametry komunikacji (sytuacji komunikacyjnej) nie występują w izolacji, jak również nie sumują się, ale tworzą kompleksowe i podlegające nieustannym zmianom konfiguracje. Ani treści, ani intencje, ani warunki komunikacji nie są ustalone raz na zawsze, ale są wypracowywane, negocjowane, modyfikowane podczas trwania komunikacji. Komunikacja polega w mniejszym stopniu na przekazywaniu sensu niż na jego konstruowaniu. Można nawet powiedzieć, że proces komunikacji jest bardziej znaczący niż jej produkt. Stąd potrzeba znajomości modeli i schematów.

⁵ Por. Kita 1998: 23; Baylon, Mignot 2008: 89; Paveau, Sarfati 2009: 199.

Pragmatyka lingwistyczna i socjolingwistyka odwróciły proporcje między komunikacją i językiem: słowa i struktury to tylko część języka (który charakteryzuje się konotacjami, elementami implicytnymi, domysłem, implikacjami), a język jest tylko częścią komunikacji (która obejmuje również liczne czynniki pozajęzykowe). Kiedy jednostki komunikują się, biorą pod uwagę wszystkie wskazówki, których im dostarcza dyskurs rozmówcy, jego gesty, mimika oraz sytuacja, kultura i ich wspólne doświadczenia. Na podstawie tych licznych i bardzo różnorodnych wskazówek, których znaczenie zależy od kontekstu, rozmówcy wysuwają hipotezy na temat intencji wypowiedzi, na temat jej interpretacji oraz wniosków, które należy wyciągnąć. Ten właśnie sposób komunikowania się stopniowo prowadzi do wzajemnej modyfikacji środowiska (otoczenia) kognitywnego rozmówców, którzy poprzez interakcję poszukują najlepszego powiązania między czynionymi wysiłkami i oczekiwanymi efektami, co wyjaśnia posługiwanie się elipsami, figurami retorycznymi oraz innymi procedurami dyskursywnymi. W tych warunkach kod, czyli dokładniej mówiąc, kodowanie i dekodowanie językowe, wchodzi tylko w niewielkim stopniu do tego procesu inferencji, co potwierdzałyby współczesne badania psycholingwistyczne dotyczące mechanizmów rozumienia i czytania. Nasz umysł pracuje o wiele szybciej, intuicyjnie i w sposób rozproszony (niekoniecznie w sposób linearny, progresywny i kumulacyjny), niż jak to zakładały teorie strukturalistyczne.

Reasumując: produkcja językowa, niegdyś wąsko rozumiana przez strukturalistów, zaczęła być postrzegana w czterech wymiarach: ko-tekstu (wypowiedzi językowej, które poprzedzają i które następują po danym fragmencie), kontekstu (sytuacyjnego), interakcji (osobistej) i intencji (pragmatycznej), które wchodzi w interakcję, gdy tylko zaczynamy komunikować się w autentycznej sytuacji (Defays 2003: 86).

2.

PRZYSWAJANIE SPRAWNOŚCI MÓWIENIA I PROCES PRODUKCJI MOWY

Wyjaśnienie procesu opanowania mówienia jest zadaniem trudnym, a to głównie dlatego, że mieści się w zagadnieniach ogólnych, dotyczących teorii uczenia się i przyswajania języka. W literaturze przedmiotu rysują się dwa zasadnicze podejścia do tej problematyki: kognitywne, znane jako teoria uczenia się sprawności (np. Johnson 1996; DeKeyser 1998; Bygate 2009), i socjokognitywne (np. Bange 2005; Lantolf 2006; Griggs 2007).

2.1. Kognitywna teoria przyswajania języka

Podeście kognitywne zakłada, że człowiek przyswaja bodźce zewnętrzne w procesie aktywnego postrzegania i przetwarzania informacji. Akwizycja / uczenie się języka to proces mentalny bazujący na ogólnych mechanizmach uczenia się, przebiegający indywidualnie w interakcjach społecznych. Uczący się postrzegają, identyfikują, analizują, klasyfikują, kojarzą, porządkują informacje przy użyciu wewnętrznych struktur kognitywnych. Tworzą oni hipotezy na temat struktur i znaczeń języka obcego, testują je w komunikacji i w razie potrzeby modyfikują, tworząc w ten sposób język przejściowy. Ważnym warunkiem powodzenia procesu uczenia się jest zrozumienie i metajęzykowa refleksja, ponieważ warunkują one lub ułatwiają transfer wiedzy językowej na działania językowe.

Szczególną inspiracją dla twórców rozwiązań w dziedzinie dydaktyki języków obcych były prace Johna Andersona, dotyczące mechanizmów poznawczych (*ACT – Adaptive Control of Thought*) (Anderson 1982, 1983, 1987). Według J. Andersona (1998) rozwój umiejętności przebiega w trzech zasadniczych etapach: etap poznawczy, po którym następuje etap asocjacyjny prowadzący do trzeciego etapu, w którym wiedza jest automatyzowana. Nabywanie umiejętności złożonej, takiej jak np. ogólna kompetencja językowa, może być postrzegane jako przejście od wiedzy deklaratywnej do wiedzy proceduralnej.

Gdy uczący się staje wobec konieczności wykonania nowego zadania, musi skoncentrować swój wysiłek na szukaniu jakiegoś początkowego rozwiązania problemu,

wychodząc od posiadanej informacji deklaratywnej. Podczas tej fazy, zwanej etapem poznawczym, uczący się angażuje się w czynności mentalne uświadamiane, odkrywa znaczenie nowych elementów językowych, wprowadza dane do swej pamięci. To działanie może koncentrować się na różnych aspektach języka, w zależności od sytuacji (kontekstu). Stadium poznawcze charakteryzuje się uwagą intensywnie skoncentrowaną na języku i dużym wysiłkiem ze strony uczącego się ukierunkowanym na odkrywanie znaczeń.

Drugim etapem nabywania umiejętności jest etap asocjacyjny, który polega głównie na przekształcaniu wiedzy deklaratywnej w wiedzę proceduralną. Uczący się oswaja się z wiedzą nabytą w poprzednim etapie w tym sensie, że potrafi ją teraz przetwarzać i magazynować, aby mogła być stosowana proceduralnie. Ta faza odpowiada stadium *interjęzyka* (zob. Selinker 1972). *Interjęzyk* ujawnia się poprzez błędy, które uczący się stopniowo poprawia, w miarę gdy staje się coraz bardziej kompetentny i potrafi rozpoznać rozbieżności pomiędzy jego językiem a językiem rodzimych użytkowników. Na tym poziomie uczący się jest w stanie używać języka w pewnych sytuacjach komunikacyjnych, ale przetwarzanie informacji bardziej złożonych może sprawiać mu trudności, ponieważ cała jego uwaga jest skoncentrowana na opanowaniu podstawowych elementów językowych, a to nie pozwala mu przetworzyć nowych informacji na wiedzę proceduralną.

Podczas ostatniej fazy – etapu automatyzacji – uczący się używa języka bez zwracania uwagi na stosowane reguły, gramatyczne lub inne, które językiem kierują. Jego kompetencja zbliża się do kompetencji rodzimego użytkownika. Na tym poziomie uczący się koncentruje całą swoją uwagę na funkcjonalnym użyciu języka zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i szkolnych, społecznych czy innych. „Gdy część umiejętności zostanie zautomatyzowana, nie wymaga już zaangażowania poznawczego, co uwalnia systemy poznawcze i pozwala na skoncentrowanie się na bardziej problemowych aspektach umiejętności” (Anderson 1998: 356).

Ten model dotyczy wszystkich rodzajów uczenia się, przyswajania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej (umiejętności). Jolm Anderson wyraźnie rozgranicza te dwa typy wiedzy i twierdzi, że to, co je różnicuje, to stopień złożoności zadania do wykonania i czas, który trzeba poświęcić, aby je opanować. Uczenie się / przyswajanie języka obcego, jak każdej umiejętności, jest zatem tworzeniem wiedzy proceduralnej, rozumianej jako zespół praktycznych reguł, które kierują zachowaniem jednostki i stanowią składową kognitywną jej działań.

W takim ujęciu, zdolność tworzenia wypowiedzi ustnych wymaga proceduralizacji i automatyzacji świadomej, eksplicytnej wiedzy deklaratywnej, co pozwala na przyspieszenie procesu kodowania wypowiedzi na poziomie leksykalnym, syntaktycznym i fonologicznym, a to z kolei umożliwia wykorzystanie ograniczonych zasobów uwagi w celu planowania dyskursu, decydowania o treści wypowiedzi i ich monitorowania (Segalowitz 2003 za: Pawlak 2010: 11).

2.2. Socjokulturowa teoria uczenia się

Inaczej wygląda rozwijanie umiejętności z perspektywy socjokognitywnej, której podstawą są teoria rozwoju społecznego Lwa Wygotskiego oraz interakcjonizm. Według tej koncepcji umiejętności językowe rozwijają się najpierw na płaszczyźnie społecznej, później zaś indywidualnie – w umyśle uczącego się / użytkownika języka.

Podjęcie L. Wygotskiego (1989) do rozwoju poznawczego ma charakter społeczno-kulturowy i charakteryzuje się tym, że wszelkie uczenie się i rozwój poznawczy są postrzegane jako aktywność społeczna, którą można zrozumieć tylko na określonym tle kulturowym.

Według tego rosyjskiego psychologa język jest ważnym pośrednikiem między uczeniem się a rozwojem. Język dziecka rozwija się początkowo ze względu na potrzebę komunikowania się z otaczającym je światem. W trakcie rozwoju dziecka język przekształca się w mowę wewnętrzną, staje się procesem wewnętrznym organizującym myślenie. Zdaniem L. Wygotskiego każda funkcja psychologiczna pojawia się dwa razy. Po raz pierwszy w formie działania społecznego między dziećmi lub między dzieckiem i dorosłym, po raz drugi w formie zinterioryzowanego działania indywidualnego. Rozwój myślenia u dzieci następuje w interakcji z innymi dziećmi lub nauczycielem, szczególnie wtedy, gdy mówią głośno, a następnie interioryzują swoją myśl. Uczenie się, opanowanie umiejętności jest więc rezultatem interioryzacji interakcji społecznej w tzw. „strefie najbliższego rozwoju”. Jest to pojęcie utworzone przez L. Wygotskiego dla określenia procesu rozwoju dziecka i rozumiane jako różnica pomiędzy zdolnością uczącego się a tym, co jest on w stanie robić (osiągnąć) przy pomocy nauczyciela lub bardziej uzdolnionych rówieśników.

W swojej koncepcji psychologicznej L. Wygotski przypisuje główną rolę procesowi komunikacji w kształtowaniu się natury ludzkiej i rzeczywistości społecznej. Podkreślając centralną rolę działania w rozwoju kognitywnym, L. Wygotski twierdzi, że funkcjonowanie mentalne jest bezpośrednio związane ze strukturami i procesami społecznymi i poddane transformacjom związanym z interioryzacją tych procesów. Stąd wywodzi się idea centralnej roli mediacji społecznych: dziecko / uczący się wypracowuje wyższe kompetencje poprzez interakcje z ekspertem (dorosłym, nauczycielem), który pomaga mu w wykonaniu zadania. Pojęcie „strefy najbliższego rozwoju” wyznacza granice skuteczności mediacji.

Lew Wygotski uważał także, że edukacja polega na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się, a nie na przyswajaniu konkretnej wiedzy. Zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania tych planów i komunikacji jest o wiele ważniejsza od wiedzy jako takiej. Przyswajanie wiedzy będzie bowiem łatwiejsze dla dzieci, jeśli będą wiedzieć, jak się uczyć.

W koncepcji socjokulturowej uczenia się głównym mechanizmem opanowania języka jest interakcja. Język jest środkiem służącym do rozwiązywania problemów, koordynacji między działaniami indywidualnymi w interakcji między partnerami

społecznymi. Pierre Bange precyzuje, iż język jest narzędziem działania, zaś mowa – działaniem. Według tej koncepcji działanie społeczne poprzedza użycie języka i kieruje użyciem języka, który jest środkiem, narzędziem interakcji. Tak więc nie ma w istocie różnicy między uczeniem się języka i jego użyciem. Zarówno użycie, jak i uczenie się języka są nierozłącznie związane z interakcją (Bange 2005: 16-17).

Działanie społeczne charakteryzuje się też tym, że odsyła do zachowania innych osób, tzn. ma sens dzięki działaniu partnera. Działanie obejmuje dwie fazy: fazę poznawczą i operacyjną. Nie jest to zwykła reakcja na bodziec: jednostka A musi włączyć do swego projektu przewidywania, oczekiwania dotyczące zachowania jednostki B (np. swego rozmówcy), która to z kolei posiada własne oczekiwania dotyczące zachowań tego pierwszego (jednostki A). Działanie społeczne staje się interakcją poprzez fakt tej wzajemności. Jednakże wzajemność ta faktycznie ma miejsce tylko wtedy, gdy interesy partnerów są zbieżne, a działania jednych i drugich mogą przyczynić się do rozwiązywania problemów (Bange 1992: 102).

W kontekście uczenia się / nauczania języka obcego „strefa najbliższego rozwoju” to przestrzeń rozwoju intelektualnego, która zostaje wyznaczona i tworzona poprzez działania dydaktyczne. Warunkiem rozwoju umiejętności – w tym wypadku mówienia – jest po prostu tworzenie wypowiedzi. Uczeń może nie sprostać zadaniu, mobilizując posiadane w danym momencie zasoby intelektualne, ale jest w stanie je wykonać, współpracując z nauczycielem lub kolegami, którzy mogą mu dostarczyć brakujących elementów. Dzięki interakcjom społecznym i współpracy, polegającej na współtworzeniu wiedzy, wspólnym budowaniu wypowiedzi, zadawaniu pytań czy poprawianiu błędów językowych uczący się pokonuje przeszkody i osiąga wyższy poziom rozwoju, stopniowo usamodzielniając się i zmierzając w kierunku częściowej lub całkowitej autonomii.

Nauczanie interakcyjne języków obcych opiera się na interakcji społecznej w grupie uczących się, tzn. na wzajemnych relacjach (określonych przez komunikację) pomiędzy nauczycielem i uczącymi się z jednej strony, a samymi uczącymi się z drugiej. Podstawowym warunkiem skuteczności nauczania jest interakcja pozytywna. Korzystny wpływ na kształtowanie się interakcji społecznej w grupie uczących się mogą wywierać tzw. interakcyjne zachowanie nauczyciela, który niweluje wszelkie konflikty, ułatwia interakcje, zachęca uczących się do współpracy i wysiłku, oraz interakcyjne formy nauczania (Schiffler 1991: 6).

„Ponieważ żadna z tych dwóch perspektyw nie jest do końca wystarczająca, aby wyjaśnić wszystkie aspekty procesu rozwoju umiejętności mówienia w języku obcym, najlepszym rozwiązaniem byłaby zapewne ich synergia” (Pawlak 2010: 11-12). Takie próby, poparte badaniami, zostały opisane w dydaktyce języków obcych (np. Swain 2005). Pierre Bange (2005) i Peter Griggs (2007, 2009), opierając się na koncepcjach Jerome'a Brunera (akwizycja języka ojczystego przez dzieci)⁶ i Johna Andersona (ogólny, sformalizowany model uczenia się), stworzyli socjokognityw-

⁶ Bruner J., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris; Bruner J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris.

ne podejście do nauczania / uczenia się języków obcych. Francuscy badacze, łącząc teorie kognitywne i społeczno-interakcyjne, są zgodni co do tego, że mogą się one dopełniać. Podejście socjokognitywne opiera się na procesie rozwiązywania problemów językowych w trakcie działań o charakterze komunikacyjnym i społecznym, a centralnym pojęciem staje się „zadanie”. Nie chodzi tu jednak o odgrywanie ról czy symulację. Jest to zadanie angażujące nie tylko uczących się (pracujących w parach), ale także nauczyciela, który pełni rolę eksperta. Celem zadania jest rozwój *interjęzyka*, zarówno pod względem reguł, jak i strategii, które tworzą uczący się, aby móc komunikować w języku docelowym. Jest to działanie komunikacyjne, któremu towarzyszy refleksja metajęzykowa (Griggs 2007: 177-178). Zasada uczenia się jest następująca: uczyć się, działając, ale działanie implikuje konieczność kontroli kognitywnej działania i rezultatu działania.

2.3. Psycholingwistyczne aspekty produkcji

Co się dzieje – na poziomie psycholingwistycznym – kiedy mówimy w języku obcym? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, bowiem proces ten jest niezwykle złożony i skomplikowany. Jednak, aby móc ułatwić uczącym się nabywanie sprawności mówienia, należy w pierwszej kolejności zrozumieć, czym się on charakteryzuje, na czym polega.

W rozważaniach na temat modeli produkcji językowej Maria Dakowska (2001: 178) wyraźnie podkreśla podobieństwo procesu mówienia i pisania. Według tej autorki produkcja dyskursu mówionego i pisemnego składa się z podobnych faz. Są to:

- faza konstruowania intencji komunikacyjnej, w trakcie której użytkownik języka, biorąc pod uwagę parametry sytuacji komunikacyjnej i wiedzę ogólną, odpowiada na pytanie „co powiedzieć?”;
- faza planowania dyskursu, polegająca na doborze struktur językowych i strategii retorycznej;
- faza integracji wyżej wymienionych wszystkich wyborów i wykonanie wypowiedzi;
- faza edycji, czyli modyfikacje i doskonalenie wypowiedzi na podstawie informacji zwrotnych.

Powyższe elementy procesu występują w różnych proporcjach w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych.

Wśród wyżej wymienionych faz produkcji obydwu typów wypowiedzi, ustnej i pisemnej, najistotniejszym elementem jest planowanie, ponieważ chodzi tu nie tylko o konstruowanie nowej wiedzy, lecz także o uaktywnienie, przypomnienie tej, którą uczący się już posiada. Dojrzałe formy wypowiedzi ustnej wymagają rozeznania w sytuacji, przemyślenia i orientacji w zadaniu, a więc odpowiedniego czasu. W trakcie mówienia wszystkie operacje muszą przebiegać w krótkim czasie i dlatego

produkcja ustna często postrzegana jest jako trudniejsza w porównaniu z pisanem. Wiąże się ona zatem z koniecznością lepszego opanowania sprawności językowych. Mówiacy mają mniej czasu na planowanie wypowiedzi, natomiast wsparciem dla nich jest to, iż otrzymują informację zwrotną od swoich adresatów. Natomiast piszący z założenia nie znają swego odbiorcy, dlatego muszą bardzo precyzyjnie wyrażać swoje myśli, intencje komunikacyjne, by zostać prawidłowo zrozumianym.

Zarówno w trakcie mówienia, jak i pisania punktem wyjścia jest znaczenie: użytkownicy języka muszą w pierwszej kolejności podjąć decyzję, co powiedzieć/napisać w danej sytuacji, sprecyzować intencję komunikacyjną, wybrać właściwe akty mowy. W konstruowaniu swojej wypowiedzi mówiący wykorzystują prozodię, natomiast piszący posługują się interpunkcją i specjalnymi zwrotami.

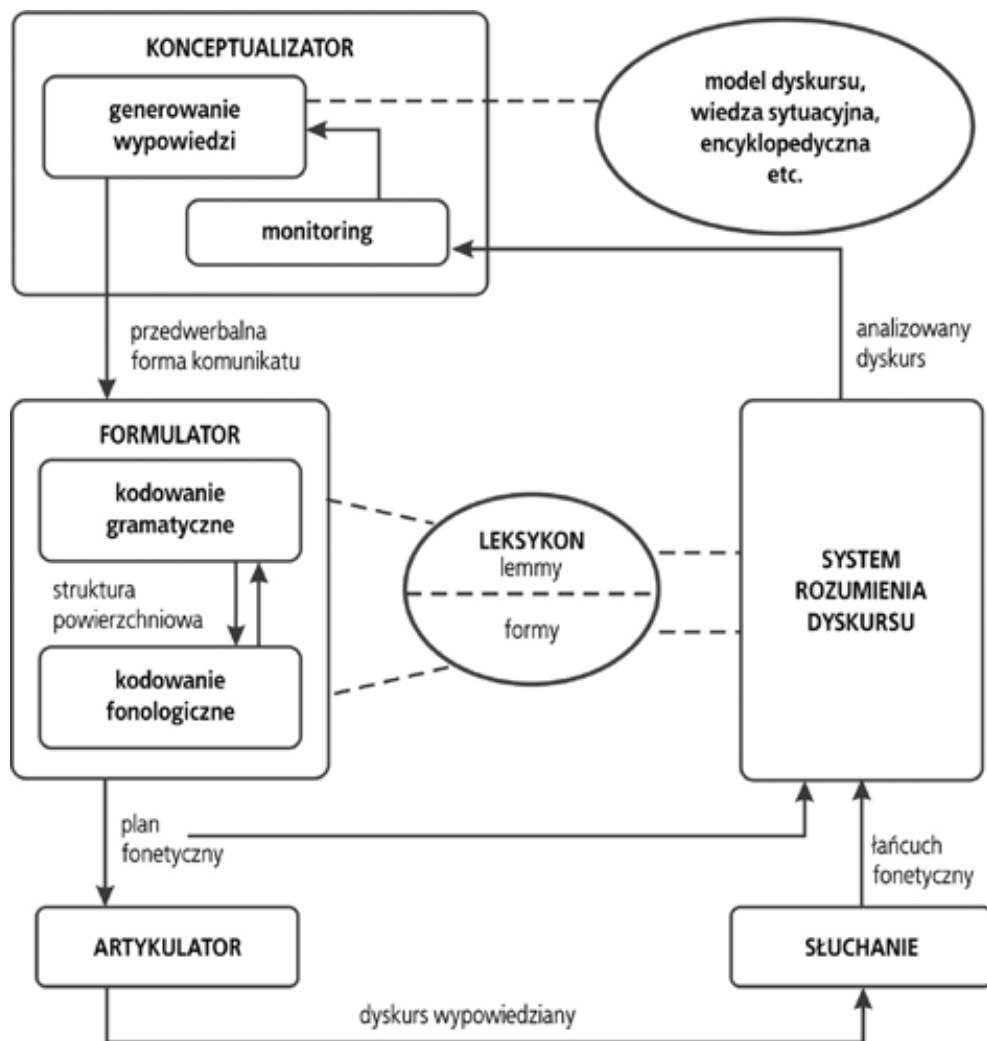
Reasumując: w procesie uczenia się języka w warunkach szkolnych produkcja wypowiedzi ustnej „polega na wejściu w sytuację w roli nadawcy, zdiagnozowanie jej jako sytuacji komunikacyjnej o określonych parametrach i podejmowaniu decyzji na poziomie wszystkich ważnych strategicznie etapów budowania wypowiedzi w zakresie przewidzianym działaniem nadawcy” (Dakowska 2001: 178).

2.4. Mechanizm produkcji mowy Willema Levelta

W opracowaniach poświęconych mówieniu w kontekście komunikacji autorzy (zob. np. de Bot 1992; Dakowska 2001; Bange 2005; Griggs 2007; Chłopek 2018) najczęściej odwołują się do modelu Willema Levelta (1989, 1999). Jest to model stworzony do opisu spontanicznej wypowiedzi ustnej dorosłego rodzimego użytkownika języka, jednak stosowany z powodzeniem w charakterystyce produkcji mowy obcojęzycznej (np. Kormos 2006). Willem Levelt wyróżnił trzy etapy produkcji mowy:

- konceptualizację wypowiedzi,
- formułowanie wypowiedzi oraz
- artykulację.

Każdy z tych etapów jest poddany kontroli systemu rozumienia dyskursu. Tworzenie wypowiedzi ustnej wymaga od użytkownika języka odwołania się do dwóch typów wiedzy: deklaratywnej i proceduralnej. Wiedza deklaratywna – przedstawiona na schemacie przy pomocy figur w kształcie elipsy – to wiedza encyklopedyczna i językowa, magazynowana w pamięci w wyniku doświadczenia życiowego i gotowa do użycia w danej sytuacji. Wiedza proceduralna – reprezentowana figurami kwadratowymi – to taka, która ujawnia się nieświadomie w działaniu.



Schemat 3. Schemat produkcji mowy W. Levelta (1989: 9).

Pierwszy etap produkcji mowy – konceptualizacja wypowiedzi (KONCEPTUALIZATOR), to faza, w czasie której rozmówca decyduje, jakiego rodzaju wypowiedź chce wytworzyć. Decyzja ta zależy od wielu czynników, wśród których na plan pierwszy wysuwają się intencja komunikacyjna: potrzeby mówiącego, jego domniemania, presja itd. Wybór zależy przede wszystkim od tego, co zostało wcześniej wypowiedziane (Levelt 1989: 6-7). Willem Levelt wyróżnia w fazie konceptualizacji dwa etapy: makroplanowanie (*macroplanning*) oraz mikroplanowanie (*microplanning*). W fazie makroplanowania lokutor decyduje, co i w jakiej kolejności powiedzieć; wybiera intencję komunikacyjną oraz rodzaj wypowiedzi (cel komunikacyjny). Rezul-

tatem tych operacji jest „informacja przedślowna” – struktura pojęciowa, złożona z konceptów mających swe odpowiedniki-słowa w danym języku. Mikroplanowanie polega na przyporządkowaniu struktur zdaniowych (*propositional structures*) każdemu z utworzonych bloków informacji. A na struktury zdaniowe ma wpływ wiele czynników, m.in. wiedza o społecznych, kulturowych uwarunkowaniach procesu komunikacji, a także wiedza lub wyobrażenie o odbiorcy komunikatu – o poziomie jego wiedzy i możliwościach przetwarzania informacji.

Kolejny etap – formułowanie wypowiedzi (FORMULATOR) – urzeczywistnia się także w dwóch fazach. Kodowanie gramatyczne to „dopasowanie pojęć do odpowiednich słów lub jednostek wielowyrazowych w wybranym języku, połączenie ich w dłuższe sekwencje przy wykorzystaniu informacji syntaktycznych zawartych w lemmach i leksemach” (Pawlak 2010: 10). Wynikiem procesu kodowania gramatycznego jest struktura powierzchniowa (*surface structures*), która z kolei aktywuje kodowanie fonologiczne, tzn. tworzenie planu fonologicznego poprzez uruchomienie odpowiednich form, słów i gestów artykulacyjnych. Ostatni etap produkcji mowy – artykulacja (ARTYKULATOR) – polega na fizycznym wykonaniu planu fonetycznego, realizującego się dzięki aparatowi głosowemu.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że podstawową hipotezą, leżącą u podstaw koncepcji W. Levelta, jest „hipoteza leksykalna”, wedle której leksyka jest mediatorem pomiędzy konceptualizacją a kodowaniem gramatycznym i fonologicznym. Słownik mentalny użytkownika języka to repertuar wiedzy deklaratywnej dotyczący słów jego języka (Levelt 1989: 181-182). Ustrukturyzowany blok informacji zostaje wypowiedziany. Każda jednostka leksykalna jest źródłem informacji semantycznych, syntaktycznych, morfologicznych i fonologicznych. Podmiot semantyczny staje się podmiotem gramatycznym zdania. Informacje semantyczne przekazu są łączone (kojarzone) z elementami leksykalnymi odszukanymi w słowniku mentalnym rozmówcy na podstawie ich znaczeń, a do nich dopasowywane są informacje syntaktyczne i morfologiczne, w wyniku czego następuje kodowanie gramatyczne, a następnie fonologiczne. Stąd waga, jaką należy przypisać komponentowi leksykalnemu w procesie kształcenia wypowiedzi ustnej.

W wypadku produkcji mowy w języku nieprymarnym wyżej opisane procesy zwykle zachodzą mniej sprawnie niż w języku pierwszym (de Bot 1992). Na każdym z wymienionych etapów produkcji mowy użytkownik języka docelowego jest narażony na różnego rodzaju interferencje. Rozmówcy, mimo odpowiednich zasobów językowych, umożliwiających zakodowanie znaczenia, mogą mieć problemy z dostosowaniem komunikatu do konwencji kulturowych języka docelowego.

Na etapie formułowania poważnym mankamentem są braki w zasobie leksykalnym, co może skutkować zakłóceniem płynności wypowiedzi, wyborem niewłaściwego słowa i stosowaniem strategii komunikacyjnych unikania lub parafrazy w celu poradzenia sobie z problemem. Rozmówcy mogą mieć również trudności z zastosowaniem odpowiednich ram syntaktycznych dla wybranych elementów lek-

sykalnych i relacji pojęciowych, które chcą zakodować, w wyniku czego powstają zaburzenia w płynności wypowiedzi lub interferencje międzyjęzykowe. Faza artykulacji jest szczególnie podatna na zjawisko interferencji w wymowie. Pod wpływem języka pierwszego dochodzi do niewłaściwej produkcji dźwięków lub sylab. Wówczas mówiący będą bardziej skłonni do większej samokontroli i częstszego planowania w trakcie produkcji, co można zaobserwować w spowolnionym tempie i niepewnej wypowiedzi.

3.

MÓWIENIE W METODACH I PODEJŚCIACH DO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Znaczenie, jakie przypisywano wypowiedzi ustnej w kształceniu językowym, zmieniało się sukcesywnie na przestrzeni historii metod nauczania. We współczesnej dydaktyce języków obcych nauczanie sprawności mówienia, porozumiewania się jest priorytetem i w tej kwestii nikogo nie trzeba przekonywać. Paradoksalnie jednak nie zawsze tak było. Dbałość o systematyczny, konsekwentny i zaprogramowany rozwój tej sprawności językowej zauważamy dopiero w II połowie XX wieku, czego wyrazem są pojawiające się wówczas prądy metodologiczne. Przegląd metod i podejść do nauczania języków obcych, ich krótka charakterystyka, umożliwi określenie głównych tendencji i zarysuje, w sposób bardzo ogólny, status komunikacji w dydaktyce. Pozwoli ukazać rozwój koncepcji umiejętności mówienia: celów i technik jej nauczania, a także sposobów oceny stopnia jej opanowania.

Tradycyjnie nauczanie języków obcych można rozpatrywać na trzech płaszczyznach: podejścia, metody i techniki (Anthony 1963). Podejście (*approach*) jest pojęciem bardziej ogólnym i szerszym od metody⁷: w ramach danego podejścia możliwe są różne metody. Mówi się o podejściu kognitywnym, komunikacyjnym, o podejściu ukierunkowanym na działanie itd. Podejście to zespół ogólnych stwierdzeń o języku i o uczeniu się / nauczaniu języka obcego w odniesieniu do wiedzy lingwistycznej, pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Stanowi ono teoretyczne podstawy nauczania języka obcego, określając zasady organizowania materiału (poziom metody) i sposoby nauczania / uczenia się języka (poziom techniki).

Metoda (*method*) jest konstruktem teoretycznym, spójnym zestawem powiązań między zasadami a technikami i procedurami nauczania (Byram, Hu 2017: 707). Terminowi temu przypisuje się różnorodne znaczenia. W literaturze przedmiotu

⁷ We francuskojęzycznej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2001) pojawia się pojęcie „perspektywy” (*perspective actionnelle*). Użycie innego terminu niż „podejście” sugeruje możliwość rozważania procesu nauczania / uczenia się języków obcych w dużo szerszym niż dydaktyczny kontekście; uczenie się to użycie języka, to działanie wpisane w szeroko rozumiany kontekst społeczny.

jest rozumiany przede wszystkim jako zespół reguł, norm i zasad oraz hipotez, na których opiera się nauczanie języków obcych w danym okresie historycznym dydaktyki językowej. Metoda bazuje na konkretnym podejściu. „Podejście określa koncepcję nauczania, a metody tę koncepcję precyzują” (Pfeiffer 2001: 52).

Techniki (*technique*) natomiast to konkretne działania nauczyciela i uczących się, dające się zaobserwować w trakcie lekcji, które stymulują i motywują uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się (np. czytanie tekstu, słuchanie nagrań, mówienie itd.). Techniki obejmują nie tylko procedury nauczania i uczenia się, ale również wszelkie materiały i środki nauczania (np. środki audiowizualne) stosowane w procesie uczenia się / nauczania (Janowska 2015a).

W literaturze przedmiotu pojęcia „podejście” i „metoda” bywają stosowane wymiennie. Nieścisłości terminologiczne wynikają z faktu, iż w praktyce wszystkie te terminy: podejście, metoda i technika wzajemnie się przenikają i niekiedy trudno je rozgraniczyć. Podkreślić jednak należy, że epoka metod zakończyła się w II połowie XX wieku. Lata 90. przyniosły koniec całościowych koncepcji metodycznych. Współcześnie mówi się raczej o epoce postkomunikacyjnej, neokomunikacyjnej lub erze postmetodycznej (zob. Żylińska 2007; Harmer 2015). W miejsce niegdyś zalecanej jednej metody i ścisłego przestrzegania jej wymogów proponuje się dzisiaj pluralizm metodologiczny. Uwzględniając w procesie dydaktycznym fakt bardzo dużego zróżnicowania uczących się (postawy, stosunek do nauczanego języka, motyw, różnice kulturowe, doświadczenie językowe), nauczyciele języków obcych powinni znać zasady nauczania w poszczególnych prądach metodologicznych i umieć wybrać i dostosować podejście / metodę nauczania do danego kontekstu edukacyjnego oraz indywidualnych potrzeb uczniów.

3.1. Metodologia tradycyjna (niebezpośrednia) i bezpośrednia⁸

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – nazywana również klasyczną lub tradycyjną – stosowana była w środowisku szkolnym w nauczaniu łaciny i greki, czyli tzw. języków „martwych”, pozwalając osiągnąć ich dobrą znajomość, natomiast okazała się mniej skuteczna w uczeniu się komunikacji, gdy zastosowano ją w nauczaniu nowożytnych języków obcych. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że celem

⁸ Pojęcia „metodologia bezpośrednia” używamy do określenia różnych metod, których główną cechą było niestosowanie języka ojczystego w procesie dydaktycznym i posługiwanie się wyłącznie formami języka obcego. Dlatego najczęściej używa się terminu w liczbie mnogiej „metody bezpośrednie”, do których zalicza się m.in. metodę ustną, aktywną, bezpośrednią M. Berlitz’a, metodę seryjną F. Gouina (zob. Ronowicz 1982; Puren 1988).

⁹ Tradycja metody gramatyczno-tłumaczeniowej jest bardzo długa, jednakże jej „nowożytne” opisy pochodzą z przełomu XVIII i XIX w.; za jej twórcę uznaje się J. V. Meindinger’a (zob. Ronowicz 1982: 55-62).

tej metody nie było rozwijanie sprawności językowych, lecz wyposażenie uczniów w wiedzę o charakterze językowym, literackim, dostarczenie sposobności do ćwiczenia pamięci, czyli wspomaganie rozwoju intelektualnego uczniów. Natomiast nie starano się przygotować ich do komunikacji w danym języku, nie było wówczas takiej potrzeby.

Podejście to koncentrowało się na nauczaniu zagadnień gramatycznych, które wprowadzano w sposób dedukcyjny. Po przeczytaniu wybranego tekstu (słowo po słowie, zdanie po zdaniu), który służył jako pretekst do komentarzy metajęzykowych, nauczyciel prezentował regułę lub słownictwo będące przedmiotem lekcji, a następnie stosował ćwiczenia mające na celu zrozumienie, utrwalenie i stosowanie struktur występujących w tekście. Lekcje prowadzono w języku ojczystym uczniów. Podstawowym ćwiczeniem, które polecano zarówno w fazie utrwalania materiału, jak i kontroli jego opanowania, było tłumaczenie z języka ojczystego na obcy i odwrotnie, po nim następowało streszczenie tekstu. Zabiegów tych dokonywano często na bazie literackiego języka pisanego, choć na poziomach początkujących tłumaczono przede wszystkim zdania. To, co wzbudza do dziś falę krytyki w stosunku do tej metody, to analiza i tłumaczenie zdań pozbawionych jakiegokolwiek spójności i sensu, jak na przykład te, cytowane przez Edmunda Ronowicza (1982: 61): „Kot mojej ciotki jest bardziej zdradliwy niż pies twego wuja”, „Mówimy o twojej kuzynce, a twoja kuzynka jest kochana przez swojego wuja i ciotkę”, „Moi synowie kupili lustra księcia”.

Reasumując: głównym celem tej metodologii było czytanie i tłumaczenie tekstów literackich. Nie zwracano w ogóle uwagi na słuchanie i mówienie. Język pojmowano jako zbiór reguł gramatycznych i wyjątków, które odnajdywano w studiowanych tekstach i które porównywano z formami języka ojczystego (przekładano na język ojczysty). Większą uwagę zwracano na formę tekstu niż na jego treść. Metodologia ta, stosowana przez wiele wieków, głównie na przełomie XVIII i XIX wieku, uległa znacznym przeobrażeniom, przygotowując grunt dla metod bezpośrednich (zob. Ronowicz 1982; Puren 1988).

Drugi paradygmat historyczny nauczania języków obcych to metody bezpośrednie. Metodologia bezpośrednia zrodziła się w wyniku nowych potrzeb związanych z rewolucją przemysłową. W połowie XVIII wieku zmienia się zapotrzebowanie społeczne w zakresie kształcenia językowego i coraz częściej optuje się za praktycznym nauczaniem języków. W wyniku rozwoju handlu i przemysłu rozpowszechniła się idea, że główny cel nauczania języków powinien polegać na nauce mówienia, a następnie pisania. Ostra krytyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej stworzyła podstawy do wprowadzenia metod bezpośrednich.

Metody bezpośrednie stosowane były głównie w Niemczech i we Francji¹⁰ pod koniec XIX i na początku XX wieku i polegały na naturalnym podejściu do naucza-

¹⁰ Nazwa „metoda bezpośrednia” pojawiła się po raz pierwszy w 1901 r. w ministerialnym rozporządzeniu rządu francuskiego. W Niemczech, Francji i Belgii były to oficjalne metody nauczania języków obcych.

nia języka. Promotorzy metod bezpośrednich wychodzili z założenia, iż najłatwiej i najskuteczniej uczymy się języka, starając się nim posługiwać. Uważali, że zamiast tłumaczyć słowo po słowie na język ojczysty, należy wniknąć w jego istotę i uczyć się bezpośrednio myśleć w języku docelowym. Model ten naśladuje tzw. metodę naturalną, która dała początek metodom bezpośrednim, polegającym na tym, że dzieci uczą się bezpośrednio mówić w danym języku. Tendencja ta daje się obserwować w pojawiających się sukcesywnie metodologiach, do współczesnych włącznie, a jej podstawową cechą jest posługiwanie się językiem docelowym od pierwszych lekcji bez odwoływania do języka ojczystego oraz zaniechanie tłumaczenia w takich sytuacjach, jak: wyjaśnianie znaczenia słownictwa i struktur gramatycznych, ponowne użycie i utrwalanie tych form, kontrola stopnia ich opanowania (prezentacja, utrwalanie, kontrola). Procedury stosowane do wyjaśniania znaczenia to najczęściej gesty, mimika, obrazki, schematy, definicje, synonimy, antonimy, przykłady i skojarzenia. Utrwalanie poznanych struktur leksykalno-gramatycznych odbywało się poprzez ich użycie w konwersacji oraz w wypracowaniach redagowanych w języku obcym (Janowska 2016a).

W metodach bezpośrednich nauczano słownictwa z życia codziennego: najpierw nazywano konkretne przedmioty, potem stopniowo wprowadzano słowa abstrakcyjne. Gramatykę zaś prezentowano w sposób indukcyjny i implicytny: odpowiednio dobrane przykłady umożliwiały uczącym się odkrywanie reguł, które nie mogły być wyjaśniane ani w języku ojczystym, ani obcym ze względu na skomplikowaną terminologię. Główny nacisk położono na sprawności ustne – rozumienie i mówienie; komunikacji ustnej uczono poprzez stosowanie intensywnej wymiany pytań i odpowiedzi pomiędzy nauczycielami i uczniami; istotną rolę w procesie nauczania komunikacji ustnej odgrywało nauczanie wymowy i intonacji (Byram, Hu 2017: 200). Pisanie było działaniem wspomagającym naukę mówienia. Progresję treści nauczania wyznaczały potrzeby i umiejętności uczących się: nowy materiał wprowadzano na podstawie wcześniej poznanego; progresję charakteryzowało przechodzenie od znanego do nieznanego, od prostego do bardziej skomplikowanego, od konkretnego do abstrakcyjnego.

W porównaniu z metodami tradycyjnymi metody bezpośrednie można określić jako aktywne: nauczanie polega na interakcjach między nauczycielem i uczniami, czyli na dialogu, w który angażują się obie strony. Metodologia bezpośrednia nie znalazła odpowiedzi na wiele pytań i problemów związanych z nauczaniem języków, ale wykonała pierwszy krok w kierunku unowocześnienia tego procesu i określiła nauczanie komunikacji jako priorytetowe.

3.2. Metodologia strukturalno-behawioralna

Metody strukturalno-behawioralne rozpowszechniły się w latach 50. XX wieku. Rozwinęły się na podstawach naukowych, których dostarczyły im: językoznawstwo strukturalne i psychologia behawioralna. Zastosowanie w nich nowych środków nauczania (magnetofon, laboratorium językowe) i technik doprowadziło do gruntownej modyfikacji obszaru nauczania języków obcych. Wśród metod strukturalno-behawioralnych najbardziej znaną jest metoda zwana słuchowo-ustną lub audio-lingwalną (Ronowicz 1982) – opracowana w latach 40. w Stanach Zjednoczonych, którym zależało na szybkim opanowaniu języków przez żołnierzy wysyłanych na front (*the Army Method*). Na gruncie europejskim (lata 50.) prace francuskich językoznawców i dydaktyków doprowadziły do powstania metody audiowizualnej strukturalno-globalnej (*méthode structuro-globale audio-visuelle* – SGAV)¹¹.

Behawiorystyczna koncepcja uczenia się traktowała sprawność językową jako nawyk, tzn. formę zachowania się, będącego reakcją na zewnętrzny bodziec. Zakładała ona, że nauka języka nie wymaga znajomości reguł gramatycznych, lecz polega na przyswajaniu wzorców językowych (zdań, zwrotów, wyrażień) poprzez wielokrotne ich powtarzanie, tak aby został wytworzony odpowiedni nawyk językowy. Prowadziło to do opanowania umiejętności użycia języka w sposób automatyczny. Metody te wykluczały użycie języka ojczystego na lekcji, zakładając, iż każdy język stanowi inny, swoisty system, a wpływ języka ojczystego może mieć negatywne skutki dla procesu przyswajania języka docelowego (Janowska 2016a).

Język natomiast pojmowano jako zbiór struktur syntaktycznych, które należy przyswoić i zautomatyzować. Struktury te wprowadzano za pośrednictwem nagranych dialogów z życia codziennego. Każda replika dialogu zbudowana była na fundamencie – wybranej strukturze (*pattern*), która stanowiła model dla studenta i która umożliwiała tworzenie innych zdań przy użyciu takich technik, jak substytucja czy transformacja. Dialogów uczono się na pamięć jeszcze przed zrozumieniem, wglębeniem się w struktury gramatyczne wkomponowane w zdania. Następnie uczący się wykonywali ćwiczenia oparte na strukturach językowych z dialogów, dokonując substytucji i transformacji. Ćwiczenia te zwane strukturalnymi (*pattern drills*), poprzez intensywne powtarzanie elementów występujących w dialogach, prowadziły do ich zapamiętania i automatyzacji. Kolejnym etapem procesu przyswajania języka było odgrywanie ról na wzór dialogu wyjściowego, ale z zastosowaniem zróżnicowanych struktur językowych. Po tym następowały ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, wymagające zrozumienia lub tworzenia zautomatyzowanych form.

¹¹ J.-P. Cuq i I. Gruca (2005: 263) są zdania, że metoda SGAV więcej zawdzięcza metodom bezpośrednim niż audiolingwalnym, mimo iż mają one wiele punktów wspólnych, np.: nauczanie języka mówionego, specjalnie opracowane dialogi, troska o rygorystyczną progresję treści nauczania, ćwiczenia strukturalne (zob. też Puren 1988).

Nauczanie struktur językowych odbywało się według ściśle określonej progresji, krok po kroku, opracowanej dla każdego języka na podstawie analizy kontrastywnej i przy zastosowaniu gradacji materiału, tak by podać uczącemu się tylko tyle materiału, ile jest w stanie nauczyć się. Metoda audiolingwalna kładła nacisk na język mówiony, z tego też powodu w centrum zainteresowań dydaktyków znalazła się fonetyka. Stosowano liczne powtórzenia i ćwiczenia wymowy, rozróżniania dźwięków. Jej zasługą jest także wyodrębnienie czterech sprawności językowych i postulat nauczania ich w takiej kolejności, w jakiej człowiek naturalnie przyswaja język pierwszy: słuchanie – mówienie – czytanie – pisanie.

Po II wojnie światowej w europejskich systemach nauczania języków obcych współwystępowały dwie metody – gramatyczno-tłumaczeniowa i bezpośrednia, w Anglii zaś dominowała metoda sytuacyjna, pozostająca pod silnym wpływem strukturalizmu amerykańskiego. Przy wsparciu Rady Europy eksperci francuscy skupieni w CREDIF-ie¹² opracowali nowoczesną metodę audiowizualną strukturalno-globalną do nauki języka francuskiego, której ewolucja z kolei doprowadziła do powstania podejścia komunikacyjnego.

Podstawę naukową metody stanowiły listy frekwencyjne słownictwa i struktur gramatycznych języka francuskiego – *Français fondamental*¹³. Według twórców metodologii SGAV język jest przede wszystkim środkiem wyrazu i komunikacji ustnej i dlatego należy nauczać takiego języka, jakim posługują się jego rodzimi użytkownicy. Język to akustyczno-wizualna całość; uczymy się go poprzez zmysł słuchu (aspekt audio) i wzroku (aspekt wizualny), stąd duży nacisk na percepcję audialną (Germain 1993: 155). Struktury językowe są ściśle związane z sytuacją i należy pojmować je w sposób globalny, bez rozdzielania ich na poszczególne elementy znaczeniowe. Jeśli rytm, intonacja i mowa ciała stanowią część danej struktury, powinno się to wyrażać w dialogu/kontekście; w nim bowiem dopiero nabierają znaczenia. Tak więc centralnym elementem każdej lekcji audiowizualnej był dialog, który rozgrywał się w sytuacji komunikacyjnej z życia codziennego i wprowadzał struktury języka codziennego. Na zajęciach należało zsynchronizować nagrane dialogi z ilustracjami, przeżroczami lub filmami rysunkowymi (*films fixes*), przedstawiającymi serię sytuacji, o których była mowa w dialogu. W ten sposób, drogą audiowizualną, uczący się „zanurzał się” w sytuacji komunikacyjnej, odkrywał i przyswajał struktury w sposób globalny. Proponowane następnie ćwiczenia strukturalne umożliwiały ponowne użycie i utrwalenie struktur prezentowanych w dialogu, ale w innych kontekstach. Język pisany był traktowany jako pochodna ustnego, nauczano go

¹² Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français (centrum badań i studiów nad upowszechnianiem języka francuskiego) – francuska instytucja badawcza, utworzona w 1959 r., podległa École Normale Supérieure w Saint-Cloud.

¹³ Gougenheim G., Michéa R., Rivenc P., Sauvageot A., 1956/1964, *L'élaboration du Français fondamental (1^{er} degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris.

z pewnym opóźnieniem, aby znaki pisane nie szkodziły wymowie, nie zakłócały jej poprawności. Według tej metodologii każda lekcja miała z góry ustaloną strukturę. Składała się z kilku faz, z których każda miała swój wyznaczony cel (zob. Janowska 2018). Oto one: prezentacja/wyjaśnienie, powtórzenie/zapamiętywanie, ponowne użycie/utrwalenie, transpozycja/przyswojenie (por. Puren 1988: 356; Germain 1993: 156).

Pierwotne założenia metody audiowizualnej strukturalno-globalnej stopniowo ewoluowały, co przejawia się w seriach publikowanych materiałów dydaktycznych. Christian Puren (1988: 351-359) wyróżnia trzy generacje metody audiowizualnej. Ostatnia, która przypada na lata 80., utożsamiana jest już z podejściem komunikacyjnym.

3.3. Paradygmat konstruktywistyczny i podejście kognitywne

Lata 60. i 70. minionego wieku przynoszą istotne zmiany polityczne, społeczne, kulturowe i coraz większe zapotrzebowanie na znajomość języków nierodzimych. To również moment znużenia mało skutecznymi metodami strukturalno-behawioralnymi i nieustające poszukiwania optymalnych rozwiązań w zakresie nauczania języków obcych. Tradycyjny model nauczania bowiem zbyt upraszczał procesy kognitywne zachodzące w trakcie uczenia się języka, zaś model „naturalny” okazał się niedostosowany do szkolnego procesu nauczania. Efektem tych niedomogów było pojawienie się nowego, konstruktywistycznego paradygmatu (Puren 1995: 16). W dotychczasowym nauczaniu / uczeniu się języków obcych starano się oprzeć ten proces na języku ojczystym (paradygmat tradycyjny) bądź też całkowicie odizolować język obcy od języka ojczystego (paradygmat bezpośredni). Metody konstruktywistyczne zakładają zaś, że uczący się tworzy stopniowo swoją kompetencję, zarówno na podstawie znajomości języka ojczystego, jak i obcego oraz relacji zachodzących między nimi.

Bezpośrednią kontrpropozycją w stosunku do powszechnych wówczas metod audiolingwalnej i audiowizualnej było tzw. podejście kognitywne. Poglądy jego zwolenników kształtowały się pod wpływem teorii lingwistycznych Noama Chomsky’ego i psychologii kognitywnej. Zwolennicy nowych tendencji dydaktycznych zaprzeczali temu, że mechaniczne opanowanie schematów umożliwi swobodne posługiwanie się językiem, który – jak podkreślali – ma charakter twórczy, innowacyjny. Podejście kognitywne postuluje proces odwrotny niż metody strukturalno-behawioralne, czyli od kompetencji do performancji, dając temu wyraz w przyjętych rozwiązaniach dydaktycznych.

W metodologii tej podkreśla się „konieczność uczenia się ze zrozumieniem za pomocą świadomych procesów analityczno-poznawczych [...], a także stwierdza się konieczność łączenia opanowanego materiału z systemami wiedzy istniejącymi już

w umyśle uczącego się” (Marton 1976: 176). Celem nauczania / uczenia się języka w podejściu kognitywnym było wykształcenie umiejętności posługiwania się językiem, jakie cechuje jego rodzimego użytkownika. Z tym że nie chodziło tu o reproduktywne, ale twórcze użycie kodu językowego w sytuacjach komunikacyjnych. Przy wyrabianiu tej umiejętności obowiązywała zasada: najpierw kompetencja językowa, potem działania językowe. Podstawą nauki języka było świadome opanowanie systemu gramatycznego. Metoda kognitywna proponowała „spiralny” układ treści nauczania: uczący się powtarza struktury językowe, dodając przy kolejnym stadium nowe elementy. Nie mniej ważną rolę odgrywały działania o charakterze sytuacyjnym i komunikacyjnym, które aktywizowały nabytą wiedzę i prowadziły do stopniowej automatyzacji struktur i swobodnego użycia języka. Zakładano rozwój czterech sprawności językowych, podkreślając wagę działań receptywnych, których wykształcenie było warunkiem produkcji językowej (Janowska 2016a).

3.4. Paradygmat komunikacyjny i podejście ukierunkowane na działanie

W ostatnim ćwierćwieczu XX wieku językoznawstwo powoli uwalnia się od strukturalizmu, by móc rozszerzyć swe badania nad komunikacją i jej parametrami, negocjowaniem znaczeń między rozmówcami, aktami mowy i funkcjami językowymi. Z drugiej strony teorie interakcyjne, rozwój psychologii społecznej oraz intensywny rozwój psychologii kognitywnej pozwalają przekroczyć ścisłe ramy mechanicznego uczenia się według zasad behawioryzmu.

Opracowaniem, które zadecydowało o zmianie paradygmatu w dydaktyce językowej i wpłynęło na ukształtowanie się podejścia funkcjonalno-pojęciowego, zwanego komunikacyjnym, był *Threshold level* (van Ek 1975)¹⁴. „Poziom progowy” to inwentarz elementów językowych, których przyswojenie umożliwia komunikację. Miał on charakter nowatorski i stał się bazą podejścia, które wprowadziło liczne i daleko idące modyfikacje w stosunku do poprzedzających je metod (audiolingwalnej, sytuacyjnej i audiowizualnej). Socjolingwistyka, analiza dyskursu, pragmatyka lingwistyczna i teoria aktów mowy dostarczyły podejściu podstaw naukowych i przeorientowały cele, techniki i materiały nauczania / uczenia się.

W „poziomach progowych” dokonuje się analizy funkcji językowych, które użytkownicy muszą realizować, oraz pojęć ogólnych i specyficznych stosowanych w procesie komunikacji. Chodziło tu o dostarczenie autorom podręczników i innych

¹⁴ W ramach projektu Rady Europy (1971-1977) powołano międzynarodową grupę ekspertów, której działania koncentrowały się na określeniu poziomu znajomości języka, jaki uczący się powinien osiągnąć, by móc radzić sobie w języku obcym. Zoperacjonalizowana specyfikacja dla języka angielskiego i ta, którą opracowano dla francuskiego (Coste i in. 1976), posłużyły jako modele dla innych języków.

pomocy dydaktycznych materiału językowego potrzebnego rozmówcom do komunikowania się w sytuacjach życia codziennego. Ważnym elementem „poziomów progowych” jest zawarta w nich typologia potencjalnych uczących się oraz dziedzin społecznych użycia języka. W wyniku skrzyżowania tych dwóch kategorii wyłoniło się pojęcie „potrzeby”, które odtąd warunkować będzie opracowywanie celów, programów i materiałów nauczania / uczenia się. Od tej pory punktem wyjścia w tworzeniu repertuaru struktur językowych nie jest już sam język, ale potrzeby językowe danej grupy użytkowników języka w sytuacjach, którym muszą stawić czoła.

W takich okolicznościach i naukowym zawirowaniu powstaje idea nauczania komunikacyjnego (*communicative language teaching*). Podejście to dokonało rewolucji w dydaktyce językowej. Podczas gdy poprzedzające je koncepcje dydaktyczne wychodziły z założenia, że należy w pierwszej kolejności nauczać aspektów języka (wymowa, ortografia, słownictwo, morfologia, składnia), po opanowaniu których uczeń będzie mógł używać ich w komunikacji, podejście komunikacyjne kieruje się zasadą, że tylko przez komunikację – od pierwszych lekcji języka – można się go nauczyć. Komunikacja (nie tylko ustna), która staje się środkiem i celem, oznacza użycie języka w autentycznych sytuacjach życia codziennego i w konkretnym, określonym celu. Gramatyka schodzi na drugi plan, ważne jest, aby uczeń potrafił się porozumieć, stosując struktury adekwatne do sytuacji. Refleksja metajęzykowa następuje dopiero na podstawie doświadczenia nabytego w procesie komunikacyjnym.

Chociaż podejście komunikacyjne obejmuje praktyki bardzo różnorodne i mocno zróżnicowane – co zresztą znajduje wyraz w użyciu elastycznego terminu „podejście” w miejsce bardziej rygorystycznego „metoda” – to jednak opiera się na założeniu, że głównym celem edukacji językowej jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej poprzez pracę na jej składowych, kładzie nacisk na nauczanie języka w jego społecznym wymiarze oraz zaleca koncentrację na przekazywaniu i tworzeniu znaczeń. „Istotą kształcenia językowego jest takie zaangażowanie uczniów w komunikację, aby mogli rozwijać międzykulturową kompetencję komunikacyjną” (Byram, Hu 2017: 138)¹⁵. Warto także zwrócić uwagę na radykalną zmianę koncepcji uczenia się. Teorie behawioralne zastąpiono psychologią kognitywną, która stawia uczącego się w centrum procesu uczenia się. Proces ten jest postrzegany jako kreatywny, a jego rytm jest uzależniony od aktywności jednostki.

Realizacja tego nowego paradygmatu wymagała m.in.: odejścia od linearnej progresji treści nauczania w kierunku progresji „spiralnej”, stosowania w szerokim zakresie materiałów autentycznych, uwzględnienia wszelkich czynników związanych z reakcją językową (kontekst, przypuszczenia, cechy psychologiczne rozmówców), stosowania nowych form organizacyjnych zajęć, jak np. praca w parach, małych grupach, różnicowania technik i strategii, dostosowania ich do zainteresowań, potrzeb i stylów uczenia się, uwzględnienia dotychczasowych doświadczeń językowych

¹⁵ Wszystkie tłumaczenia zamieszczone w niniejszym opracowaniu są tłumaczeniami własnymi.

i kulturowych uczącego się, stopniowego przygotowania uczącego się do przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się.

Mówienie wysuwa się na plan pierwszy i sprawność ta jest rozwijana głównie poprzez odgrywanie ról i symulacje. Proponowane kanwy umożliwiają użycie języka w sytuacjach zbliżonych do autentycznych, co sprzyja nabywaniu kompetencji socjokulturowych i strategicznych.

W miarę upływu czasu podejście komunikacyjne ulegało ewolucji, zmierzając w kierunku eklektyzmu (Puren 1994; Komorowska 1999; Pfeiffer 2001). Jego współczesnym „wcieleniem” jest podejście ukierunkowane na działanie, upowszechniane przez Radę Europy.

Pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów zmieniającej się rzeczywistości. Nie pojawiła się ona z dnia na dzień, lecz kształtowała się stopniowo wraz z poszerzaniem się Unii Europejskiej. Mobilność ludności, zmiana celów wyjazdów zagranicznych, konieczność współpracy międzynarodowej, zawrotny wręcz rozwój technologii informacyjnych, te i inne czynniki spowodowały, że należało zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego i dostosować go do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

W 2001 roku opublikowano *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*¹⁶. Do jego powstania doprowadziły cztery projekty Rady Europy (1970-1997) oraz wykonywane w ich ramach konkretne działania promujące podejście komunikacyjne. ESOKJ jest narzędziem pozwalającym opisać kwalifikacje i kompetencje językowe uczących się i użytkowników języka oraz wyznaczyć cele do osiągnięcia na poszczególnych etapach kształcenia. Niekwestionowaną zaletą dokumentu, stanowiącą o jego sukcesie, jest propozycja przejrzystego opisu biegłości językowej na sześciu poziomach zaawansowania (A1-C2). Jest to opis ogólny, sformułowany w kategoriach czynnościowych, dający obraz tego, co potrafi wykonać – w obrębie działań i strategii językowych – uczący się / użytkownik języka na danym poziomie.

Prócz skodyfikowanej w poziomach od A1 do C2 skali biegłości językowej i tabel ze wskaźnikami *Europejski system* zaproponował nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka. Jak już podkreślano, język i komunikację utożsamiano z działaniem (zob. 1.5.). Stąd zrodziło się pojęcie „podejścia ukierunkowanego na działanie” (*action-oriented approach*)¹⁷.

¹⁶ *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001), Council of Europe, Strasbourg; *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Conseil de l'Europe, Strasbourg; polskie tłumaczenie autorstwa Waldemara Martyniuka pochodzi z 2003 r. Skrót używany w publikacji to: ESOKJ, *Europejski system opisu, Europejski system, System opisu*.

¹⁷ Użyta w polskiej wersji językowej dokumentu nazwa „podejście zadaniowe” nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim i francuskim; zob. więcej na ten temat: Janowska 2011a, 2017b; Miodunka 2013.

Jednym z postulatów *Europejskiego systemu* jest traktowanie uczącego się jako użytkownika języka, który znajduje się w centrum procesu uczenia się. Nie chodzi tu o użycie języka w sytuacjach szkolnych, ale w autentycznych kontekstach społecznych. Uczenie się następuje przez posługiwanie się językiem w trakcie wykonywania zadań, które nie są wyłącznie zadaniami językowymi (podejście oparte na wykonywaniu zadań). Zadania uczenia się wpisują się więc w szerszy od szkolnego kontekst społeczny, a komunikacja ma tylko wtedy sens, gdy pozostaje w służbie działania.

Podejście działaniowe zostało zaproponowane na podstawie nowego celu nauczania i uczenia się języków – celu społecznego: należy przygotować uczących się do współpracy z użytkownikami różnych języków i przedstawicielami obcych kultur. Nie chodzi już o samo komunikowanie się z innymi (uzyskiwanie i udzielanie informacji), ale o działanie z innymi (współdziałanie) przy użyciu języka oraz o oddziaływanie na nich (Puren 2004: 26).

Zamysłem autorów ESOKJ było nie tylko usystematyzowanie kluczowych pojęć glottodydaktycznych, ale dostosowanie kształcenia językowego do zmian zachodzących w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Celem nauczania / uczenia się języków obcych przestało być wyłącznie kształcenie kompetencji komunikacyjnej w obrębie jednego lub kilku języków. Dydaktyka działaniowa idzie dalej, wyróżniając nowy typ kompetencji – kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Obcojęzyczna edukacja językowa stawia sobie teraz za cel rozwijanie zdolności jednostek – uczących się i/lub użytkowników języka – do działania wspólnie z innymi i wśród innych: chodzi nie tylko o pluralizm językowy i kulturowy, ale również o pluralizm w ramach działania społecznego, coraz częściej kolektywnego i o charakterze międzynarodowym. Tego typu zmiany wymagają włączenia do nauczania kompetencji innych niż językowe.

Mimo tego, że ESOKJ jest dokumentem niedogmatycznym i nie ma na celu promowania konkretnych rozwiązań metodycznych, wymiar metodologiczny dokumentu wyraźnie został zarysowany poprzez wprowadzenie pojęcia „zadania” (zob. 9.2.), które stanowi narzędzie pozwalające nadać podejściu działaniowemu konkretny kształt (Richer 2009: 15). Z treści fragmentu, w którym odnajdujemy definicję użycia języka (ESOKJ 2003: 20; zob. 4.3.2.) wynika, iż istnieje ścisły związek pomiędzy kompetencjami a zadaniem. To właśnie zadanie uruchamia kompetencje (językowe i ogólne) i zapewnia więź z działaniem, zaś strategie regulują działania językowe. Wykonywanie zadań przez uczących się / użytkowników języka jest równoznaczne z wpisaniem zadania komunikacyjnego – uznawanego dzisiaj za podstawową jednostkę uczenia się – w szeroko pojęte działanie społeczne, które powinno zostać pomyślnie zrealizowane. W ten sposób komunikacja pozostaje w służbie działania, które nadaje jej sens. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się musi zostać połączone z działaniami o charakterze społecznym.

3.5. Komunikacja ustna w metodach i podejściach

Przegląd metod i podejść, ich krótka charakterystyka umożliwiły określenie głównych tendencji w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w ramach poszczególnych metodologii. Dzięki temu zarysował się również, w sposób bardzo ogólny, status komunikacji ustnej w dydaktyce. Jak wynika z powyższych analiz, znaczenie, jakie przypisywano wypowiedzi ustnej, zmieniało się na przestrzeni historii dydaktyki języków obcych. Poniższe refleksje stanowią rodzaj podsumowania zmieniających się poglądów na rolę i miejsce produkcji ustnej w kształceniu językowym.

Metody tradycyjne zajmowały się wyłącznie tekstem i językiem pisanym, natomiast do jego formy ustnej odwoływano się podczas głośnego czytania tekstów i w niektórych ćwiczeniach gramatycznych. Celem kształcenia językowego w metodach bezpośrednich było opanowanie języka jako środka komunikacji poprzez rozumienie ze słuchu, imitację wypowiedzi nauczyciela, ćwiczenia wymowy i konwersację. Metody strukturalno-behawioralne również kładły nacisk na wypowiedzi ustne. Nauczanie języka obcego oparte było na zasadach praktykowanych w nauczaniu języka ojczystego. Stosowano systematyczne i głośne powtarzanie struktur i zdań wzorcowych wyrwanych z kontekstu, odgrywanie krótkich, stereotypowych scenek, zabraniano przez pewien czas odwoływania się do formy pisemnej języka z obawy, by nie przeszkadzała w opanowaniu podstaw językowych. Paradoksalnie metody te nie przypisywały żadnej specyficznej funkcji językowi mówionemu, był on tylko werbalizacją języka pisanego. Nie przywiązywano również wagi do warunkowań komunikacji, tj. do wpływu rozmówców, sytuacji, miejsca i czasu rozmowy. Z perspektywy metod strukturalno-behawioralnych język mówiony to rodzaj pomocy, narzędzia i środka, który sam w sobie nie posiadał specyficznych wartości wynikających z jego form, wymogów i szczególnego bogactwa.

Dopiero gdy odkryto wartości dyskursywne i pragmatyczne języka, lingwistyka zaczęła się coraz bardziej interesować analizą form konwersacji, interakcji ustnych, zmiennych socjolingwistycznych. Metody komunikacyjne jako pierwsze zwróciły uwagę na istotną rolę warunków komunikacji, zarówno ustnej, jak i pisemnej, przypisując im wartość, podkreślając ich różnorodność, ich wpływ na formę wypowiedzi oraz oddziaływanie na interpretację przekazu. Umożliwiło to w rezultacie opisanie i nauczanie właściwości języka mówionego oraz posługiwanie się nim.

W podejściu ukierunkowanym na działanie komunikowanie się i uczenie się języka traktowane są na równi. Uczący się rozwijają te kompetencje w trakcie wykonywania zadań osadzonych w kontekstach środowiskowych i sytuacyjnych. Użycie języka to nie tylko w miarę sprawne opanowanie językowej kompetencji komunikacyjnej. Na ten proces znaczący wpływ mają kompetencje ogólne mówcy, czyli jego wiedza, umiejętności, sposób bycia i umiejętność uczenia się. Dlatego właśnie w kształceniu językowym stosuje się zadania, ponieważ ich wykonanie wymaga nie tylko zdolności komunikacyjnych, ale także uruchomienia potencjału socjokogni-

tywnego użytkownika języka. W trakcie ich realizacji uczący się podejmują różne rodzaje działań językowych, występują na zmianę jako nadawcy i odbiorcy wypowiedzi (interakcja), tworzą teksty (wypowiedź ciągła), pośredniczą w komunikacji (mediacja). Działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w erze komunikacyjnej, natomiast we współczesnej dydaktyce – działaniowej, wyróżniono dodatkowo dwa nowe typy działań, tj. interakcję i mediację, w wykonanie których zaangażowane są w dużym stopniu kompetencje transwersalne. W podejściu komunikacyjnym komunikacja językowa stała się centrum zainteresowań osób związanych z kształceniem językowym. W perspektywie ukierunkowanej na działanie rozwój językowy staje się pretekstem do rozwoju ogólnego – całościowego.

4.

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

Od wielu już lat pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” (*communicative competence*)¹⁸ znajduje się w centrum rozważań glottodydaktycznych. Zapożyczone z językoznawstwa (etnografia komunikacji), stało się ono słowem kluczem metodologii komunikacyjnej, rodzącej się w latach 70. XX wieku. Wydawać by się zatem mogło, że tak ważne pojęcie, determinujące treści, metody i techniki nauczania, powinno zostać precyzyjnie zdefiniowane i zoperacjonalizowane na potrzeby dydaktyczne. Tak jednak się nie stało. Znamy różne interpretacje badaczy, teoretyków i praktyków. Termin ten stale ewoluuje, zmieniają się składowe kompetencji komunikacyjnej i parametry jej opisu. Zjawisko to nie jest wyrazem zawirowań i niekonsekwencji w glottodydaktyce, lecz świadczy o dynamicznym charakterze nauki, której przedmiotem badań jest proces nauczania / uczenia się języków nieprymarnych. Nieustanne migracje ludzkie, obieg informacji, intensywna wymiana międzykulturowa, wpływ technologii informacyjnych to tylko niektóre z czynników oddziałujących na proces uczenia się / użycia języka i powiązane z tym przeobrażenia w metodologii, na co wskazują zmieniające się modele kompetencji umożliwiającej posługiwanie się językiem.

4.1. Lingwistyczne ujęcia kompetencji – od Chomsky’ego do Hymesa

Jak już wspomniano powyżej (zob. 1.2.), termin „kompetencja” pojawia się w językoznawstwie w latach 60. XX wieku i jest kojarzony z Noamem Chomskim. Językoznawca ten poddaje krytyce strukturalno-behawiorystyczny model posługiwania się językiem, rozumiany jako wykształcanie pewnych nawyków, czyli ustalonych związków między bodźcem a reakcją, które powstają na drodze wielokrotnego, mechanicznego powtarzania materiału językowego. W swych rozważaniach N. Chom-

¹⁸ Na ten temat zob. też Janowska 2015b.

sky odchodzi również od rozróżnienia Ferdynanda de Saussure'a na *langue* i *parole* i zastępuje je dychotomią *kompetencja/performance* (Chomsky 1965). Kompetencję określa jako wrodzoną zdolność do tworzenia i rozumienia wypowiedzi, których mówca-słuchacz nigdy wcześniej nie słyszał, arefleksyjną zdolność rodzimego użytkownika języka do rozumienia i tworzenia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi. Performance zaś to aktualizacja kompetencji językowej w wypowiedziach, czyli użycie języka w konkretnych sytuacjach.

Dla N. Chomsky'ego zasadniczym celem badań językoznawczych był opis wrodzonej kompetencji idealnego użytkownika języka, nie zaś performance, którą pojmował jako produkt uboczny, niepodlegający analizom w ramach gramatyki generatywnej (Chomsky 1965: 15). Językoznawstwo generatywne nie jest więc teorią performance, tzn. rzeczywistych produkcji użytkownika języka, lecz teorią kompetencji językowej, opisującą język w kategoriach wiedzy. Warunkiem uzyskania kompetencji językowej jest interioryzacja reguł danego języka.

Podczas gdy kompetencja językowa w rozumieniu N. Chomsky'ego dotyczy jedynie produkowania przez mówiącego wypowiedzi poprawnych pod względem morfo-syntaktycznym i leksykalnym, lecz w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego, dopiero kompetencja komunikatywna umożliwia użytkownikowi języka obcego działanie językowe adekwatne do sytuacji (Szulc 1994: 110).

Termin „kompetencja komunikacyjna” został zaproponowany przez antropologa i socjolingwistę Della Hymesa, który rozumiał ją jako umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, czyli łączenie kompetencji językowej z nabytą wiedzą o normach determinujących użycie języka w kontekście społecznym. Według D. Hymesa, aby móc komunikować się, nie wystarczy znać samego języka, trzeba również umieć się nim posługiwać stosownie do kontekstu społecznego. Członkowie danej wspólnoty językowej posiadają dwa rodzaje kompetencji: wiedzę językową i wiedzę socjolingwistyczną lub, inaczej mówiąc, znajomość norm gramatycznych i norm użycia (Hymes 1984: 47).

Tworząc to nowe pojęcie, D. Hymes (1972) postrzegał kompetencję komunikacyjną jako uzupełnienie kompetencji językowej Chomsky'ego. Jednak w swych rozważaniach posunął się dużo dalej:

Musimy więc wytłumaczyć fakt, że normalne dziecko nabywa znajomość zdań nie tylko jako gramatycznych, ale również jako odpowiednich bądź nie. Nabywa kompetencję, która wskazuje mu, kiedy mówić, kiedy nie mówić, ale także o czym mówić, z kim, w którym momencie, gdzie, w jaki sposób. Krótko mówiąc, dziecko jest w stanie zrealizować repertuar aktów mowy, uczestniczyć w zdarzeniach mówienia i oceniać sposób, w jaki inni dokonują tychże działań¹⁹ (Hymes 1984: 74).

Kompetencja w ujęciu D. Hymesa zyskała inny wymiar: nie jest już zdolnością wrodzoną, lecz nabytą w trakcie relacji społecznych. W modelu tym uwzględniono

¹⁹ Tłumaczenie polskie M. Sowcy za: Baylon, Mignot 2008: 264-265.

komponent lingwistyczny, ale również znajomość akceptowalnych w danej kulturze sposobów interakcji z innymi w różnych sytuacjach i będących w różnych wzajemnych relacjach (Siek-Piskozub 2012: 96).

4.2. Modele dydaktyczne kompetencji komunikacyjnej

Choć pojęcie „kompetencja komunikacyjna” powstało w odniesieniu do języka ojczystego (pierwszego), to oddziaływało mocno na koncepcje odnoszące się do nauczania / uczenia się języka obcego (nieprymarnego). W literaturze glottodydaktycznej spotykamy szereg definicji kompetencji komunikacyjnej, które stanowią najczęściej uszczegółowioną wersję propozycji D. Hymesa. Z czasem jednak proponowano coraz bardziej złożone modele kompetencji językowej (np. Bachman 1990; Celce-Murcia 2007), które eksplicitnie zwracały uwagę na interakcyjny charakter kompetencji komunikacyjnej oraz na kompetencję socjokulturową.

4.2.1. Model Michaela Canale’a i Merrill Swain (1980, 1983)

Dobrze znanym i powszechnie cytowanym modelem kompetencji komunikacyjnej w dydaktyce komunikacyjnej jest propozycja Michaela Canale’a i Merrill Swain (1980), następnie zmodyfikowana przez M. Canale’a w roku 1983. Autorzy jako punkt wyjścia przyjmują model Hymesa, poszerzając go o wymiar strategiczny i dyskursywny.

Pierwszym z czterech komponentów kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja gramatyczna (*grammatical competence*), czyli znajomość podsystemów języka docelowego (znajomość leksyki, reguł morfologicznych i składniowych, semantycznych oraz fonetycznych). Kompetentny użytkownik charakteryzuje się również kompetencją dyskursywną (*discourse competence*) – umiejętnością interpretacji i tworzenia logicznych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Według M. Canale’a i M. Swain znajomość języka obejmuje też kompetencję socjolingwistyczną (*sociolinguistic competence*), czyli znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w danej społeczności oraz umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji. I w końcu wspomniani autorzy wymieniają – bardzo ważną w procesie nauczania / uczenia się języków obcych – kompetencję strategiczną (*strategic competence*), rozumianą jako specyficzne (werbalne i niewerbalne) działania danego użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania się komunikacji. Ten komponent o charakterze kompensacyjnym jest powiązany z trzema pozostałymi składowymi kompetencji komunikacyjnej, pomaga bowiem wyrównywać niedostatki zarówno w zakresie użycia środków językowych, jak i tworzenia spójnych komunikatów oraz dostosowania ich do odbiorców i kontekstu (Canale, Swain 1980; Canale 1983).

Przy głębszej analizie opisanego powyżej modelu nasuwa się wniosek, że jego autorzy rozpatrują pojęcie kompetencji komunikacyjnej raczej w kategoriach wiedzy, a nie umiejętności, szczególnie jeśli chodzi o komponenty gramatyczny i socjolingwistyczny. Koncepcja M. Canale'a i M. Swain, mimo iż wywodzi się z propozycji D. Hymesa, jest jednak bliższa teorii N. Chomsky'ego, zwłaszcza gdy przywoła się podział zastosowany przez tych autorów na kompetencję i performancję komunikacyjną²⁰. Jednak należy od razu zaznaczyć, że ten mało dynamiczny i opisowy model został stworzony na potrzeby ewaluacji w dydaktyce językowej.

4.2.2. Model Sophie Moirand (1982)

Kompetencja komunikacyjna autorstwa francuskiej badaczki, Sophie Moirand, wydaje się bardziej kompletna. Autorka za podstawę swych rozważań przyjmuje badania socjolingwistyczne zapoczątkowane przez D. Hymesa i skupionych wokół niego językoznawców amerykańskich. Rozumie ona kompetencję komunikacyjną jako kombinację czterech komponentów. Są to:

- komponent językowy (*composante linguistique*), tzn. znajomość i umiejętność użycia modeli fonetycznych, leksykalnych, gramatycznych i tekstowych systemu języka;
- komponent dyskursywny (*composante discursive*), czyli znajomość i umiejętność użycia różnych typów dyskursu w zależności od parametrów sytuacji komunikacyjnej, w której są tworzone i interpretowane;
- komponent referencyjny (*composante référentielle*), odwołujący się do znajomości różnych dziedzin życia i przedmiotów/obiektów oraz ich wzajemne relacje;
- komponent socjokulturowy (*composante socioculturelle*), rozumiany jako znajomość i umiejętność użycia norm i reguł społecznych rządzących interakcjami między jednostkami a instytucjami. To również znajomość historii kultury i relacji między podmiotami społecznymi.

Moirand nie pomija w swojej koncepcji także komponentu strategicznego, choć nie umieszcza go w podstawowym zestawie parametrów kompetencji. Jak twierdzi autorka, w momencie uruchomienia kompetencji komunikacyjnej mamy do czynienia z działaniami o charakterze kompensacyjnym, które wchodzą w zakres indywidualnych strategii komunikacyjnych (Moirand 1982: 19-20).

To, co zwraca uwagę w definicji kompetencji komunikacyjnej S. Moirand, to większy nacisk na umiejętności użytkownika języka niż w koncepcji M. Canale'a i M. Swain. Wiedza nadal jest ważnym elementem każdej składowej modelu, ale

²⁰ „Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realization of these competencies and their interaction in the production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance)” (Canale, Swain 1980: 6).

autorka wyraźnie podkreśla wagę działania językowego, posługując się sformułowaniem „znajomość i umiejętność użycia” (*la connaissance et l'appropriation / la capacité de les utiliser*) przy opisie składowych kompetencji komunikacyjnej.

4.2.3. Modele Lyle'a Bachmana (1990) oraz Lyle'a Bachmana i Adriana Palmera (1996)

Dość odległą od modelu kompetencji komunikacyjnej D. Hymesa jest propozycja Lyle'a Bachmana, którą autor nazywa językową zdolnością komunikacyjną (*communicative language ability*) i definiuje jako „wiedzę oraz zdolność jej wykorzystania przejawiającą się w adekwatnym, uwarunkowanym kontekstowo komunikacyjnym użyciu języka” (Bachman 1990: 84 za: Seretny 2011: 28).

W modelu z 1990 roku L. Bachman wyróżnił:

- kompetencję językową (*language competence*), którą podzielił na dwie nadrzędne kategorie: kompetencję organizacyjną (złożoną z kompetencji gramatycznej i tekstowej) oraz kompetencję pragmatyczną (zwierającą kompetencje illokucyjną oraz socjolingwistyczną);
- kompetencję strategiczną (*strategic competence*), która jest związana z wiedzą społeczno-kulturową i wiedzą o świecie;
- mechanizm psychofizjologiczny (*psychophysiological mechanisms*) odpowiedzialny za produkcję języka jako zjawiska fizycznego.

W obrębie kompetencji językowej autor zwraca uwagę na wpływ kontekstu użycia języka, jak również na procesy, dzięki którym poszczególne komponenty modelu wchodzą we wzajemne relacje.

W opisywanym modelu widać zbieżność wyszczególnionych składowych z komponentami kompetencji komunikacyjnej zaproponowanej przez M. Canale'a i M. Swain. L. Bachman podzielił wymienione przez nich kompetencje na podkategorie. Natomiast osobno potraktował kompetencję strategiczną, nadając jej w swej definicji specjalny status. Jest ona zdolnością ogólnego rozumowania, która pozwala na negocjowanie znaczenia w danym kontekście. Ma ona wpływ na proces komunikacji, jednak nie jest ściśle związana z posługiwaniem się językiem; oddziałuje również na wiedzę, jaką dysponuje użytkownik języka.

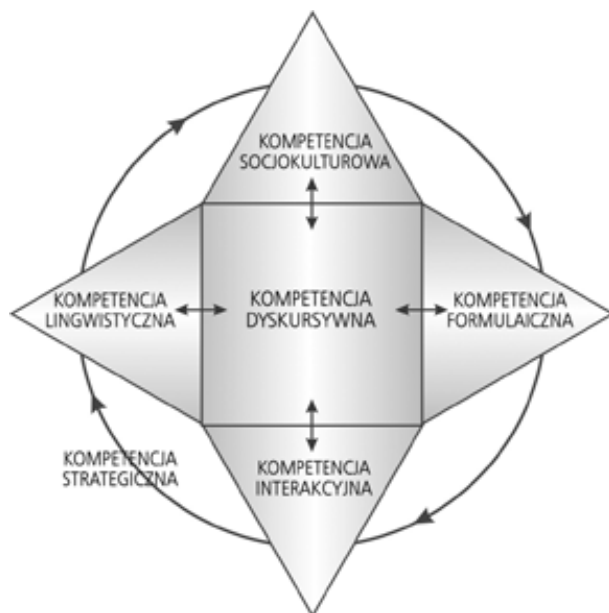
Sześć lat później Lyle Bachman – wraz z Adrianem Palmerem – dokonał niewielkich zmian w opisanym wyżej modelu, głównie terminologicznych. W wersji z 1996 roku autorzy nie mówią już o kompetencji, ale o wiedzy językowej (*language knowledge*) oraz kompetencji strategicznej (*strategic competence*), rozumianej jako zestaw strategii metakognitywnych. W poprawionym modelu dodano czynnik emocjonalny (*affective factor*), wprowadzono wiedzę tematyczną w miejsce ogólnej oraz zmieniono nazwę kompetencji illokucyjnej na funkcjonalną (Seretny 2011: 32). W ten sposób powstał dynamiczny model językowej zdolności komunikacyjnej,

który można zastosować w różnych kontekstach użycia języka, nie tylko w nauczaniu czy ocenianiu.

4.2.4. Model Marianne Celce-Murcia (2007)

Elementy Bachmanowskiej koncepcji odnajdujemy w definicji posługiwania się językiem zawartej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). Jednak jeszcze bardziej interesującą z perspektywy działaniowej koncepcji użycia języka jest propozycja Marianne Celce-Murcia.

Pierwsza wersja modelu pochodzi z 1995 roku (Celce-Murcia i in. 1995), w którym autorzy, przy użyciu przestrzennej wizualizacji (piramida w okręgu), podkreślali silne powiązania i zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami kompetencji komunikacyjnej. W zmodyfikowanej koncepcji Marianne Celce-Murcia (2007) rozwija pierwotne założenia i wyróżnia następujące elementy:



Schemat 4. Model kompetencji komunikacyjnej M. Celce-Murcia (2007: 45).

Kompetencja lingwistyczna (*linguistic competence*) to znajomość systemów języka, obejmująca wiedzę fonologiczną, leksykalną, morfologiczną i składniową. Z kolei związana z nią kompetencja formułaiczna (*formulaic competence*) oznacza znajomość wypowiedzi rutynowych, kolokacji, idiomów, którymi użytkownicy języka posługują się na co dzień. Kompetencja socjokulturowa (*sociocultural competence*) odnosi się do wiedzy pragmatycznej użytkownika języka i pozwala wyrażać myśli stosownie do kontekstu kulturowego i komunikacyjnego. Jej dopełnienie stanowi

kompetencja interakcyjna (*interactional competence*), którą badaczka opisuje jako kompetencję w realizowaniu i rozumieniu wydarzeń komunikacyjnych poprzez użycie i interpretację aktów mowy; są to wiedza i umiejętności konwersacyjne niezbędne do przestrzegania zasad użycia w odniesieniu do konwencji grzecznościowych i zasad współpracy; w tym komponencie mieszczą się także niewerbalne środki komunikacji. Te cztery elementy pozwalają na uruchomienie kompetencji dyskursywnej (*discourse competence*), określanej jako rdzeń, kompetencja centralna opisywanego modelu. Jest to umiejętność selekcji, doboru słów i struktur w celu tworzenia spójnych i jednorodnych tekstów mówionych i pisanych (zob. Majewska 2014).

Osobną kategorię stanowi kompetencja strategiczna (*strategic competence*), rozumiana jako konstrukt odpowiedzialny za proces tworzenia wypowiedzi i jego kontrolę. Kompetencja ta to zespół strategii kognitywnych, metakognitywnych, pamięciowych i komunikacyjnych, które umożliwiają doświadczonemu rozmówcy negocjowanie znaczeń, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych czy kompensowanie braków w którejkolwiek z kompetencji zawartej w modelu, a także uczenie się.

Marianne Celce-Murcia stworzyła dynamiczny model kompetencji komunikacyjnej, w którym wszystkie elementy składowe są ściśle ze sobą powiązane. Zgodnie z tym kompetencja lingwistyczna łączy się z kompetencją formulaiczną i są one odpowiedzialne za tworzenie precyzyjnych i płynnych wypowiedzi. Komponenty socjokulturowy i interakcyjny zaś pomagają w osiągnięciu precyzji w danym kontekście kulturowym. Jest to model, który czerpie z wcześniejszych propozycji D. Hymesa, M. Canale'a i M. Swain oraz L. Bachmana (zob. Celce-Murcia 2007: 43), ale który najlepiej obrazuje złożoność językową i socjokulturową procesu produkcji mowy.

4.3. Kompetencja(e) w dydaktyce działaniowej

Współczesne publikacje glottodydaktyczne, mówiąc o wkładzie ESOKJ w rozwój edukacji językowej, podkreślają wielokrotnie, iż przedstawione w nim w sposób szczegółowy niektóre kluczowe pojęcia uczyniły go narzędziem promocji jakości w nauczaniu i uczeniu się języka drugiego/obcego. Jest on czymś więcej niż repertuarem poziomów kompetencji językowej. Poszerza on perspektywę nauczania języków na wiele sposobów, chociażby poprzez koncepcję uczącego się / użytkownika języka jako uczestnika życia społecznego, współtworzącego znaczenie w interakcji, oraz poprzez pojęcia mediacji i kompetencji różnorodnej i różnokulturowej.

Twórcy dokumentu wyjaśniają, iż różnorodność należy pojmować w następujący sposób: kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerzej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całość.

ściową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ 2003: 16).

Pojęcie „kompetencji” jest wszechobecne w ESOKJ. Autorzy definiują kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ 2003: 20). Kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, które użytkownik języka nabywa i kształtuje w trakcie swego doświadczenia życiowego i które pozwalają mu stawiać czoła wymogom komunikacji, zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym. Nabyte kompetencje pozwalają mu podejmować działania komunikacyjne i wykonywać zadania w różnych kontekstach życia społecznego, z uwzględnieniem towarzyszących im warunków i ograniczeń. Kompetencje uczących się / użytkowników języka zostały podzielone w *Systemie opisu* (zob. ESOKJ 2003: 94-114) na dwie grupy: *kompetencje ogólne* i *językowe kompetencje komunikacyjne*.

4.3.1. Kompetencje ogólne

Na kompetencje ogólne składają się: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się. Wiedza deklaratywna (*savoir*) – to np. znajomość miejsc, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, świadomość różnic kulturowych i stereotypów. Szczególne znaczenie dla osoby uczącej się danego języka ma wiedza faktograficzna na temat kraju (krajów), w którym/ych ten język jest używany, dotycząca np.: ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych (ESOKJ 2003: 94). Autorzy dokumentu wyjaśniają, że wiedza o społeczeństwie i kulturze danej społeczności (czyli wiedza socjokulturowa) obejmować może takie zagadnienia, jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy, postawy, język ciała, zachowania rytualne (ESOKJ 2003: 95). Przyswajanie języka obcego umożliwia uczącemu się lepsze zrozumienie rodzimych użytkowników tego języka i ich kultury.

Wiedza proceduralna (*savoir-faire*) to umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe, umiejętność spędzania wolnego czasu oraz umiejętności interkulturowe – dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa, przezwyciężanie stereotypów, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą.

Skuteczność komunikacji językowej jest nie tylko funkcją wiedzy i umiejętności uczących się, ale zależy również od czynników indywidualnych związanych z ich osobą, czyli od uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*). Wymienia się tu: postawy, motywację, system wartości, poglądy, styl poznawczy, cechy osobowości (ESOKJ 2003: 97).

Wszystkie wymienione powyżej składowe kompetencji ogólnych użytkownika języka mają wpływ na umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), czyli zdolność

obserwacji nowych zjawisk, refleksji nad nimi oraz wykorzystania uprzednio nabytej wiedzy do tworzenia nowej (ESOKJ 2003: 98). Jednym z podstawowych założeń podejścia ukierunkowanego na działanie jest rozwijanie autonomii uczących się. Umiejętność ta rozwijana jest w trakcie całego procesu kształcenia.

Kompetencje ogólne uczących się / użytkowników języka nabyte przed rozpoczęciem nauki danego języka ewoluują w trakcie nowych doświadczeń językowych. Te rozmaite formy wiedzy ogólnej oddziałują na siebie wzajemnie i uzupełniają się.

4.3.2. *Komunikacyjne kompetencje językowe*

Językową kompetencję komunikacyjną²¹ podzielono na trzy kategorie: kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Dla ich zilustrowania zamieszczono w ESOKJ 13 tabel ze wskaźnikami biegłości językowej dla sześciu poziomów zaawansowania językowego, od A1 do C2.

Kompetencje lingwistyczne obejmują „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, [...] niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem form językowych” (ESOKJ 2003: 23). Znajomość i umiejętność stosowania środków językowych umożliwia formułowanie poprawnych i sensownych wypowiedzi. W opisie wyróżniono następujące składowe kompetencje lingwistycznej: kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja fonologiczna, kompetencja ortograficzna, kompetencja ortoepiczna.

Kompetencje socjolingwistyczne dotyczą wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji. ESOKJ (2003: 106-108) wymienia tu: wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne.

Kompetencje pragmatyczne to umiejętności odnoszące się do „funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji” (ESOKJ 2003: 24). Wymienia się tu również umiejętność prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu, odczytywania ironii. Składowe kompetencje pragmatycznej to: kompetencja dyskursywna oraz kompetencja funkcjonalna.

Z opisów zamieszczonych w ESOKJ jasno wynika, że kompetencja komunikacyjna w języku obcym nie jest niepodzielną całością, lecz, podobnie jak w modelach komunikacyjnych, składa się z dających się wyróżnić elementów.

²¹ W polskim tłumaczeniu ESOKJ używa się następujących terminów: „językowe kompetencje komunikacyjne” (s. 20), „językowa kompetencja komunikacyjna” (s. 23) oraz „komunikacyjne kompetencje językowe” (s. 99).

Językowej kompetencji komunikacyjnej nie można analizować w oderwaniu od działaniowej koncepcji użycia / uczenia się języka, przedstawionej w *Europejskim systemie opisu*.

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje **kompetencje** zarówno **ogólne**, jak i **językowe kompetencje komunikacyjne**. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone **działania językowe**. [...] Uruchamiają [oni] pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie dla wykonania danego **zadania**. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji (ESOKJ 2003: 20).

W tym fragmencie widać wyraźnie cel, w jakim użytkownik języka uruchamia zarówno kompetencje ogólne, jak i językową kompetencję komunikacyjną. Tym celem są działania językowe: receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne, czyli to, co w metodologii komunikacyjnej nazywa się sprawnościami językowymi. Ale jest to tylko cel pośredni, zasadniczym celem użycia języka jest wykonanie zadania o charakterze językowym i/lub społecznym, a to z kolei umożliwia strategię²², bezpośrednio związane z działaniami. Tak więc w podejściu ukierunkowanym na działanie, językowa kompetencja komunikacyjna zyskała nowy wymiar – została zespolona z działaniem o charakterze językowym i społecznym. Kompetencja to zdolność do działania, nie tylko językowego.

Typologia zaproponowana przez autorów *Europejskiego systemu opisu* to kolejny głos w dyskusji na temat składowych centralnego pojęcia dydaktyki językowej ostatnich 40 lat – kompetencji komunikacyjnej. Ewolucja tego pojęcia i propozycje różnych autorów świadczą o tym, że pojęcie to ulega nieustannym zmianom wynikającym z potrzeby zmieniającego się świata i żyjącego w nim społeczeństwa.

Niektóre ze składowych językowej kompetencji komunikacyjnej wymienione przez autorów ESOKJ pozostały niezmiennie i szeroko omawiane, figurują w typologiach zamieszczonych w literaturze przedmiotu. Jednak należy podkreślić, że wymiar językowej kompetencji komunikacyjnej przedstawionej w *Systemie opisu* został znacznie poszerzony. Mimo że opisuje się ją osobno, jest ona powiązana z kompetencjami ogólnymi: użytkownik języka posiada i stale rozwija swoje „kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne” (ESOKJ 2003: 20). Kompetencje ogólne użytkownika języka stanowią swoistą bazę i „wsparcie” dla językowej kompetencji komunikacyjnej. To przy pomocy i dzięki *savoir*,

²² ESOKJ postrzega strategię jako odrębną kategorię, niejęzykową i niekomunikacyjną, lecz kognitywną. Takie ujęcie strategii jest bliskie opisanej powyżej koncepcji Bachmana (1990) oraz Bachmana i Palmera (1996).

savoir-faire, savoir-être i *savoir-apprendre* użytkownik języka uruchamia kompetencję komunikacyjną.



Schemat 5. Zależność kompetencji użytkownika języka (Richer 2012: 52).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwa pojęcia, które, wyróżnione w repertuarze kompetencji ogólnych, pozostają w szczególnym związku z językową kompetencją komunikacyjną i jej kształceniem w procesie nauczania / uczenia się języka. Chodzi o uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) i umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*). Ogólnie rzecz biorąc, dodanie i opisanie w ESOKJ pierwszej z nich to wyraz troski o całościowe podejście do uczącego się i chęć podkreślenia wagi jego indywidualnych cech, które mają niebagatelny wpływ na proces nauczania / uczenia się języka. Wprowadzenie zaś do zestawu kompetencji ogólnych *savoir-apprendre* to przyznanie autonomii należnego jej miejsca w przyswajaniu języka. Jej wagę podkreśla się stale w publikacjach glottodydaktycznych, a w świetle zaleceń *Europejskiego systemu* umiejętność samodzielnego uczenia się nabiera szczególnego znaczenia. Autonomia, a wraz z nią strategie, jest ściśle związana z pojęciem „uczenia się przez całe życie”.

4.4. Użyteczność modeli kompetencji komunikacyjnej

Niezależnie od proponowanych podziałów i modeli, bardziej lub mniej dyskusyjnych, kompetencja komunikacyjna zajmuje w dydaktyce języków obcych centralne miejsce. Wyodrębnienie i opis jej składowych są konieczne ze względów dydaktycznych i społecznych. Pojmowana globalnie, nie może być nauczana w sposób całościowy. Zdefiniowanie poszczególnych elementów kompetencji pozwala na bardziej precyzyjne ujęcie celów kształcenia językowego (Beacco 2007: 89). Każdy z komponentów implikuje bowiem pracę nad szczególnym rodzajem wiedzy i umiejętności, przygotowując jednocześnie uczącego się do pełnienia określonych ról społecznych.

W zależności od rodzaju i liczby składowych określa się cele nauczania, dobiera odpowiednie metody i materiały oraz procedury ewaluacyjne.

Jak wynika z powyższych rozważań, kompetencja komunikacyjna jest definiowana zazwyczaj w aspekcie socjolingwistycznym, tj. „jako umożliwiająca komunikacyjne działanie językowe jednostki, zgodne z normą socjolingwistyczną odpowiednią do danej sytuacji, statusu rozmówców itd.” (Wilczyńska 2002: 323). Mimo rozbieżnych stanowisk w kwestii rodzajów i liczby składowych kompetencji komunikacyjnej glottodydaktycy najczęściej wymieniają takie kompetencje, jak: lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, (inter)kulturowa, interakcyjna, kompensacyjna, pragmatyczna (zob. np. Wilczyńska 2002: 324).

Do momentu wejścia tego pojęcia do dydaktyki nauczanie języka koncentrowało się najczęściej na wiedzy. W podejściu komunikacyjnym, zarówno w nauczaniu sprawności receptywnych, jak i produktywnych, aspekt pragmatyczny użycia języka stał się dominujący: uczymy komunikacji, dostosowując wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej (status rozmówców, wiek, miejsce rozmowy, kanał itd.), zgodnie z intencją komunikacyjną (przepraszanie, udzielanie informacji, dziękowanie itd.). W każdym przypadku nie wystarcza sama znajomość języka, ale potrzebna jest również znajomość reguł socjolingwistycznych, czyli warunków pragmatycznych użycia języka.

Dydaktyka działaniowa zaadaptowała schemat, w którym „współgrają” dwa elementy: komponent, o charakterze językowym, obejmujący różne nazywane subkompetencje, oraz komponent strategiczny (zob. Bachman 1990; Celce-Murcia 1995, 2007). Lyle Bachman rozszerzył zasięg kompetencji strategicznej na planowanie, realizację zadań komunikacyjnych i ich ewaluację. Od tego momentu kompetencja strategiczna nie jest już pojmowana wyłącznie jako składowa kompetencji komunikacyjnej o charakterze kompensacyjnym, ale jako zdolność poznawcza o bardziej ogólnym charakterze, ukształtowana w celu stosowania we wszelkiego rodzaju sytuacjach, gdy poszukuje się rozwiązań konkretnych problemów. Jest to kompetencja nadrzędna w stosunku do działań akwizycji języka i z tej racji zajmuje pozycję centralną – organizuje działania językowe i zapewnia ich koherencję.

Ewolucja polityki językowej Rady Europy, która jest efektem zmian społecznych, politycznych i historycznych na Starym Kontynencie, w szerszym wymiarze charakteryzuje się tym, że stawia w centrum zainteresowań uczestnika życia społecznego kompetencję różnojęzyczną, kompetencję różnokulturową oraz kształcenie przez całe życie. Takie zmiany wymagają włączenia do procesu uczenia się, nauczania i ewaluacji kompetencji innych niż językowe. Nauczanie oparte na działaniu implikuje przewrót epistemologiczny, którego podstawą jest wymiar społeczny działania, co zakłada uruchomienie kompetencji transwersalnych (określonych w ESOKJ jako „ogólne”) (Janowska 2015b).

5.

WYPOWIEDŹ USTNA – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA UMIEJĘTNOŚCI²³

Kształcenie umiejętności zabierania głosu, wypowiadania się to zadanie trudne, zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się. U podstaw nauczania mówienia leży zrozumienie specyfiki języka mówionego oraz świadomość wielu trudności wynikających z kompleksowości tego działania językowego.

Wypowiedź ustna mobilizuje szereg dyscyplin, będących przedmiotem analizy lingwistycznej. Fonetyka – analiza dźwięków, i fonologia – analiza wartości funkcjonalnej dźwięków, stanowią dwie zasadnicze dziedziny odniesienia dla wymiaru dźwiękowego mowy oraz podstawę nauki wymowy. Kolejnymi dziedzinami są leksyka i gramatyka. Kompetencja leksykalna definiowana jest jako znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka, na którą składają się elementy leksykalne i gramatyczne. Z kolei pod względem formalnym gramatykę należy rozumieć jako „zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ 2003: 102). Poza tym w strukturyzowaniu materiału językowego należy odwoływać się do czynników socjolingwistycznych i pragmatycznych.

Konwersacja jest zjawiskiem kompleksowym. Polega ona na nieustannej analizie tworzonych wypowiedzi, pojmowanych nie jako zależnych wyłącznie od intencji i logiki rozmówcy, ale traktowanych jako twór kolektywny, powstający w ramach nieustannej negocjacji form i znaczeń między rozmówcami należącymi do różnych kultur, środowisk społecznych/zawodowych i posługujących się różnymi odmianami języka. Reakcja językowa wymaga także zastosowania specyficznych strategii.

²³ Powszechnie stosowany we współczesnej dydaktyce termin „wypowiedź ustna” ma wiele odpowiedników, których używamy w niniejszym opracowaniu: „mówienie”, „język mówiony”, „komunikacja ustna”, „sprawności ustne”, „działania ustne”, „produkcja ustna”. Chociaż zakresy i odcienie znaczeniowe wyszczególnionych tutaj pojęć niekiedy się różnią, w naszych refleksjach używamy ich naprzemiennie.

5.1. Język mówiony a język pisany

Język mówiony traktowany był zawsze jako łatwy i powszechnie stosowany sposób wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, jednakże nauczanie tej sprawności w istocie tak złożonej wciąż nastrocza wielu trudności. Traktuje się go jako coś nieuchwytnego i niesprecyzowanego. Może on być „dużo mniej precyzyjny, dużo mniej eksplcytny niż język pisany, ponieważ kontekst pozajęzykowy wypowiedzi pozwala rozmówcom uzupełnić te braki [...]. Ponadto język mówiony charakteryzuje się dużym stopniem afektywności i emocjonalności. Cecha ta uwidocznia się między innymi poprzez zmianę intonacji i tembru głosu, jak również poprzez mimikę i gestykulację osób mówiących” (Kucharczyk 2013: 84-85).

Aby wydobyć istotę języka mówionego, najczęściej stawia się go i definiuje w opozycji do języka pisanego. Można zastanawiać się, czy słusznie, ponieważ pierwszy polega na produkcji elementów dźwiękowych, drugi na notowaniu i układaniu w ustalonym porządku znaków graficznych, a obie formy pojawiają się w odmiennych sytuacjach użycia języka.

Wypowiedź ustna zakłada obecność rozmówców, tj. dwóch rozmawiających ze sobą osób, jednej osoby zwracającej się do publiczności (klasa szkolna) lub całej grupy osób rozmawiających między sobą (uroczystość rodzinna). Interlokutorzy znajdują się w komfortowej sytuacji, mogą na bieżąco korygować, przeformułowywać i uzupełniać swoje wypowiedzi w zależności od potrzeb czy reakcji odbiorców (potrzeba zrozumienia, dodatkowych informacji itd.). Natomiast tekst pisany to „skrzyżowanie nieobecności”: nieobecność odbiorcy w momencie produkcji tekstu, a piszącego w momencie recepcji jego wypowiedzi. Brak również kontekstu przekazu (dziedziny odniesienia). Z powodu tych nieobecności zachodzi konieczność uruchomienia bardzo precyzyjnego kodu, aby zapobiec wieloznaczności, nieporozumieniom, niezrozumieniu, czyli zjawiskom mogącym wystąpić w każdym typie komunikacji. Język mówiony pozostawia więcej swobody swoim użytkownikom, jeśli chodzi o jego formę (układ treści), która ani na początku, ani w trakcie realizacji nie jest definitywna (Ravazzolo i in. 2015: 16).

W dydaktyce językowej nauczanie mówienia i pisanie to dwa procesy, które się nie wykluczają, lecz wymagają zróżnicowanego, ale także komplementarnego podejścia uwzględniającego takie aspekty, jak: profil uczących się, warunki nauczania, cele nauczania i uczenia się. Przechodząc na lekcji od języka mówionego do pisanego, nauczyciel powinien mieć na uwadze cechy obydwu kodów.

Adriana Prizel-Kania w opracowaniu na temat rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu (2013) zamieszcza syntetyczne zestawienie właściwości kodu mówionego, zwracając uwagę na to, że język mówiony cechują: spontaniczność, zmienność ról, obecność wyrażen potocznych, wysoki poziom nasycenia wyrażeniami redundantnymi, występowanie struktur odpowiedzialnych za rozpoczynanie, podtrzymywanie i wygaszanie kontaktu, występowanie (werbalnych i asemantycznych) zacho-

wań sygnalizujących odbiór i przetwarzanie komunikatu, zaburzenia w strukturze semantycznej i logiczno-semantycznej, niski poziom strukturalizacji, powszechne stosowanie zdań współrzędnie złożonych, równoważników oraz niewielkie zróżnicowanie wskaźników zespolenia tekstu, w końcu liczne wykrzyknienia i użycie zaimków nieokreślonych. Z kolei do podstawowych cech języka pisanego A. Prizel-Kania zalicza: organizację i przemyślaną kompozycję tekstu, poprawność gramatyczną i starannie dobrane słownictwo, przewagę konstrukcji podrzędnie złożonych i użycie zróżnicowanych wskaźników zespolenia tekstu, częste zastosowanie konstrukcji biernych i imiesłowowych (Prizel-Kania 2013: 103).

Uwarunkowania komunikacji ustnej i pisemnej są różne: w rozmowie korzysta się z wielu wskazówek, informacji, przekazywanych chociażby przez tembr głosu i jego modulację, poprzez elementy niewerbalne (gesty, mimikę rozmówcy), ale przede wszystkim przez kontekst (dziedzinę odniesienia) wypowiedzi. Wypowiedź pisemna jest pozbawiona bezpośrednich informacji pozajęzykowych, muszą one zostać wkomponowane w tekst.

Jednym z podstawowych powodów, dla których uczenie się mowy często postrzega się jako łatwiejsze od pisania, jest to, że językowi towarzyszą inne formy przekazu, które uczeń może łatwo zrozumieć, ponieważ wynikają z doświadczenia życiowego i wiedzy ogólnej. Natomiast jeśli chodzi o recepcję czy produkcję w formie pisemnej, język pisany charakteryzuje się innymi ułatwieniami: uczący się może pracować we właściwym mu tempie, powracać do tekstu, dokonywać poprawek, co w konwersacji jest prawie niemożliwe.

5.2. Socjolingwistyczne i pragmatyczne aspekty wypowiedzi ustnej

Jak już wielokrotnie podkreślano, język jest zjawiskiem społecznym i kulturowym. Każde użycie języka wymaga uaktywnienia nie tylko językowej kompetencji komunikacyjnej, ale także kompetencji ogólnych: wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej²⁴ oraz takich umiejętności, jak: umiejętności interkulturowe, umiejętności uczenia się, a także umiejętności praktyczne. Mówiący o wysokich kompetencjach (C2) powinien dostrzegać socjokulturowe, jak również socjolingwistyczne implikacje towarzyszące wypowiedziom rodzimych użytkowników języka i umieć odpowiednio reagować. Winien także, stosownie do rozmówców i sytuacji, różnicować i modyfikować swoje wypowiedzi, tworząc spójne produkcje, dostosowane do różnych

²⁴ Jest to wiedza o życiu w społeczności używającej danego języka, taka jak np.: znajomość norm społecznych i ich zróżnicowania, znajomość konwencji i wzorców społecznych, stosowność form językowych właściwych dla danego kontekstu, znajomość elementów związanych z tożsamością narodową lub kulturową, a także świadomość istotnych różnic między kulturą uczącego się a kulturą docelową i wrażliwość interkulturowa (ESOKJ 2003: 139).

wzorców organizacji dyskursu (ESOKJ 2003: 109-111). Jednak tego typu umiejętności nie rozwijają się same. Dużą rolę odgrywa tu nauczyciel, jego wiedza na temat socjolingwistycznych i pragmatycznych aspektów wypowiedzi ustnej i chęć wyboru oraz stosowania odpowiednich materiałów i środków nauczania.

Kompetencja socjolingwistyczna definiowana jest przez ESOKJ (2003: 106-108) jako wiedza i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej. Jest ona związana z wyznacznikami relacji społecznych, które są bardzo zróżnicowane w zależności od stopnia pokrewieństwa i zażyłości relacji użytkowników języka, a także rejestru tworzonego dyskursu. Obejmują między innymi wybór i użycie form powitania, form adresatywnych, konwencji zabierania głosu w rozmowie/dyskusji oraz użycia wykrzykników i przekleństw. Kompetencja ta obejmuje też konwencje grzecznościowe tak odmienne w różnych językach/kulturach, stanowiące częste źródło nieporozumień komunikacyjnych i interkulturowych, a także nośniki „mądrości ludowej”. Te ostatnie to „utarte formułki językowe, wyrażające i utrwalające stereotypowe, obiegowe poglądy” (ESOKJ 2003: 107), wśród których można wymienić: wyrażenia idiomatyczne, popularne cytaty i przysłowia.

Osobne zagadnienie w socjolingwistycznej perspektywie nauczania / uczenia się języka stanowi rejestr wypowiedzi, który odsyła do zróżnicowania stopnia formalności użytego języka. Chodzi tu głównie o użycie form standardowych lub niestandardowych. „Akwizycja języka obcego, jeśli czyni z opanowania kompetencji ustnej środek i cel, stawia nas przed problemem wyboru między formą standardową i niestandardową” (Ravazzolo i in. 2015: 19). W początkowej fazie kształcenia językowego (do poziomu B1) wskazana jest dbałość o formalne i neutralne formy językowe w produkcji ustnej, co nie oznacza całkowitej rezygnacji z rejestru niestandardowego. Stopniowe osvajanie uczących się z rejestrem nieformalnym czy poufałym może odbywać się w recepcji, np. podczas słuchania lub lektury tekstów.

Ostatnim z komponentów kompetencji socjolingwistycznej w ujęciu ESOKJ (2003: 108) są dialekty i odmiany regionalne języka. Jest to umiejętność rozpoznawania językowych wyznaczników np.: klasy społecznej, pochodzenia regionalnego i narodowego, grupy etnicznej czy zawodowej. Nie są to łatwe, często nawet dla nauczycieli, do rozpoznania wyznaczniki. W powszechnie przyjętym systemie nauczania języków obcych nabywanie umiejętności dostosowania wypowiedzi ustnej do sposobów wypowiadania się mieszkańców poszczególnych regionów czy grup społecznych nie figuruje wśród celów. Osoba ucząca się języka opanowuje jego formę standardową, bez regionalizmów czy dialektów, które mogą stanowić jedynie indywidualny cel nauki osób zainteresowanych tym typem języka. Chociaż, jak twierdzą twórcy *Europejskiego systemu opisu*, „od poziomu B2 użytkownicy języka powinni być w stanie używać języka odpowiednio do wymogów socjolingwistycznych danej sytuacji i zgodnie z profilem jej uczestników. Powinni także zacząć sobie radzić z rozumieniem różnych wariantów i odmian danego języka, a także coraz lepiej panować nad jego idiomatyką i rejestrami” (ESOKJ 2003: 108).

Wypowiedź ustna podporządkowana jest także pragmatycznym aspektom użycia języka. W tym przypadku chodzi o znajomość zasad organizowania i budowy przekazu językowego (dyskursu), użycie języka w celu wypełnienia określonej funkcji językowej, zastosowania schematów interakcji. Niezbędne jest wykształcenie kompetencji pragmatycznej, która odnosi się do „funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji” (ESOKJ 2003: 24). Wymienia się tu również umiejętność prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu, odczytywania ironii. Składowe kompetencji pragmatycznej to kompetencje dyskursywna i funkcjonalna.

Tworzenie wypowiedzi ustnej to nie tylko umiejętność tworzenia spójnych i logicznych pod względem gramatycznym zdań. To również znajomość i umiejętność stosowania zasad porządkowania wypowiedzi według takich kategorii, jak: temat, następstwo w czasie, związki przyczynowo-skutkowe, struktura i organizacja wypowiedzi (porządek tematyczny, koherencja i kohezja, porządek logiczny, styl i rejestr, skuteczność retoryczna, zasady konwersacji), organizacja tekstu (znajomość konwencji tekstowych obowiązujących w danej społeczności). W procesie kształcenia sprawności mówienia nauczyciel powinien systematycznie rozwijać kompetencję dyskursywną, zwracając szczególnie uwagę na elastyczność w interakcji, sposoby zabierania głosu i prezentowania tematu, a także na spójność (logiczną i gramatyczną) wypowiedzi.

Nie mniej ważna jest dbałość o rozwój kompetencji funkcjonalnej (konwersacyjnej) uczącego się. Jest to umiejętność użycia dyskursu mówionego w komunikacji prowadzonej w określonym celu funkcjonalnym (ESOKJ 2003: 112). Nie może ona być pojmowana jedynie jako znajomość sposobów wyrażania poszczególnych funkcji pragmatycznych przy użyciu stosownych form językowych (funkcje mikro). „Uczestnicy rozmowy biorą udział w interakcji, w której każda inicjatywa wywołuje określoną reakcję, a całość – od początku kontaktu po końcową konkluzję – układa się w pewną sekwencję posunięć zgodnie z danym celem komunikacyjnym. Kompetentni rozmówcy mają świadomość tego procesu i potrafią go sprawnie realizować” (ESOKJ 2003: 112). Wypowiadając się, stosują także funkcje makro(tekstowe) odnoszące się do struktury interakcji. Są to kategorie umożliwiające tworzenie np. opisu, narracji, komentarza, objaśnienia, interpretacji, wyjaśnienia, prezentacji, instrukcji, argumentacji czy perswazji. Kompetencja funkcjonalna implikuje również znajomość i umiejętność stosowania schematów interakcji, które tworzą uporządkowane sekwencje reakcji i inicjatyw podejmowanych przez uczestników sytuacji komunikacyjnej (np. konwersacja, dyskusja nieformalna, dyskusja formalna i udział w spotkaniach, rozmowa prowadzona w konkretnym celu, rozmowy o kupowaniu towarów i usługach, wymiana informacji, prowadzenie i udzielanie wywiadów).

5.3. Komunikacja niewerbalna

Komunikacja między rozmówcami nie ogranicza się tylko do interakcji ustnej. Proces ten jest o wiele bardziej złożony, gdyż mowa ciała, wszystkie gesty oraz ruchy zamierzone i mimowolne odgrywają znaczącą rolę. Świadczą o istnieniu kodu zachowań niewerbalnych właściwego dla każdego języka, bowiem działanie ludzkie jest regulowane określonym kodem zachowań kulturowych. Komunikacja stanowi zintegrowaną całość, proces społeczny, który obejmuje różne typy zachowań: słowa, gesty, mimikę, spojrzenie, dystans. Komunikacja werbalna pozwala odkryć tylko to, co rozmówca chciał wyrazić, natomiast często jego postawa i zachowanie pozwalają uchwycić coś, czego nie miał zamiaru ujawniać czy zakomunikować. Dlatego tak ważne jest, aby pokazywać uczącym się różne sposoby zachowań w danym kontekście.

Nacechowane kulturowo gesty nie zawsze są możliwe do odczytania, zidentyfikowania i stają się przyczyną nieporozumień, dlatego powinny stanowić przedmiot eksplicytnego nauczania. Obserwacja i interpretowanie środków językowych, dźwiękowych i gestów podczas konwersacji może przyczynić się do lepszego zrozumienia języka używanego w interakcji oraz ułatwić jego akwizycję.

Trudno jest jednak określić, jakie parametry komunikacji niewerbalnej należy wziąć pod uwagę w procesie kształcenia językowego. Pomocą może tu być *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) i jego unowocześniona i rozszerzona wersja z 2018 roku²⁵. ESOKJ uwzględnia komunikację niewerbalną w sekcji „Działania komunikacyjne i strategie językowe”, wskazując jednocześnie na wagę tego zjawiska w dydaktyce językowej. Autorzy dokumentu włączają w obręb paralingwistycznych środków wyrazu język ciała (*body language*), rozumiany jako: gesty, mimika, postawa, kontakt wzrokowy, kontakt fizyczny oraz dystans. Innymi paralingwistycznymi środkami wyrazu są pozalingwistyczne środki akustyczne oraz środki prozodyczne (ESOKJ 2003: 84-85). Nie znajdujemy jednak odwołań do komunikacji niewerbalnej w opisach umiejętności użytkownika języka i skalach biegłości językowej.

To zmienia się w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018), gdzie odwołania do zachowań niewerbalnych można odnaleźć w poprawionych lub nowych deskryptorach przygotowanych dla różnych poziomów w obrębie działań językowych. Na szczególną uwagę zasługuje nowy poziom, opisujący niższe niż A1

²⁵ Dokument Rady Europy dostępny jest w dwóch wersjach językowych – angielskiej: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, oraz francuskiej: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*; w odwołaniach bibliograficznych posługujemy się skrótem: CEFR-CV 2018; tłumaczenia (autorskie) fragmentów dokumentu wykonano w odniesieniu do obydwóch wersji językowych.

kompetencje – pre-A1, gdzie często gest pełni funkcję kompensacyjną. Przykładowo w interakcji ustnej (ogólny opis umiejętności) początkujący użytkownik języka „potrafi zadawać i odpowiadać na pytania odnoszące się do niego samego i jego codziennych zwyczajów, posługując się krótkimi utartymi sformułowaniami, a także gestami w celu wzmocnienia przekazu” (CEFR-CV 2018: 86).

Inaczej pojmowane są niewerbalne zachowania użytkowników języka w kontekście opisów kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Wśród deskryptorów z zakresu „wykorzystania zasobów różnokulturowych” (*building on pluricultural repertoire*) wymieniono niektóre z zachowań niewerbalnych (gesty, ton głosu, kontakt wzrokowy), których zadaniem jest wspomaganie rozumienia i porozumiewania się rozmówców wywodzących się z odmiennych kultur.

Z przywołanych powyżej fragmentów dokumentów Rady Europy wynika, że zwracanie uwagi na komunikację niewerbalną w trakcie procesu nauczania / uczenia się języka może pomóc uczniowi w dostosowaniu się do danej sytuacji, kompensowaniu braków o charakterze językowym, ale także umożliwia tworzenie „równej i komfortowej przestrzeni, w której, bez potencjalnie wynikłych z różnic kulturowych przeszkód, może odbyć się akt komunikacji” (Borkowski 2018: 31-32). Niestety opracowania z metodyki nauczania języków obcych nie precyzują technik i sposobów włączania komunikacji niewerbalnej do procesu dydaktycznego. Można jednak wyróżnić dwa podejścia do nauczania zachowań niewerbalnych: naturalne – polegające na dostarczaniu wzorców w trakcie sytuacji uczeniowej w sposób mniej lub bardziej świadomy, lub podawcze – przybliżające uczącym się (np. za pomocą tekstu o charakterze anegdotyczno-problemowym) zbiór reguł i zasad porozumiewania się (Borkowski 2018: 28).

5.4. Strategie wypowiedzi ustnej

Podobnie jak w przypadku innych działań językowych, tworzenie wypowiedzi ustnej powoduje uruchomienie odpowiednich strategii, którymi użytkownicy języka posługują się spontanicznie. Jean-Marc Defays (2003: 244) dzieli strategie wypowiedzi ustnej na cztery kategorie. Wypowiadanie się w formie ustnej, a przede wszystkim w interakcji, wymaga umiejętności słuchania i rozumienia innych, by móc śledzić tok rozmowy, wyrażać akceptację lub dezaprobatę, nie powtarzać tego, co już zostało powiedziane. Skuteczne uczestniczenie w rozmowie jest uwarunkowane nie tylko rozumieniem rozmówcy, ale również umiejętnością poświęcenia mu uwagi. Ten ostatni aspekt umyka w sytuacji poszukiwania form językowych niezbędnych do wyrażenia zamierzonych treści.

Konwersacja nie może być owocna, jeśli jej uczestnicy nie przestrzegają pewnych ogólnych zasad. Nie pozwalają na pomyślny przebieg rozmowy zarówno ci, którzy mówią bez przerwy, jak również ci, wypowiadający się rzadko i w kilku słowach.

Dlatego zadaniem nauczyciela jest czuwanie nad kolejnością zabierania głosu, wyciszanie jednych i zachęcanie innych do wypowiadania się, biorąc pod uwagę fakt, że ich postawa (milczenie) nie wynika z cech charakteru, lecz z odmiennego podejścia do uczenia się.

Dobry uczeń – użytkownik języka – musi nauczyć się (od nauczyciela i/lub od swoich kolegów lub w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka) posługiwania się strategiami komunikacyjnymi²⁶. Są to „potencjalnie świadome plany pokonania tego, co dla danej osoby wydaje się przeszkodą w osiągnięciu określonego celu komunikacyjnego” (Faerch, Kasper 1983: 36 za: Michońska-Stadnik 1996: 27). Ujawniają się w momencie, gdy w pamięci użytkownika języka pojawiają się luki, spowodowane na przykład emocjami lub też niewystarczającym stopniem opanowania materiału językowego. Umożliwiają one realizację celu komunikacyjnego i zapobiegają załamaniu się komunikacji. Do grupy strategii szczególnie przydatnych w rozwijaniu sprawności mówienia zaliczamy m.in.: zmianę kodu komunikacji, zapożyczenia, parafrazy, zmianę struktury językowej (uproszczenia gramatyczne), podanie przykładu, sygnalizowanie interlokutorowi problemów w tworzeniu wypowiedzi, prośbę o wyjaśnienie, strategię informacji zwrotnej (prośba o potwierdzenie, czy rozmówca zrozumiał komunikat), strategię zyskiwania na czasie (stosowanie wyrażen wypełniających luki komunikacyjne) (zob. np. Czwartos 2010; Piegzik 2015). Należy pamiętać, że głównym celem rozwijania sprawności mówienia jest przygotowanie uczących się do autentycznego użycia języka, czyli takiego, jakim posługują się jego rodzimi użytkownicy, którzy prowadząc działania komunikacyjne na co dzień, uciekają się do bardzo różnych strategii. Stąd też nauczanie / uczenie się strategii komunikacyjnych, a przynajmniej zwracanie na nie uwagę w trakcie procesu dydaktycznego, jest niezmiernie ważne. Strategie te powinny być stosowane spontanicznie i systematycznie, ponieważ każda konwersacja przyczynia się do doskonalenia umiejętności wypowiadania się.

Nawet jeśli uczący się potrafi wszystko powiedzieć, warto nauczyć się stosować gesty, mimikę, zmianę tonu wypowiedzi czy rytmu w celu wsparcia wypowiadanych słów nie tylko przy kompensacji braków. Częsta analiza materiałów audiowizualnych z wyłączonym dźwiękiem, w zwolnionym tempie, ćwiczenia mimiki pozwalają uczącym się zrozumieć rolę gestów i postaw w każdej konwersacji. Od pierwszych zajęć z języka należy pracować nad interpretacją intonacji i próbować ją zrozumieć.

Pisząc o strategiach, warto wspomnieć tutaj jeszcze o jednej z nich – mającej niebagatelne znaczenie w sytuacji tworzenia wypowiedzi ustnych – a mianowicie o strategii elaboracji. Paul Cyr (1998: 53-54) definiuje ją w następujący sposób: „tworzenie więzi między elementami nowymi i wiedzą wcześniej nabytą, dokonywanie asocjacji wewnątrzjęzykowych (wewnątrz języka docelowego) w celu zrozumienia

²⁶ R. Oxford (1990) nazywa grupę strategii komunikacyjnych „strategiami kompensacyjnymi” i włącza je do grupy strategii bezpośrednich.

lub produkcji mowy”. Umożliwia ona restrukturyzację wiedzy w pamięci długotrwałej. Strategia ta zakłada, iż użytkownik języka dostrzega związki (powiązania) między różnymi elementami stanowiącymi strukturę i w ten sposób dysponuje minimalnymi paradygmatami umożliwiającymi tworzenie nowych zdań. Elaboracja pozwala produkować nowe zdania, niezapamiętane jeszcze jako takie.

Elaboracja nie polega na reprodukcji. Nie jest to kierowanie pracą ucznia na strukturze językowej przy użyciu ćwiczeń substytucji i transformacji, techniki ponownego użycia form na podstawie obrazków lub poprzez zmianę sytuacji. Takie sterowanie nie sprzyja rozwijaniu strategii elaboracji. Ma ono na celu wzmocnienie więzi, które zostały już nawiązane, ale nie stawia ucznia w sytuacji elaboracji poprzez podjęcie ryzyka, tzn. produkowania zdań, których nie jest pewien – jedyne go sposobu uzyskania pozytywnego *feedbacku* i magazynowania nowej wiedzy w odpowiedzi na stawiane hipotezy.

Ta strategia jest stale uruchamiana w nauczaniu, w którym wspiera się inicjatywę ucznia: zadanie pytania, zwrócenie czyjejś uwagi, docenienie treści tekstu, jego krytyka, wymiana opinii z kolegą na temat tekstu lub reguł językowych. Każde takie działanie wymaga konfrontacji uczącego się z nowymi elementami języka. W ten sposób uczy się on reagowania, integrując to, co nowe, z wiedzą uprzednio nabytą i uczy się przetwarzać ją w szybkim tempie, podczas gdy w sytuacji kierowanej każde z działań odbywa się w swoim czasie, według wcześniej ustalonego planu i niekoniecznie koresponduje z poziomem strukturyzacji języka, którym posługuje się uczeń.

5.5. Elementy konstytutywne wypowiedzi ustnej

Mówienie to sprawność „wielopoziomowa i hierarchiczna [...], w której [...] intencje nadawcy realizowane są w procesach formułowania i artykulacji wypowiedzi, pod wpływem szeregu uwarunkowań” (Bygate 2010: 63). Aby uczyć się potrafili tworzyć wypowiedzi ustne i uczestniczyć w sposób właściwy w komunikacji, powinni zdawać sobie sprawę z kompleksowości tego działania. Sposobem wyczulenia uczących się na to, czym jest wypowiedź ustna, może być na przykład przeprowadzenie krótkiego wywiadu-samooceny na temat: co sądzą o swoich kompetencjach ustnych w języku ojczystym, czy są dobrymi mówcami. Strategie, które wówczas stosują, często nieświadomie, mogą być użyte w konstruowaniu wypowiedzi w języku obcym. W dyskusji mającej miejsce po takim teście (wywiadzie) warto podkreślić/wyeksponować elementy wchodzące w grę w czasie produkcji ustnej oraz te, nad którymi należy popracować, by polepszyć jakość tej sprawności (Tagliante 2006: 81). Opanowanie owej kompetencji wymaga uświadomienia sobie podstawowych charakterystyk dotyczących treści, formy wypowiedzi, a także sposobów zachowania.

Co zatem wchodzi w zakres umiejętności mówienia? Jej istotę stanowią informacje, które się przekazuje, rodzaje argumentacji, wyrażane myśli i uczucia. Mówiący

powinien mieć jasny obraz tego, co chce wyrazić, i dostosować treści wypowiedzi do odbiorców przekazu, stosownie do ich wieku, roli, statusu społecznego. Kolejne ważne decyzje należy podjąć przy strukturyzowaniu wypowiedzi, czyli łączeniu w sposób logiczny myśli i ich przedstawianiu przy użyciu poprawnych struktur, odpowiedniej artykulacji i intonacji. Istotna jest także ogólna postawa rozmówców, gesty, uśmiech, głos, jego natężenie, spojrzenia, znaczące pauzy czy milczenie.

W poniższej tabeli przedstawiono opis elementów wchodzących w zakres wypowiedzi ustnych oraz postaw i zachowań, które powinny charakteryzować osoby zabierające głos. Odpowiednie kierowanie swoimi reakcjami werbalnymi i niewerbalnymi ułatwia zrozumienie oraz efektywną komunikację.

Co należy opanować	
Treści	Forma
Idee Określić jasno, wyraźnie cel tego, co się chce powiedzieć, oraz, o ile to możliwe, wyrażać/wypowiadać myśli/idee oryginalne i interesujące. Dostosować treści do odbiorcy przekazu, biorąc pod uwagę jego wiek, status społeczny, jego rolę.	Postawa, gesty Mówiącego łatwiej zrozumieć, jeśli jest odprężony, rozluźniony, ma twarz otwartą, uśmiechniętą, ekspresywną i ilustruje to, co mówi, naturalnymi i odpowiednio dobranymi gestami.
Konstrukcja Idee/myśli łączą się w sposób logiczny, przejścia są odpowiednio dobrane. Najpierw trzeba sprecyzować, o czym chce się mówić, a idee ilustruje się za pomocą konkretnych przykładów, elementów humoru czy odpowiednio dobranych metafor. Kończy się wypowiedź w sposób krótki i jasny.	Głos Siła głosu zależy od odległości, która dzieli rozmówców. Wypowiadając się w języku obcym, należy starannie artykułować i stosować odpowiednie tempo mówienia, a intonacja powinna być ekspresywna i znacząca.
Język W codziennej komunikacji ważne jest, aby zostało zrozumiane to, co rzeczywiście miało się zamiar powiedzieć; nie należy tworzyć wypowiedzi neutralnych, nic niewnoszących, chociaż językowo poprawnych. Jeśli zabraknie jakiegoś słowa, powinno się zapytać o nie rozmówcę, który poczuje się doceniony.	Wzrok, milczenie To za pomocą wzroku przyciąga się uwagę audytorium i weryfikuje, czy jest się rozumianym. Spojrzenia umożliwiają nawiązanie i utrzymanie kontaktu. Pauzy i milczenia powinny być znaczące, muszą podążać za myślami, iść w parze z refleksją.

Tabela 2. Elementy konstytutywne wypowiedzi ustnej (na podstawie: Tagliante 2006: 82).

Jedną z wielu reguł rządzących komunikacją językową i mających wpływ na jej rozwijanie jest jej „niska prognostyczność”, którą Hanna Komorowska (1988b: 35) definiuje jako „trudność przewidzenia wyboru zachowania językowego przez nadawcę komunikatu, a następnie trudność przewidzenia reakcji językowej ze strony odbiorcy tego przekazu”. Po pierwsze, sytuacji komunikacyjnych nie da się ani wyliczyć, ani tym bardziej opisać, dlatego nawet w najczęściej konstruowanych scenariuszach nie sposób przewidzieć wszystkich zachowań językowych – rozmowa może potoczyć się w zupełnie innym kierunku, niż to przewidział na przykład autor dialogu zamieszczonego w podręczniku. Intencję można wyrazić na wiele sposobów, za pomocą większej lub mniejszej liczby środków językowych (słów i form gramatycznych) oraz rozmaitych struktur syntaktycznych. Nigdy nie wiadomo, jak zostanie sformułowane pytanie, z którym rozmówca zwróci się do nas. Po drugie, odpowiedź, której rozmówca udzieli na postawione mu przez nas pytanie, jest jeszcze większą niewiadomą: liczba wariantów odpowiedzi jest ogromna (od zwykłego gestu począwszy, na skomplikowanym wyjaśnieniu skończywszy). Z powyższych refleksji wynika bardzo istotny wniosek dla dydaktyki językowej: nie wystarczy ogniskować działania uczących się na tworzeniu wypowiedzi ustnej, ale równolegle trzeba rozwijać sprawności receptywne poprzez zwiększenie kontaktu uczniów z tekstami obcojęzycznymi.

Aby przygotować uczących się do stawiania czoła temu wyzwaniu, poza ekspozycją na różne typy tekstów mówionych i pisanych, nauczyciel powinien często stymulować ich do szukania różnych sposobów wyrażania tej samej treści. Przykłady takich ćwiczeń to: „powiedz to inaczej”, „w danej sytuacji użyj wszystkich możliwych wariantów pytania/wypowiedzi”, „dokonaj opisu danej sytuacji na kilka sposobów” itp. Krótko mówiąc, przyzwyczajanie uczących się do różnych wariantów wypowiedzi – tak w produkcji, jak i recepcji – ułatwi im komunikację językową poza szkołą.

6.

MÓWIENIE JAKO DZIAŁANIE JĘZYKOWE

Od przeszło 40 lat kompetencja komunikacyjna stanowi centralne pojęcie w dydaktyce językowej. Najczęściej definiuje się ją jako wiedzę proceduralną, zdobywaną przez uczącego się dwoma kanałami, drogą pisemną i ustną, oraz na dwa sposoby: poprzez rozumienie i tworzenie wypowiedzi. Te cztery główne typy kompetencji: rozumienie mowy i tekstów pisanych, tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych strukturyzują cele i programy nauczania języków obcych od lat 60. XX wieku. Istotny zwrot w pojmowaniu i definiowaniu sprawności i umiejętności językowych nastąpił po opublikowaniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2001/2003), który wprowadził nowy podział kształconych umiejętności: obok sprawności receptywnych i produktywnych wyróżnia się także dwie kolejne kategorie – kategorie działań interakcyjnych i mediacyjnych. W rozszerzonej wersji dokumentu – *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) znajdujemy bardziej szczegółowe i doprecyzowane opisy tych działań.

Wypowiedzi ustne przybierają różne formy w zależności od sytuacji społecznych, w których są tworzone. Możemy wyróżnić dwa zasadnicze rodzaje ustnych działań językowych: działania produktywnie (monologowe) i interakcyjne (dialogowe). Te dwie podstawowe formy wypowiedzi występują w działaniach mediacji. Przedstawimy pokrótce specyficzne cechy tych trzech rodzajów językowych działań ustnych, którym towarzyszą odpowiednie strategie.

W nauczaniu języka, które powinno naśladować autentyczną komunikację z życia wziętą, działania językowe powinny być rozwijane łącznie. Wszelkie podziały dokonywane dla celów dydaktycznych są arbitralne, ponieważ w większości przypadków trudno wyizolować kompetencje (np. słuchanie i mówienie w interakcji, słuchanie wykładu i robienie notatek). W rzeczywistości nie występują one w czystej formie ani w sali lekcyjnej, ani w realnych sytuacjach życiowych. Odrębne traktowanie każdej ze sprawności – w tym wypadku wypowiedzi ustnej – umożliwiałoby wskazanie na specyfikę i złożoność zagadnień związanych z daną umiejętnością, a także tworzenie typologii.

6.1. Od czterech sprawności językowych do czterech sposobów działania

Twórcy *Systemu opisu* podają, iż „stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu” (ESOKJ 2003: 24). ESOKJ wyróżnia cztery typy działań i związane z nimi strategie. Jak nietrudno zauważyć, dla określenia tego, co w nauczaniu języków obcych nazywamy powszechnie „sprawnościami językowymi” (*language skills*), w „poesokowskiej” glottodydaktyce używa się terminu „działania językowe” (*language activities*)²⁷.

Odróżnienie działań recepcji od działań produkcji, jak również tych, które następują pod wpływem bodźca słuchowego, od tych, pojawiających się w wyniku bodźca wzrokowego, prowadzi do tradycyjnego czteroczęściowego podziału sprawności na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Można również zastosować inny podział: odróżnić działania jednokierunkowe produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego od tych, w których uczący się / użytkownik języka podejmuje się równocześnie tworzenia i odbioru tekstów. W pierwszym przypadku rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe. Natomiast do drugiej kategorii działań zaliczamy działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja), oraz działania mediacyjne, w których uczący się / użytkownik języka pełni rolę kanału komunikacyjnego pomiędzy innymi rozmówcami. Z dydaktycznego punktu widzenia takie rozróżnienie jest konieczne, ponieważ poszczególne typy działań mają inny charakter i wymagają odmiennego podejścia do nauczania, uczenia się i ewaluacji oraz użycia odpowiednich środków i materiałów nauczania (zob. Janowska 2011a: 104-119).

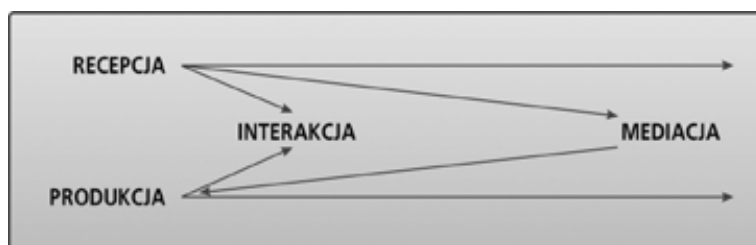
O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia na klasycznych kursach językowych w erze komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla działaniowej dydaktyki języków obcych. Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Można więc rzec, że interakcja ustna była celem większości metod nauczania. Dlaczego więc dopiero teraz mówi się o interakcji jako o specyficznej umiejętności językowej? Co sprawiło, że pojęcie interakcji znalazło się ponownie w centrum uwagi i zainteresowań dydaktyków? Odpowiedź jest oczywista: konieczność realizacji pisemnych działań interakcyjnych w różnych sytuacjach życia codziennego – czynność niegdyś dość rzadka, wymagająca dużego wysiłku i czasu. Wraz z rozwojem technologii informacyjnych interakcja pisemna stała się działaniem wszechobecnym, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty

²⁷ Na ten temat zob. też Janowska 2016b, 2017a.

i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych. Bez nich nikt dzisiaj nie wyobraża sobie funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też należy postrzegać interakcję w formie pisemnej i ustnej jako pełnoprawne działanie językowe.

Działania mediacyjne według twórców ESOKJ umożliwiają natomiast komunikację między osobami, które z różnych względów nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Podejmując te działania, użytkownicy języka nie wyrażają swoich własnych poglądów i myśli. Początkowo pojęcie mediacji było głównie kojarzone z przetwarzaniem treści językowych. W *Europejskim systemie opisu* z 2001 roku wśród działań mediacji wymienia się przede wszystkim tłumaczenie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, a także parafrazowanie (ESOKJ 2003: 83). Jednak ujęcie *stricto* językowe działań mediacyjnych okazało się niewystarczające i nieprzystające do obecnych warunków i kontekstu współczesnych kontaktów międzyludzkich. Dlatego w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) zakres pojęcia mediacji bardzo poszerzono, biorąc pod uwagę perspektywę różnojęzyczną i różnokulturową użycia języka oraz warunki współdziałania osób o odmiennych kulturach, stylach życia, poglądach i sposobach działania.

W działaniach mediacyjnych uczący się / użytkownik języka jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub za pomocą innego. W odróżnieniu od działań recepcji, produkcji i interakcji, mediacja nie opiera się na tym, co zrozumiał lub przekazał interlokutor. Ważniejsza tu jest rola języka w tworzeniu przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współdziałania w tworzeniu nowego znaczenia, zachęcania innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia, przekazywania w odpowiedni sposób nowych informacji. W *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) działania mediacyjne zajmują szczególną pozycję, ponieważ integrują w sobie wszystkie inne działania językowe, co dobrze obrazuje poniższy schemat.



Schemat 6. Relacje pomiędzy działaniami językowymi (CEFR-CV 2018: 32).

Językowa kompetencja komunikacyjna uruchamiana jest poprzez różne rodzaje działań, wchodzących w zakres recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, z których każde może mieć charakter pisemny lub ustny albo łączyć oba te rodzaje. Tej zmianie terminologicznej towarzyszy prawdziwa zmiana znaczenia: nie chodzi tutaj o doda-

nie kolejnych sprawności (w znaczeniu *skills*), ale o podkreślenie unikatowej roli społecznego wymiaru posługiwania się językiem. Nie należy traktować interakcji jako sumy recepcji i produkcji; poprzez interakcję i w interakcji użytkownicy języka współtworzą znaczenie. Mediacja jest działaniem jeszcze bardziej kompleksowym: integruje wymiar językowy, społeczny i kulturowy charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków (zob. North, Piccardo 2016).

6.2. Funkcje działań językowych

Z punktu widzenia kształtowania kompetencji komunikacyjnej działaniom językowym przypisać można kilka podstawowych funkcji. Przedstawiony poniżej repertuar funkcji ma tę zaletę, iż pozwala na przygotowanie (opracowanie) szerokiego inwentarza działań ułatwiających rozwijanie pewnych kompetencji w zależności od realizowanych celów lub innych kryteriów przyjętych przez nauczyciela. Nie jest on ani pełny, ani wyczerpujący, obejmuje jedynie działania podstawowe, które można zmieniać, przekształcać, łączyć itd., a tym samym dostosowywać do poziomu językowego uczących się i materiałów dydaktycznych. Są to:

- funkcja odkrywania: odkrywanie nowych znaczeń, nowych elementów komunikacyjnych i informacji kulturowych;
- funkcja strukturyzująca: strukturyzowanie nowych treści językowych, aktualizacja użycia różnych form językowych, zapoznanie się z organizacją tekstu;
- funkcja wdrażająca: wdrażanie do wyszukiwania form i ich zastosowania, zapamiętywanie, automatyzacja struktur językowych;
- funkcja ewaluacyjna: pomoc uczącemu się w określeniu wyników uczenia się (Pendanx 1998: 69).

Działania sklasyfikowane powyżej według ich funkcji występują przemiennie lub w postaci zintegrowanej w trakcie zajęć. Ten sam typ działania może pojawić się w kilku fazach lekcji lub to samo działanie może spełniać kilka funkcji. Na przykład ciche czytanie tekstu usytuowane na początku jednostki lekcyjnej może służyć odkrywaniu znaczeń. Czytanie tego samego tekstu na przykład po serii ćwiczeń związanych z jego treścią, czyli w fazie utrwalania materiału, ma na celu zapamiętanie i automatyzację nowo poznanych struktur. Czytanie tego samego tekstu może też stanowić sprawdzian dla ucznia w zakresie jego rozumienia, znajomości struktur leksykalnych. Podsumowując: określenie funkcji wyizolowanego, oderwanego od kontekstu działania jest w praktyce niemożliwe. Wszelkiego rodzaju kwestionariusze, teksty z lukami, transformacje, tworzenie tekstów itd. to procedury stosowane w celu sprawdzania, rozwijania, doskonalenia kompetencji uczących się. Nazywane potocznie „ćwiczeniami” wplatają się w proces realizacji zadań dydaktycznych (Janowska 2011a: 107-108).

6.3. Działania a strategie użycia języka

Wykonując zadania komunikacyjne, uczący się podejmują działania językowe wymagające uruchomienia różnych strategii. Twórcy *Systemu opisu* zdefiniowali strategię jako „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy i najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003: 61). Pojęcie „strategii” jest ściśle związane z wykonywaniem zadania. Są to czynności, mniej lub bardziej świadome, prowadzone w trakcie realizacji działania językowego, mające na celu rozwiązanie jakiegoś problemu. W tym ujęciu strategię są pojęciem podrzędnym w stosunku do działań językowych i służą zwiększeniu efektywności działań.

W ESOKJ dla określonych typów umiejętności językowych – receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych²⁸ – przygotowano osobne listy strategii, które różnią się między sobą, ponieważ odpowiadają specyfice działania językowego. Twórcy *Systemu opisu* zeskalowali strategię i przyporządkowali je do poszczególnych poziomów zaawansowania językowego, pokazując w ten sposób, że postęp w uczeniu się języka najlepiej widać w zwiększających się możliwościach uczącego się przy podejmowaniu przez niego działań i strategii (ESOKJ 2003: 62). W miarę wzrostu poziomu biegłości językowej uczący się / użytkownik języka w sposób coraz bardziej efektywny wykonuje działania językowe, posługując się różnymi strategiami.

Europejski system przywiązuje także wielką wagę do strategii metakognitywnych, które dzieli na cztery kategorie. Korzystanie ze strategii komunikacyjnych można postrzegać jako stosowanie wobec różnych rodzajów działań komunikacyjnych – odbioru, interakcji, produkcji i mediacji – czterech zasad metakognitywnych: planowania, wykonania, oceny oraz korekty. Planowanie (lub inaczej organizacja) polega na refleksji nad zadaniem przed jego wykonaniem. Wykonanie to realizacja zadania. Kontrola (lub ewaluacja) polega na osądzaniu jego wyników. Korekta zaś to poprawa i korygowanie niedociągnięć. Wymienione powyżej cztery typy strategii łączą w sobie strategię komunikacji i strategię uczenia się, a całość składa się na kompetencję strategiczną uczącego się.

Kompetencja strategiczna nie może być pojmowana wyłącznie jako składowa kompetencji komunikacyjnej, ale jako zdolność poznawcza o bardziej ogólnym charakterze, ukształtowana w celu stosowania we wszelkiego rodzaju sytuacjach, gdy poszukuje się rozwiązań konkretnych problemów (zob. Beacco 2007: 86 i 103). Eksperti Rady Europy dzielą kompetencję komunikacyjną na lingwistyczną, socjolin-

²⁸ W wersji dokumentu z 2001 r. nie zamieszczono ani zeskalowanych działań mediacyjnych, ani odpowiadających im strategii. *CEFR: Companion volume with new descriptors* zawiera natomiast w sumie 24 tabele poświęcone mediacji: 19 działaniom i 5 strategiom mediacyjnym (CEFR-CV 2018: 105-129).

gwistyczną i pragmatyczną, natomiast kompetencja strategiczna nie figuruje wśród jej składowych. W dokumencie tym autorzy operują pojęciem „strategii” i nadają kompetencji strategicznej nowy wymiar, traktują ją jako odrębną kategorię o charakterze kognitywnym, mającą zastosowanie metodologiczne. Strategie zajmują w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* centralne miejsce, umożliwiając uczącym się wykonywanie zadań i podejmowanie działań produkcji, recepcji, interakcji i mediacji. Kompetencja strategiczna ma charakter niekomunikacyjny i niejęzykowy, jest kompetencją horyzontalną w stosunku do działań akwizycji języka i z tej racji zajmuje pozycję centralną – organizuje działania językowe i zapewnia ich koherencję (Beacco 2007: 76).

6.4. Ustne działania i strategie produktywne

Mówienie – podobnie jak inne sprawności językowe – jest działaniem, w którego przebiegu można wyróżnić pewne etapy. „Aby coś powiedzieć, uczący się musi być w stanie:

- zaplanować i zorganizować treść przekazu (umiejętności poznawcze),
- sformułować wypowiedź językową (umiejętności lingwistyczne),
- wyartykułować wypowiedź (umiejętności fonetyczne)” (ESOKJ 2003: 85).

Istota wypowiedzi ustnej polega na tworzeniu tekstu w języku obcym, który jest adresowany do jednego lub wielu słuchaczy. Można ją podzielić na dwie zasadnicze kategorie: ogłoszenia na forum publicznym (informacje, instrukcje) oraz zwracanie się do publiczności (przemówienia, wykłady, komentarze sportowe itd.).

W pięciu tabelach zatytułowanych kolejno: „Wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności”, „Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć”, „Wypowiedź monologowa: przedstawianie własnego stanowiska”, „Oświadczenia publiczne” i „Zwracanie się do publiczności”, autorzy *Systemu opisu* w 2001 roku wyszczególnili w postaci deskryptorów wymagane umiejętności na poszczególnych poziomach nauczania: A1-C2. W procesie kształcenia językowego produkcja ustna może przyjąć różne formy: od samodzielnych spontanicznych wypowiedzi, poprzez produkcje odtwórcze (na podstawie notatek) i sterowane (np. wykresami, rysunkami, tabelami), aż po prezentacje wcześniej przygotowanych i wyuczonych dialogów, głośne czytanie tekstu czy śpiewanie (por. ESOKJ 2003: 62-64).

Produkcja ustna zaprezentowana w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) różni się nieznacznie od zamieszczonego wyżej opisu. Autorzy dokumentu zwracają uwagę na to, że działania produkcji pełnią ważną funkcję w sferze edukacyjnej i zawodowej. Gdy zwracamy się do określonego audytorium, swoboda i sposób wyrażania się są często oceniane. Jednak umiejętności wypowiadania się w sposób formalny nie nabywa się w sposób naturalny; ważną rolę odgrywają tu wykształcenie pewnych umiejętności i doświadczenie uczącego się (CEFR-CV 2018: 68).

Zaprezentowano sześć skal biegłości dla produkcji ustnej. Pięć z nich jest znane już z wersji z 2001 roku. „Produkcja ustna: ogólny opis umiejętności”, „Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń”, „Wypowiedź monologowa: argumentowanie”, „Oświadczenia publiczne” oraz „Zwracanie się do publiczności” zostały nieznacznie uzupełnione i wzbogacone o opisy dla poziomu pre-A1. Tabela „Wypowiedź monologowa: udzielanie informacji” jest nową skalą stworzoną na podstawie niektórych deskryptorów ze skali „Wymiana informacji” (*Information exchange / Echange d’informations*). Mamy tu do czynienia ze skalą dotyczącą wyjaśniania odbiorcy dłuższej informacji. Może to być prosty opis przedmiotu lub wskazówki, ale też informacje faktograficzne, a także złożone procedury zawodowe lub akademickie. Nawet jeśli odbiorca przerywa monolog, aby poprosić o powtórzenie lub wyjaśnienie, udzielona informacja jest wyraźnie jednokierunkowa i nie może być postrzegana jako rozmowa (CEFR-CV 2018: 71).

W celu wykonania danego zadania komunikacyjnego uczący się / użytkownik języka uruchamia strategie, które układają się w klasyczny zestaw: planowanie – wykonanie – ocena – korekta. Dostosowanie możliwości do wymogów zadania może polegać na:

- przygotowaniu się do wypowiedzi (ćwiczenie wypowiedzi);
- rozważeniu możliwości zastosowania różnych stylów, struktur wypowiedzi, sformułowań stosownie do sytuacji (branie pod uwagę adresatów);
- korzystaniu z pomocy innych lub sięganiu do źródeł (korzystanie z wiedzy źródłowej);
- zmianie warunków zadania – ułatwienie zadania, zrealizowanie go w skromniejszej formie, niż zaplanowano (dostosowanie zadania);
- dostosowaniu treści przekazu do środków językowych, którymi dysponuje uczący się (dostosowanie przekazu).

Dostosowanie odpowiedzi do posiadanych umiejętności językowych określa się jako „strategie unikania”, natomiast znajdowanie sposobów na wykonywanie zadania, które przerasta możliwości uczącego się, to stosowanie „strategii osiągnięć”. Polegają one na wykorzystaniu podobnych środków wyrazu i uogólnień, jednakże uczący się używa prostszego języka. Przykładem takiego działania (kompensacji) jest parafrazowanie lub kalkowanie wyrażen z pierwszego języka, częste odwoływanie się do znanych i sprawdzonych wyrażen nawet w nowej sytuacji (budowanie na uprzedniej wiedzy), stosowanie wyrażen, których poprawności uczący się nie jest pewien (wypróbowywanie) (ESOKJ 2003: 66).

Niezależnie od tego czy i jakie strategie kompensacji uczący się stosuje, ma on możliwość kontrolowania skuteczności komunikacji (monitorowanie skuteczności): docierają do niego informacje zwrotne w postaci reakcji werbalnych lub niewerbalnych rozmówcy. W czasie zabierania głosu użytkownik języka może monitorować swoje wypowiedzi pod względem językowym i komunikacyjnym oraz je korygować.

Strategie produktywne zeskalowano, tworząc wskaźniki dla: planowania, kompensacji, monitorowania i korekty wypowiedzi (ESOKJ 2003: 67; CEFR-CV 2018: 81-83).

6.5. Ustne działania i strategie interakcyjne

„Interakcja polega na wspólnym tworzeniu znaczeń za pomocą ustalenia pewnego sposobu myślenia, określenia wspólnych założeń, określenia środowisk, z których pochodzą rozmówcy, zbliżania się do siebie lub utrzymywania dogodnego dystansu” (ESOKJ 2003: 81). Jest to działanie, które łączy w sobie procesy tworzenia i odbioru wypowiedzi, angażując naprzemiennie dwóch partnerów lub raczej współtwórców dyskursu. Działania podejmowane przez użytkowników języka wykraczają poza sferę językową. Uczestnicy interakcji stosują strategie receptywne i produktywne oraz szereg środków pozawerbalnych, które służą nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu. Posługują się także strategiami poznawczymi i dyskursywnymi, odpowiedzialnymi za efektywną organizację treści i formy przekazywanych informacji (ESOKJ 2003: 73).

Działania i strategie interakcyjne zajmują centralne miejsce w schemacie użycia języka w *Systemie opisu*. Mogą przyjmować formę: transakcji, nieformalnych rozmów, nieformalnych dyskusji, formalnych dyskusji, debat, wywiadów, negocjacji, wspólnego planowania, rozmów prowadzonych w konkretnym celu (ESOKJ 2003: 73). Proces wymiany informacji dokonuje się w każdym akcie komunikacji i jest obecny we wszystkich sferach życia ludzkiego, w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Interakcja odgrywa też zasadniczą rolę w uczeniu się języka we współpracy. Wskazuje na to choćby bogactwo skal opisujących ustne umiejętności interakcyjne oraz strategie interakcyjne, takie jak: zabieranie głosu, współdziałanie w interakcji i prośba o wyjaśnienie.

W zakresie ustnych działań interakcyjnych twórcy *Systemu opisu* z 2001 roku zaproponowali następujące skale:

- interakcja ustna: ogólna ocena umiejętności;
- rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka;
- konwersacja;
- dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi);
- dyskusja formalna i udział w spotkaniach;
- rozmowa prowadzona w konkretnym celu;
- rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach;
- wymiana informacji;
- prowadzenie i udzielanie wywiadu (ESOKJ 2003: 73).

Te same wskaźniki odnajdujemy w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018). Zostały one nieznacznie zmodyfikowane i uzupełnione o opis dla poziomu pre-A1. Jednak uwspółcześniona wersja *Systemu opisu* poszerza powyższą listę o dodatkowy typ interakcji – „Posługiwanie się środkami telekomunikacji” (*Using telecommunications / Utiliser les télécommunications*). Skala ta dotyczy umiejętności posługiwania się telefonem i aplikacjami internetowymi w komunikacji audio i wideo.

Nie jest to jedyna skala dotycząca komunikacji/interakcji na odległość. Autorzy *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) podchodzą do interakcji kompleksowo, wyróżniając trzy typy działań: interakcję ustną, interakcję pisemną i interakcję *online*²⁹. Tworząc deskryptory dla działań na odległość, twórcy dokumentu wyszli z założenia, że cechy interakcji *online* nie odpowiadają tradycyjnym skalom, które to kładą nacisk na sposób, w jaki dana osoba się zachowuje podczas mówienia. Podkreślają również, że nieporozumienia występujące w komunikacji *online* mają całkiem inny charakter w porównaniu z tymi, które zachodzą *face à face* – często nie są zauważane i poprawiane w danym momencie (CEFR-CV 2018: 96).

Mimo znacznych zmian w pojmowaniu i opisach interakcji strategie przyporządkowane temu działaniu pozostają te same, a mianowicie: zabieranie głosu, współdziałanie w interakcji i prośba o wyjaśnienie (ESOKJ 2003: 82; CEFR-CV 2018: 103-105).

Dla zrealizowania celu komunikacyjnego nadawca i odbiorca w toku rozmowy muszą stosować strategie. Ale nie tylko.

Fakt, iż interakcja polega na wspólnym tworzeniu znaczeń za pomocą ustalenia pewnego sposobu myślenia, określenia wspólnych założeń, określenia środowisk, z których pochodzą rozmówcy, zbliżania się do siebie lub utrzymywania dogodnego dystansu, zazwyczaj w określonym czasie – oznacza, że poza strategiami receptywnymi i produktywnymi istnieje także klasa strategii dotycząca wyłącznie interakcji, związana z zarządzaniem tym procesem (ESOKJ 2003: 81).

W dokumencie zaproponowano następujący zestaw strategii interakcyjnych:

- planowanie: wybór schematu ukazującego strukturę interakcji (wybór prakseogramu), określenie luki informacyjnej/stopnia rozbieżności poglądów (warunków powodzenia interakcji), ocena założeń, planowanie posunięć;
- wykonanie: zabieranie głosu, współpraca interpersonalna, współpraca ideowa, radzenie sobie z niespodziewanym przebiegiem interakcji, prośba o pomoc;
- ocena: monitorowanie wyboru schematu działania w interakcji (prakseogramu), monitorowanie efektu (skuteczności);
- korekta: prośba o wyjaśnienie, udzielanie wyjaśnień, naprawa komunikacji.

²⁹ W obrębie „Działan interakcyjnych *online*” stworzono dwie tabele ze wskaźnikami dla „Konwersacji i dyskusji *online*” (*Online conversation and discussion / Conversation et discussion online*) oraz „Transakcji i współpracy *online* skoncentrowanych na celach” (*Goal-oriented online transactions and collaboration / Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs*). W pierwszej ze skal konwersacja i dyskusja pojmowane są jako zjawisko multimodalne, a wskaźniki pokazują, w jaki sposób należy komunikować się na odległość, aby kierować (zarządzać) ważnymi problemami i wymianą informacji. Deskryptory zamieszczone w drugiej tabeli kładą nacisk na współpracę w interakcji *online*, których celem są transakcje handlowe (zakupy *online*) (CEFR-CV 2018: 96-99).

6.6. Ustne działania i strategie mediacyjne

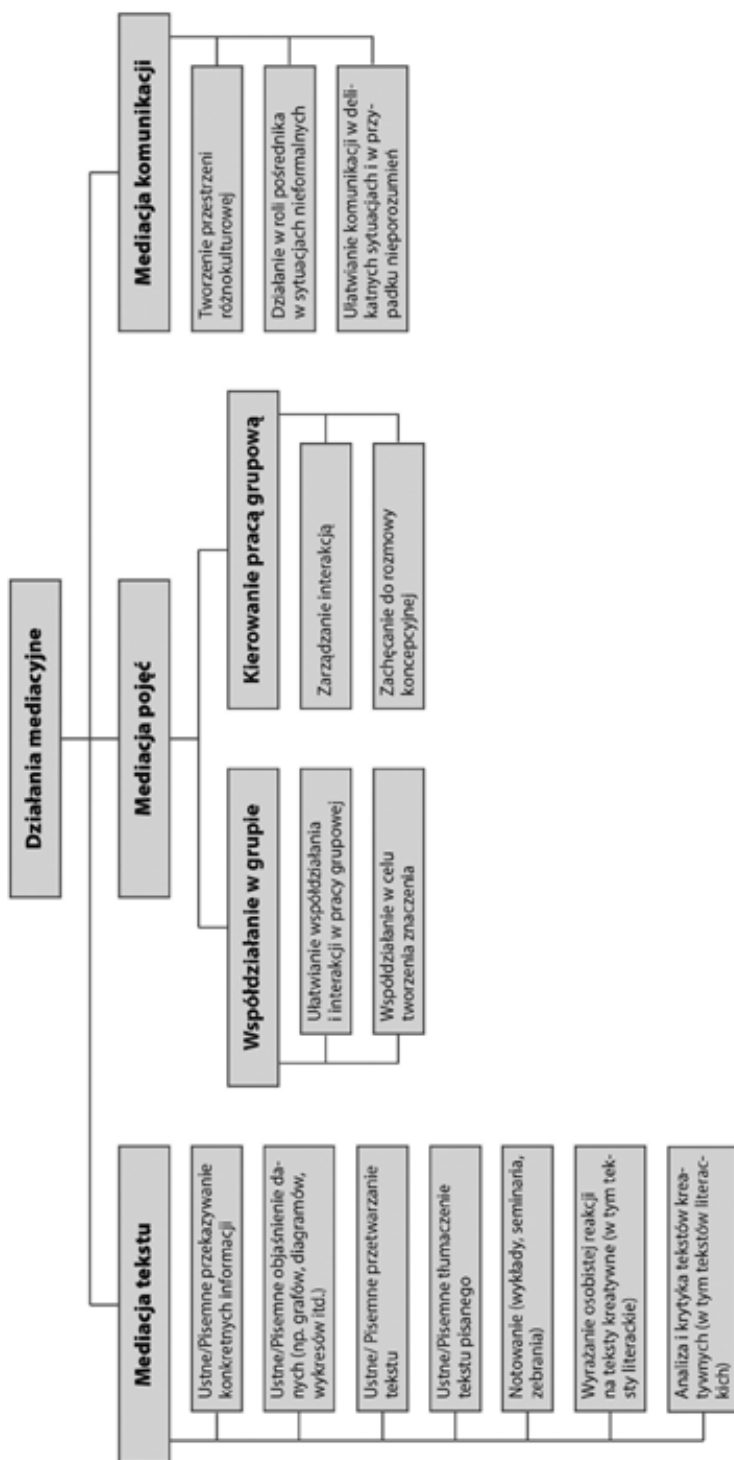
Na działania i strategie mediacyjne należy spojrzeć z nieco innej perspektywy niż na pozostałe sprawności, a to ze względu na ewolucję pojęcia „mediacji” w dydaktyce językowej, jaka dokonała się na przestrzeni ostatnich 20 lat (zob. Janowska 2017; Plak 2018).

Jest to zagadnienie zaniedbane i tylko częściowo rozwinięte w *Systemie opisu* z 2001 roku. Przedstawione w nim działania mediacyjne zostały ograniczone do modyfikacji tekstu oraz wyspecjalizowanych działań tłumaczenia ustnego i pisemnego (zob. np. Rosen 2007; Rosen, Minns 2008; Piccardo 2012). Ponadto, porównując miejsce poświęcone poszczególnym działaniom językowym, nietrudno zauważyć, iż twórcy dokumentu przywiązują do mediacji mniejszą wagę niż do pozostałych działań, a argumentem przemawiającym za tym stwierdzeniem jest brak wskaźników biegłości językowej dla tego działania.

Natomiast w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) uczyniono z mediacji najbardziej rozbudowane i szeroko opisane działanie językowe (zob. 6.1.), na co wskazuje Schemat 7.

Działania podzielono na trzy grupy: mediację tekstu, mediację pojęć i mediację komunikacji. Każda z nich ma określone cele. Mediacja tekstu polega na ułatwieniu drugiej osobie jego zrozumienie, szczególnie w sytuacji, gdy jednostka sobie z tym nie radzi ze względu na barierę językową, semantyczną, kulturową lub techniczną. Odbywa się to między innymi poprzez tłumaczenie, objaśnianie, upraszczanie języka, skracanie tekstu czy wizualizację. Ten typ działania mediacyjnego, przypominający charakter mediacji opisanej w ESOKJ w 2001 roku, „znacznie poszerzono, co widać dobrze na konkretnych przykładach działań. Niektóre z należących do tej grupy będą opierały się na mechanizmie tłumaczenia międzyjęzykowego, inne będą polegały na mediowaniu tekstu na użytek własny osoby mediującej, jeszcze inne na wyrażaniu przez nią reakcji na teksty kreatywne, w tym teksty literackie” (Plak 2018: 55). Drugą grupą działań mediacyjnych jest mediacja pojęć, która wykracza poza zwykłe przetwarzanie tekstu oraz ułatwia dostęp do wiedzy, pojęć, myśli i pomysłów za pomocą i przy użyciu języka. Proces ten przybiera formę współpracy w grupie lub pracy pod jakimś kierunkiem. Mediacja komunikacji zaś rozumiana jest jako proces tworzenia i kontroli relacji międzyludzkich w celu wprowadzenia atmosfery życzliwości i współpracy; odbywa się ona w toku bezpośrednich kontaktów i dotyczy zasadniczo komunikacji ustnej.

Z przedstawionej powyżej – bardzo ogólnej – charakterystyki trzech zasadniczych rodzajów działań mediacyjnych zawartej w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) trudno jest wyodrębnić działania ustne i precyzyjnie je opisać. Spowodowane jest to kompleksowością mediacji, która nie tylko jest silnie związana z innymi działaniami (receptywnymi, produktywnymi i interakcyjnymi), ale także łączy aspekt językowy, kulturowy i społeczny posługiwania się językiem. W zakresie



Schemat 7. Działania mediacyjne (CEFR-CV 2018: 104, tłum. własne).

mediacji tekstu autorzy dokumentu zamieścili sześć skal wskaźników dla sprawności mówienia (CEFR-CV 2018: 107-117):

- ustne przekazywanie konkretnych informacji;
- ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.);
- ustne przetwarzanie tekstu;
- ustne tłumaczenie tekstu pisanego;
- wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie);
- analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich).

Wymienione działania, polegające na przetwarzaniu tekstu, mogą stanowić cel sam w sobie i wówczas będą traktowane jako ćwiczenia *stricte* językowe lub komunikacyjne. Mogą też być pomocne w trakcie współdziałania w grupie (ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej, współdziałanie w celu tworzenia znaczenia) czy kierowania pracą zespołową (zarządzanie interakcją, zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej). Jednak ich docelową rolą jest wspieranie komunikacji poprzez tworzenie przestrzeni różnokulturowej, działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych, ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.

Ta grupa działań ma swoje zastosowanie w sytuacjach, w których mediacja dotyczy w większym stopniu płaszczyzny socjokulturowej niż językowej, np. kiedy osoba nie może zapoznać się bezpośrednio z tekstem, nie ze względu na nieznaną języka, ale różnice interkulturowe wpisane pośrednio w tekst lub ze względu na brak znajomości dziedziny, której on dotyczy. Każdy uczestnik interakcji przyjmuje charakterystyczną dla siebie, ale także uwarunkowaną kulturowo i społecznie perspektywę (Plak 2018: 87).

Jest to kategoria działań, które najczęściej będą podejmować nauczyciele, studenci, trenerzy w trakcie międzynarodowych spotkań, prowadzonych w jednym lub kilku językach (CEFR-CV 2018: 122).

Umiejętność mediowania nie implikuje wyłącznie kompetencji językowej w danym języku lub językach, lecz zakłada także uruchomienie strategii, zgodnych z konwencjami, warunkami i ograniczeniami kontekstu komunikacyjnego. Autorzy *CEFR: Companion volume with new descriptors* stworzyli i zeskalowali szereg wskaźników dla strategii mediacyjnych i podzielili je na dwie grupy:

- strategię służącą wyjaśnianiu nowego pojęcia (łączenie z uprzednią wiedzą, dzielenie skomplikowanych informacji, dostosowywanie języka) oraz
- strategię upraszczania tekstu (rozwijanie zwięzłego tekstu, skracanie tekstu).

Strategie mediacji używane są w celu wyjaśnienia znaczenia tego, co zostało powiedziane (lub napisane), i ułatwiania zrozumienia. Pełniąc rolę mediatora, użytkownik języka / uczący się może być zmuszony do stałej interakcji między osobami, tekstami, typami dyskursu i językami, w zależności od kontekstu mediacji. Przedstawione powyżej strategie są strategiami komunikacyjnymi, tzn. sposobami

pomagania użytkownikom języka w zrozumieniu się w trakcie procesu mediacji. Dotyczą one sposobu przetwarzania oryginalnych treści adresowanych do odbiorcy (CEFR-CV: 126).

Nowa koncepcja mediacji, tak silnie rozbudowana i przedstawiona w *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018), może zaskakiwać nawet wytrawnych badaczy i użytkowników *Europejskiego systemu opisu*. Jednak po wnikliwej analizie opisu działań i strategii mediacyjnych należy stwierdzić, że jest to uzupełnienie konieczne z punktu widzenia celów kształcenia językowego sformułowanych w tym dokumencie, jakimi są rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej oraz koncepcji użycia języka (zob. 3.5.) zawartej w ESOKJ z 2001 roku. Uczenie się / nauczanie języka to nie tylko dbałość o językową kompetencję komunikacyjną, rozwój podstawowych sprawności językowych, ale całościowe i przyszłościowe formowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych: wiedzy (*savoir*), umiejętności (*savoir-faire*), cech osobowości (*savoir-être*), umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*), a także zdolności (do) działania (*savoir-agir*) na wielu płaszczyznach. Z dydaktycznego punktu widzenia zapewnić to mogą przede wszystkim działania mediacyjne, aktywowane w odpowiednio przygotowanych zadaniach.

Współczesna – działaniowa dydaktyka języków obcych nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną potrzebę mediacji. Wykonanie zadania kompleksowego o charakterze działaniowym warunkuje uruchomienie działań i strategii mediacyjnych: czynności intencjonalnych, indywidualnych lub kolektywnych, wpisanych w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowanych na realizację jednego lub więcej celów i zakończonych dostrzegalnym rezultatem.

Upłynie z pewnością wiele czasu, zanim nowa koncepcja działań mediacyjnych zostanie szczegółowo rozpracowana i znajdzie zastosowanie pedagogiczne. Potrzeba bowiem wielu badań i eksperymentów dydaktycznych, aby dokonać klasyfikacji zadań mediacyjnych, ich parametrów oraz dostarczyć nauczycielom konkretnych przykładów zastosowania i wykorzystania poszczególnych skal. W chwili obecnej jest to jedno z ważniejszych zadań, jakie stoją przed współczesną dydaktyką języków obcych.

7.

KOMUNIKACJA W KLASIE JĘZYKOWEJ – TYPY, CELE I WARUNKI

Zewnętrzne warunki komunikacji, w jakich zachodzi proces uczenia się języka, można podzielić na dwie zasadnicze grupy: przyswajanie języka w środowisku, w którym jest on narzędziem komunikacji, czyli w sytuacji immersji językowej, oraz uczenie się języka w warunkach szkolnych.

Interakcje zachodzące w klasie posiadają pewne cechy interakcji społecznych. Sala lekcyjna jest sama w sobie miejscem, gdzie następuje interakcja między jednostkami społecznymi, tj. między nauczycielem i uczniami, którzy nieustannie snują przypuszczenia na temat swojej wiedzy, umiejętności i intencji, rozwiązują również rozmaite problemy, stosując różne środki, a w tym także językowe. Specyficzną cechą edukacji szkolnej jest to, że osoba podejmująca naukę jest uczniem, a opiekun (nauczyciel) wyspecjalizowanym pracownikiem instytucji zajmującej się nauczaniem. Jeśli nawet w sali lekcyjnej jest wiele okazji do autentycznej komunikacji, to zawsze zawierać ona będzie pewien element sztuczności chociażby ze względu na dystans między nauczycielem a uczniem w zakresie kompetencji językowych, nie wspominając już o innych różnicach. Dlatego właśnie celem szkolnego uczenia się języka jest przede wszystkim opanowanie środków służących do rozwijania komunikacji, nie zaś sama komunikacja jako taka.

Ta sytuacja powoduje, że następuje przemieszczenie zogniskowania interakcji i uwagi partnerów w kierunku działań kognitywnych uczącego się. To, co w codziennej interakcji jest domeną prywatną każdego z jej uczestników (indywidualne działanie kognitywne), staje się, w przypadku uczących się, działaniem kolektywnym i zajmuje miejsce zewnętrznego celu komunikacyjnego, do którego każdy dąży jako partner społeczny. Uczeń przestaje być partnerem społecznym, jest tylko uczącym się. Tak więc podstawową cechą szkolnego uczenia się jest to, że cel społeczny jako taki zanika, a pojawia się cel szkolny.

Drugie zjawisko charakterystyczne dla edukacji językowej w warunkach zinstytucjonalizowanych można przedstawić następująco: opanowanie środków służących do rozwijania komunikacji przemieszcza się na pierwszy plan. Nauczyciel narzuca swoją koncepcję celu, podporządkowuje sobie znaczącą część działania kognitywnego uczącego się, kieruje jego działaniem kognitywnym, sam określa środki umożli-

wiające realizację tego działania. Działanie kognitywne uczącego się nie przebiega spontanicznie, według własnych praw, jak w przypadku immersji, ale jest ono projektowane, kierowane i kontrolowane przez nauczyciela, tzn. narzucone uczącemu się przez jego partnera w interakcji na podstawie wiedzy na temat celów i środków nauczania. Działanie kognitywne uczącego się jest więc redukowane do tego, co proponuje nauczyciel. Uczący się nie jest traktowany jako autonomiczny interlokutor w interakcji, ale jako cel działania dydaktycznego, którym „zarządza” nauczyciel.

Dydaktyka nie może nie brać pod uwagę specyfiki uczenia się w klasie, nie może również ignorować faktu, że działanie kognitywne kieruje się własnymi prawami i nie powinno się go ograniczać. Pierwszym problemem, jaki należy rozwiązać w procesie nauczania / uczenia się, to wymóg adekwatności pomiędzy sposobami i środkami uczenia się narzucanymi przez nauczyciela i autentycznymi działaniami kognitywnymi ucznia. Rozwiązanie tego problemu wymaga, po pierwsze, znajomości rzeczywistości psycholingwistycznej uczenia się, po drugie, jeśli przedmiot uczenia jest definiowany jako *savoir-faire* komunikacyjne, uczenie się powinno być uczeniem przez komunikację, w jej trakcie.

Wydawałoby się, że podejście komunikacyjne, które było prawdziwą i konieczną rewolucją w dydaktyce językowej, przyniosło rozwiązania wyżej opisanych trudności. Ale zmiana paradygmatu metodologicznego z lat 70. XX wieku nie do końca poradziła sobie z nauczaniem komunikacyjnym. Nadała ona podwójny status językowi nauczalnemu w szkole: język nie przestał być takim przedmiotem nauczania jak inne, a ponadto stał się narzędziem komunikacji w interakcjach między nauczycielem i uczącymi się. Zachowało się przekonanie, że systematyczne nauczanie języka jest konieczne; jest to konsekwencja warunków wewnętrznych właściwych uczeniu się języka obcego. Jednak, jeśli język jest traktowany jako środek komunikacji, musi być objęty nauczaniem proceduralnym, tzn. musi służyć realizacji celów komunikacyjnych.

W istocie w sali lekcyjnej komunikacja w języku obcym jest oderwana od naturalnego kontekstu, czyli komunikacji społecznej, i nie służy celom zewnętrznym komunikacji, ponieważ normalnym celem lekcji jest uczenie się. Z jednej strony uczenie się na lekcji zapobiega różnym ograniczeniom i niekorzystnym zjawiskom charakterystycznym dla żywej komunikacji (np. nieprawidłowe wzorce), ale z drugiej – oderwana od celu zewnętrznego i wpisana w cele nauki szkolnej komunikacja w języku obcym zostaje ograniczona do interakcji będących przedmiotem i celem nauki szkolnej, do uczenia się takiego języka obcego, jaki wyobraża sobie nauczyciel. Nierzadko nauczanie języka zostaje ograniczone do uczenia się tylko pewnych aspektów języka, np. do samych ćwiczeń pragmatycznych. I wówczas, podobnie jak w metodach tradycyjnych, komunikacja staje się przedmiotem nauczania. Zajęcia z języka przestają być interakcją, w trakcie której uczenie się języka ma miejsce podczas jego użycia, co cechuje każdy typ nauczania / uczenia się proceduralnego. Dzieje się tak dlatego, że tak pojmowana komunikacja ignoruje wymiar czynnościowy

(działaniowy) i kognitywny autentycznej komunikacji, tzn. wymiar rozwiązywania problemów, który powinien cechować proces przyswajania języka. To właśnie w działaniowej koncepcji nauczania języka glottodydaktyka upatruje sposobność nauczania języka maksymalnie zbliżonego do warunków naturalnych komunikacji.

7.1. Autentyczna komunikacja w sali lekcyjnej?

Czy klasa może być miejscem autentycznej komunikacji? Opinie dydaktyków są podzielone: jedni, nie bez powodu, akcentują sztuczne warunki komunikacji i jej pseudoautentyczny charakter (Komorowska 1999). Inni odwołują się do społecznego aspektu szkolnego nauczania i uzasadniają, iż klasa szkolna jest ze wszech miar środowiskiem odpowiednim, sprzyjającym rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej (Tagliante 2006).

Aby komunikacja w klasie językowej mogła mieć miejsce, potrzebni są rozmówcy, luka informacyjna, cele do osiągnięcia oraz osobiste zaangażowanie użytkowników języka w przekazywanie informacji (Clark 1981). John Clark (1981), opisując cechy komunikacji w kontekście szkolnym, wyróżnia komunikację autentyczną i symulowaną, dodaje jednak, że w systematycznym nauczaniu języka potrzebne są także czynności o charakterze niekomunikacyjnym, a mianowicie wyrabianie umiejętności i posługiwanie się elementami języka. O komunikacji autentycznej mówimy wtedy, gdy rozmówcy mają sobie coś do przekazania – nie dysponują tym samym zasobem informacji i angażują się osobiście, aby osiągnąć wyznaczony cel. Wśród działań stosowanych na lekcji języka rzadko dochodzi do tego typu interakcji, częściej mamy do czynienia z komunikacją symulowaną, gdzie uczący się naśladują osoby wypowiadające się (w tekstach czytanych lub słuchanych). W tej sytuacji rozmówcy dysponują lub nie takimi samymi informacjami, lecz w wielu przypadkach brak z ich strony osobistego zaangażowania. Najczęściej zachowania komunikacyjne uczących się są symulacją autentycznych zachowań i w ten sposób przygotowują się do prowadzenia rozmowy w języku obcym poza szkołą. W opinii Marii Dakowskiej

to właśnie pozorowanie zachowań komunikacyjnych jest najstosowniejszą z możliwych form aktywności w szkole, wzmacniających szanse adaptacyjne uczniów poza klasą. [...] Jeśli w systemie edukacyjnym mamy do czynienia z interakcją, która ma cechy strukturalne komunikacji, to nie jest dla nas tak istotne, czy uznamy ją za autentyczną, czy nie, bo i tak spełni ona swoje zadania edukacyjne (Dakowska 2001: 63).

Hanna Komorowska wymienia szereg obiektywnych przyczyn, które uniemożliwiają postawienie znaku równości między komunikacją w klasie a komunikacją w środowisku zewnętrznym. Jedną z nich jest rola, jaką odgrywa nauczyciel. W klasie pełni on funkcję lidera, osoby o wysokich kompetencjach i statusie w środowisku szkolnym. Taka sytuacja powoduje „nierówność uprawnień, gdyż mamy tu do czy-

nienia z nierównym rozkładem sił społecznych” (Komorowska 1999: 75). W szkolnych sytuacjach komunikacyjnych widoczna jest silna dominacja nauczyciela nad uczącymi się, bowiem to on decyduje o doborze uczestników komunikacji i o tym, kto inicjuje komunikację; może także nadać tempo wypowiedzi, przerwać w dowolnym miejscu, nakazać powtórzenie itd. Kolejnym elementem nierówności komunikacyjnej są zaburzenia naturalnych proporcji czasu wypowiedzania się poszczególnych osób. Powołując się na badania, H. Komorowska (1999: 76) stwierdza, że to właśnie nauczyciel mówi zazwyczaj przez dwie trzecie czasu lekcyjnego. Jeśli czuje się on zmęczony pod koniec zajęć, powinien być może zastanowić się nad czasem, który poświęcił własnym wypowiedziom.

Oprócz roli, jaką pełni nauczyciel w klasowej komunikacji, charakterystyczny jest również sposób porozumiewania się w sytuacji szkolnej. Na niższych poziomach kształcenia repliki uczniów są zazwyczaj sugerowane, a ich wypowiedzi często sterowane i przewidywalne, co skutkuje niejednokrotnie nieadekwatnymi reakcjami w autentycznych sytuacjach w środowisku języka docelowego. Problem stanowi także nieuwzględnianie zjawiska redundancji (czyli umiejętności rozumienia skrótowych informacji) na zajęciach szkolnych oraz zubożenie niewerbalnych środków przekazu. Szkolne gesty, mimika, ton głosu powodują, że komunikacja ma często sztuczny charakter i nie odzwierciedla autentycznych zachowań językowych. Aby komunikacja między rozmówcami przebiegała sprawnie i miała sens, zachodzi potrzeba występowania luki informacyjnej. Zazwyczaj partnerzy wymieniają się informacjami w postaci faktów, opinii, a nawet emocji. W klasie natomiast nauczyciel często zadaje pytania, na które i on, i uczący się znają już odpowiedź (Komorowska 1999: 76-78).

Warto na koniec zauważyć, iż nie można uznać za autentyczną rozmowę prowadzonej przez uczniów, jeśli jej uczestnicy (i dodatkowo nauczyciel) posługują się na co dzień tym samym językiem ojczystym. Jest to rozmowa „umownie” autentyczna, odgrywanie roli cudzoziemców. Jeśli mówimy o autentycznej sytuacji komunikacyjnej w procesie kształcenia językowego, to podkreślić należy, iż jest ona możliwa przede wszystkim w grupach wielonarodowościowych lub prowadzonych przez *native speaker*a nieznającego języka (lub języków) ojczystego uczących się.

Zestaw cech różniących sytuację komunikacyjną w klasie od autentycznej, występującej w życiu codziennym, jest dość obszerny i może prowadzić do przekonania, że wszelkie próby podejmowania autentycznej komunikacji skazane są na niepowodzenie. Wszystko zależy jednak od nauczyciela, jego wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Aby lekcja stała się efektywna, nauczyciel powinien maksymalnie zredukować zjawiska typowe dla szkolnych sytuacji komunikacyjnych – chodzi tu głównie o zminimalizowanie swojej roli i ukierunkowanie komunikacji na ucznia. Umożliwić to mogą odpowiednie formy pracy lekcyjnej, stosowane materiały i techniki nauczania, a także poszukiwania optymalnych rozwiązań dydaktycznych proponowanych na przykład przez dydaktykę zadaniową (zob. Kabzińska 2015) czy

stosowanie zadań mediacyjnych, które cechuje wysoki stopień autentyczności (zob. Andrzejewska 2011; Plak 2018).

7.2. Typy komunikacji na lekcji języka obcego

Mówienie stanowi jedną z form szeroko pojętej komunikacji językowej, która jest nadrzędnym celem każdego uczenia się języka. Komunikacja jest nie tylko celem, ale również i środkiem nauczania: celem, bo przyswajamy dany język, by móc nawiązać kontakt z jego użytkownikami; środkiem – ponieważ komunikując się, uczymy się komunikacji. Jest to zjawisko bardzo złożone, któremu poświęca się wiele uwagi, tworzy modele i typologie, zarówno samej komunikacji, jak i sytuacji, w jakiej ona przebiega.

François Weiss (1987: 190-192) wyszczególnia i charakteryzuje cztery rodzaje komunikacji na lekcji języka. Ich analizę rozpoczyna od opisu wypowiedzi formalnych, dzieląc je na komunikację dydaktyczną i komunikację imitowaną, a następnie przechodzi do dyskursu nieformalnego, obejmującego komunikację symulowaną i autentyczną.

Komunikacja dydaktyczna (*communication didactique*) jest związana z organizacją pracy w klasie, są to prośby o wyjaśnienie, udzielanie wyjaśnień przez nauczyciela, sugestie itd. oraz wszelkie formy kierowania aktywnością i działaniami uczących się. Obejmuje ona także wypowiedzi zogniskowane wokół form językowych, takie jak: wyjaśnienie, kontrola i reakcja na stopień opanowania struktur językowych przez uczących się, zachęta, odrzucenie, objaśnianie i interpretacja reguł gramatycznych, ćwiczenia konceptualizacji, tłumaczenia, koniugacje, deklinacje, krótko mówiąc, wszelkie typy manipulacji o charakterze językowym. Ten rodzaj interakcji jest z pewnością konieczny, lecz nauczyciel powinien czuwać nad tym, by nie poświęcać jej zbyt wiele czasu lekcyjnego.

Komunikacja imitowana (*communication imitée*) to reprodukcyjne użycie języka, polegające na naśladowaniu przez uczących się modeli językowych. Cechuje ją: uczenie się na pamięć i recytacja dialogów i tekstów, powtarzanie modeli dostarczonych przez nauczyciela lub nagranie, odgrywanie dialogów, wykonywanie ćwiczeń strukturalnych i mikrokonwersacji. Chodzi tu głównie o ćwiczenia, które stanowią dla uczniów rodzaj treningu w posługiwaniu się formami językowymi.

W trakcie komunikacji symulowanej (*communication simulée*) uczniowie muszą wykazać się większą inicjatywą niż w przypadku komunikacji imitowanej, ponieważ wymaga się od nich tworzenia dialogów na podstawie sytuacji, scenariuszy lub nieuporządkowanych serii obrazków, spontanicznego reagowania na bodziec sytuacyjny, uczestniczenia w symulowanych dyskusjach i odgrywaniu ról. Ponadto powinni w większym stopniu angażować się w tworzenie własnych wypowiedzi, które stopniowo prowadzą do swobodnego i bardziej osobistego wypowiadania się.

W końcu, podczas autentycznej komunikacji (*communication authentique*) uczniowie wypowiadają się we własnym imieniu, przejmują inicjatywę odnośnie do komunikacji w różnych fazach lekcji i organizacji pracy w zespołach, jak również uczestniczą w podejmowaniu decyzji przez grupę – pod warunkiem jednak, że te interakcje przebiegają w języku obcym. Uczący się wyrażają swoje poglądy, emocje, propozycje, zastrzeżenia. O komunikacji autentycznej można mówić również w sytuacji ćwiczeń kreatywnych, burzy mózgów, autentycznych debat, rozwiązywania problemów, wykonywania kompleksowych zadań o charakterze działaniowym (zob. 9.).

W rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej powinno się w równym stopniu uwzględnić wszystkie wymienione tutaj typy komunikacji. Należy jednak mieć na uwadze fakt, iż celem nauczania jest przygotowanie uczniów do komunikacji autentycznej, często nieprzewidywalnej, w trakcie której trzeba dostosować wypowiedź do sytuacji, okoliczności, rozmówcy i jego intencji.

7.3. Produkcja ustna: „ja” autentyczne i „ja” symulowane

Według opinii Christine Tagliante – mimo znacznych ograniczeń – sytuacja w sali lekcyjnej pozwala na komunikację autentyczną. Faktem jest, iż w procesie edukacyjnym przybiera ona nieco inną formę niż ta, z którą uczeń zetknie się poza szkołą w kraju języka docelowego. Według tej autorki sytuację w klasie należy mimo wszystko traktować jako autentyczną, ponieważ jest miejscem wypowiedzi i interakcji możliwych do przeniesienia i wykorzystania w naturalnym środowisku komunikacyjnym. W fazie konceptualizacji podczas nauczania gramatyki lub w trakcie innych czynności wykonywanych w parach lub grupach, używając w swych wypowiedziach języka docelowego, uczący się opisuje, wyjaśnia, wyraża niejednokrotnie swoją opinię. Mówi w swym własnym imieniu, starając się kogoś przekonać, prosi o informację, proponuje rozwiązanie, czyli robi to, co będzie miało w przyszłości miejsce w środowisku pozaszkolnym. Nie można zatem w takich sytuacjach negować użycia autentycznego „ja” (Tagliante 2006: 93).

W podejściu komunikacyjnym lub ukierunkowanym na działanie produkcja ustna implikuje tworzenie takich wypowiedzi, które korespondują z intencją komunikacyjną, symulowaną bądź autentyczną, niezbędną do wykonania zadania. Będą one formułowane w pierwszej osobie „ja”: bądź to jako symulacja (udaję, że jestem kimś innym), bądź w sposób autentyczny (mówię w swoim własnym imieniu). W procesie dydaktycznym nauczyciel musi zabiegać o zapewnienie warunków sprzyjających rozwijaniu komunikacji autentycznej, a pomóc w tym może etap nazywany przez F. Weissa „komunikacją symulowaną” (*supra*).

W odgrywaniu ról „ja” jest symulowane. To działanie produkcji ma miejsce w szczególnej sytuacji, z góry określonej, w którą wpisany jest jakiś problem. Po spre-

cyzowaniu typów ról przydzielonych uczestnikom ich odgrywanie odbywa się w małych grupach i toczy się z uwzględnieniem czterech etapów: nauczyciel sprawdza, czy każdy właściwie zrozumiał sytuację wyjściową, uczniowie dzielą się rolami i przygotowują swoje wypowiedzi, po czym role są odgrywane na forum klasy. Na koniec, w rozmowie kierowanej lub nie przez nauczyciela, cały zespół je ocenia.

Jak sugeruje sama nazwa, symulacja to inna technika wyzwalająca „ja” symulowane. Z perspektywy działań stosowanych na lekcji języka obcego jest to (re)produkcja interakcji, fikcyjna i improwizowana, zogniskowana wokół takich sytuacji problemowych, jak: przypadek do wyjaśnienia, problem do rozwiązania, decyzja do podjęcia, projekt do przedyskutowania, konflikt do zażegnania, spór, sprzeczka, debata, sytuacja wymagająca narady. Symulacja wymaga precyzyjnych i z góry ustalonych zasad, nawet wówczas, gdy uczestnicy muszą wykazać się inicjatywą i od nich zależy, w jaki sposób problemy zostaną rozwiązane (Caré, Debyser 1978: 66).

Komunikacyjna technika symulacji pozwoliła stworzyć w latach 70. XX wieku całościową metodę nauczania / uczenia się języka nazwaną symulacją globalną (*simulation globale*). Metoda ta, stosowana z powodzeniem w nauczaniu języka francuskiego, rozwija kompetencję komunikacyjną uczących się poprzez kreatywność i realizację zadań językowych i niejęzykowych oraz efektywnie przygotowuje ich do komunikacji autentycznej, łącząc „ja” symulowane z „ja” autentycznym. Pracując według tej metody, uczący się tworzą nową osobowość, wybierają nowe nazwisko, nowe cechy charakteru, zawód, wymyślają nową przeszłość. Wyobrażają sobie miejsca, ludzi, zwierzęta, rośliny, rozwiązują konflikty. Chorują, telefonują do siebie, piszą i przeżywają to, co można faktycznie przeżywać. Są reżyserami własnych przeżyć. I to wszystko w języku obcym. Dziś, w dobie działaniowej dydaktyki języków obcych, nauczyciele powracają do symulacji globalnej, widząc w niej sposób na nauczanie zadaniowe, noszące znamiona komunikacji autentycznej (zob. Coste 2010).

7.4. Warunki sprzyjające komunikacji ustnej

Wypowiedzi ustne to działania językowe najbardziej wrażliwe na towarzyszące im czynniki zewnętrzne. W publikacjach poświęconych rozwijaniu sprawności mówienia i komunikacji ustnej autorzy kładą duży nacisk na konieczność stworzenia stosownych warunków zachęcających uczniów do aktywnego udziału w zajęciach. Za szczególnie ważne Janine Courtillon (2003) uznaje aranżowanie sytuacji sprzyjającej autentycznej komunikacji na lekcji, zaś Hanna Komorowska (1999) zwraca uwagę na odpowiednią – pozbawioną lęku przed zabieraniem głosu – atmosferę zajęć, zapewnienie odpowiedniego bodźca (np. obrazu), który umożliwi wypowiedź, a także ułatwienie uczniom zaplanowania treści wypowiedzi.

Tworzenie przyjaznej atmosfery bezsprzecznie wpływa pozytywnie na aktywność uczących się, ale konieczne są również w tym względzie specyficzne działania

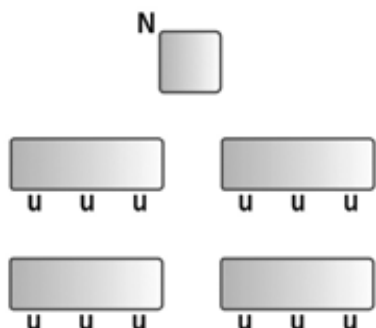
nauczyciela, czyli stosowanie rozmaitych technik nauczania mówienia oraz łączenie tej sprawności z innymi. Scott Thornbury (2005) opisuje działania, których zadaniem jest stopniowe zwiększanie kontroli nad sprawnością mówienia (dryle i piosenki, czaty internetowe, dialogi, zadania komunikacyjne, kilkukrotne wykonywanie tych samych zadań) oraz takie, których celem jest automatyzacja posiadanych już umiejętności i stymulowanie autonomii (prezentacje i wystąpienia, opowiadanie historii, kawałów i anegdot, odgrywanie ról i symulacje, uczestniczenie w debatach i dyskusjach) (za: Pawlak 2010: 13).

Nie sprzyjają mówieniu warunki oficjalne, gdzie każdy ma swoje wyznaczone miejsce, gdzie panuje dyscyplina i nastawienie na słuchanie. Klasa, w której łatwo jest rozmawiać, to sala, gdzie stoły i krzesła można ustawiać w zależności od typu sytuacji komunikacyjnej, to pomieszczenie umożliwiające poruszanie się, przemieszczanie, swobodne porozumiewanie w trakcie wykonywania różnego typu zadań. Istnieje wiele schematów układu przestrzennego sprzyjających różnego rodzaju czynnościom dydaktycznym (zob. np. Komorowska 1999). Poniżej przedstawiono aranżacje zaproponowane przez Christiana Purena, Paolę Bertocchini i Edwige Costanzo (1998: 27) (zob. Schemat 8).

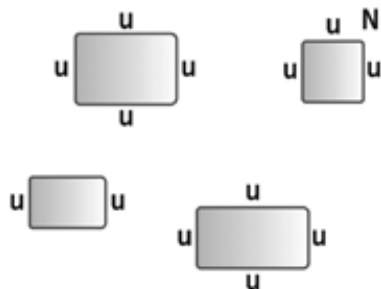
Prawie wszystkie schematy (prócz 1) umożliwiają bezpośrednią komunikację pomiędzy uczącymi się, zaś te o numerach 2 i 6 sprzyjają dodatkowo autonomicznym działaniom uczniów i indywidualizacji pracy w klasie. Układy oznaczone liczbami 1, 3, 4, 5 i 7 prezentują komunikacyjną pozycję nauczyciela. Dzięki takiej aranżacji nauczyciel ma bezpośredni kontakt ze swoimi podopiecznymi, co stwarza sposobność monitorowania języka używanego przez uczących się oraz ich zachowań niewerbalnych. Układy przestrzenne przedstawione na Schemacie 8 sprzyjają organizowaniu różnych form pracy: indywidualnej lub zbiorowej (praca w grupach, praca z całą klasą).

Sposobem stworzenia motywującego klimatu i uczynienia klasy miejscem osobistej komunikacji jest praca w grupach przygotowujących ściśle określone zadania. „Tworzenie wspólnoty osób uczących się oparte jest na zjawisku synergii. Ta kolektywna energia uaktywnia się wtedy, gdy ludzie pracują razem. W pojedynkę nie jest się w stanie wykonać rzeczy, które stają się rezultatem pracy wspólnej” (Gołębniak 2004: 183). Praktyka pedagogiczna potwierdza opinię, iż praca w kilkuosobowych podzespołach posiada wiele atutów i umożliwia efektywne wykonywanie zadań (uczenie się z innymi i od innych, bezstresowe wykonywanie zadań, rozwijanie autonomii, mnogość interakcji, różne rodzaje dyskursu itd.). Nie oznacza to jednak, iż ta forma organizacyjna zajęć jest zawsze skuteczna i przynosi spodziewane efekty. Podobnie jak każde inne rozwiązanie dydaktyczne ma ona również swoje słabe strony i niedogodności (zob. np. Kruszewski 2005; Janowska 2010).

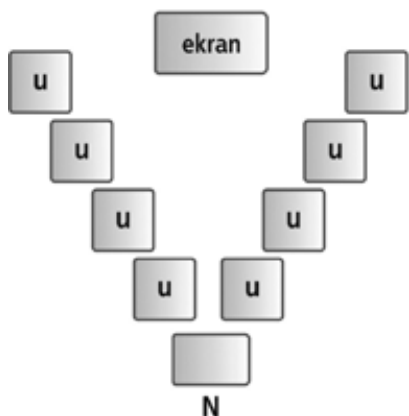
Schemat 1



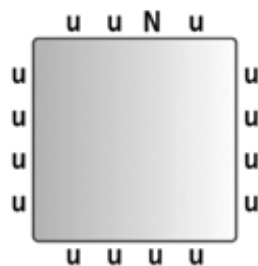
Schemat 2



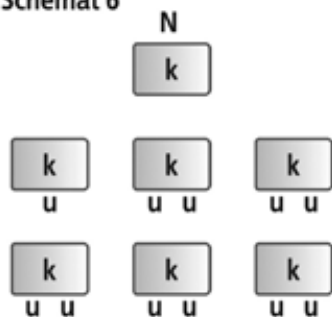
Schemat 3



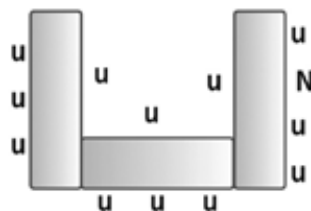
Schemat 4



Schemat 6



Schemat 5



Schemat 7



u – uczeń
N – nauczyciel
k – komputer

Schemat 8. Układy przestrzenne komunikacji w klasie (Puren, Bertocchini, Costanzo 1998: 27).

Porównując efekty uczenia się w parach lub małych grupach z efektami pracy „równym frontem”, Rod Ellis (2003: 267) przytacza długą listę argumentów przemawiających za stosowaniem na zajęciach językowych różnorodnych form pracy grupowej. Są to:

- mnogość interakcji: pracując w parach lub małych grupach, uczniowie mają więcej czasu na posługiwanie się językiem;
- zróżnicowanie dyskursu: podczas pracy w grupie reakcje językowe uczniów są bardziej zróżnicowane, dotyczą przekazywania i negocjowania znaczeń w sytuacjach autentycznych;
- wyższy stopień indywidualizacji: podczas uczenia się w grupach reakcje i wypowiedzi uczących się mogą być bardziej zindywidualizowane;
- zmniejszenie stresu i zdenerwowania: wypowiedzi w parach lub małych zespołach rozładowują stres i zdenerwowanie uczących się;
- wzmocnienie motywacji: w grupach uczniowie chętniej sobie pomagają;
- umożliwienie interakcji między uczącymi się: w uczeniu się w grupach przeważają interakcje uczeń – uczeń;
- większy stopień niezależności uczących się podczas pracy w grupach;
- integracja społeczna: uczniowie mają okazję lepiej się poznać i zrozumieć;
- rozwijanie współpracy z różnymi osobami z grupy/klasy;
- zwiększenie efektywności uczenia się: uczestniczenie w rozwiązywaniu problemów w grupie przyczynia się do przejęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się.

Praca w grupach na zajęciach z języka obcego posiada wiele zalet (por. Komońska 1999: 80-83). Stwarza możliwość wykorzystania wszystkich kanałów komunikacji: aktywnego słuchania i reakcji językowych, negocjowania znaczeń oraz budowania sprzyjającej atmosfery do rozwijania innych kompetencji, niekoniecznie językowych, np. uczenia się we współpracy, dyskutowania, kierowania pracą innych. Jest to forma pracy niezbędna do stworzenia klimatu sprzyjającego wypowiadaniu się, bowiem bez osobistych wypowiedzi, nawet niezupełnie poprawnych, nie ma uczenia się mówienia. Współpraca zakotwicza uczenie się w kontekście społecznym, uczy solidarności, współodpowiedzialności, umożliwia autentyczne działania komunikacyjne. Cel socjokulturowy przybiera w tej sytuacji wyrazisty kształt: działanie wraz z innymi to uznanie i respektowanie ich wartości, wzajemne zrozumienie i tolerancja. Uczenie się jest postrzegane jako uczestnictwo w społecznym procesie konstruowania wiedzy, jako „transformacja społeczna jednostek i ich otoczenia” (Springer 2009: 31). Przestrzegając wspólnych reguł, respektując wzajemnie odgrywane role, zespół uczących się pracuje nad osiągnięciem zakładanego celu.

Klasa, jak każda grupa społeczna złożona z jednostek, które spędzają ze sobą czas, nie może obejść się bez autentycznej wymiany zdań. Nauczyciel powinien uświadamiać to uczniom i przekonywać ich, że nawet w ograniczonej przestrzeni sali lekcyjnej język może być autentycznym narzędziem uzyskiwania i przekazywania informacji, rozwiązywania problemów (zob. Smuk 2013). Jak zatem uczynić

z klasy miejsce, gdzie wypowiedzi mogłyby być bardziej spontaniczne i osobiste, nie wynikałyby z relacji nauczyciel – uczeń, ale także z relacji uczeń – uczeń? Aby osiągnąć ten cel, należy odwoływać się do autentycznych sytuacji zaistniałych w klasie, a także do wiedzy i wyobraźni uczniów (Dobrowolska 1988: 134). Zazwyczaj nauczyciel oddaje inicjatywę uczniom na początku lekcji, którzy w ramach powitania opowiadają o samopoczuciu, wykonywanych czynnościach czy napotykanym problemach. Ale klasa jest także doskonałym miejscem do refleksji na temat języka. Język jako temat rozmów z reguły motywuje uczniów, ponieważ przychodzą na zajęcia po to, by się go nauczyć. Zagadnienia, jakie mogą motywować uczących się do autentycznej komunikacji, to:

- (z)rozumienie: pytanie, co zostało zrozumiane, a co nie, udzielanie wyjaśnień;
- funkcjonowanie języka: wyjaśnianie na przykład, dlaczego należy używać takiej formy, a nie innej;
- ewaluacja: wyrażanie przez uczniów odczucia na temat wypowiedzi swoich kolegów, ich poprawności oraz proponowanie sposobów ich przekształcenia (Courtyllon 2003: 64).

Jednak ten typ wypowiedzi nie może być uczniom narzucony. Wyrażanie opinii na tematy językowe przybiera bardziej naturalny charakter, jeśli nauczyciel pozostawia inicjatywę swoim podopiecznym, a oni w sposób spontaniczny informują go, czego nie zrozumieli, dlaczego użyto takiej, a nie innej formy itd. W podobny sposób wyjaśnianie użytych form i ewaluacja produkcji mogą być powierzone uczącym się. Pozwala to na wymianę zdań, na wyrażenie swych wątpliwości, niepewności, na odwołanie się w końcu do reguł w celu wyjaśnienia pewnych mechanizmów. Paradoksalnie takie wyjaśnienia, oscylujące wokół zasad użycia języka należy uznać za wyznacznik autentycznej komunikacji w ramach lekcji. To jednak nie stanie się automatycznie. Efekty będą zadowalające, jeśli nauczyciel od samego początku nauki języka podejmie stosowne działania, dając przykłady, zachęcając do samodzielnych i krytycznych zachowań językowych, a po jakimś czasie oddając inicjatywę uczącym się.

Elementem sprzyjającym (lub nie) budowaniu motywującego klimatu do mówienia w klasie jest stosunek nauczyciela do błędów popełnianych w wypowiedziach ustnych. W tym obszarze, zdawać by się mogło tak oczywistym, nie brakuje dylematów, wątpliwości i sprzecznych opinii. Poprawiać? Nie poprawiać? Kiedy i jak? Problem pozostaje wciąż nierozwiązany. Bynajmniej nie z powodu niewłaściwych postaw partnerów procesu dydaktycznego, ale z racji niepowtarzalności sytuacji nauczania i uczenia się.

Sugestie, by nie poprawiać wszystkich błędów w wypowiedziach ustnych, są ze wszech miar słuszne, nikt jednak nie potrafi sprecyzować, gdzie przebiega granica tego działania – decyzje musi podejmować nauczyciel. Janine Courtyllon (2003: 63) twierdzi, iż odruch nauczyciela, który jest gotowy poprawić natychmiast usłyszany błąd, jest naturalny. Jednak autorka konstatuje, że powinien on zaniechać tej reakcji,

bronąć się przed nią, ponieważ korekta w czasie produkcji niczemu nie służy. Uczeń jej nie słyszy, ponieważ koncentruje się na wypowiedzanej treści, a nie na formie. A ponadto, jeśli uczeń stwierdzi, że nauczyciel koncentruje się na jego błędach, zamiast słuchać, o czym mówi, z pewnością się zniechęci. Hanna Komorowska (1999: 234) uzależnia natomiast reakcję na błędy uczących się od typu wykonywanych ćwiczeń. W tych nastawionych na płynność wypowiedzi i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej bieżąca poprawa błędów nie jest wskazana, ponieważ zakłóca przebieg ćwiczenia. Wyjątek stanowią błędy znaczenia, czyli takie, które znacząco zakłócają przekaz informacji. Aby nie przerywać odpowiedzi, należy je odnotować i dokonać ich poprawy po zakończeniu produkcji. Z kolei przy wykonywaniu ćwiczeń poprawnościowych, nastawionych na rozwój kompetencji lingwistycznej, konieczne są reakcje nauczycieli, szczególnie na błędne formy, a ich poprawa powinna odbywać się na bieżąco.

„W nauczaniu komunikacyjnym nauczyciel [...] dążyć będzie raczej do zrozumiałości niż do pełnej poprawności wypowiedzi, postawi wyżej skuteczność i tempo niż ogólną zrozumiałość, dążyć będzie do uwzględnienia reguł użycia języka, a nie przede wszystkim reguł poprawnościowych” (Komorowska 1988a: 26). Natomiast nie należy ulegać modzie i zaniechać wszelkiej poprawy błędów w wypowiedziach ustnych w imię bezstresowego nauczania. Nic bardziej mylnego: po pierwsze, jeśli nauczyciel nie dokona tego na lekcji, nikt nigdy nie spełni za niego tego obowiązku, nawet gdy uczący się będzie przebywał w środowisku obcojęzycznym. Po drugie, przyzwyczajanie staje się drugą naturą: akceptacja błędnych tekstów przez nauczyciela jest pewnego rodzaju zezwoleniem na produkowanie byle jakich wypowiedzi. Uczniowie przyzwyczajeni do bieżącej i systematycznej korekty błędów i pomyłek dostrzegają w niej sens i nie oponują. Sygnalizowanie błędów i ich poprawa to działanie, które pozwala poznać braki językowe i poprawne rozwiązanie, często przy współudziale innych uczących się. Udział uczniów jest konieczny w poprawianiu błędów. Zdania typu: *Czy można powiedzieć to inaczej? Spróbuj znaleźć inną formę. Dlaczego, Twoim zdaniem, ta forma jest niepoprawna?*, stymulują ucznia do refleksji i przypomnienia sobie właściwych form. Gdy ten sposób zawiedzie, podobne pytania kieruje się do całego zespołu i dokonuje zbiorowej poprawy błędów, co może prowadzić do autentycznej komunikacji na lekcji.

Tworzenie klimatu sprzyjającego wypowiedzaniu się uczniów to niezwykle skomplikowany i wieloaspektowy proces. W naszych refleksjach zwróciliśmy uwagę tylko na niektóre jego przejawy, nie wyczerpując całego repertuaru możliwości tkwiących w szeroko pojmowanej przestrzeni kształcenia językowego i w działaniu jego partnerów. Żaden opis nie może być pełny, ponieważ każda sytuacja nauczania – poza splotem powszechnie stosowanych reguł, nakazów i zakazów – ma swoje indywidualne oblicze.

7.5. Postawa nauczyciela i kierowanie lekcją

Na atmosferę w klasie składa się wiele czynników (*supra*), ale jednogłośnie decydującą rolę odgrywa osoba nauczyciela. Nauczyciel mało zaangażowany w proces dydaktyczny generuje u uczących się bierną postawę ukierunkowaną głównie na słuchanie. Jest to być może praktykowane i skuteczne na takich zajęciach, gdzie przekazywana jest wiedza, natomiast nauczanie języka polega na rozwijaniu umiejętności, na nabywaniu *savoir-faire* poprzez aktywne uczestnictwo w lekcji. Uczeń musi sobie przyswoić, ciałem i umysłem, nowe zachowania, nowe sposoby przekazywania informacji, a zadaniem nauczyciela jest kierowanie uwagą, udzielanie pomocy, poszukiwanie najskuteczniejszych sposobów, by ułatwić wypowiadanie się oraz interakcję.

Nie czekając na moment, aż wszystko potrafią zrozumieć i powiedzieć, nauczyciel od samego początku powinien komunikować się ze swymi uczniami, prowadzić z nimi dialog, służyć im radą i pomocą, używając do tego celu nie tylko słów, ale także elementów niewerbalnych – gestów, mimiki. Zaaranżowana odpowiednio przestrzeń w klasie umożliwia mobilność uczniom i nauczycielowi, a to z kolei ułatwia generowanie wypowiedzi. Bezpośredni kontakt z zespołem stwarza okazję do poznania trudności swoich podopiecznych oraz błędów, które najczęściej popełniają i na które należy zwrócić uwagę na przykład po zakończonym ćwiczeniu.

Mimo niechęci, z jaką odnosimy się do wszelkich narzucanych wzorów i schematów lekcji, należy otwarcie powiedzieć, iż taką osobistą metodę rozwijania sprawności mówienia – elastyczną, dostosowaną do cech swojej osobowości i warunków nauczania – musi wypracować każdy nauczyciel. Jej brak powoduje chaos i pomieszanie nieistotnego z istotnym, dezorientację uczniów, ich wątpliwości odnośnie do tego, co powinni sobie przyswoić. Nauczyciel planujący naukę mówienia stara się znaleźć odpowiedź na szereg pytań, a mianowicie:

- czego chcę ich nauczyć (zwroty, akty mowy, wypowiadanie pojedynczych czy ciągów zdań);
- w zakresie jakiego tematu;
- w jakiej sytuacji;
- na podstawie jakich materiałów;
- jak wprowadzić nowe elementy językowe (antycypacja i prezentacja treści);
- jak ćwiczyć nowo wprowadzone elementy;
- jak utwierdzić uczniów w przekonaniu, że rozwinęli określone umiejętności.

Nie bez powodu wśród rozmaitych kwestii na pierwszym miejscu figuruje pytanie o cel. Określenie celu jest najistotniejszym działaniem w fazie przygotowywania się do lekcji. Często obserwuje się nauczycieli, którzy – owszem – przygotowują się do zajęć, tworzą plan lekcji, wykonują fotokopie, przynoszą różne materiały. Jednak tak naprawdę nie wiedzą, czego uczą, „realizując” treści podręcznikowe i pozapodręcznikowe w sposób linearny, ćwiczenie po ćwiczeniu, tekst za tekstem, nie

bacząc na to, że takie podejście ani nie motywuje uczących się, ani też nie poszerza ich umiejętności. Każda lekcja powinna mieć swój nadrzędny cel o charakterze komunikacyjnym, językowym bądź kulturowym. Dopiero po jego zdefiniowaniu wyszczególnia się cele cząstkowe, umożliwiające dobór treści oraz motywujących materiałów i środków nauczania.

W kierowaniu komunikacyjnymi zadaniami pedagogicznymi, które pozwalają uczącemu się nabyć więcej umiejętności niż wiedzy, rola nauczyciela polega także na pomaganiu uczącemu się w rozwijaniu strategii, które uruchamia, kiedy słucha, przetwarza teksty i wypowiada się. Stosowanie tych strategii odbywa się zawsze według tego samego schematu: planowanie, wykonanie, ocena, korekta (ESOKJ 2003).

Skuteczność zajęć skoncentrowanych na rozwijaniu sprawności mówienia zależy także od relacji, jakie utrzymuje nauczyciel ze swymi uczniami. Sama troska o realizację celów, rozwijanie strategii czy zapewnienie interesujących materiałów nie wystarcza. Y. Gilson³⁰ (za: Robert, Rosen, Reinhardt 2011: 112-113) proponuje zestaw 20 strategii nauczycielskich umożliwiających tworzenie motywującej atmosfery w klasie. Większość dotyczy relacji nauczyciela z uczniem. Wśród nich na uwagę zasługują: uśmiech i dobry humor, poczucie humoru, dynamiczny sposób nauczania, pozdrawianie uczniów (zwłaszcza rano, obowiązkowe dzień dobry), wrażliwość na to, co przeżywają uczniowie (problemy osobiste, konflikty, stany emocjonalne, zmęczenie), cierpliwość, wyrozumiałość, akceptowanie błędów, autentyczność, elastyczność połączona z wymaganiami, dyskretne zainteresowanie sprawami, którymi uczniowie żyją na co dzień, oraz stworzenie im możliwości mówienia o nich.

Czynnikiem, który może silnie motywować uczących się do uczestniczenia w zajęciach i zabierania głosu, jest sposób oceniania wypowiedzi ustnych. Nauczyciele często nie ewalują produkcji uczących się, nie są w stanie wydobyć pozytywnych aspektów tworzonych fraz, a jedyna informacja zwrotna, jaka trafia do uczniów, dotyczy stopnia poprawności językowej wypowiedzi. Tymczasem działanie językowe zakończone sukcesem potwierdzonym przez nauczyciela daje radość, satysfakcję, rodzi pozytywne emocje i nastawienie do podejmowania kolejnych wyzwań. „Jeśli [nauczyciel] oceni działania i ich skutki jako pozytywne, przyjemne, powstaje gotowość do ich powtórzenia, co wpływa pozytywnie na proces uczenia się, gdyż motywacja, koncentracja, a nawet zdolność percepcji wzrastają” (Czwartos 2010: 334).

Obowiązkiem nauczyciela jest przygotowanie uczniów, poprzez różne sytuacje komunikacyjne, do sytuacji najważniejszej, to znaczy do ich styczności z danym językiem w realnej rzeczywistości, gdzie tok rozmowy jest mało przewidywalny, a zróżnicowanie sposobu mówienia zależy od sytuacji, wieku i statusu rozmówcy oraz jego intencji. Aby sprostać temu wyzwaniu, powinien permanentnie stymulować swych uczniów do zabierania głosu, aktywizując ich wiedzę (bez przesadnej

³⁰ [On-line:] <https://www.occe93.net/ressources/documents/1/4362mq5TFkuhf60Syx6pR6B3.pdf> – 25 X 2018.

koncentracji na strukturach leksykalno-gramatycznych), uświadamiając intencję komunikacyjną, pozostawiając im czas na przemyślenie i przygotowanie wypowiedzi, a w końcu oceniając to, co zostało wypowiedziane (por. Czwartos 2010: 334). Te zalecenia uświadamiają nam, że proces tworzenia wypowiedzi ustnych jest bardzo skomplikowany i wymaga pokonania wielu trudności, co w konsekwencji powodować może pojawienie się licznych barier uniemożliwiających efektywne opanowanie sprawności mówienia. Kształcenie umiejętności mówienia w języku obcym wymaga dużych nakładów czasu osoby uczącej się, ale pokierowanie tym procesem jest czynnikiem nie mniej ważnym niż samo zaangażowanie uczącego się.

8.

NAUCZANIE MÓWIENIA – UWARUNKOWANIA I IMPLIKACJE

Nabywanie ustnych umiejętności komunikacyjnych to długi i kompleksowy proces, usytuowany w czasie (lekcja, semestr, rok szkolny, kurs językowy) i przestrzeni (sala lekcyjna i środowisko pozaszkolne). Nauka mówienia w warunkach szkolnych to mały wycinek tego wieloaspektowego zjawiska, ale równocześnie jedno z podstawowych i priorytetowych działań dydaktyki językowej. Implikuje ona stosowanie różnorodnych podejść, materiałów, a przede wszystkim rozmaitych form uczenia się, od zwykłych dryli językowych, poprzez ćwiczenia przedkomunikacyjne, komunikacyjne, zadania, aż do samodzielnego tworzenia wypowiedzi czy to monologowej, czy w interakcji i/lub mediacji.

8.1. Podejścia do nauczania mówienia

W dydaktyce języków obcych możemy wyróżnić dwa główne podejścia do rozwijania umiejętności mówienia. Opierają się one na różnych sposobach pracy i organizacji procesu kształcenia. Pierwsze z nich to progresywne i zaprogramowane podejście do rozwoju umiejętności, które – poprzez nabywanie umiejętności częściowych – prowadzi do osiągnięcia ogólnych, szerokich kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej, przy stopniowym wdrażaniu elementów językowych. Natomiast drugie podejście to proces odwrotny – przechodzenie od umiejętności ogólnych w kierunku szczegółowych, gdzie zasadniczą rolę pełnią zadania. Zadania te dzieli się na mniejsze – częściowe, odpowiedzialne za wykształcenie większej złożoności, precyzji i płynności w posługiwaniu się językiem mówionym, niezbędnych do wykonania zadania (Byram, Hu 2017: 649).

Istotą pierwszego z wymienionych podejść do kształcenia sprawności mówienia jest uczenie się języka (*speak to learn*). Polega ono na stopniowym i systematycznym (element po elemencie) tworzeniu wiedzy uczących się pojmowanej jako zbiór umiejętności – od najprostszych do najbardziej złożonych – której automatyzacja umożliwi tworzenie wypowiedzi ustnej.

Zalecano trójfazowy model lekcji PPP: PREZENTACJA – PRAKTYKA – PRODUKCJA (*Presentation – Practice – Production*), gdzie wykorzystywano struktury gramatyczne prezentowane w zrozumiałym kontekście, następnie powtarzano je w ćwiczeniach ustnych o rosnącej złożoności. Końcowy etap, tj. faza produkcji, wymagał bardziej swobodnego użycia nauczanych form językowych. Rozwój podejścia funkcjonalno-pojęciowego spowodował, że w sekwencji PPP zaczęto zastępować struktury gramatyczne funkcjami językowymi i aktami mowy. William Littlewood (1994: 70-72) zaproponował typologię zadań w kształceniu sprawności mówienia, która obejmuje przejście od pracy przedkomunikacyjnej (*pre-communicative work*), poprzez komunikacyjną praktykę językową (*communicative language practice*) i komunikację ustrukturyzowaną (*structured communication*), do komunikacji autentycznej (*authentic communication*). W tej sekwencji rozmówcy angażują się w działania wymagające komunikacji poszerzonej o nowe znaczenia i szersze wykorzystanie kombinacji form i struktur językowych. W ramach nauczania komunikacyjnego zaczęto zwracać uwagę na bardziej kreatywne i autentyczne powtórzenia. Doprowadziło to do modyfikacji sekwencji PPP i powstania modelu: ŚWIADOMOŚĆ – PRAKTYKA – INFORMACJA ZWROTNA (*Awareness – Practice – Feedback*), skoncentrowanego na twórczej automatyzacji struktur w drugim etapie i podpowiadanej autokorekcie podczas działań w trzecim etapie zajęć (Ranta, Lyster 2007). Z czasem w dydaktyce zaczynają pojawiać się kognitywne modele kształcenia sprawności mówienia, a celem zajęć staje się nauka mówienia (*learning to speak*). Scott Thornbury (2005) proponuje nauczanie umiejętności mówienia w sekwencji: DZIAŁANIA ZWIĘKSZAJĄCE ŚWIADOMOŚĆ – DZIAŁANIA PRZYSWAJANIA – DZIAŁANIA AUTONOMICZNE (*Awareness-raising activities – Appropriation activities – Autonomy activities*). Celem pierwszej fazy jest pomoc uczącym się w odkrywaniu problemów i braków utrudniających mówienie. Kolejny etap wykracza poza kontrolowaną praktykę i umożliwia stopniowy rozwój autoregulacji w tworzeniu wypowiedzi. Ostatnia sekwencja lekcji wymagała zaangażowania uczących się w działania świadczące o osiągniętym przez nich stopniu autonomii w mówieniu w klasie i poza nią. Taki układ działań umożliwiał koncentrację na wyznacznikach socjokulturowych wypowiedzi, strategiach komunikacyjnych, znacznikach dyskursu i aktach mowy.

Drugie podejście do nauczania mówienia preferuje odwrotną kolejność działań w organizacji procesu uczenia się: od umiejętności ogólnych (całościowych) do umiejętności częściowych. Było ono zalecane we wczesnej fazie rozwoju podejścia komunikacyjnego. Proponowano wówczas sekwencję: KOMUNIKACJA – AKTUALNE LUKI / NIEZBĘDNE ELEMENTY JĘZYKOWE – ĆWICZENIA – jeśli są konieczne (*Communicate – Present lacking / necessary language items – Drill if necessary*). Ten model został następnie przejęty przez zwolenników podejścia zadaniowego (*Task-Based Language Learning and Teaching* – TBLT). Podejście zadaniowe opiera się na promowanej przez Stephena Krashena (1985) hipotezie zrozumiałego materiału wejściowego (*comprehensible input*) w przyswajaniu języka. Zadania interakcyjne postrzegane są jako te, które dostarczają cennego, zrozumiałego materiału wejściowego, gdy

uczniowie „negocjują znaczenie”; umożliwiają one również uczącym się zauważenie luki w ich własnych wypowiedziach (Long 1996). Zadanie stanowi narzędzie dydaktyczne, którego podstawą jest luka informacyjna – tworzy ono u uczącego się potrzebę komunikacji w celu zmniejszenia deficytu informacji (Prabhu 1987). Zazwyczaj jest to interakcyjne lub mediacyjne działanie ustne, skoncentrowane na znaczeniu, z jasno określonym rezultatem komunikacyjnym, wymagającym autentycznego użycia języka i zaangażowania procesów poznawczych. Takie zadania nie tylko umożliwiają akwizycję języka w kontekście, ale również stanowią dla uczących się okazję do wykorzystania własnych zasobów językowych i nabywania umiejętności w środowisku zorientowanym na znaczenie (Byram, Hu 2017: 649-650).

Pierwotne wysiłki specjalistów ukierunkowane na zastosowanie podejścia zadaniowego do nauczania języków obcych koncentrowały się na badaniu potencjału zadania jako jednostki organizacyjnej w tworzeniu programu nauczania. Następnie zainteresowanie zadaniem przesunęło się stronę jego wymiaru kognitywnego oraz identyfikacji warunków wywierających wpływ na jego realizację, tak by móc uwzględnić w dydaktyce językowej poczynione obserwacje. Dziś podejście zadaniowe „jest to jedno z najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego” (ESOKJ 2003: 9).

8.2. Kompetencje językowe a rozwijanie sprawności mówienia

Nauczanie języka powinno przebiegać w ramach ustnej interakcji, jeśli chcemy rozwinąć u uczącego się kompetencje produktywne. Wyróżnić można dwa zasadnicze podejścia do realizacji tego celu: w pierwszej kolejności należy wyposażać uczniów w podstawową wiedzę lingwistyczną, na bazie której budować będą swoją kompetencję komunikacyjną, bądź też od samego początku nauczania uczynić priorytetowym celem zabiegów dydaktycznych nabywanie kompetencji komunikacyjnej, traktując kompetencję lingwistyczną jako wtórną. Ta dwubiegowość – zogniskowanie działań na nauczaniu struktur językowych lub na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej – nie jest korzystna dla procesu przyswajania języka. Obydwa podejścia są możliwe, obydwie powinny być dobrze znane nauczycielom, przy czym wypracowanie kompromisu w tej kwestii wydaje się najwłaściwszym rozwiązaniem. Decyzja – świadoma i oparta na analizie potrzeb i specyfice grupy językowej – o wyborze właściwego i skutecznego podejścia do nauczania komunikacji leży po stronie nauczyciela.

Dobór treści nauczania, dozowanie materiału, wybór różnego typu ćwiczeń i zadań nie jest łatwe. Dlatego warto w tym miejscu odwołać się do wyników badań Wallace’a Lamberta³¹ (za: Courtillon 2003: 66) na temat kolejności przyswajania ele-

³¹ Lambert W. E., Hodgson R. C., Gardner R. C., Fillenbaum S., 1960, *Evaluational reactions to spoken languages*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, vol. 60, no. 1, s. 44-51; Lam-

mentów języka. Dotyczą one akwizycji języka obcego w warunkach immersji w Kanadzie, jednak wypływają z nich cenne sugestie co do sposobu rozwijania sprawności mówienia, włączenia do tego procesu takich czy innych elementów językowych. Użytkownik języka – przebywający w kraju języka docelowego – w pierwszej kolejności uczy się leksyki i ściśle z nią związanej fonetyki, ponieważ nie można być zrozumianym, jeśli wymowa nie jest w miarę poprawna. Potem przychodzi kolej na składnię, którą przyswaja stopniowo i w coraz to szerszym zakresie. Staje się ona bogatsza i złożona, a wyrażenia używane początkowo poza składnią zostają objęte jej regułami. Na trzeciej pozycji plasuje się morfologia, co pozwala stwierdzić, iż zajmuje ona pozycję pomocniczą w przekazie informacji. W końcu ma miejsce nabywanie reguł socjokulturowych, rozumiane jako prawidłowe używanie rejestrów językowych stosownie do różnych parametrów sytuacji komunikacyjnej. Kolejność tę wyjaśnić można celowością mówienia. Z przybliżoną znajomością reguł, ale z dużym zasobem słownictwa i poprawną wymową (konieczność bycia zrozumianym) można – nawet w sposób niedoskonały – porozumiewać się. Natomiast dobra znajomość gramatyki przy ograniczonej leksyce nie wróży sukcesu komunikacyjnego.

Badania W. Lamberta dostarczyły ciekawych obserwacji, rzuciły pewne światło na rolę podsystemów języka w autentycznej komunikacji i naturalną kolejność ich przyswajania. Należy jednak podkreślić, iż dotyczyły nauczania dzieci poprzez immersję, co pozwoliło mu uzyskać takie, a nie inne wyniki – w zasadzie nieosiągalne w kształceniu zinstytucjonalizowanym. Wnioski dla dydaktyki językowej, które można wyciągnąć z prezentowanych badań, są następujące: ułatwiać, umożliwiać uczącym się przede wszystkim nabywanie słownictwa zgodnie z ich potrzebami, nie żądać całkowitej poprawności gramatycznej wypowiedzi i dać im odpowiedni czas na przyswojenie gramatyki (uczniowie rozpoznają formy, ale nie potrafią ich jeszcze tworzyć). Jeśli stawia się w pierwszym rzędzie na komunikację i przyswojenie leksyki, dostrzega się również konieczność opanowania fonetyki (poprawna intonacja i wymowa głosek). Ten aspekt sprawności mówienia bywa często zaniedbywany w procesie kształcenia językowego.

8.2.1. Podsystemy języka a rozwijanie działań ustnych

W podejściu ukierunkowanym na działanie i metodyce zadaniowej mamy z jednej strony do czynienia z nauczaniem skoncentrowanym na działaniu, rozwojem kompetencji społecznych i interpersonalnych, z drugiej zaś duży nacisk kładzie się na opanowanie struktur językowych, tak gramatycznych, jak i leksykalnych.

bert W. E., Tucker G. R., 1972, *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*, MA: Newbury House Publishers, Rowley; Lambert W. E., 1981, *Bilingualism and language acquisition*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, no. 379, s. 9-22.

Największą przeszkodą w tworzeniu wypowiedzi ustnych są braki w zakresie kompetencji leksykalnej i semantycznej. „To właśnie na skutek braków leksykalnych pojawia się najwięcej trudności w zakresie komunikacji, gdyż niemożność wypowiedzenia się na dany temat z powodu niedostatków słownikowych blokuje porozumiewanie się o wiele silniej niż braki gramatyczne” (Komorowska 1988c: 75). Niniejszy cytat, pochodzący sprzed 30 lat, nie stracił na aktualności mimo pojawiających się wciąż nowych kierunków metodologicznych, propagujących głównie rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Jeśli uznajemy, że słownictwo jest składnikiem kompetencji komunikacyjnej warunkującym produkcję i właściwy odbiór wypowiedzi, powinno ono stanowić przedmiot specjalnej troski i zabiegów dydaktycznych.

Często spotykamy się z sytuacją, kiedy uczeń, pomimo wysiłku włożonego w naukę słownictwa, nie jest w stanie sprawnie się nim posługiwać. Dzieje się to wówczas, gdy w kształceniu językowym jedynym sposobem zapoznania uczniów ze słownictwem jest tworzenie list wyizolowanych słów i wyrażeń wraz z ich ekwiwalentami w języku ojczystym, których to uczą się na pamięć. Uczący się nie tylko szybko zapomną pojedyncze wyrazy wyizolowane z kontekstu, ale jeśli nawet je zapamiętają, nie będą w stanie się nimi właściwie posługiwać w trakcie rozmowy, ponieważ nie znają syntaktycznych i semantyczno-pragmatycznych wzorców przynależnych poszczególnym strukturom.

Anna Seretny (2015: 207-210) zwraca uwagę na formułiczność języka i znaczenie tego zjawiska w nauczaniu mówienia. Trudność w opanowaniu ustnych działań językowych polega między innymi na tym, że mechanizmy tworzenia wypowiedzi zachodzą z dużą szybkością. Użytkownik języka w bardzo krótkim czasie musi wydobyć z pamięci długotrwałej nie tylko pojedyncze słowa, ale całe ciągi słów, zwrotów, wyrażeń, a nawet wypowiedzeń. Występowanie *ciągów formułicznych*

jest ściśle związane z określonymi sytuacjami komunikacyjnymi/społecznymi, co stanowi o ich powtarzalności, a zarazem wysokiej przewidywalności. Dzięki nim tworzenie wypowiedzi może odbywać się nie tylko w trybie analitycznym, w którym wypowiedzi budowane są niejako od podstaw przy zastosowaniu reguł gramatycznych operujących na jednostkach leksykalnych [...], lecz także w daleko sprawniejszym trybie *formulicznym (holistycznym)*, gdzie gramatyka podporządkowana jest leksyce i pełni jedynie funkcję regulującą [...] (Seretny 2015: 207).

W związku z tym badaczka proponuje, aby ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia były profilowane leksykalnie. Chodzi tu o zadania sterowane z mocno wyeksponowanymi formami, niezbędnymi do komunikacji. Polecenia do tego typu zadań należy tak formułować, aby podczas ich realizacji zachodziła konieczność użycia ciągów formułicznych. Przykłady takich ćwiczeń to: opis obrazka sterowany pytaniami; opis obrazka lub opowiadanie historyjki obrazkowej z wykorzystaniem podanych słów/wyrażeń; odgrywanie ról na podstawie otrzymanej instrukcji; wy-

powieź monologowa według planu; ustne streszczenie tekstu z wykorzystaniem podanych słów, struktur itp.

Kolejnym obszarem, o który w rozwijaniu sprawności mówienia należy zadbać w szczególny sposób (zwłaszcza w początkowej fazie nauki) jest kompetencja fonologiczna. Przez długi czas wymowa rodzimego użytkownika języka była modelem i celem w procesie nauczania poprawnej artykulacji i intonacji, natomiast obcy akcent postrzegano jako wskaźnik braku opanowania fonologii. We współczesnej dydaktyce obcy akcent nie jest już postrzegany jako zjawisko negatywne, a jego obecność w wymowie uczącego się to wypadkowa kontekstu użycia języka i uwarunkowań socjolingwistycznych. Dziś, z punktu widzenia praktyki pedagogicznej, ważna wydaje się świadomość nauczycieli, że wymowa jest istotnym czynnikiem mającym wpływ na przebieg komunikacji, oraz wybór ćwiczeń dostosowanych do potrzeb uczących się. Przykładowo, nie wszyscy uczący się języka polskiego jako obcego będą potrzebowali tej samej ilości i intensywności ćwiczeń fonetycznych, zależeć to będzie głównie od grupy językowej, do której należy ich język pierwszy (por. Azjaci i Ukraińcy) i uwarunkowań osobowościowych. W tym kontekście istotny jest punkt odniesienia, tj. znajomość opisów kompetencji fonologicznej uczących się i rozgraniczenie, jakiego typu uchybienia są dopuszczalne, a które już nie w obrębie danego poziomu zaawansowania językowego.

Twórcy *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) znacznie rozszerzyli i doprecyzowali opis kompetencji fonologicznej, podkreślając tym samym wagę tego komponentu w kształceniu językowym. Przygotowano wskaźniki dla:

- ogólnego opanowania systemu fonologicznego (*overall phonological control*), gdzie doprecyzowano, jak duży wysiłek musi włożyć rozmówca, aby odkodować informację interlokutora, a także określono znaczenie wpływu innych języków na wymowę, opanowanie dźwięków i cech prozodycznych;
- artykulacji dźwięków (*sound articulation*), tzn. stopnia przejrzystości i precyzji w wymowie;
- cech prozodycznych (*prosodic features*) – chodzi o opanowanie akcentu wyrazowego, intonacji i/lub rytmu oraz umiejętność wykorzystania akcentu i intonacji w celu podkreślenia konkretnej informacji.

W Tabeli 3 zamieszczamy zestawy nowych deskryptorów, które stanowią dość precyzyjny opis i ważny punkt odniesienia w zakresie kształcenia kompetencji fonologicznej.

	Ogólne opanowanie systemu fonologicznego	Artykulacja dźwięków	Cechy prozodyczne
C2	[Uczący się] Potrafi posługiwać się pełnym zestawem cech fonologicznych języka docelowego, wykazując wysoki stopień ich opanowania – w tym cechami prozodycznymi, takimi jak akcent wyrazowy i zdaniowy, rytm i intonacja – tak, aby jasno i precyzyjnie wyrażać najdrobniejsze szczegóły wypowiedzi. Obecność akcentu innego języka / innych języków nie wpływa w żaden sposób ani na zrozumienie komunikatu, ani na skuteczność przekazu, ani też na wzmocnienie znaczenia.	Potrafi wyrażnie i precyzyjnie wyartykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego.	Potrafi skutecznie posługiwać się cechami prozodycznymi (np. akcentem, rytmem i intonacją), aby przekazywać delikatniejsze odcienie znaczeniowe (np. różnicowanie i podkreślanie treści).
C1	Potrafi stosować pełny zestaw cech fonologicznych języka docelowego w taki sposób, aby być zawsze zrozumianym. Potrafi wyartykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego; akcent innego języka / innych języków może być słyszalny, ale nie wpływa to na zrozumienie.	Potrafi wyartykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego, wykazując się wysokim stopniem ich opanowania. Potrafi na ogół dokonać autokorekty, gdy jakiś dźwięk został ewidentnie źle wypowiedziany.	Potrafi tworzyć płynną i zrozumiałą wypowiedź, popełniając tylko sporadyczne błędy w zakresie akcentu, rytmu i intonacji, które nie mają wpływu ani na zrozumienie, ani na skuteczność przekazu. Potrafi prawidłowo zmieniać intonację i akcent, aby wyrazić dokładnie to, co chce powiedzieć.

	Ogólne opanowanie systemu fonologicznego	Artykulacja dźwięków	Cechy prozodyczne
B2	Potrafi na ogół stosować odpowiednią intonację, prawidłowo akcentować i wyraźnie wypowiadać pojedyncze dźwięki; akcent w widoczny sposób pozostaje pod wpływem innego języka / innych języków, którymi się posługuje, ale nie wpływa to lub ma niewielki wpływ na zrozumienie wypowiedzi.	Potrafi, w dłuższych fragmentach wypowiedzi, wyraźnie artykułować znaczną liczbę dźwięków języka docelowego; całość wypowiedzi jest zrozumiała pomimo kilku systematycznie pojawiających się błędów w wymowie. Potrafi, na podstawie znanego zasobu słów, trafnie przewidzieć cechy fonologiczne większości nieznanych wyrazów (np. akcent toniczny przy czytaniu).	Potrafi stosować cechy prozodyczne (np. akcent, intonację i rytm), aby ułatwić odbiór informacji, jaką zamierza przekazać, jednak wpływ innego języka / innych języków, którymi się posługuje, jest wyczuwalny.
B1	Wymowa jest na ogół zrozumiała; intonacja i akcentowanie całych wypowiedzi oraz pojedynczych słów są w miarę poprawne. Jednak inny język / inne języki, którymi się posługuje, mają wpływ na akcent, jak również na zrozumienie wypowiedzi.	Wypowiedź jest na ogół całkowicie zrozumiała, pomimo regularnych błędów w wymowie dźwięków i słów, których nie zna.	Potrafi przekazać informację w sposób zrozumiały, pomimo silnego wpływu innego języka / innych języków, którymi się posługuje, na akcent, intonację i/lub rytm.
A2	Wymowa jest na ogół wystarczająco wyraźna, by zrozumieć wypowiedź, jednak rozmówcy będą musieli niekiedy prosić o jej powtórzenie. Silny wpływ innego języka / innych języków, którymi się posługuje, na akcent, rytm i intonację może utrudniać zrozumienie wypowiedzi i wymagać współpracy ze strony interlokutorów. Wymowa znanych słów jest jednak wyraźna.	Wymowa jest na ogół zrozumiała w trakcie komunikacji w prostych sytuacjach życia codziennego pod warunkiem, że rozmówca czyni wysiłki, aby zrozumieć niektóre specyficzne dźwięki. Systematyczne błędy w realizacji fonemów nie utrudniają zrozumienia pod warunkiem, że rozmówca stara się rozpoznać wpływ innych języków / innego języka na wymowę [uczącego się] i dostosowuje się do tego.	Potrafi w zrozumiały sposób posługiwać się cechami prozodycznymi słów i wyrażeń z życia codziennego, pomimo silnego wpływu innego języka / innych języków, którymi się posługuje, na akcent, intonację i/lub rytm. Cechy prozodyczne (np. akcent wyrazowy) znanych i potocznych słów oraz prostych wypowiedzi są właściwe.

	Ogólne opanowanie systemu fonologicznego	Artykulacja dźwięków	Cechy prozodyczne
A1	Wymowa bardzo ograniczonego zasobu wyuczonych wyrażen i słów jest zrozumiała, wymaga jednak pewnego wysiłku ze strony interlokutorów przyzwyczajonych do rozmówców danej grupy językowej. Potrafi poprawnie odtworzyć ograniczoną liczbę dźwięków, jak również prawidłowo akcentować proste, znane słowa i wyrażenia.	Potrafi poprawnie odtworzyć dźwięki języka docelowego, jeśli otrzyma precyzyjne wskazówki dotyczące ich wymowy. Potrafi wyartykułować bardzo ograniczoną liczbę zrozumiałych dźwięków pod warunkiem, że pomaga mu w tym interlokutor (np. wypowiada poprawnie i prosi o powtórzenie nowych dźwięków).	Potrafi w zrozumiały sposób posługiwać się cechami prozodycznymi ograniczonego zakresu prostych słów i wyrażen, pomimo silnego wpływu innego języka / innych języków, którymi się posługuje, na akcent, rytm i/lub intonację; zrozumienie wymaga współpracy ze strony rozmówcy.

Tabela 3. Skale umiejętności związanych z kompetencją fonologiczną (CECR-VC 2018: 142, tłum. własne).

Ćwiczenia fonetyczne, wyselekcjonowane lub przygotowane przez nauczyciela kierującego się potrzebami uczących się, powinny stanowić integralną część zajęć rozwijających sprawność mówienia. Ważne jest też, aby opanowanie poprawnej wymowy wyprzedzało opanowanie zapisu „w myśl zasady «od języka mówionego do pisanego». Uczący się najpierw powinien dane słowo usłyszeć, następnie je wyartykułować, potem zobaczyć, jak jest zapisane, odczytać, a na końcu odwzorować bądź zapisać samodzielnie” (Lipińska, Seretny 2013: 20).

Warunkiem tworzenia zrozumiałych wypowiedzi, skutecznych komunikatów jest odpowiednio rozwinięta kompetencja gramatyczna, pojmowana jako „umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ 2003: 102). Na wczesnym etapie nauki języka możliwe jest wprowadzanie utartych wyrażen w formie stałej ramy leksykalnej do uzupełnienia czy też jako słów poznawanych w jakiejś całości, np. w tekstach piosenek. Jeśli chodzi o dobór materiału, jego wewnętrzna złożoność nie jest jedynym czynnikiem, który powinno się uwzględniać. Należy brać pod uwagę komunikacyjną wartość kategorii gramatycznych, tj. ich rolę w wyrażaniu pojęć ogólnych. Ważne też są czynniki kontrastywne przy wyznaczaniu zakresu nauczanego materiału. W końcu zaleca się w nauczaniu gramatyki użycie autentycznych tekstów mówionych oraz pisanych, które dobiera się pod względem stopnia trudności gramatycznej, ale mogą one również służyć do wprowadzania nowych, nieznanych struktur (ESOKJ 2003: 131-132).

Uruchomienie podsystemu gramatycznego w trakcie mówienia nie jest łatwym zadaniem. Uczniowie, pomimo tego, że doskonale opanowali zasady funkcjonowania danej struktury, mają problemy z jej użyciem w komunikacji.

Przyczyną tego zjawiska jest funkcjonowanie mózgu ludzkiego, który nie jest przygotowany do procesu przetwarzania, zapamiętywania i stosowania reguł gramatycznych. Szczególnie ich poprawne użycie jest wątpliwe, ponieważ mózg musi jednocześnie przeanalizować intencję komunikacyjną, treść wypowiedzi oraz dobrać odpowiednie struktury gramatyczne i leksykalne. Oznacza to, że lewa półkula powinna pracować dwutorowo, co – jak zostało udowodnione – jest niemożliwe (Czwartos 2013: 73).

Dodatkowe problemy stwarza – szczególnie u dorosłych uczących się – ukształtowany system kognitywno-poznawczy, funkcjonujący według zasad języka pierwszego, stanowiącego rodzaj sita, przez które „filtrowane są” dane językowe.

Barbara Czwartos (2013) proponuje w tej sytuacji stosowanie „leksykogramatyki” w rozwijaniu sprawności mówienia na lekcji języka obcego. Autorka odwołuje się do koncepcji Michaela Lewisa (1993: 89 za: Czwartos 2013: 75), który uważa, że język składa się ze zgramatyzowanej leksyki, a nie ze zleksykalizowanej gramatyki. Tak więc znaczącą rolę w procesie nauczania / uczenia się języka, w rozwijaniu komunikacji ustnej będą odgrywać tzw. *większe jednostki znaczeniowe* (*chunk*) – komponenty leksykogramatyki, takie np. jak: utarte formy gramatyczne, stałe połączenia międzywyrazowe, czasowniki i rzeczowniki ze słowami funkcyjnymi. Podstawową zaletą takiego rozwiązania jest to, że uczeń zapamiętuje pewną, złożoną z niewielu elementów strukturę, co gwarantuje szybki do niej dostęp w trakcie konwersacji, bardziej sprawne generowanie wypowiedzi i jej płynność; dodatkowo pamięć operacyjna jest mniej obciążona (Czwartos 2013: 76-77).

Nauczanie gramatyki nie ogranicza się do wyjaśniania poszczególnych problemów na lekcjach języka, ale obejmuje różnorodne typy ćwiczeń oraz czuwanie nad poprawnością wypowiedzi, poprawę błędów, czyli wszelkie działania nauczyciela, które pomagają zrozumieć reguły i poprawnie je stosować. Zagadnienia oraz ćwiczenia gramatyczne w rozwijaniu sprawności mówienia będą stosowane przede wszystkim w fazie przygotowującej do wypowiedzi, w ćwiczeniach przedkomunikacyjnych, jednak nie w formie „czystej”, a raczej zleksykalizowanej.

8.2.2. Równoległe rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych

Wchodząc w obszar refleksji na temat nauczania i uczenia się tworzenia wypowiedzi ustnej, przyjmujemy stanowisko, iż najlepszym rozwiązaniem metodycznym – przynoszącym najlepsze efekty – jest paralelne rozwijanie kompetencji leksykalnej, gramatycznej, fonologicznej i komunikacyjnej. Hanna Komorowska przypomina

następujący fakt często pomijany przez nauczycieli z obawy przed posądzeniem o tradycjonalizm.

Otóż komunikacja językowa zakłada umiejętność posługiwania się pewną liczbą środków, tzn. wyrazów i struktur gramatycznych, bez nich bowiem nie ma mowy ani o skuteczności porozumiewania się, ani o jego zgodności z podstawowymi zasadami komunikacji. Wiadomo już, że znajomość poszczególnych wyrazów i zwrotów zdaniowych nie umożliwia jeszcze posługiwania się językiem. Nazbyt często jednak zapomina się, że ćwiczenia komunikacyjne i funkcjonalne niewiele dadzą, jeśli niewystarczający okaże się podstawowy budulec w postaci środków leksykalnych i gramatycznych (Komorowska 1988: 10).

Uwagi te odnoszą się w szczególności do uczenia się i nauczania przez wykonywanie zadań. W zadaniowym modelu kształcenia językowego możemy mówić o dwóch podejściach do nauczania struktur językowych. Pierwsze, skrajne, które całkowicie je odrzuca, uznając, że sama komunikacja stanowi warunek konieczny i wystarczający dla pomyślnej akwizycji języka. A drugie, bardziej umiarkowane, przyjmuje, że podsystemy języka, choć pełnią funkcję służebną wobec komunikacji, są istotnym elementem, który należy uwzględnić w procesie nauczania / uczenia się (Ellis 2003, 2009; Nunan 2004).

Badacze i twórcy nauczania zadaniowego różnie nazywają i opisują działania o charakterze językowym, sytuują je w różnych fazach procesu dydaktycznego³². David Nunan wyszczególnia dwa rodzaje zadań: zadanie ogniskujące (*focused task*), do wykonania którego wymagana jest konkretna struktura, oraz zadanie nieogniskujące (*unfocused task*), czyli takie, w którym uczący się mogą używać dowolnych dostępnych im środków językowych w celu jego ukończenia. W opinii badacza warianty te są komplementarne i mogą występować naprzemiennie w procesie dydaktycznym (Nunan 2004: 94). Rod Ellis wprowadza dodatkową kategorię, którą określa jako zadania zwiększające świadomość językową (*consciousness-raising tasks*). Są to zadania zaprojektowane tak, by zapewnić eksplicytne uczenie się, a ich rolą jest uświadomienie sposobów funkcjonowania określonych zjawisk językowych. Badacz rozszerza pojęcie zadania także na działania wymagające bezpośredniej koncentracji uwagi na zagadnieniach językowych. Podkreśla również konieczność dostarczenia uczącemu się materiału ilustrującego funkcjonowanie danej formy/struktury w kontekście oraz tworzenie zadań w taki sposób, aby uczący się musieli dokonać szeregu operacji na danych wejściowych w celu zrozumienia określonego zjawiska oraz (niekiedy) także samodzielnego opracowania reguły (Ellis 2003: 163-164). Dave i Jane Willis również dostrzegają potrzebę nauczania struktur językowych w metodyce zadaniowej. Służą temu zadania zwiększające świadomość językową (*conscious-*

³² Zob. więcej na ten temat: Janowska I., Rabiej A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 43/2, s. 143-154.

ness-raising tasks) czy też zadania metakomunikacyjne (*metacommunicative tasks*), których celem jest przede wszystkim opanowanie danej formy językowej. Badacze ci wyróżniają trzy fazy realizacji sekwencji zadaniowej: koncentracja na znaczeniu (*focus on meaning*), kiedy to uczestnicy są skupieni na komunikacji (1); koncentracja na języku (*focus on language*), gdy w trakcie działań skoncentrowanych na znaczeniu użytkownicy języka zastanawiają się, jak najlepiej wyrazić to, co chcą powiedzieć, lub kiedy nauczyciel wchodzi w interakcję ze studentami i ułatwia proces uczenia się poprzez parafrazowanie i precyzowanie języka uczniów (2); koncentracja na formie (*focus on form*), kiedy dana forma leksykalna czy gramatyczna zostaje wyizolowana i poddawana analizie (3) (Willis, Willis 2007: 5).

Nie można zatem mówić o skutecznym wykonywaniu zadań, tj. o skutecznej komunikacji, jeśli nie dostarczy się wcześniej uczniowi niezbędnych środków. Nie znając ich, nie może ich użyć do realizacji zadań. Stąd konieczność ćwiczeń przedzadaniowych, zwanych także przedkomunikacyjnymi, które mają na celu przygotowanie do efektywnej komunikacji.

8.3. Ćwiczenia i zadania w nauczaniu mówienia

Zdolność do komunikacji i interakcji ustnej zakłada posiadanie pewnej wiedzy, która jest równocześnie percepcją jednostek, kategorii i funkcji. Nabycie tej wiedzy wymaga różnorodnych podejść, ale tak czy inaczej, określona wiedza musi zostać nabyta. W procesie akwizycji student uczy się produkcji sekwencji językowych poprzez praktykę. Nie ma znaczenia, czy używamy terminów: „ćwiczenia”, „ćwiczenia strukturalne”, „działania”, czy „zadania”. *De facto* najistotniejszy jest tutaj pewnego rodzaju trening, który czyni uczącego się zdolnym do wykorzystania tego, czego się nauczył, tzn. do budowania zrozumiałych sekwencji językowych poprzez szybkie kojarzenie wyuczonych elementów. Musi on również wykształcić prawidłową, akceptowalną artykulację.

Ta praktyka, mimo pewnych relacji łączących ją z działaniami i rzeczywistymi sytuacjami, rzadko wychodzi poza ramy pseudokomunikacji. Wypowiedź może być nawet oryginalna, jeśli chodzi o kombinację segmentów, ale uczący się w większości przypadków nie komunikuje niczego, co miałoby dla niego rzeczywisty sens, jak również nie otrzymuje żadnej prawdziwej (autentycznej) informacji. Dla studenta jest to trening, wdrażanie się do formułowania przekazów komunikacyjnych, i trening ten jako taki jest wartościowy. Praktykuje on quasi-komunikację ze wszystkimi zewnętrznymi parametrami (cechami) komunikacji, ale jego zadanie nie polega na pokazaniu w trakcie tych ćwiczeń i zadań, że zrobił duży, decydujący krok w kierunku autonomii. Niepowodzenia w nauczaniu mówienia polegają między innymi na tym, że nauczyciel zadowala się pseudokomunikacją i wierzy, że przejście do tworzenia spontanicznej i autentycznej wypowiedzi dokonuje się automatycznie.

W dobie fascynacji komunikacją i zaniedbywania nauczania podstaw języka warto przypomnieć opinię Elżbiety Gajewskiej, która twierdzi, iż

podstawą rozwijania sprawności mówienia jest uprzednie opanowanie i przeciwiczenie niezbędnego słownictwa i struktur składniowych w toku ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych. Zbyt szybkie przechodzenie do sprawności produktywnych z pominięciem tzw. ćwiczeń przedkomunikacyjnych, mających na celu opanowanie wiedzy i mikroumiejętności, powoduje brak poprawności i płynności, a co za tym idzie, frustrację tak nauczyciela, jak i ucznia (Gajewska 2011: 91).

Zdaniem cytowanej tutaj autorki ćwiczenia przygotowujące do komunikacji ustnej muszą być realizowane w odpowiedniej kolejności podyktowanej formą i treścią działań. Zasady, którymi należy się kierować, to:

przechodzenie od wypowiedzi silnie strukturyzowanych, prowadzonych według wzoru, do wypowiedzi swobodnej, od wypowiedzi krótszej do dłuższej. Pierwsze próby mówienia w JO to zwykle imitacja modelu lub połączenie kilku wcześniej przeciwiczonych zdań. Dzięki ćwiczeniom wypowiedź staje się bardziej zróżnicowana, a w dalszej fazie nauki – kreatywna i improwizowana (Gajewska 2011: 91).

Z powyższych refleksji wynika, iż w procesie nabywania sprawności mówienia wyróżnić należy kilka etapów i odpowiadających im rodzajów ćwiczeń. Będą to na przykład ćwiczenia mechaniczne, dryle ukierunkowane komunikacyjnie, ćwiczenia o charakterze bardziej lub mniej komunikacyjnym. Przygotowanie ucznia do autentycznej komunikacji to proces polegający na przechodzeniu od wypowiedzi silnie sterowanych do samodzielnego użycia języka w sytuacjach autentycznych. Służyć temu będą ćwiczenia przedkomunikacyjne i komunikacyjne zadania pedagogiczne, których wykonanie umożliwi realizację zadań z życia wziętych (o charakterze społecznym). Jak wspomniano powyżej, nie ma tu większego znaczenia, jak nazwiemy owe czynności dydaktyczne, najistotniejszy jest ich cel: przygotowanie uczących się do efektywnej komunikacji.

8.3.1. Ćwiczenia przedkomunikacyjne

„Celem ćwiczeń przedkomunikacyjnych rozwijających sprawność mówienia jest wdrożenie i utrwalenie struktur językowych w powiązaniu z ich funkcją komunikatywną i w odniesieniu do konkretnej sytuacji pozajęzykowej” (Dobrowolska 1988: 134). Mamy tu do czynienia raczej z ćwiczeniem niż swobodną komunikacją, bo poruszamy się w obrębie schematu: klucz-odpowiedź. Działania te posiadają określony cel wyrażony *explicite*, bardzo wąski zakres i są dokładnie sprecyzowane (np. ponowne użycie danej formy językowej). Wśród tego rodzaju ćwiczeń wyróżniamy ćwiczenia leksykalne oraz dryle językowe (zob. Komorowska 1988).

Przemyślana i konsekwentna praca nad wzbogacaniem słownictwa uczniów jest jednym z najistotniejszych warunków rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Należy zatem pamiętać o systematycznym poszerzaniu zasobów leksykalnych uczących się, proponując im ćwiczenia przedkomunikacyjne wprowadzające nowe słownictwo, aktywizujące posiadany już zasób słów i zwrotów niezbędnych do skutecznej komunikacji w danym temacie lub utrwaląc wcześniej opanowany materiał leksykalny. W literaturze przedmiotu zaleca się stosowanie następujących leksykalnych ćwiczeń przedkomunikacyjnych:

- skojarzenia (np. skojarzenia tematyczne, łańcuszkowe czy profil), które pozwalają zgromadzić dużą liczbę wyrazów z określonego tematu; można je stosować zarówno do wprowadzania nowego słownictwa, jak i utrwalania znanych już słów lub wyrażeń;
- ćwiczenia kategoryzacyjno-tematyczne, przy wykonywaniu których uczniowie grupują wyrazy lub zwroty według określonego klucza;
- sytuacja-sceneria: nauczyciel przedstawia uczniom sytuację/scenerię, ilustrując to zdjęciem, obrazkiem, przedmiotem; uczniowie zaś podają wszystkie wyrazy, które kojarzą się im z daną sytuacją;
- wyrazy i zwroty niepasujące do pozostałych – to ćwiczenie polegające na podaniu kilku wyrazów/konstrukcji dobranych według odpowiedniego klucza; wśród nich są również takie, które nie pasują do pozostałych lub są niezgodne z podanym kluczem lub kryterium; zadaniem uczniów jest je wskazać;
- ćwiczenia literowo-ortograficzne (np. wąż literowy), których celem jest tworzenie wyrazów (zob. też Seretny 2015; Seretny, Lipińska 2005; Komorowska 1999).

W systemie szkolnego uczenia się języka nie jest łatwo stworzyć warunki do rozwijania autentycznej komunikacji. Sytuacje są najczęściej symulowane, a mówienie przybiera postać dryli językowych mających na celu wyrabianie nawyków językowych. Choć o drylach myślimy najczęściej w kontekście metody audiolingwalnej, podkreślić należy, iż są one wciąż niezbędne dla rozwijania sprawności komunikacyjnych. Hanna Komorowska (1988d) wyróżnia trzy techniki drylu, które mogą służyć rozwijaniu sprawności komunikacyjnych; są to:

- dryle imitacyjne, polegające na powtarzaniu;
- dryle substytucyjne, które wymagają zastąpienia jednego elementu drugim;
- dryle transformacyjne, gdzie należy przekształcić strukturę według podanej instrukcji (zamiana zdania twierdzącego na przeczące lub pytające, zamiana czasu, osoby itp.).

Autorka podaje przykłady ćwiczeń opartych na drylach, ukazując jednocześnie, że wprowadzenie odpowiedniego polecenia (instrukcji) nadaje ćwiczeniu charakter autentycznej komunikacji. Aby tego dokonać, należy podporządkować dane zjawisko gramatyczne odpowiedniej kategorii semantycznej, a następnie nakreślić szerszą sytuację użycia języka (Komorowska 1988d: 132).

Biorąc pod uwagę konieczność opanowania podsystemów języka, dryle, czyli ćwiczenia repetycji, substytucji i transformacji, są pomocne na etapie wdrażania

i utrwalania struktur językowych. Mogą nie tylko przyczynić się do lepszej znajomości systemu językowego, ale także sprzyjać rozwojowi umiejętności interakcyjnych. Nie należy ich eliminować z procesu nauczania, ale tam gdzie to możliwe, nadać im cechy komunikacyjne poprzez wprowadzenie elementów nieprzewidywalnych i spontanicznych. Wydaje się, iż

dryle znaczeniowe i komunikacyjne mogą z powodzeniem zostać wykorzystane [...] do rozwijania sprawności mówienia, przy czym wpływają one korzystnie nie tylko na płynność wymowy, ale również na poszerzenie wachlarza strategii komunikacyjnych wykorzystywanych przez uczniów. Wykorzystanie dryli tego typu sprawia, że uczeń przestaje postrzegać język tylko i wyłącznie jako system reguł do opanowania, ale zaczyna traktować go jako narzędzie służące do komunikowania się, środek, który umożliwia osiągnięcie celu często w sytuacjach nieprzewidywalnych (Pietrzykowska 2010: 187).

Zarówno ćwiczenia leksykalne, jak i dryle to działania językowe punktowe o charakterze repetytywnym, wyraźnie wymuszonym i metajęzykowym. W takich mechanicznych ćwiczeniach odpowiedź jest całkowicie kontrolowana i z góry przewidziana, do tego stopnia, iż niekiedy uczeń nie musi rozumieć ćwiczenia, by udzielić poprawnej odpowiedzi (np. proste ćwiczenia substytucji). Jest to czynność ukierunkowana na uruchomienie procedur automatyzujących. Chodzi tu o produkcję na najniższym poziomie, niekiedy o ćwiczenia wymowy lub też o uszeregowanie elementów danej sekwencji. Ten typ produkcji ma miejsce w początkowej fazie wprowadzania danej struktury, a także w rozwiązywaniu jakiegoś problemu, np. w nauczaniu wymowy i intonacji. Współczesna dydaktyka wypracowała nieco inny sposób przygotowania do produkcji czy interakcji, proponując stosowanie w fazie przedkomunikacyjnej nauczania mówienia „ciągów formułicznych” (Seretny 2015: 207-210) lub „leksykogramatyki” (Czwartos 2013) (zob. 8.2.).

8.3.2. Zadania o charakterze komunikacyjnym

Adrian Palmer (1970) proponuje ćwiczenia nazywane „wdrażaniem do komunikacji”, w których to uczący się udziela odpowiedzi nie tylko poprawnej pod względem językowym, ale również dostarcza informacji dotyczących jego samego oraz jego otoczenia. Autor ten twierdzi, iż najskuteczniejszym sposobem, jakim dysponuje nauczyciel, jest stworzenie, za pomocą słów, sytuacji, które mają bezpośredni związek z życiem osobistym ucznia, a następnie sprowokowanie go do myślenia nad znaczeniem i zakresem tego, co powiedziałby w danej sytuacji.

W zadaniach komunikacyjnych wypowiedź nie jest w żaden sposób z góry ustalona, uczący się tworzy ją swobodnie, a kryterium selekcji, którym się kieruje, to wytworzona przez niego opinia na temat rzeczywistości. Uczestniczenie w takich działaniach może mieć charakter nowatorski: trzeba dostarczyć uczącemu się okazji

do powtórzeń, do łączenia elementów językowych, ale równocześnie stworzyć mu możliwość wyboru, aby mógł wyrazić własną myśl, opinię.

Komunikacyjne zadania pedagogiczne (w przeciwieństwie do zadań polegających na pozbawionym kontekstu ćwiczeniu tworzenia form) mają na celu zaangażowanie uczących się w sensowną komunikację. Odnoszą się one bezpośrednio do sytuacji nauczania w klasie, stanowią ambitne, lecz wykonalne wyzwanie (przy odpowiednim dostosowaniu), a także przynoszą wymierne (choć nie zawsze natychmiast widoczne) rezultaty (ESOKJ 2003: 136).

Wykonanie zadania komunikacyjnego polega na wymianie znaczeń w celu osiągnięcia rezultatu. Można je również traktować jako pewien aspekt rozwiązywania problemów, biorąc pod uwagę czynności oparte na wymianie informacji między uczącymi się / użytkownikami języka.

Proste zadania komunikacyjne przygotowują uczącego się do kolejnego etapu rozwijania sprawności mówienia, tj. do realizacji zadań kompleksowych o charakterze społecznym, które stwarzają okazję do autentycznych reakcji językowych. Ten typ zadań charakteryzuje się orientacją bardziej humanistyczną, socjokulturową i holistyczną i ma na celu rozwój językowy i kognitywny uczącego się; uwzględnia w nauczaniu / uczeniu się języka obcego cechy osobowościowe uczącego się, przyczyniając się do jego całościowego rozwoju (samoocena, krytycyzm, autonomia, równowaga emocjonalna i społeczna, umiejętność radzenia sobie w innej rzeczywistości językowej i kulturowej). Zadania tej generacji pełnią funkcję edukacyjną uczenia się języka pojmowanego jako proces. Nauczanie skoncentrowane jest w większym stopniu na interakcjach i poszukiwaniu znaczeń niż na przyswajaniu form językowych (Vez 1995).

Ważne jest, aby działania ukierunkowane na komunikację były interesujące dla uczącego się. Im większe zainteresowanie wykazuje uczeń danym działaniem w zakresie języka obcego, tym bardziej odczuwa chęć komunikowania się w tym języku, a to pragnienie stanowi pierwszy i decydujący krok w kierunku spontanicznego użycia form językowych. Wdrażanie do samodzielnej interakcji powinno być zindywidualizowane, tzn. należy brać pod uwagę różne sposoby uczenia się, różnorodność zainteresowań oraz sytuacji użycia języka preferowanych przez uczniów. Zadania komunikacyjne przygotowują do samodzielnej i autentycznej interakcji, umożliwiają przejście od stanu bezpieczeństwa związanego z przyswajaniem struktur do sytuacji ryzyka samodzielnego użycia języka.

W procesie uczenia się przez wykonywanie zadań absolutnie niezbędne są działania poprzedzające pracę nad zadaniem. Nazywa się je zadaniami częściowymi (podzadaniami, mikrozadaniami) składającymi się na proces realizacji całego zadania. Mogą to być również różnorodne ćwiczenia przygotowujące do percepcji nowego materiału językowego. Warunkiem skuteczności wykonywanych zadań jest uprzednie dostarczenie uczącym się niezbędnych środków. Jeśli ich nie poznali i nie

opanowali, nie użyją ich w realizacji zadań. Natomiast jeśli je już nabyli, wykonując zadania, mają okazję je utrwalić, udoskonalić swoje wypowiedzi. Stąd konieczność ćwiczeń. Ćwiczenia (przedkomunikacyjne) mają na celu wyposażenie uczącego się w odpowiedni zasób środków językowych niezbędnych do efektywnej komunikacji. Mówić możemy o trzech zasadniczych etapach nauczania i uczenia się sprawności mówienia. W tym szeroko zakrojonym procesie musi znaleźć się miejsce na działania przygotowawcze, na prostą i podstawową komunikację oraz na celowe i samodzielne użycie języka w sytuacji wykonywania zadań pedagogicznych i z życia wziętych (zob. 9.).

8.4. Zasady rozwijania sprawności mówienia

Nie ulega wątpliwości, iż mówienie jest i pozostanie w centrum uwagi osób związanych z kształceniem językowym, od uczniów począwszy, poprzez nauczycieli, egzaminatorów, autorów podręczników i programów nauczania, organizatorów kursów, na instytucjach oświatowych i edukacyjnych skończywszy. Trudno natomiast jednoznacznie skonstatować, jak należy organizować i prowadzić kształcenie wypowiedzi ustnej na różnych poziomach i etapach nauczania. Nie ma jednej skutecznej metody czy zasad, a konsensus w tej sprawie okazuje się możliwy na małych odcinkach tego rozległego i kompleksowego obszaru kształcenia językowego.

Hanna Komorowska (1999: 201) formułuje dziewięć zasad skutecznego nauczania sprawności mówienia. W pierwszej autorka zwraca uwagę na wyjątkową rolę ćwiczeń przedkomunikacyjnych, które muszą poprzedzać budowanie wypowiedzi. Mają one za zadanie przygotowanie ucznia do opanowania wyrazów oraz struktur niezbędnych do swobodnego porozumiewania się. Następnie przypomina, że zadania doskonalące wypowiedzi ustne powinny być początkowo silnie strukturyzowane i stopniowo przybierać formę swobodnych ćwiczeń. Wiąże się to również z długością wypowiedzi. Ćwiczenia w mówieniu rozpoczyna się od tworzenia wypowiedzi jednozdaniowych, przechodząc do coraz to dłuższych, wielozdaniowych, opartych na poznanych konstrukcjach. Czwarta zasada mówi o łączeniu płynności i skuteczności wypowiedzi. Istotna jest tu chęć i gotowość ucznia do wypowiadania się, co eliminuje lęk i ułatwia pokonywanie trudności związanych z konstruowaniem wypowiedzi wynikających z ryzyka popełnienia pewnych błędów. Jeśli wypowiedzi uczniów okazują się konsekwentnie niepoprawne, nauczyciel jest zobligowany do wprowadzenia na następnej lekcji dodatkowych ćwiczeń gramatycznych poświęconych strukturze sprawiającej trudności. Wówczas należy wyraźnie oddzielić ćwiczenia płynnościowe od poprawnościowych. Na kolejnych zajęciach trzeba również pamiętać o zwiększeniu liczby ćwiczeń przedkomunikacyjnych. W zasadzie siódmej H. Komorowska akcentuje konieczność urozmaicania lekcji. Zachęca do częstego wykorzystywania pomocy wizualnych i audialnych w celu stymulo-

wania wypowiedzi, ponieważ atrakcyjność ćwiczeń zwiększa motywację uczniów i chęć uczestniczenia w dyskusji oraz podejmowania celów. Dlatego też nauczyciel powinien wyraźnie zarysować sytuację stanowiącą punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu. Ważne, by wiązała się ona z życiem i zainteresowaniami uczniów lub by była ciekawa i zachęcająca do działania. Ostatnia reguła dotyczy łączenia mówienia z innymi sprawnościami, czyli z czytaniem, słuchaniem oraz pisaniem, np. podczas sprawdzania prac domowych.

Anna Pado (2013) z kolei podaje klarowny zestaw czynności pomocnych w przygotowaniu zajęć lub tworzeniu materiałów nauczania rozwijających sprawność mówienia. Aby wypowiedź ustna była poprawnie sformułowana, powinny zostać m.in. spełnione następujące warunki:

- opanowanie środków i nawyków językowych z zakresu leksyki, gramatyki, fonetyki i intonacji [...];
- przyswojenie modeli mownych (tekstowych), które uczeń zautomatyzuje i przeniesie do komunikacji, tj. do własnych wypowiedzi twórczych spontanicznych i przygotowanych;
- opanowanie sprawności językowych produktywnych i receptywnych w ich wzajemnej integracji (mówienie [...] będzie wspierane przez czytanie lub słuchanie, które dostarczy środków językowych oraz wiedzy i argumentacji do wykorzystania w wypowiedziach);
- zdobycie wiedzy o przedmiocie wypowiedzi (wiem, o czym mówię [...]), ponieważ czytałem/słuchałem/rozmawiałem na ten temat, poznałem opinie innych i wypracowałem własną);
- znajomość struktury wypowiedzi (świadomie wybieram formę wypowiedzi, wiem, jakie elementy powinna zawierać, umiem łączyć je ze sobą w spójną i logiczną całość) (Pado 2013: 86).

Realizacja wymienionych zaleceń wymaga systematycznego i skrupulatnego planowania procesu dydaktycznego, a nie tylko stawiania przed uczącym się wymogu wykonania pojedynczego, punktowego ćwiczenia czy zadania, polegającego na formułowaniu przypadkowych zdań. Działania nauczyciela, polegające na sterowaniu wypowiedzią, mogą nie tylko ukierunkować tematycznie wypowiedź (poprzez zestaw pytań lub przykładowy plan), determinować użycie różnorodnych, przeciwieczonych uprzednio struktur językowych, ale przede wszystkim wykształcić umiejętności dyskursywne, tj. tworzenia różnych gatunków wypowiedzi.

8.4.1. Sterowanie działaniami uczniów

Użytkownicy języka posługują się nim w rozmaity sposób w zależności od tego, komu towarzyszą lub kto im towarzyszy, gdzie się znajdują, jaki jest charakter sytuacji, w której się znajdują itp. Tworzą w ten sposób poszczególne gatunki wypowiedzi

stosownie do: miejsca, w jakim się pojawiają; ludzi, którzy je tworzą; kontekstu, który im towarzyszy; rezultatu, jaki ma być osiągnięty, a także kanału, jaki jest wykorzystany (przekaz twarzą w twarz, za pośrednictwem telefonu itd.).

Nauczyciel – świadomy występowania różnorodnych form wypowiedzi oraz sposobów ich realizacji w poszczególnych środowiskach i językach – powinien stosować ćwiczenia i zadania, których celem jest nie tylko zapoznanie ze schematami funkcjonowania rozmaitych rodzajów dyskursu (wybranych na podstawie zainteresowań i potrzeb swoich podopiecznych), ale także wykształcenie pewnych nawyków. Gatunek wypowiedzi determinuje bowiem: wybór form gramatycznych i leksykalnych, stosowanie odpowiedniego rejestru/stylu (formalny/nieformalny), określenie stopnia grzeczności i ustalenie proporcji pomiędzy słuchaniem i mówieniem. Decyzja o wyborze gatunku jest kluczowa dla skutecznego przebiegu procesu nauczania / uczenia się języka i umożliwia dialog kulturowy między użytkownikami różnych języków.

W charakterze uzupełnienia refleksji na temat planowania wypowiedzi i sterowania nią zamieszczamy poniżej przykład prostego zadania ilustrującego, w jaki sposób należy zrozumieć te dwa zjawiska. Poleceniem często spotykanym w materiałach dydaktycznych przeznaczonych dla niższych poziomów zaawansowania językowego jest opis rodziny. Wykonanie tego typu ćwiczenia wydaje się proste, każdy z uczniów ma coś do powiedzenia. Ale nie chodzi tu o powiedzenie „czegoś”. Zadanie to wprowadza elementy opisu, charakterystyki, udzielanie informacji oraz wyrażanie opinii.

Proszę opisać Pani/Pana rodzinę lub rodzinę, o jakiej Pani/Pan marzy.

W monologu można wykorzystać odpowiedzi na poniżej podane pytania:

- Jak liczna jest moja rodzina?
- Jak nazywają się członkowie mojej rodziny?
- Kim są dla mnie te osoby?
- Jak one wyglądają?
- Gdzie mieszka moja rodzina? / Gdzie mieszkają różni członkowie mojej rodziny?
- Skąd pochodzą?
- Czym się zajmują?
- Czym się interesują, jakie mają pasje?
- Jak spędzają wolny czas?
- Jaka jest sytuacja rodzinna poszczególnych osób (małżeństwa, dzieci)?
- Jak często moja rodzina spotyka się w większym gronie?
- Jakie okazje najczęściej łączą moją rodzinę?
- Jak można opisać relacje w mojej rodzinie?

Przykładowy ogólny plan wypowiedzi:

1. Ogólne informacje o liczbie członków rodziny, miejscu zamieszkania, spotkaniach rodzinnych i ich rodzajach.

2. Członkowie mojej rodziny: bliżsi, dalsi (jak się nazywają, kim dla mnie są, jak wyglądają).
3. Informacje o pracy, działalności zawodowej, zajęciach członków rodziny.
4. Dokładniejszy opis wybranego członka rodziny (kim dla mnie jest, jak wygląda, co robi, czym się interesuje)³³.

Pewne schematy można tworzyć również dla zadań o charakterze interakcyjnym, jak poniżej (Pado 2013: 90):

Momenty interakcji	Środki językowe
• Zadawanie pytań/Udzielanie odpowiedzi	→ Struktura pytań
• Wyrażanie wątpliwości	→ Czyżby?/Naprawdę?/Niemożliwe!
• Prośba o powtórzenie, uściślenie	→ Przepraszam, co mówiłeś? Nie dosłyszałem/Nie rozumiem/ Jaki egzamin?
• Niezgadzanie się z rozmówcą	→ Nie masz racji/To nie tak/ Chyba żartujesz!
• Emocje związane z informacją	→ Jak tak można!/Co za bzdury!/ To straszne!/Naprawdę?/Kto by pomyślał!
• Potwierdzenie: wciąż Cię słucham	→ Tak?/I co dalej?

8.4.2. Polecenia do ćwiczeń i zadań

Zagadnieniem, które wiąże się z należytym planowaniem procesu rozwijania ustnych działań językowych i które stanowi wsparcie w nauczaniu mówienia, jest polecenie do zadania. To właśnie polecenia ukierunkowują działania uczących się i do nich również odwołujemy się w trakcie ewaluacji zadań. Polecenie traktowane jest jako instrukcja lub zespół instrukcji określających istotę i sposób wykonania zadania. Niezależnie od tego, czego dotyczy ta instrukcja, ćwiczenia czy zadania, jej struktura musi odpowiadać pewnym wymogom formalnym – jest podyktowana dwiema podstawowymi funkcjami polecenia. Są to: funkcja kierunkująca i funkcja stymulująca. Obie te funkcje są połączone logicznie, pozostają w związkach przyczynowych. Jeśli nie uwzględnimy tych funkcji w formułowaniu polecenia, ćwiczenie lub zadanie ma charakter pseudokomunikacyjny. Na przykład polecenie: *Ułóż dialog pomiędzy recepcjonistą hotelu i klientem*, nie stymuluje wypowiedzi, nie angażuje ucznia. Brak w nim wielu podstawowych informacji, bez których prawidłowego dialogu zbudować się nie da: nie zawiera przede wszystkim celu i warunków wykonania zadania. Stojąc w obliczu takiego polecenia, uczący się zadaje sobie wiele

³³ Na podstawie: [on-line:] <http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/zbiory-zadan/>.

pytań: *kim jest klient?, o czym rozmawia z recepcjonistą?, w jakim tonie toczy się rozmowa?, kiedy?, o jakiej porze dnia?, czy może w nocy? itd.*

Aby sformułować poprawnie polecenie do zadania komunikacyjnego, jego twórca musi wyraźnie określić cel (funkcja stymulująca) oraz opisać w sposób precyzyjny sytuację, czyli warunki wykonania zadania (funkcja kierunkująca), np.: *Późnym wieczorem turysta zgłasza się do hotelu, w którym brakuje wolnych miejsc. Ułóż dialog pomiędzy klientem i recepcjonistą, który radzi turyście inny hotel usytuowany w pobliżu, ale nieco droższy.*

Polecenie do zadania komunikacyjnego powinno dostarczyć uczącemu się punktów odniesienia, które pozwolą mu podjąć działanie zgodne z wytyczonym celem, prowadzące do jego realizacji. W poleceniu określa się najczęściej takie parametry, jak: intencje komunikacyjne rozmówców – element ten musi figurować obowiązkowo w każdym poleceniu (w powyższym przykładzie: prosić o informację, udzielać informacji, sugerować, akceptować propozycję, odmawiać), działania i postawy powszechnie akceptowane, ramy czasowe i przestrzenne, role społeczne, dominujące wartości ludzkie, normy i uwarunkowania społeczne, charakterystykę rozmówców itd. W poleceniach zawierają się, ogólnie rzecz biorąc, odpowiedzi na pytania: kto podejmuje działanie?, z kim rozmawia, współpracuje?, do kogo się zwraca?, jaki jest problem?, jacy są uczestnicy?, jaka jest sytuacja?, jak przebiega...?, gdzie się dzieje...?, kiedy coś ma miejsce...?, o co chodzi?, dlaczego? Wszystkie elementy, niezależnie od ich liczby i charakteru, muszą być skorelowane ze sobą i ściśle podporządkowane wyznaczonemu celowi. Określone w poleceniu parametry zadania stanowią system odniesień i determinują w całości lub częściowo dobór środków lub procedur niezbędnych do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu.

Dlatego też polecenia należy formułować w sposób staranny, dostosowując je do wieku i poziomu intelektualnego uczących się oraz poziomu zaawansowania językowego. Dekodowanie polecenia jest bowiem operacją złożoną, realizowaną na trzech poziomach: wychwycenie przekazu (informacji), zrozumienie celu oraz szacowanie procedur, które należy uruchomić w celu wykonania zadania. Zrozumienie sensu przekazu stanowi dużą trudność dla uczącego się ze względu na metajęzyk, w którym polecenie jest formułowane. Wszystkie specyficzne terminy powinny być znane uczącemu się lub w odpowiednim momencie wyjaśnione przez nauczyciela (Beaucourt 1995: 140).

8.4.3. Integrowanie działań językowych

Jedną z ważniejszych zasad rozwijania sprawności mówienia jest integrowanie sprawności językowych (*supra*), bowiem w akcie komunikacji działania językowe występują łącznie. Odebrana informacja w taki czy inny sposób jest przetwarzana i wykorzystywana przez użytkownika języka. Zasadę tę uważa się za szczególnie ważną w kontekście zadaniowego podejścia do nauczania / uczenia się języków.

Komunikacyjny model lekcji rozwijającej sprawności językowe (*pre-/while-/post-*) przewiduje integrację sprawności. W fazie *post-stage* uczący się – posługując się wiedzą i umiejętnościami nabytymi w trakcie dotychczasowej nauki oraz ćwiczonymi w poprzedniej fazie – tworzą szersze wypowiedzi ustne na podstawie poznanego tekstu (dyskusja na temat poruszany w tekście, wyrażanie własnych opinii). Praca uczących się na tym etapie może również polegać na stosowaniu nowo poznanych struktur leksykalnych i gramatycznych w innych kontekstach. Jednak we współczesnej dydaktyce (ukierunkowanej na wykonywanie zadań) nie chodzi jedynie o zastosowanie struktur w komunikacji. Dydaktyka działaniowa proponuje wykonanie – w fazie końcowej zajęć – zadania, które angażowałoby całościowo uczących się, rozwijało nie tylko językową kompetencję komunikacyjną, ale skłaniało do współpracy, negocjowania i rozwiązywania problemów. Zadanie takie ma charakter kompleksowy i integruje działania recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, tym samym jest zbliżone do naturalnych warunków użycia języka. Nauczyciel nie jest zobligowany do systematycznego stosowania tego narzędzia dydaktycznego³⁴, czyli tego typu zadań. To podejście do nauczania / uczenia się języka jest bardzo wymagające i nie we wszystkich warunkach można je stosować. Bezsprzecznie warto jednak po nie sięgać i korzystać z potencjału w nich zawartego. Przedstawiamy poniżej przykładowy scenariusz lekcji zadaniowej integrującej kilka typów działań językowych.

Tekst

Biegiem przez życie

„Ryba pływa, ptak lata, a człowiek biega” – to motto, które przyświeca wszystkim joggerom. Jogging – najbardziej naturalna forma aktywnego wypoczynku – jest jednak czymś więcej niż tylko wysiłkiem fizycznym, od którego czasem można się też uzależnić.

Jogging jest jedną z najtańszych form rekreacji i jednym z najbardziej skutecznych sposobów na zrzućcenie zbędnych kilogramów. Zapobiega chorobom układu krążenia, poprawia kondycję i samopoczucie. Regularne bieganie jest najlepszym sposobem na efektywniejszą naukę, pracę i wiele innych czynności wykonywanych w codziennym życiu. Uprawiający jogging twierdzą, że jego zalety są nie do przece-

³⁴ Podejście zadaniowe jest nurtem niejednolitym – w jego obrębie współwystępują rozmaite orientacje i kierunki. Rod Ellis (2003, 2012) wprowadza rozróżnienie między nauczaniem opartym na zadaniach (*task-based language teaching*) a nauczaniem wspomaganiem zadaniami (*task-supported language teaching*). Pierwsze z nich postrzega zadania jako środek umożliwienia uczącym się opanowywania języka poprzez doświadczanie tego, w jaki sposób jest on używany w komunikacji. Zadania są skoncentrowane głównie na ustnej produkcji językowej i stanowią podstawę działań lekcyjnych. W tym ujęciu zadania są zarówno konieczne, jak i wystarczające dla uczenia się. Drugie podejście zaś określa zadania jako sposób zapewnienia praktyki komunikacyjnej dla elementów języka, które zostały wcześniej wprowadzone w bardziej tradycyjny sposób; służą rozwijaniu płynności wypowiedzi. Zadania w nauczaniu wspomaganiem zadaniami pełnią funkcję pomocniczą (Ellis 2003: 28).

nienia i oddają mu się bez reszty. A fizjologowie zachęcają, by plan intensywnych treningów skonsultować ze specjalistą i dostosować program do możliwości i potrzeb organizmu [...].

Prostota przede wszystkim

Niewątpliwą zaletą biegania jest także prozaiczna kwestia – finansowa. By zacząć przygodę z joggingiem, wystarczą sportowe buty, wygodny strój i dobre chęci. W porównaniu z innymi dyscyplinami sportowymi, które wymagają zainwestowania w specjalny ekwipunek czy strój, koszt niezbędnych dla biegacza adidasów biegowych jest niewspółmiernie niski do korzyści, jakie otrzymujemy dzięki regularnym treningom. Do biegania nie potrzeba też wynajętej hali sportowej i bieżni. Trening można odbyć wszędzie i o każdej porze. Ponadto wraz z wydłużaniem czasu biegu i urozmaicaniem trasy dzięki joggingowi można lepiej poznać swoją okolicę, a także zadzierzgnąć nowe znajomości.

(na podstawie: *W podróży*, maj 2009)

Uwagi dotyczące realizacji zadania

Podejście ukierunkowane na działanie polega na wykonywaniu zadań na podstawie odpowiednio dobranych materiałów z wykorzystaniem wiedzy, umiejętności i doświadczeń życiowych uczących się. Dlatego właśnie zaraz na wstępie lekcji nauczyciel zachęca ich do udziału w dyskusji na temat tekstu, zapoznając tylko z tytułem dokumentu. W tej zaaranżowanej rozmowie powinni wysuwać hipotezy na temat treści tekstu na podstawie posiadanej wiedzy i znajomości danego zagadnienia. Dyskusja sama w sobie jest już zadaniem, ponieważ następuje koncentracja na znaczeniu i realizacji postawionego celu.

Cel dyskusji jest podwójny:

→ aktywizowanie słownictwa, które uczniowie nabyli w trakcie dotychczasowej nauki języka (odnajdą je następnie w tekście); na tym etapie wypowiadają się spontanicznie, ewentualnie korzystają z sugestii (pomocy) kolegów;

→ wprowadzenie nowego słownictwa; w dalszej części dyskusji (kierowanej przez nauczyciela) uczący się poznają nowe struktury leksykalne wprowadzone przez nauczyciela w odpowiednich kontekstach.

Poprzez antycypację treści dokumentu uczniowie przygotowują się do czytania tekstu. Ten rodzaj zadań wstępnych można stosować odnośnie do tekstów pisanych i mówionych (nagranie). Pozwala to również nauczycielowi zorientować się, na ile temat jest uczniom znany i czy ich kompetencje językowe są odpowiednie.

I. Zadania wstępne: zapoznanie z tematyką tekstu i słownictwem

Zadanie wstępne 1.

Wprowadzamy temat, nawiązując rozmowę ze studentami na temat ulubionych form spędzania wolnego czasu, a głównie praktykowania sportu: *Co sądzą o sporcie?, Jakie sporty uprawiają?, Kto z nich biega?*

Zadanie wstępne 2.

Informujemy uczących się, że za chwilę będą czytać tekst na temat joggingu pt. „Biegiem przez życie”, ale najpierw powinni spróbować odgadnąć, o czym autor pisze w tym artykule.

Pracując w 2-, 3-osobowych zespołach, studenci starają się znaleźć 3-5 informacji, które może zawierać ten tekst, czyli sformułować 3-5 hipotez na temat treści dokumentu. Pytanie pomocnicze: *Co Ty chciał(a)byś przekazać czytelnikom, redagując taki artykuł?*

Planowanie wypowiedzi

Nauczyciel informuje uczących się, że po wyznaczonym czasie przedstawiciele grup prezentować będą przed całym zespołem rezultaty pracy. Grupy ustalają treść wypowiedzi swego reprezentanta, nauczyciel, przechodząc wśród studentów, pomaga rozwiązywać trudności językowe.

Sprawozdanie

Liderzy poszczególnych zespołów przedstawiają wszystkim uczącym się swoje propozycje, które niekiedy muszą być przeformułowane. Można stworzyć ogólną listę hipotez na temat treści artykułu, wybierając z wypowiedzi uczniów niepowtarzające się zdania.

II. Czytanie tekstu

Po wykonaniu zadań wstępnych uczący się są zmotywowani do czytania tekstu, by móc sprawdzić, czy wysuwane przez nich hipotezy są słuszne. W takiej sytuacji czytanie tekstu ma cel i sens. W tym miejscu uczniowie mogą również wypowiedzieć się na temat trafności ich przewidywań odnośnie do treści tekstu.

Uczący się czytają w grupach tekst, starają się go zrozumieć, a następnie ustalają, czy i ile z wysuniętych wcześniej hipotez potwierdziło się. Warto również odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie ważne informacje zostały pominięte w dyskusji poprzedzającej czytanie.

Planowanie wypowiedzi

Poszczególne grupy przygotowują się do sprawozdania. Wybrana osoba przedstawia wszystkim uczącym się, które z hipotez się potwierdziły oraz jakich istotnych informacji zabrakło.

Sprawozdanie

Po wysłuchaniu wszystkich zespołów wypisujemy w punktach na tablicy najistotniejsze treści artykułu. Każda z grup proponuje 2-3 punkty, tak by wszyscy mogli się wypowiedzieć.

Można na koniec zastanowić się i rozważyć w ogólnej dyskusji, czy autor czegoś istotnego nie pominął, czy można jeszcze coś ciekawego dodać na temat uprawiania joggingu.

III. Koncentracja na strukturach językowych

Po zakończeniu czytania nauczyciel powinien zapytać, czy są w tekście jakieś trudne słowa, które należy wyjaśnić (ewentualnie zapisać je na tablicy).

Gdy uczący się nie mają pytań dotyczących tekstu, koncentrują swoją uwagę na formach językowych (np. artykuł zawiera wiele przymiotników w stopniu najwyższym – form używanych w wypowiedziach na temat zalet czegoś: *najlepszy, najtańszy, najsukuteczniejszy...*).

Można ukierunkować pracę uczących się, sugerując im następującą kolejność działań:

- wyszukanie nieznanymi/trudnymi form/struktur językowych,
- dokonanie niezbędnych analiz i porównań w celu odkrycia zasad,
- odkrywanie i werbalizacja reguły.

IV. Zadanie końcowe (główne): praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności

Pracując wciąż w tych samych 2-, 3-osobowych zespołach, uczący się przygotowują się do praktycznego zastosowania zdobytych umiejętności. Ich zadaniem jest przygotowanie plakatu (obraz + tekst) zachęcającego do wzięcia udziału w imprezie MIEJSKI JOGGING.

Powyższy scenariusz lekcji miał na celu pokazanie, na czym polega w praktyce integrowanie działań językowych. Jak wynika z opisu poszczególnych etapów, wykonując zadanie/zadania, studenci angażowali się w takie działania, jak: rozumienie tekstu mówionego i pisanego, mediowanie tekstu: wyszukiwanie i przekazywanie zawartych w nim informacji, tworzenie wypowiedzi ustnej: ciągłej i w interakcji, pisanie (notowanie).

Zadaniowy model nauczania wspomaga nie tylko rozwijanie sprawności mówienia, ale także przypisuje ważną rolę indywidualnemu uczeniu się w komunikacji. Zadania *sensu largo* uaktywniają posiadaną wiedzę – są, po pierwsze, sprawdzianem, uruchomieniem, wykorzystaniem, praktycznym zastosowaniem tego, co uczeń już umie, po drugie, stanowią cenne narzędzie w procesie nabywania nowych umiejętności, tj. umożliwiają naukę mówienia oraz doskonalenie tej sprawności. Dlatego powinny być wkomponowane w całokształt działań lekcyjnych, wśród których zasadniczym elementem jest praca z materiałami dydaktycznymi (teksty), przy zastosowaniu których uczeń nauczy się tego, co mu jest potrzebne do wykonania zadania. Zadanie główne, albo inaczej końcowe, to rekapitulacja wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie wykonywania zadań częściowych. Ponowne użycie poznanych struktur w innej sytuacji, w innym kontekście implikuje ich trwałe zapamiętanie.

8.5. Techniki nauczania mówienia

Wilga Rivers (1987), zadając pytanie, co należy uczynić, aby rozwinąć u uczniów umiejętność komunikacji w języku obcym, przywołuje obraz osoby uczącej się pływać, która po długich próbach dochodzi do wprawy i zaczyna pływać bez pomocy. Ten moment jest równoznaczny z uzyskaniem samodzielności. Jak osiągnąć taki poziom samodzielności w posługiwaniu się językiem obcym? Od lat 70. XX wieku mnożą się sposoby i techniki nauczania komunikacji, wraz z nimi przybywa skomplikowanych nazw i terminów, a problem wciąż pozostaje ten sam. Aby go rozwiązać, trzeba dotrzeć do miejsca, które jawi się jako blokada działań językowych. Należy zatem szukać odpowiedzi na pytanie: jak pomóc uczniowi przejść od zmagazynowanej wiedzy językowej i od informacji dotyczących funkcjonowania tej wiedzy w komunikacji do konkretnego jej użycia w licznych i nieprzewidywalnych sytuacjach i kontaktach jednostki z innymi? Przy czym trzeba mieć na uwadze fakt, że uczniowie będą uczyć się zgodnie z osobistymi dążeniami i strategiami, głęboko zakorzenionymi w ich *savoir-être*. Zadaniem nauczyciela natomiast jest dobór takich technik, które najskuteczniej prowokują samodzielne i w miarę autentyczne wypowiedzi.

8.5.1. Klasyfikacje technik nauczania

Typologii technik służących do rozwijania sprawności mówienia jest wiele. W polskojęzycznej literaturze glottodydaktycznej najbardziej znana jest klasyfikacja zaproponowana przez Hannę Komorowską (1999: 195-200). Autorka dokonała podziału technik, mając na względzie bodźce wywołujące reakcje językowe, a są nimi: obraz, słowo i dźwięk.

Techniki wykorzystujące OBRAZ jako bodziec umożliwiają szeroki wachlarz działań, sugerują, podpowiadają uczniom treści wypowiedzi. Wśród nich H. Komorowska wymienia takie procedury, jak: odgadywanie treści obrazka, zgadywaneczka obrazkowa, wyszukiwanie różnic, przerobienie obrazka na komiks, historyjka obrazkowa, wnioskowanie z obrazka oraz pytania do obrazka. Jednak najprostszym sposobem wywołania ustnej wypowiedzi jest wykorzystanie technik, które proponują SŁOWO jako główny bodziec. W tej grupie wymienia się: pytania i odpowiedzi, opis sytuacji, streszczenie, wypowiedź według podanych podpunktów, wywiad, odgrywanie ról, symulację, wypowiedzi na podstawie „dokumentów autentycznych”. Techniki oparte na bodźcu DŹWIĘKOWYM to niewielka grupa ćwiczeń, takich jak np.: rozpoznawanie dźwięków, historyjka dźwiękowa oraz nagranie tekstu z przerwami na wypowiedź ucznia – stosunkowo rzadko wykorzystuje się je w nauczaniu.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja technik inspirowała kolejne opracowania z zakresu metodyki nauczania języków obcych poświęcone rozwijaniu sprawności językowych. Zarówno Anna Seretny i Ewa Lipińska (*ABC metodyki nauczania języ-*

ka polskiego jako obcego, 2005), jak i Elżbieta Gajewska (*Techniki nauczania języka obcego*, 2011) przyjmują za H. Komorowską taki właśnie podział technik nauczania mówienia, wzbogacając repertuar poszczególnych typów ćwiczeń.

Autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (2011) także odwołują się do trójdzielnego repertuaru technik rozwijania sprawności, przyporządkowując dodatkowo poszczególne rodzaje ćwiczeń do poziomu zaawansowania językowego. Bazując na doświadczeniu nabytym w nauczaniu polszczyzny, proponują w ten sposób konkretną pomoc początkującym nauczycielom języka obcego.

Poziom A1	Poziom B2
• pytania i odpowiedzi; • odgrywanie ról; • symulacja sytuacji; • gry i zabawy komunikacyjne (np. zgadywanki); • rozmowa sterowana; • układanie historyjek na podstawie dźwięku (np. dzwonek budzika, szum deszczu itp.); • wypowiedź na podstawie materiałów ikonograficznych (opowiadanie treści historyjek obrazkowych, zamiana obrazka na komiks, wyszukiwanie różnic między obrazkami itp.); • wypowiedź sterowana (np. pytaniami).	• pytania i odpowiedzi; • odgrywanie ról; • symulacja sytuacji; • gry i zabawy komunikacyjne; • rozmowa/dyskusja sterowana; • wypowiedź na podstawie materiałów ikonograficznych (opowiadanie treści historyjek obrazkowych, zamiana obrazka na komiks, wyszukiwanie różnic między obrazkami, wnioskowanie z obrazka); • układanie historyjek na podstawie dźwięku; • wypowiedź sterowana (np. pytaniami, planem wypowiedzi); • wypowiedź planowana przez rozmówcę; • prezentacja; • wypowiedź na podstawie dokumentów autentycznych (np. bilety, zaproszenia, reklamy).

Tabela 4. Techniki nauczania sprawności mówienia według poziomu zaawansowania językowego (*Programy nauczania...*, s. 29, 126-127).

W anglojęzycznych opracowaniach poświęconych rozwijaniu działań ustnych autorzy (Bygate 1987; Littlewood 1994; Thornbury 2005) wyraźnie rozgraniczają (1) techniki skoncentrowane na doskonaleniu umiejętności częściowych, przygotowujące do tworzenia wypowiedzi ustnej od (2) wolnych ćwiczeń w mówieniu. Te pierwsze służą przyswojeniu struktur języka, a także ćwiczeniu realizacji funkcji językowych w określonych warunkach społecznych. Osobną grupę stanowią techniki, których zadaniem jest autonomiczne użycie języka w bardziej samodzielnych i autentycznych wypowiedziach (Littlewood 1994; Thornbury 2005).

Na podstawie analizy materiałów dydaktycznych służących rozwijaniu sprawności ustnych Martin Bygate (1987: 76-84) wyróżnia cztery grupy ćwiczeń. Są to: dzia-

łania oparte na luce informacyjnej (*information-gap activities*), gry komunikacyjne (*communication games*), symulacje (*simulations*) oraz działania projektowe (*project-based activities*).

Z kolei William Littlewood (1994: 89-95) upatruje szansę na autentyczne użycie języka w zastosowaniu takich technik, jak: rozwiązywanie problemów i dyskusje (*problem-solving and discussion*) oraz kreatywne odgrywanie ról i symulacje (*creative role-playing and simulation*). Autor wymienia także uczenie się przez doświadczenie (*experiential learning*), czyli zastosowanie działań, w trakcie których uczący się mogą rozwijać umiejętności przez angażowanie się w rzeczywiste doświadczenia językowe, w klasie lub poza nią.

Najbardziej obszerną i udokumentowaną klasyfikację technik nauczania sprawności mówienia przedstawia Scott Thornbury (2005: 94-111), proponując sześć grup różnorodnych ćwiczeń: prezentacje i rozmowy (*presentations and talks*); historie, dowcipy i anegdoty (*stories, jokes and anecdotes*); drama, odgrywanie ról i symulacja (*drama, role-play and simulation*); dyskusje i debaty (*discussions and debates*), konwersacja i czat (*conversation and chat*), wypowiedzi poza klasą (*outside-class speaking*). Ich celem jest zmaksymalizowanie możliwości wypowiadania się oraz stworzenie warunków do autonomicznego użycia języka.

Metodyka nauczania wypowiedzi ustnej wyraźnie wzbogaciła się pod wpływem teorii komunikacji i lingwistyki poststrukturalnej, proponując nowe sposoby nauczania, tworząc katalogi wyraźnie zdefiniowanych kompetencji do wykształcenia. Rozwijanie wypowiedzi ustnej to przede wszystkim wykształcenie nowych zachowań językowych poprzez stymulowanie uczących się do komunikacji jak najbardziej autentycznej. Opanowanie umiejętności wypowiadania się jest możliwe dzięki praktyce, czyli zakłada zwiększenie liczby działań rozbudzających chęć rozmowy. Aby wolne wypowiedzi wpisały się na stałe w strukturę zajęć lekcyjnych, techniki, ćwiczenia, polecenia i materiały stymulujące produkcję ustną – nawet jeśli mają nieco sztuczny charakter w szkolnym kontekście edukacyjnym – muszą motywować zabieranie głosu oraz tworzyć potrzebę mówienia.

Powszechnie stosowanymi w praktyce pedagogicznej są techniki odgrywania ról i symulacje, które w kontekście działaniowej dydaktyki języków obcych zyskują nowy wymiar. Obydwie techniki realizuje się na podstawie wielości i różnorodności środków, są inspirowane rozmaitymi materiałami czy też sytuacjami (zob. 7.3.).

Odgrywanie ról w podejściu ukierunkowanym na działanie niewiele ma wspólnego ze scenkami typowymi dla metod strukturalno-behawioralnych, gdzie głównym celem było opanowanie struktur językowych, a wypowiedź dzielono na krótkie, proste elementy, które należało przyswoić i ponownie użyć. W podejściu komunikacyjnym zaproponowano – po fazie percepcji – ponowne użycie i zapamiętanie poprzez odgrywanie ról, które plasują ucznia w centrum komunikacji, pozwalają mu zastosować w dialogach nabyte umiejętności i w pewnym sensie zindywidualizować własną produkcję. Przedstawia się uczniom scenariusz funkcjonalny,

który określa sytuację (miejsce, działanie), role (profile zaangażowanych w nie osób) oraz sekwencje aktów mowy przeznaczonych do realizacji. Po krótkim przygotowaniu uczący się odgrywają dialog na forum grupy. Muszą respektować podstawową zasadę zgodności swych wypowiedzi z elementami typowymi dla danej sytuacji, a zwłaszcza odgrywanej postaci, wyrażając – poprzez rytm, intonację czy mimikę – postawy i intencje komunikacyjne. Na początkowym etapie nauki odgrywane role przygotowują uczących się do wyrażania podstawowych i z góry określonych potrzeb komunikacyjnych. Na dalszych etapach ułatwiają wzięcie pod uwagę intencji komunikacyjnych oraz umożliwiają rozwijanie różnych sposobów realizowania aktów mowy. Poprzez odgrywanie ról przekazuje się również w sposób implicytny to, co niesie ze sobą każda autentyczna komunikacja ustna.

W odgrywaniu ról mamy również do czynienia z ponownym użyciem struktur językowych, ale bardzo różniącym się od tradycyjnej techniki utrwalania. Przede wszystkim produkcja językowa uczniów wpisuje się w sytuacje interakcyjne: trzeba udzielić odpowiedzi i/lub kontynuować rozmowę na podstawie wypowiedzi rozmówcy. Uczący się musi zwrócić uwagę na relacje między rozmówcami, a nie tylko odwoływać się do językowej kompetencji komunikacyjnej. Nie jest to sytuacja zwykłego powtarzania czy utrwalania, ale raczej elaboracji, a niekiedy działania twórcze. Jeśli odgrywanie ról polega wyłącznie na powtarzaniu wcześniej wyuczonych zdań, nie jest ono produktywne. Technika ta dotyczy sytuacji problemowych, poprzez które uczący się rozwija inne niż językowe składowe kompetencje, np. relacje interpersonalne.

Zbliżona do odgrywania ról symulacja ma charakter bardziej kompleksowy i jest techniką w większym stopniu sformalizowaną. Bowiem definiuje się tutaj warunki początkowe (sytuację) determinujące wszelkie działania. Uczestnicy dowiadują się, w jaką rolę się wcielą, co wolno, a czego nie, wyłaniają problem, jaki należy rozwiązać. Poznają także parametry zmienne, czyli te elementy, które będą mogli kształtować swoimi decyzjami. Symulacja ma też ściśle określone części składowe i przebiega zgodnie z precyzyjną, wcześniej przygotowaną kanwą, nawet wtedy, gdy jej uczestnicy chcą wykazać się inicjatywą i gdy sposób rozwiązania problemu zależy od nich. Angażuje ona większą liczbę uczestników związanych z daną sytuacją, którą proponują sami uczący się; oni też tworzą dekoracje, kreują postacie stosownie do scenariusza. Kanwa, czyli pewne z góry narzucone ograniczenia, umożliwia jednak pojawienie się elementów nieprzewidzianych, będących wynikiem interakcji i kreatywności uczestników symulacji. Technika ta pozwala w większym stopniu produkować wolne i zindywidualizowane wypowiedzi niż odgrywanie ról, podczas którego uczniowie koncentrują się przede wszystkim na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej.

Szczególną odmianą opisanej wyżej techniki jest symulacja globalna opracowana w latach 70. ubiegłego wieku przez francuskich dydaktyków – Francisca Debysera i Francisca Yaiche'a. Dziś można ją uznać za jedną z podstawowych technik

rozwijania sprawności mówienia w podejściu ukierunkowanym na działanie. Jest to scenariusz, skrypt, który pozwala grupie uczących się na stworzenie wyimaginowanego świata – bloku mieszkalnego, wyspy, cyrku, zakładu pracy czy hotelu³⁵, i wypełnienie go postaciami wchodzącymi ze sobą w interakcje. Fikcyjny świat zostaje dopasowany do potrzeb studentów. Dzięki temu powstaje tematyczne miejsce i wspólnota komunikacyjna, pozwalająca na rozwijanie funkcji językowych niezbędnych do codziennego funkcjonowania. Technika ta polega na symulowaniu rzeczywistości na podstawie znajomości świata, doświadczenia i wyobraźni uczących się. Na symulację składa się szereg zadań. Przed wykonaniem pojedynczego zadania nauczyciel wprowadza i wyjaśnia zagadnienia językowe, z którymi przyjdzie zmierzyć się uczniom. Potem następuje indywidualna analiza problematycznych obszarów i dyskusja na forum grupy. Aby utrwalić i zinterioryzować nabyte struktury, nauczyciel proponuje kolejne zadania zawierające podobne problemy lingwistyczne. Zadania mogą polegać na odgrywaniu ról, tworzeniu dokumentów na podstawie materiałów autentycznych i opisywaniu wydarzeń. „Symulacja globalna stwarza liczne okazje do wypowiadania się w związku z wykonywaniem zadania [...]” oraz daje możliwość „wprowadzenia do klasy elementu nieprzewidywalności, co zbliża tę technikę do rzeczywistej komunikacji, w której uczący się nie znają z góry intencji ani zamiarów partnerów interakcji” (Gajewska, Sowa 2014: 194).

Symulacja globalna umożliwia holistyczne podejście do nauczania języków obcych. Działania językowe i podsystemy języka nie są traktowane osobno, ale służą realizacji zadania. W miarę jak rozwija się historia, a na jaw wychodzą trudności językowe, uczący się przyzwyczajają się do spontanicznych i niespodziewanych reakcji. Technika ta umożliwia również realizację własnych pomysłów. Stosowanie symulacji globalnej w ramach zajęć z języka obcego oznacza podejście zorientowane na konkretny cel: może to być np. zbiór tekstów zredagowanych przez uczniów, plakat czy poradnik.

8.5.2. Produktywne, interakcyjne i mediacyjne techniki nauczania mówienia

Mówić znaczy tworzyć tekst adresowany do określonego odbiorcy. Najczęściej uczestniczymy w konwersacji, tzn. w interakcji, poprzez zabieranie głosu, współpracę, określanie ram rozmowy. Ale mówienie to także wypowiedź ciągła w trakcie spotkań, prezentacji, wykładu. Możemy również wypowiadać się podczas grupowej pracy koncepcyjnej, zebrań, przetwarzając różnego rodzaju materiały (teksty,

³⁵ Debyser F., 1980, *L'immeuble*, Hachette, Paris; Debyser F., Caré J.-M., Estrade Ch., 1980, *Iles, une simulation globale*, B.E.L.C., Paris; Caré J.-M., Mata-Barreiro C., 1983, *Le Cirque*, Hachette, Paris; Debyser F., Yaiche F., 1986, *L'immeuble: Créer, animer, raconter*, Hachette, Paris; Bombardieri C., Henry J.-B., Brochard P., 1996, *L'entreprise*, Hachette, Paris; Pachtod A., 1996, *L'hôtel*, Hachette, Paris.

wykresy itp.), tłumacząc czy tworząc odpowiednie warunki do komunikacji. Te różne formy działań językowych, opisane i zeskalowane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, stały się podstawą do podziału technik rozwijania działań ustnych na: produktywne, interakcyjne i mediacyjne.

Produkcja ustna polega na tworzeniu krótszej lub dłuższej wypowiedzi monologowej, o charakterze mniej lub bardziej formalnym (zob. 6.4.). Mogą to być na przykład opis, anegdota lub prezentacja. Nie są to wyłącznie proste teksty mówione, sterowane różnymi bodźcami, których celem jest ćwiczenie umiejętności szczegółowych czy użycie konkretnych form językowych. Działania produkcji pełnią ważną funkcję w sferze akademickiej i zawodowej (np. prezentacje ustne, oświadczenia) i przypisuje się im szczególne znaczenie społeczne. Gdy zwracamy się do audytorium, ważne jest nie tylko to, co wypowiadamy, ale także swoboda wypowiedzi i sposób wyrażania się. A tych umiejętności nie nabywa się w sposób naturalny, trzeba ich uczyć. Należy zatem przyswoić sobie szereg zachowań i konwencji specyficznych dla danej formy wypowiedzi i uświadamiać zagrożenia płynące z niestosownych reakcji. Ważne jest także odwołanie do strategii służących doskonaleniu jakości produkcji, kontroli i kompensowaniu braków słownikowych i/lub terminologicznych.

Techniki produktywne obejmują szeroką gamę monologowych wypowiedzi ustnych, zróżnicowanych głównie pod względem typu tworzonego dyskursu³⁶. Zaliczyć do nich można następujące typy działań (reakcji językowych):

- opisy i historie,
- prezentacje,
- oświadczenia i przemówienia.

Trudno jest precyzyjnie opisać wymienione typy wypowiedzi ustnych. Mogą to być: opisywanie doświadczeń, udzielanie informacji, przedstawianie stanowiska/opinii, oświadczenia, przemówienia itp. Sposób realizacji zadań i ocena ich wykonania zdeterminowane będą przez polecenie (zob. 8.4.2.). Warto natomiast określić zestaw umiejętności, które będą kształcone, jak to zobrazowano w zamieszczonym poniżej przykładzie.

³⁶ Pojęcia „tekstu” i „dyskursu”, mimo wielu zasadniczych różnic, traktowane są często w glotodydaktyce jako synonimy i odnoszą się do językowego efektu procesów komunikacyjnych, zachodzących w umyśle nadawcy. „Tekst dotyczy przede wszystkim językowego produktu, dyskurs zaś implikuje całą komunikacyjną dynamikę tych procesów” (Dakowska 2001: 81).

POZIOM B1**Produkcja ustna – wypowiedź monologowa: przedstawianie własnego stanowiska**

Wskaźniki biegłości językowej	Potrafi argumentować w sposób pozwalający bez trudności zrozumieć większość jego wypowiedzi. Potrafi podać proste powody, aby uzasadnić własne stanowisko w znanym obszarze tematycznym. Potrafi w prosty sposób wyrazić opinię na tematy z życia codziennego. Potrafi krótko uzasadniać i objaśniać własne opinie, plany i działania. [...] (CEFR-CV 2018: 72).
Funkcje językowe	opisywanie, porównywanie, wyrażanie preferencji, uzasadnianie
Zadanie do wykonania	wybór restauracji
Materiały	zestaw odpowiednio dobranych ilustracji
Sfera życia	prywatna

Podczas pobytu w Polsce odwiedzają Cię Twoi rodzice i dziadkowie. Chcesz ich zaprosić do restauracji. Biorąc pod uwagę trzy lokale gastronomiczne, wybierz ten, który będzie, Twoim zdaniem, najbardziej odpowiedni, i uzasadnij swój wybór. Wyjaśnij, dlaczego odrzucasz pozostałe propozycje.

Restauracja 1



Restauracja 2



Restauracja 3

Działania interakcyjne stanowią centralne pojęcie w nauczaniu / uczeniu się komunikacji (zob. 6.5.). W działaniach tych użytkownicy języka występują naprzemiennie jako rozmówcy i słuchacze, stosując szereg strategii receptywnych i produktywnych. Ponadto zachodzi konieczność użycia strategii dyskursu i współpracy związanych z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie. Są to na przykład umiejętność zabierania i oddawania głosu, umiejętność współpracy (podtrzymywanie rozmowy, łączenie swej wypowiedzi z wypowiedzią innych rozmówców), udzielanie wyjaśnień, proponowanie rozwiązań, podsumowywanie wniosków itd.

Techniki interakcyjne to obszerny, otwarty i nieograniczony zbiór zadań, które zajmują centralne miejsce w procesie rozwijania sprawności mówienia. Angażują dwóch lub więcej partnerów – współtwórców dyskursu – w wymianę znaczeń, informacji i opinii oraz uruchamiają odpowiedni zestaw strategii. Zaliczamy do nich przede wszystkim:

- odgrywanie ról i symulacje,
- rozmowy i czaty,
- dyskusje i debaty.

Wszystkie wymienione tutaj formy dyskursu mogą być mniej lub bardziej sterowane, a wypowiedź jest elicytowana przy użyciu rozmaitych bodźców (obrazkowych czy słownych), w zależności od poziomu zaawansowania uczących się i ich potrzeb.

Repertuar sytuacji interakcyjnych powinien iść w parze z poziomem zaawansowania uczących się. Na wyższych poziomach obowiązuje zasada kontynuacji tego, co zostało wprowadzone i opanowane na wcześniejszych etapach procesu dydaktycznego. W dyskusji między przyjaciółmi i znajomymi przedstawia się w sposób szczegółowy swój punkt widzenia, argumentuje i komentuje. Wraz z przechodzeniem na poziom wyższy repliki w dialogach stają się bogatsze, bardziej rozwinięte. Wplata się do nich na przykład dygresje, odwoływanie się do zjawisk minionych, jednym słowem – wymagają one większego zaangażowania się rozmówców i emocjonalnego podejścia do problemu. Dłuższe są formuły otwierające i kończące dialog. Druga zasada to przechodzenie do rozmów bardziej formalnych, np. udział w zebraniach, spotkaniach grup zawodowych, gdzie zmniejsza się zaangażowanie osobiste rozmówców na korzyść udziału w dyskusji i argumentowania. Analizuje się poglądy innych, wyjaśnia się swój punkt widzenia i przeciwstawia się go opiniom innych.

Poziom B1**Interakcja ustna – rozmowa prowadzona w konkretnym celu**

Wskaźniki biegłości językowej	Potrafi zrozumieć, co się mówi, chociaż może czasami prosić o powtórzenie lub wyjaśnienie, jeżeli rozmówcy mówią szybko lub dłużej. Potrafi wyjaśniać, dlaczego coś stanowi problem, omawiać, co dalej należy zrobić, a także porównywać i rozważać alternatywne rozwiązania. Potrafi krótko komentować poglądy innych. Potrafi na ogół zrozumieć, co się mówi, a w razie konieczności umie powtórzyć część czyjejś wypowiedzi, aby potwierdzić wzajemne zrozumienie. Potrafi sprawić, że jego poglądy i reakcje dotyczące możliwych rozwiązań lub tego, co robić dalej, będą rozumiane – podaje powody i krótko je wyjaśnia. Umie prosić innych o wypowiedzenie się w sprawie dalszych działań (ESOKJ 2003: 77).
Funkcje językowe	udzielanie i uzyskiwanie informacji, prośba
Typ zadania	rozwiązywanie problemów w podróży
Materiały	karty z rolami do odegrania
Sfera życia	prywatna, publiczna

NA LOTNISKU³⁷

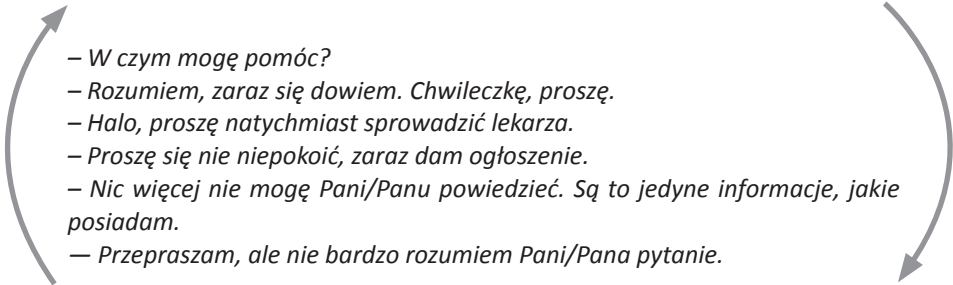
Scena ma miejsce w biurze obsługi klienta (BOK) na lotnisku. Cztery osoby stoją w kolejce przed stanowiskiem BOK. Pracownicy przychodzą i zajmują miejsca za kontuarem. Każdy z interesantów formułuje swoją prośbę. W międzyczasie przychodzą inni podróżni i zajmują miejsca w kolejce. Pracownicy biura na przemian odpowiadają na pytania.

W biurze obsługi klienta znajduje się dwóch pracowników

Znajdują się tam, by przyjmować podróżujących, zajmować się ogłoszeniami oraz informować/instruować interesantów w takich sprawach, jak: problemy z powodu zagubionego biletu parkingowego, nieważny paszport, informacje na temat opłat za przejazd środkami komunikacji miejskiej oraz ceny wynajmu taksówek, odległość z lotniska do centrum miasta, warunki transportu zwierząt.

Jeśli naprawdę nie wiedzą, co odpowiedzieć, mogą skierować podróżnego do innego biura.

³⁷ Inspirowane: Branellec-Sorensen M., Chalaron M.-L., 2017, *Jeux de rôles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

- 
- *W czym mogę pomóc?*
 - *Rozumiem, zaraz się dowiem. Chwileczkę, proszę.*
 - *Halo, proszę natychmiast sprowadzić lekarza.*
 - *Proszę się nie niepokoić, zaraz dam ogłoszenie.*
 - *Nic więcej nie mogę Pani/Panu powiedzieć. Są to jedyne informacje, jakie posiadam.*
 - *Przepraszam, ale nie bardzo rozumiem Pani/Pana pytanie.*

Podróżny nr 1

Pogubił się i szuka toalety. Powraca do informacji po raz drugi po podróży nr 4, ponieważ nie znalazł toalety.

Podróżny nr 2

Zaczął formułować pytanie: *Dzień dobry, czy może mi Pani/Pan powiedzieć...*, i w tym momencie poczuł się źle, zakręciło mu się w głowie, zasłabł. Mówi, że nie czuje się dobrze. Prosi, by mógł gdzieś usiąść.

Podróżny nr 3

Formułuje pytanie w języku francuskim, angielskim lub w swoim ojczystym języku. Urzędnik nie rozumie go. Podróżny denerwuje się, wyrażając to w swoim ojczystym języku.

Podróżny nr 4

Zorientował się tuż przed wejściem do samolotu, że od miesiąca jego paszport jest nieważny. Chce dowiedzieć się, czy zostanie wpuszczony na pokład. Jest bardzo zaniepokojony, ponieważ ta podróż jest dla niego bardzo ważna.

Podróżny nr 5

Chce wiedzieć, ile jest kilometrów z lotniska do centrum miasta, jak długo trwa podróż, ile kosztuje przejazd taksówką, a ile środkiem komunikacji miejskiej. Prosi o bardzo dokładne informacje.

Podróżny nr 6

Wraca z podróży, która trwała ... dni i nie znajduje swojego biletu parkingowego. Jest bardzo zmęczony i zakłopotany. Prosi o radę.

Podróżny nr 7

Chciałby dowiedzieć się, na jakich warunkach może podróżować w samolocie ze zwierzęciem (psem, kotem...). Żąda bardzo szczegółowych informacji.

Podróżny nr 8

Denerwuje się. Szuka kogoś, kogo zgubił na lotnisku (np. dziecka).

W większości przypadków użytkownik języka wyraża własne myśli, tworząc teksty³⁸ – występuje jako mówca i/lub autor tekstu. Ale to tylko jeden z aspektów komunikacji. Często pełni rolę pośrednika w komunikacji „między dwiema lub więcej osobami, które z jakiegoś powodu nie mogą się porozumieć bezpośrednio. Ten ostatni sposób działania, który nazwiemy tu *mediacją*, może mieć także charakter interakcyjny lub też nie” (ESOKJ 2003: 61). Proponowane formy mediacji w *Europejskim systemie opisu* z 2001 roku to przede wszystkim przetwarzanie tekstów (wyszukiwanie informacji, parafrazowanie, streszczanie, tłumaczenie) o różnym stopniu trudności. Większość sytuacji komunikacyjnych wymaga połączenia różnych rodzajów działań językowych (zob. 6.1. i 6.6.). W *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) mediacja nie ma charakteru wyłącznie językowego. Podejście ukierunkowane na działanie bierze również pod uwagę mediację związaną z komunikacją i uczeniem się, jak również mediację społeczną i kulturową. Mediacja to współtworzenie znaczeń w interakcji i poruszanie się między poziomem indywidualnym i społecznym użycia języka. Podkreśla się rolę języka w takich procesach, jak: tworzenie przestrzeni i warunków do komunikowania się i/lub uczenia się, współpraca w celu konstruowania nowego znaczenia, zachęcanie innych do konstruowania i do zrozumienia nowego znaczenia oraz przekazywanie nowych informacji w adekwatny sposób.

Mediacja przybiera różne formy, ale wszystkie mają cechy wspólne. W realizacji działań mediacji mniej liczą się potrzeby użytkownika języka czy jego sposób wyrażania się. Chodzi tu raczej o stworzenie warunków do komunikowania się i współpracy, do stawienia czoła sytuacjom delikatnym, ewentualnym napięciom. W przypadku mediacji międzyjęzykowej użytkownicy języka muszą być świadomi tego, iż implikuje ona równocześnie kompetencję społeczną i kulturową oraz kompetencję różnojęzyczną. Widać wyraźnie, iż w praktyce nie można oddzielić typów mediacji jednych od drugih. Dostosowując deskryptory do własnego kontekstu, użytkownicy języka mogą w konsekwencji swobodnie mieszać i łączyć kategorie w zależności od ich osobistych celów (CEFR-CV 2018: 106).

Działania mediacyjne mają szczególne zastosowanie w pracy w grupach, przy wykonywaniu zadań we współpracy. Zadania mogą być zorganizowane w taki sposób, że uczniowie posiadają różne dane, wyjaśniają je i pracują razem nad osiągnięciem celu. Dla celów dydaktycznych wyróżniamy tutaj cztery podstawowe techniki mediacyjne:

- przekazywanie informacji,
- objaśnianie danych,

³⁸ „Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania” (ESOKJ 2003: 21).

- przetwarzanie i tłumaczenie tekstu,
- działania na tekstach kreatywnych (reagowanie, analiza i krytyka).

Ogniskują się one głównie wokół mediacji wewnątrz- i zewnątrzjęzykowej, ale odpowiednio sformułowane polecenie do zadania, zawierające szeroki opis kontekstu i warunki jego wykonania może, a nawet powinno, uruchamiać inne typy mediacji, takie jak: współdziałanie w grupie (ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej, współdziałanie w celu tworzenia znaczenia) czy kierowanie pracą zespołową.

Poziom C1/C2

Mediacja ustna – przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych, przetwarzanie tekstu

Wskaźniki biegłości językowej	Potrafi wyjaśnić (w języku B), dlaczego konkretne informacje zawarte w określonej części długiego, złożonego tekstu (napisanego w języku A) są istotne. Potrafi jasno i wiarygodnie zinterpretować i opisać (w języku B) różnorodne formy danych empirycznych oraz innych informacyjnych schematów graficznych (z tekstem w języku A), które pochodzą ze złożonych koncepcyjnie badań, dotyczących tematów akademickich lub zawodowych. Potrafi wykorzystać informacje i argumenty pochodzące ze złożonego tekstu pisanego lub mówionego (w języku A), aby rozmawiać na [jakiś] temat (w języku B), wyciągając wnioski, dodając własną opinię itd. Potrafi wyjaśnić (w języku B) stanowisko lub opinię wyrażoną w tekście pisanym lub mówionym (w języku A), który dotyczy specjalistycznego tematu, uzasadniając wyciągnięte przez siebie wnioski poprzez odwołanie się do konkretnego ustępu w tekście oryginalnym (CEFR-CV 2018: 107-111).
Rodzaj mediacji	mediacja tekstu, mediacja pojęć (współdziałanie w grupie)
Typ zadania	przedstawić swoje stanowisko podczas dyskusji
Materiały	nagranie audycji, statystyki, tekst prasowy
Sfera życia	publiczna

Po wysłuchaniu nagrania oraz zapoznaniu się z tekstem i materiałami ikonicznymi proszę przygotować się do dyskusji na temat: *Tracimy wiarę... Najnowsza religia to brak wyznania.*

DOKUMENT 1



Polska jest najbardziej religijnym krajem Europy. Jednak przykłady takich państw, jak Hiszpania czy Irlandia, gdzie nastąpił dramatyczny kryzys wiary, każą zapytać, czy i nasz kraj nie podzieli ich losu. O tym, czy polski Kościół oprze się procesom modernizacji społeczeństwa, dyskutowali uczestnicy konferencji zorganizowanej przez Katolicką Agencję Informacyjną, a dyskusji przysłuchiwał się Grzegorz Krakowski.

Jak podkreśla profesor Paul Zulehner, który przeprowadził badania religijności w Europie, kryzys wiary na starym kontynencie jest wynikiem przemian związanych z modernizacją społeczeństw, w odróżnieniu od Stanów Zjednoczonych na starym kontynencie wolność przeciwstawiana była religii. Badania profesora Zulehnera pokazały też, że spośród krajów Europy Polacy najbardziej spodziewają się kryzysu religijności. – *71% Polaków, którzy wzięli udział w tych badaniach, stwierdziło, że za 10 lat będzie mniej osób religijnych w waszym kraju.*

Profesor Tadeusz Szawiel, socjolog z Uniwersytetu Warszawskiego, twierdzi, że obecnie Polska jest najbardziej religijnym krajem Europy. Taki stan nie musi się jednak zawsze utrzymywać. – *Nie istnieje żadna dziejowa konieczność, by Polska nadal pozostawała krajem wyjątkowo, w sensie socjologicznym, religijnym.* Jednak, zdaniem socjologa, kryzys religijności nie jest bezpośrednio związany z nowoczesnością. *Kraje o podobnych poziomach modernizacji są w różnym stopniu religijne.* Decydującą rolę odgrywa tu bowiem wiele czynników kulturowych.

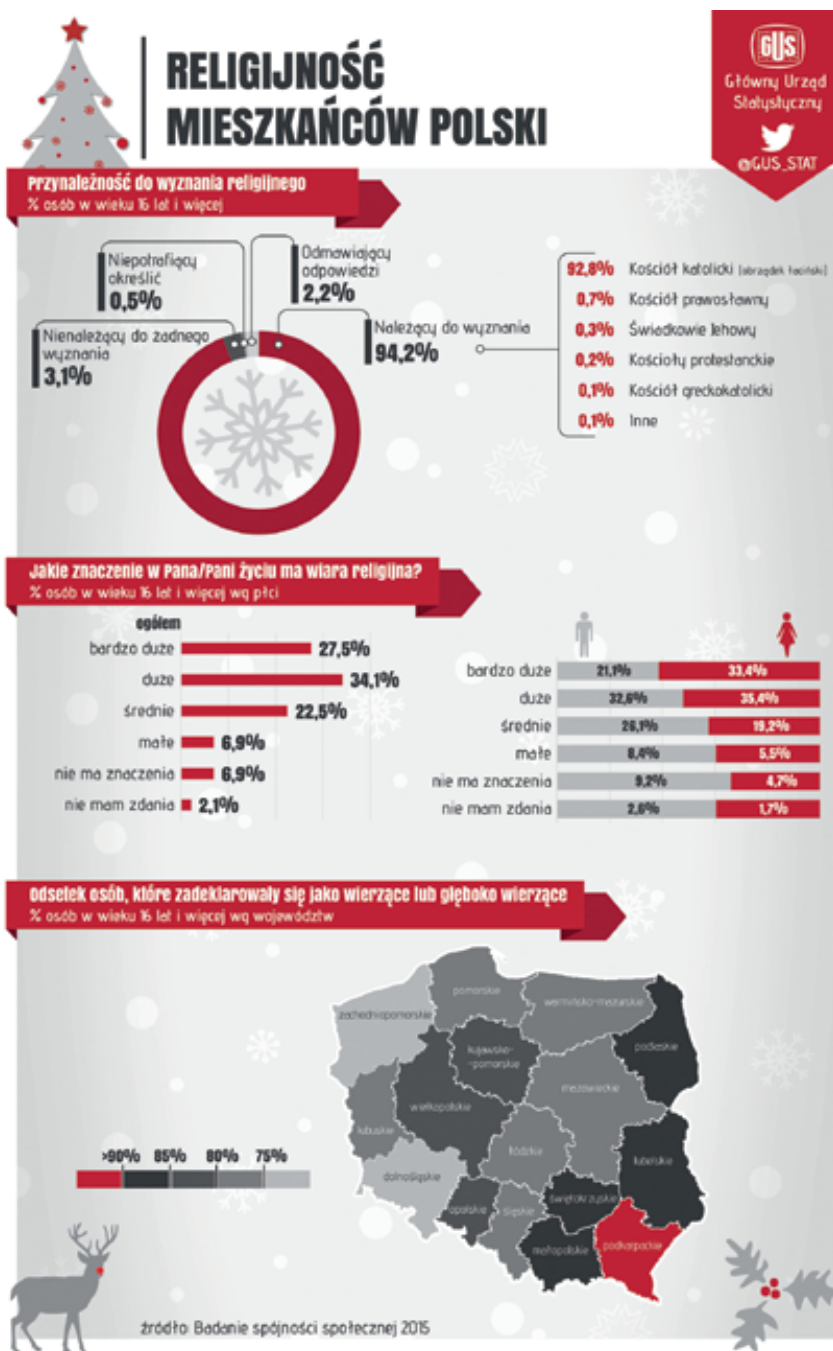
Zdaniem filozofa i publicysty, Dariusza Karłowicza, Polska różni się od krajów Europy Zachodniej, a różnice te sięgają aż Oświecenia. – *Zasadniczymi figurami polskiego Oświecenia byli księża, to rzecz ogromnie istotna dla rozumienia charakterystyki tego ruchu, który nie obrócił się w ruch przede wszystkim bogoburczy czy antyreligijny. Stąd to napięcie w Polsce nie istnieje już od XVIII wieku.* Dariusz Karłowicz zaznacza również, że w Polsce Kościół przeszedł już poważną próbę w latach 90., kiedy po odzyskaniu wolności jako instytucja przeżywał poważny kryzys zaufania. *Wyszedł z niego z pewną odmienioną jakością, jako Kościół dużo silniej związany z racjonalnością, dużo mniej z autorytetem.*

Z kolei zdaniem socjologa Tomasza Żukowskiego Polacy w ciągu ostatnich 20 lat pokazali, że nowoczesność nie musi wiązać się z odrzuceniem religii. Tomasz Żukowski jako jeden z przykładów podaje reakcje ludzi młodych na śmierć Jana Pawła II. – *Młodzi Polacy są z jednej strony najbardziej proreligijni z Europejczyków, a zatem, jak wynika z badań, na liście z krajów dziesięciu największych i średnich Europy są na trzecim miejscu pod względem prorynkowości swoich poglądów. Drugim biegunem są młodzi Francuzi, równocześnie najbardziej ateistyczni i najbardziej egalitarystyczni. I być może właśnie dlatego Polacy w chwilach szczególnych przeżyć, po to, żeby wyrazić siebie, angażują się w życie publiczne, palą znicze, a młodzi Francuzi w chwilach szczególnych przeżyć palą samochody.*

Religijność Polaków przez ostatnie 20 lat utrzymuje się na względnie stałym poziomie. Czy nasz kraj okaże się prekursorem w Europie i jako jedyny pozostanie religijny, mimo przemian społecznych i gospodarczych, dowiemy się, ale dopiero za kilka lat.

Na podstawie [on-line:] <http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>.

DOKUMENT 2



Źródło: [on-line:] <https://www.gosc.pl/doc/3619115.GUS-o-religijnosci-Polakow>.

DOKUMENT 3**Tracimy wiarę. Religia nr 1 na świecie to brak wyznania**

Świeckość przybiera na sile, a ateści i agnostycy próbują powiększyć i urozmaicić swoje szeregi. Na całym świecie ludzie pytani o osobisty stosunek do wiary coraz częściej wzruszają ramionami. Z kolei osób nienależących do żadnej religii, tzw. bezwyznaniowców, jest coraz więcej. Są największą grupą religijną w Ameryce Północnej i większości krajów europejskich. W Stanach Zjednoczonych stanowią prawie 25% populacji. W ciągu ostatnich 10 lat bezwyznaniowcy w Stanach przewyższyli pod względem liczebności katolików, główny odłam protestantów i wszystkich wyznaniowców religii niechrześcijańskich.

Brak przynależności religijnej ma ogromny wpływ na to, co ludzie myślą o śmierci, jak uczą swoje dzieci, a nawet jak głosują. Od dłuższego czasu przewidywano, że wraz z postępowem technologicznym na świecie religia przestanie odgrywać kluczową rolę. Jednak wszystkie najnowsze analizy pokazują, że dzieje się to w niebywale szybkim tempie. We Francji już wkrótce większość narodu będzie bezwyznaniowa. Podobnie Holandia i Nowa Zelandia. W Wielkiej Brytanii i Australii już niebawem chrześcijanie stracą przewagę. Religia w szybkim tempie staje się mniej istotna niż kiedykolwiek, nawet w krajach, w których do tej pory miała wpływ na wszystko, od władców po granice i architekturę.

Bezwyznaniowcy nie przejmują jednak Ziemi już w tym momencie. W wielu częściach świata, zwłaszcza w Afryce Subsaharyjskiej, liczba wierzących rośnie tak szybko, że w skali światowej liczba bezwyznaniowców zmniejszy się za 25 lat. Jak określił to jeden z naukowców, świat zaczyna dzielić się na „laicyzujący się Zachód i szybko powiększającą się resztę”.

Wśród bezwyznaniowców istnieją głębokie podziały. Niektórzy to zagorzali ateści. Inni agnostycy. A wielu innym po prostu nie zależy na wybraniu preferencji. Zorganizowani wokół sceptycyzmu do organizacji i zjednoczeni wspólnym przekonaniem, że nie wierzą, bezwyznaniowcy jako grupa mają tak samo złożoną strukturę wewnętrzną jak wiele religii. I tak jak w przypadku religii, te wewnętrzne sprzeczności mogą odstraszać nowych członków.

Jeśli świat znajduje się nad religijną przepaścią, to trzeba wiedzieć, że powoli zmierzaliśmy w tym kierunku od kilkadziesiąt lat. Pięćdziesiąt lat temu magazyn „Time” zadał pytanie w słynnym nagłówku: „Czy Bóg umarł?”. W artykule zastanawiano się, czy religia ma znaczenie we współczesnym życiu – po zakończeniu ery nuklearnej, kiedy komunizm się rozprzestrzenił, a naukowcy potrafili wytłumaczyć więcej zjawisk niż kiedykolwiek wcześniej. Dzisiaj nadal zadajemy sobie to samo pytanie. Jednak odpowiedź nie ogranicza się do tak lub nie. Część populacji urodzona po ukazaniu się tego artykułu na prowokujące pytanie może odpowiedzieć: „Jaki Bóg”?

Jest kilka teorii o tym, dlaczego tylu ludzi zostaje ateistami. Niektórzy demografowie przypisują temu bezpieczeństwo finansowe, co tłumaczyłoby, dlaczego kraje europejskie z rozwiniętym programem społecznym są bardziej świeckie niż Stany Zjednoczone, gdzie bieda jest powszechniejsza. Ateizm jest też związany z edukacją, mierzoną przez osiągnięcia akademickie (ateści w wielu miejscach zwykle mają

ukończone studia) albo wiedzę ogólną o wielu różnych wierzeniach na świecie (stąd teorie, że dostęp do Internetu sprzyja ateizmowi). Istnieją także dowody na to, że religie narzucone przez państwo całkowicie zniechęcają ludzi do wiary, co tłumaczyłoby, dlaczego Stany Zjednoczone są bardziej religijne niż większość państw zachodnich, które formalnie rzecz biorąc, mają religię narodową, nawet jeśli mało osób się do niej stosuje. Stany Zjednoczone są również domem dla wielu krajowych Kościołów – np. scjentologia, mormonizm – które mogą przyciągać tych rozczarowanych starszymi religiami.

Przy całej pracy, jaką grupy świeckie wykonują, by promować zrozumienie dla bezwyznaniowców, prawdopodobnie najskuteczniejsze będą zniechęcenie i upływ czasu. Podczas gdy świeccy milenialsi dorastają i rodzą dzieci, jedyną niedzielą tradycją poranną, jaką mogą przekazać, i co do tego wszyscy na świecie są zgodni, to: brunch.

Na podstawie [on-line:] <http://www.national-geographic.pl/ludzie/tracimy-wiare-najnowsza-religia-nr-1-na-swiecie-to-brak-religii>.

8.5.3. Kryteria doboru i tworzenia zadań rozwijających sprawność mówienia

W zinstytucjonalizowanym systemie uczenia się i nauczania języków obcych nie jest łatwo stworzyć odpowiednie warunki do rozwijania autentycznej komunikacji. Zapewnić to mogą zadania, dobierane czy tworzone przez nauczyciela. Po stosownym przygotowaniu językowym przychodzi czas na realizację różnego typu aktywności, których celem jest wdrażanie do samodzielnego działania o charakterze językowym i nie tylko.

Aby zwiększyć szanse na autonomiczne użycie języka, zadania muszą spełniać określone kryteria. Scott Thornbury (2005: 90-91) wylicza kolejno:

- wydajność (*productivity*) – chodzi o to, by zadanie angażowało uczniów i stwarzało możliwość dłuższej wypowiedzi lub intensywnej wymiany informacji. Jeśli uczniowie wykonują zadanie oparte na luce informacyjnej, wypowiadając pojedyncze słowa lub jeśli tylko kilku uczniów bierze udział w dyskusji grupowej, to takie zadanie nie spełnia ww. kryterium;
- celowość (*purposefulness*) – zadanie wykonywane w określonym kontekście implikuje konkretny cel i rezultat, ukierunkowuje pracę uczących się. Na przykład wynik zadania, jakim jest osiągnięcie wspólnie uzgodnionej decyzji, pozwala na większe zaangażowanie uczących się w realizację celów komunikacyjnych. Pomocne tu może być także wprowadzenie elementu rywalizacji;
- interakcyjność (*interactivity*) – zadania wykonywane w klasie powinny wymagać od uczniów uwzględnienia wpływu, jaki mają na swoich odbiorców. Jeśli tak nie jest, trudno powiedzieć, że są dobrym przygotowaniem do autentycznego użycia języka. Dlatego wskazane jest, aby nawet wypowiedzi monologiczne czy prezentacje były wykonywane w sytuacjach, w których możliwa jest interakcja

między uczącymi się, a ci ostatni będą w stanie wykazać zainteresowanie, zrozumienie, a nawet zadać pytanie czy skomentować wypowiedź;

- wyzwanie (*challenge*) – zadanie jest skuteczne, jeśli angażuje uczących się w taki sposób, aby byli zmuszeni do korzystania z dostępnych środków komunikacji w celu osiągnięcia rezultatu. To pomoże im budować poczucie sukcesu, które jest częścią autonomicznego posługiwania się językiem; oczywiście nauczyciel musi czuwać nad dostosowaniem stopnia trudności zadania do możliwości swych podopiecznych;
- bezpieczeństwo (*safety*) – niezbędne jest, aby podczas wykonywania zadań – podejmując wyzwanie autonomicznego użycia języka – uczący się mieli poczucie bezpieczeństwa. Klasa powinna zapewniać odpowiednie warunki do eksperymentowania z językiem – chodzi tu nie tylko o właściwą, życzliwą atmosferę, ale również o nieoceniające podejście do błędów. Ponadto uczniowie muszą mieć pewność, że nauczyciel zawsze będzie gotowy przejąć inicjatywę, jeśli sprawy wymkną się spod kontroli;
- autentyczność (*authenticity*) – trzeba, aby zadania rozwijające sprawność mówienia miały związek z autentycznym użyciem języka. Jeśli tak nie jest, to nie są one dobrym przygotowaniem do autonomii. Oczywiście takie aktywności, jak ćwiczenia i gry językowe mogą pojawić się w klasie, ponieważ służą do podnoszenia świadomości językowej lub przyswajania struktur. Aby jednak osiągnąć autonomię, uczniowie muszą doświadczyć w warunkach klasowych takiej komunikacji, która jest maksymalnie zbliżona do tej poza klasą. Oznacza to, że czasami uczący się będą działać w warunkach zbliżonych do autentycznych, np. spontanicznie, bez pomocy, przy minimalnym przygotowaniu i wykorzystaniu istniejących zasobów. Ważne jest także, aby tematy, gatunki tekstów i sytuacje wybierane do zadań rozwijających mówienie miały związek z potrzebami i zainteresowaniami uczących się.

Wdrażanie do autonomii poprzez stosowanie zadań jest możliwe, ale stanowi wyzwanie zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, który musi odpowiednio zaplanować proces uczenia się (wyznaczyć cele, dobrać materiały, podzielić je na mniejsze części i rozłożyć w czasie, zaplanować zadania i sposoby ich realizacji), organizować i kierować nim (ułatwiać uczenie się, stosując rozmaite zabiegi, środki, procedury prowadzące do realizacji celów) oraz dokonywać ewaluacji osiągnięć uczących się, wdrażać i ułatwiać samoocenę.

8.6. Obraz w rozwijaniu sprawności mówienia

Od kilkudziesięciu lat, a może i dłużej, żyjemy w świecie obrazu, który dociera do nas ze wszystkich stron za pośrednictwem mediów. Jedną z cech nowych technologii jest możliwość komunikowania się za pomocą obrazu. Obraz wyparł w znacznej mierze tekst, zastąpił go i stał się równocześnie narzędziem i przedmiotem wypowiedzi ustnej, dyskusji. Niemożliwe jest pominięcie tego faktu na zajęciach z języka obcego, szczególnie w wypadku rozwijania sprawności ustnych.

Nie wnikając w szczegóły dotyczące charakterystyki obrazów, dzielimy je tutaj – dla celów dydaktycznych – na dwie kategorie. Pierwsza z nich to obrazy statyczne (nieruchome), którym nie towarzyszy dźwięk. Do tej grupy zaliczamy: piktogramy, ideogramy, rysunki, zdjęcia, komiksy, plansze, kolaże, plany, mapy, portrety, reprodukcje, diagramy, tabele, schematy. Pełnią one najczęściej funkcję informacyjną (np. piktogramy), imitują jakiś model (np. plan metra, miasta), a ich celem jest zobrazowanie przekazu językowego, odtworzenie jakiejś struktury przestrzennej. Druga kategoria to obrazy ruchome, którym najczęściej towarzyszy dźwięk, nazywane mediami audiowizualnymi, odtwarzane na lekcji za pomocą odpowiednich urządzeń technicznych. Wymienić tu należy wszelkiego rodzaju filmy długo- i krótkometrażowe, spoty reklamowe, animacje, pochodzące z zasobów internetowych. Mogą one być stosowane w bardzo rozmaitych kontekstach i różnych celach dydaktycznych – ogólnych i szczegółowych.

We współczesnym świecie coraz większa ilość informacji przekazywana jest za pomocą obrazu – samego lub w połączeniu z dźwiękiem, dlatego dzisiaj często podnosi się problem zrozumienia przekazu (audio)wizualnego (zob. ESOKJ 2003: 72; CEFR-CV 2018: 67). Sposób percepcji obrazu nie jest oczywisty, lecz zależy od wiedzy, doświadczenia i kontekstu kulturowego odbiorcy – podobnie jak tekst pisany czy słuchany. Niesłuszne jest więc traktowanie obrazu jako łatwego medium, którego rozumienie nie wymaga wysiłku intelektualnego. Przeciwnie, patrzenia na obraz i rozumienia przekazu obrazowego należy się tak samo uczyć jak rozumienia tekstu pisanego. Uczniowie muszą osiąść umiejętność dekodowania obydwu przekazów równocześnie: wizualnego i audialnego, których treści nie zawsze się pokrywają.

Obrazy ułatwiają nabywanie wiedzy i umiejętności językowych. Ilustracja budzi zainteresowanie, uczucia estetyczne, łatwiej wprowadza w temat, sprawia, że nauka staje się przyjemna. Poza tym wzmacnia uwagę uczących się i wywołuje chęć aktywnego uczestnictwa w lekcji, jednym słowem – podnosi motywację.

Obraz jest jednym z najbardziej naturalnych środków, do jakiego odwołujemy się, gdy pojawiają się trudności w rozumieniu lub przyswojeniu informacji werbalnych. Zapewne każdy z nauczycieli języków obcych doświadczył sytuacji, w której rysowanie na tablicy pomogło w przekazywaniu znaczeń w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.

Dzisiaj trudno sobie wyobrazić nauczanie języków obcych bez wsparcia (audio) wizualnego. Dostarczenie informacji dwoma kanałami wspomaga ich przetwarzanie: zrozumienie, zapamiętanie, rozpoznawanie. Obraz jest stosowany zarówno w rozwijaniu kompetencji lingwistycznych (głównie kompetencji leksykalnej i gramatycznej), kompetencji interkulturowej, jak i służy rozwijaniu działań językowych (recepcji, produkcji, interakcji i mediacji).

Materiały ikoniczne pełnią szereg funkcji w procesie dydaktycznym. Obraz:

- aktywizuje wiedzę i porządkuje ją;
- uzupełnia i poszerza informacje;
- zwraca uwagę na cechy specyficzne i unikatowe;
- zastępuje skomplikowane instrukcje/opisy;
- informuje o realiach życia – o wyglądzie osób, ich otoczeniu, czynnościach zawodowych, sposobie spędzania wolnego czasu, zainteresowaniach;
- przedstawia charakterystyczne elementy obcej tradycji, kultury;
- prezentuje przedmioty codziennego użytku i symbole, których rozpoznanie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie;
- przedstawia zwyczaje, normy, wzory;
- ukazuje sposoby komunikowania się w społeczeństwie;
- oddziałuje na emocje: bawi, śmieszy, intryguje, porusza, wywołuje niesmak, sprzeciw;
- rozwija wyobraźnię, fantazję;
- pobudza kreatywność;
- wzmacnia i ubarwia atrakcyjność tekstu (por. Gołębnik, Potyrała, Zamorska 2002: 74).

W sytuacji rozwijania działań receptywnych obraz odgrywa ważną rolę w procesie dekodowania. Elementy ikoniczne pełnią funkcję komplementarną w przekazywaniu treści lub są redundantne w stosunku do danego tekstu. Ta ostatnia cecha (podwójnego przekazu znaczeń) jest cennym zjawiskiem w dydaktyce językowej z punktu widzenia rozumienia dokumentu: nie tylko wprowadza drugi kod, ale odsyła do znanych skojarzeń, co powoduje, że zrozumienie przekazu wspomaganego obrazem jest percepcyjnie łatwiejsze.

Nie negując znaczącej roli obrazu w rozwijaniu sprawności receptywnych, należy podkreślić, że największe korzyści z tego rodzaju przekazu odnotowuje się w zakresie rozwijania komunikacji ustnej (zob. 8.5.1.). Elementy ikoniczne prezentują sytuację, w której ma przebiegać rozmowa, zastępując tym samym skomplikowane polecenia, co jest szczególnie istotne na niższych poziomach zaawansowania językowego. Ilustracje dostarczają również treści wypowiedzi i sterują nią, jak w przykładzie zadania wymagającego tworzenia monologu tematycznego (poziom B2).

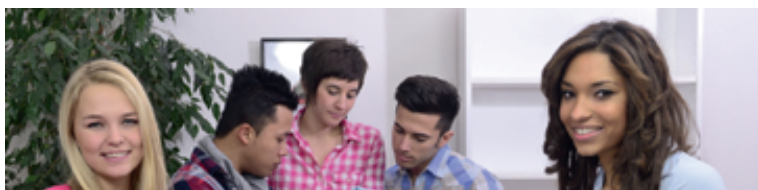
Proszę opisać ilustracje, a następnie na ich podstawie wypowiedzieć się na temat powodów, dla których ludzie uprawiają sport.



Zaproponowane do zadania polecenie uruchamia odpowiednie słownictwo: poprzez krótki opis ilustracji uczący się aktywizuje struktury językowe, co z kolei przygotowuje go do wykonania drugiej części zadania, polegającej na interpretacji zamieszczonych ilustracji.

Obraz w najbardziej pełny sposób umożliwia wprowadzenie luki informacyjnej na zajęciach z mówienia. Brak pewnych informacji wzmacnia aktywność językową uczących się. Służą temu tzw. obrazy otwarte, tzn. niedookreślone, niedopowiedziane, niepełne, niezbyt klarowne. Chęć uzupełnienia tej luki skłania uczących się do dokonywania własnych interpretacji niejasności, do wyrażania swoich przypuszczeń. Funkcja stymulująca otwartego obrazu dotyczyć może np.: czasu (co wydarzyło się przed, a co po sytuacji przedstawionej na obrazku), miejsca, z którym związana jest scena z ilustracji, rodzaju sytuacji komunikacyjnej (o czym rozmawiają osoby przedstawione na obrazku), relacji społecznych, jakie zachodzą między uczestnikami sytuacji komunikacyjnej. Im bardziej obraz jest zaskakujący, nietypowy, wieloznaczny, tym w większym stopniu prowokuje uczących się do wyrażania opinii i odczuć. Jeśli w materiałach nauczania brakuje otwartych obrazów, stworzyć

je można z łatwością, zakrywając pewien element (pewne elementy) ilustracji. Hipotezy idące w parze z udostępnianiem części obrazu są sukcesywnie modyfikowane, a odkrycie podstawowego elementu pokazuje, który z uczniów był najbliższy prawdy. Poniżej przedstawiamy przykład elementu ilustracyjnego wprowadzającego lukę informacyjną, którego celem jest naprowadzenie na tematykę zajęć poświęconych akcjom charytatywnym i pomocy innym. Uczący się opisują i interpretują kolejno ilustracje, dodając za każdym razem pewne spostrzeżenia i hipotezy w odniesieniu do nowych elementów.



Niezastąpionym materiałem pomocniczym w nauczaniu komunikacji ustnej są materiały wideo ze względu na swe bogactwo i różnorodność interpretacji, na obecność elementów werbalnych i niewerbalnych, kompletność przekazu (wygląd rozmówców, ich zachowania, postawy, mimika, gesty itd.). Możliwości manipulowania przekazem w celach stymulowania wypowiedzi ustnych jest wiele. Najczęściej wykorzystuje się zjawisko rozdzielania obrazu i dźwięku: grupy odgadują treść na podstawie (1) obejrzanego kanału wideo lub (2) wysłuchanego przekazu audio, a następnie konfrontują swoje wersje. Stworzenie w ten sposób luki informacyjnej stymuluje formułowanie hipotez i wymianę informacji w celu stworzenia prawdziwej wersji obejrzanego/wysłuchanego fragmentu.

Doskonałą techniką rozwijania sprawności mówienia jest „stop-klatka”, czyli obraz zatrzymany w niespodziewanym, znaczącym dla treści materiału filmowego miejscu. Taki zabieg daje możliwość stawiania hipotez, domyslenia się, przewidywania, proponowania różnych wariantów wydarzeń.

Inną techniką wypowiedzi ustnej, opartą na materiale filmowym, jest przygotowanie i symulacja „ścieżki dźwiękowej” do „niemego” fragmentu filmu (np. animowanego) czy programu telewizyjnego. Przykładem takiego ćwiczenia może być bardzo krótki materiał, jakim jest prognoza pogody: po zapoznaniu się z obrazami uczący się przygotowują, a następnie ustnie prezentują prognozę pogody, stojąc przed ekranem telewizora, po czym konfrontują swoją wypowiedź z autentyczną ścieżką dźwiękową.

Michel Tardy (1975) przypisuje obrazowi cztery funkcje, jakie pełni w dydaktyce języków obcych. Są to: motywowanie, ilustrowanie, poruszanie wyobraźni oraz intersemiotyczne mediowanie (*fonction de médiateur intersémiotique*). Trzy pierwsze role nie wymagają komentarza, bowiem właśnie w tym celu większość nauczycieli i dydaktyków wprowadza do klasy lekcyjnej to narzędzie dydaktyczne. Interesująca, z punktu widzenia współczesnej – działaniowej dydaktyki, jest funkcja mediacyjna. Michel Tardy postrzega obraz jako rodzaj połączenia pomiędzy dwoma systemami językowymi – językiem ojczystym i docelowym.

Takie stanowisko wzmacnia rolę, jaką pełni obraz w uczeniu się / nauczaniu języków obcych i nawiązuje bezpośrednio do działań mediacyjnych. Jak już pisano (zob. 6.6.), twórcy *CEFR: Companion volume with new descriptors* (2018) poświęcili sporo miejsca działaniom mediacyjnym, upatrując w nich pełnowartościowe narzędzie nauczania / uczenia się. W działaniach tych uczący się / użytkownik języka pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego. Kategoria mediowania obejmuje między innymi pisemne i ustne „wyjaśnianie danych” na podstawie elementów ikonograficznych (CEFR-CV 2018: 109). Wyjaśnianie danych w formie ustnej odnosi się do przekazywania informacji na podstawie diagramów, schematów, histogramów i innych elementów wizualnych. Ta informacja może stanowić przedmiot prezentacji lub wyjaśnienia koledze kluczowych elementów graficznych zawartych w artykule, prognozie pogody lub informacjach o charakterze finansowym.

W opisie działań mediacyjnych polegających na „wyjaśnianiu danych” wyraźnie widać progresję w użyciu materiałów ikonograficznych: im wyższy poziom zaawansowania językowego, tym bardziej złożona jest informacja wizualna. W proponowanej charakterystyce umiejętności brak jest deskryptorów dla poziomów A1 i A2, natomiast na poziomie A2+ użytkownik języka / uczący się może opisywać proste elementy graficzne na tematy związane z życiem codziennym. Na poziomie B1 uczący się opisuje tendencje ogólne i przedstawia informacje szczegółowe zaprezentowane w diagramach z zakresu własnej dziedziny zainteresowań. Z kolei na poziomie B2 akcent położony jest na wiarygodną interpretację złożonych danych. Poziom C2 przewiduje wykształcenie interpretacji i opisu różnych rodzajów danych empirycznych uzyskanych w wyniku kompleksowej analizy (CEFR-CV 2018: 109).

Wprowadzenie do dydaktyki zeskalowanego opisu umiejętności interpretacji danych graficznych wyraźnie pokazuje, jakiego typu elementy ikoniczne należy wprowadzać do procesu nauczania / uczenia się języków obcych oraz jakie umiejętności w odniesieniu do nich kształcić.

9.

ZADANIE JAKO FORMA ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI MÓWIENIA

Umiejętność skutecznego porozumiewania się w mowie to obecnie podstawowy cel kształcenia językowego. Zadaniem nauczyciela jest dobór skutecznych sposobów – metod i technik kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczących się. Metodyka zadaniowa wydaje się dziś jednym z bardziej skutecznych sposobów rozwijania działań ustnych.

Jednak nauczanie oparte na wykonywaniu zadań nie może być efektywne bez odpowiedniego przygotowania zadań, ich selekcji i gradacji, a także wyboru odpowiednich procedur metodycznych. Dlatego refleksje na temat rozwijania sprawności mówienia z zastosowaniem zadań poprzedzamy krótką charakterystyką samego podejścia. W nakreślonych w ten sposób ramach metodologicznych analizujemy wieloznaczne pojęcie zadania, jego liczne definicje i typologie, relacje między zadaniami i ćwiczeniami. Ten szeroki wachlarz zagadnień oscylujących wokół zadania jako narzędzia dydaktycznego ukazuje je z różnych perspektyw, eksponuje pozytywne i negatywne aspekty tej metodologii, pozwala dostosować ją do konkretnych warunków nauczania i realizowanych celów.

9.1. Podejście ukierunkowane na działanie

Podejście do opisu systemu językowego zastosowane w ESOKJ i określone jako „działaniowe” jest przede wszystkim refleksją nad działaniem (Bourguignon 2010: 16). Działanie leży u jego podstaw, a sam termin pojawia na wielu stronach dokumentu. W rozdziale 2 *Systemu opisu*, gdzie przedstawione zostały założenia publikacji, autorzy definiują przyjęte przez nich podejście i wyjaśniają:

Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe [działaniowe – I.J.]. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe),

uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone (ESOKJ 2003: 20).

Podejście ukierunkowane na działanie to „nowe wcielenie” podejścia komunikacyjnego. Zostało zaproponowane na podstawie nowego celu nauczania i uczenia się języków, celu społecznego związanego z integracją europejską. Mobilność ludności, bardzo różne powody wyjazdów zagranicznych, konieczność współpracy międzynarodowej, zawrotny wręcz rozwój technologii informacyjnych, te i inne czynniki spowodowały, że należało zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego i dostosować go do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Dziś należy przygotować uczących się do współpracy z użytkownikami różnych języków i przedstawicielami obcych kultur.

Ta koncepcja, jakkolwiek nowatorska, łączy cechy i dorobek wcześniejszych podejść i rozwiązań metodycznych. Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie podejścia działaniowego są: podejście zadaniowe³⁹ (oparte na wykonywaniu zadań – TBLT), podejście kompetencyjne⁴⁰, podejście projektowe, studium przypadku⁴¹ oraz symulacja globalna (zob. 8.5.). Symulacja globalna i projekty są to działania kreatywne, otwarte i skupiają się na sprawnościach produktywnych, punktem wyjścia w studium przypadku jest problem do rozwiązania i rozpoczyna się fazą recepcji, która odgrywa istotną rolę w pomyślnej realizacji działań, bowiem bez szczegółowej analizy problemu uczący się nie potrafi znaleźć rozwiązania.

9.2. Zadanie w dydaktyce języków obcych

Stosowanie zadań jako narzędzi dydaktycznych ma dość długą historię. Jego początki związane są z kształceniem zawodowym: realizacja zadania, a więc wykonanie jakiegoś dzieła (np. przedmiotu, urządzenia) było dowodem na to, że uczeń nabył już podstawowe umiejętności i kompetencje, niezbędne do wykonywania danego zawodu.

³⁹ Zob. Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

⁴⁰ Zob. Beacco J.-C., 2007, *Approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Hatier, Paris.

⁴¹ Jest to prezentacja konkretnej sytuacji pochodzącej z życia zawodowego lub codziennego, która przejawia się poprzez pewne fakty, stanowiska i opinie, na bazie których musi zostać podjęta decyzja (Kaiser 1983: 20 za: Fischer i in. 2012: 25).

Zainteresowanie zadaniem w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich⁴². Szerokie zastosowanie zadań to cecha podejścia metodycznego zwanego *Task-Based Language Teaching* (TBLT)⁴³, którego głównymi promotorami są David Nunan, Peter Skehan, Jane Willis czy Rod Ellis. Jest to anglosaska odmiana podejścia komunikacyjnego, powstała w Indiach, która opiera się na zasadzie, że uczenie się języka przynosi lepsze efekty, jeśli uczniowie rozwiązują konkretny problem. W nauczaniu należy stworzyć taki kontekst, sytuację, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się uczniów, zamiast stosować systematyczne nauczanie element po elemencie (zob. np. Ellis 2003; Richer 2012).

Zadanie stało się słowem kluczem *Europejskiego systemu opisu*, gdzie poświęcono temu zagadnieniu wiele miejsca. Definiuje się je jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2003: 21). Jest to najczęściej przytaczana definicja zadania z ESOKJ, jednak nie jedyna próba ujęcia tego zagadnienia. Znajdujemy wiele fragmentów poświęconych zadaniu, które – odpowiednio pogrupowane – dają pełniejszy jego obraz. W podejściu ukierunkowanym na działanie zadanie:

- jest zadaniem społecznym – „uwarunkowanym kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ 2003: 20);
- jest zespołem działań w obrębie danej sfery życia „zmiernych do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003: 136);
- uaktywnia strategie i różnorodne kompetencje danej osoby (ESOKJ 2003: 136);
- może mieć charakter językowy (obejmować działania językowe i przetwarzanie tekstu) lub niejęzykowy (ESOKJ 2003: 25);
- bywa proste lub złożone – „może składać się z większej lub mniejszej liczby etapów albo zadań cząstkowych” (ESOKJ 2003: 136);
- może być „realizowane przez jedną lub więcej osób” (ESOKJ 2003: 20).

Chociaż twórcy ESOKJ poświęcają cały rozdział 7 na wyjaśnienie specyfiki zadań, ich właściwości metodologicznych, wnikliwy czytelnik utwierdza się jednak w przekonaniu, że ich prezentacja jest abstrakcyjna (proste wyliczanie charakterystyk zadań w różnych miejscach, brak przykładów, wyjaśnień, odwołań) i nie pozwala precyzyjnie uchwycić wszystkich niuansów znaczeniowych tego pojęcia i jego dydaktycznych zastosowań. Dlatego, aby w pełni zrozumieć, czym jest zadanie i poznać jego potencjał dydaktyczny, należy raczej odwoływać się do definicji powstałych w obszarze TBLT, ponieważ to ono właśnie stanowiło źródło inspiracji dla autorów ESOKJ.

⁴² Na ten temat zob. też Janowska 2011a, 2015c, 2017b.

⁴³ W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne nazwy tego podejścia: *Task-Based Language Teaching* (Nunan 2004; van den Branden, Bygate, Norris 2009), *Task-Based Language Learning and Teaching* (Ellis 2003), *Task-Based Learning* (Willis 1996), *Task-Based Teaching* (Willis, Willis 2007).

W literaturze przedmiotu spotykamy się z wieloma definicjami zadań, a te mają różne podstawy teoretyczne. Michael Long w swojej definicji zadania⁴⁴ podkreśla powszechność występowania zadań w życiu codziennym. Nie musi ono być związane z nauką języka obcego. W przypadku niektórych zadań (jak np. malowanie płotu, wykonanie makijażu) użycie języka nie jest nawet potrzebne. Nacisk jest tu położony na związek zadania z czynnościami życia codziennego. Innym przykładem podejścia do zadania jest propozycja D. Nunana (2004: 4)⁴⁵. Badacz mówi o zadaniu komunikacyjnym, które wymaga użycia języka. Jest to już bardziej metodyczne podejście do definicji tego pojęcia, co wynika z takich słów kluczowych, jak: rozumienie, manipulacja, produkcja, interakcja, znaczenie, forma. Zasadniczą cechą tej definicji jest położenie akcentu na znaczenie, a nie na formę. Według J. Willis (1996: 23)⁴⁶ zadanie jest działaniem, podczas którego uczący się używa języka docelowego w celach komunikacyjnych i dla osiągnięcia zakładanego rezultatu. W tej definicji autorka zwraca uwagę na cel i rezultat zadania; wyraźnie wskazuje również rolę ucznia w posługiwaniu się językiem. Na koniec warto jeszcze przytoczyć propozycję R. Ellisa, który wyszczególnia specyficzne cechy zadań. Zadanie musi mieć jasno określony cel. Uczący się będą dążyć do jego realizacji przy użyciu języka docelowego, który postrzegany jest jako narzędzie, nie zaś cel sam w sobie. Dobre zadanie pozwala uczniowi skoncentrować się na znaczeniu – na tym, co chciałby powiedzieć, a dopiero w dalszej kolejności wymaga od niego poprawności językowej. Przy wykonywaniu zadania uczący się powinni w dużej mierze polegać na własnych możliwościach językowych. Realizacja zadania powinna także stymulować do wyrażenia własnej opinii, wymiany informacji lub wyciągania wniosków na podstawie otrzymanych materiałów (Ellis 2012: 198). Tego typu działania dydaktyczne sprzyjają samodzielności i kreatywności uczniów oraz przygotowują do konfrontacji z rzeczywistością języka docelowego, wzmacniają motywację do posługiwania się językiem nie tylko w trakcie zajęć, ale też w pracy domowej.

⁴⁴ „A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a face, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a check, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by «task» is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists” (Long 1985: 89).

⁴⁵ „[Task is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. [...] Task: A communicative event having a non-linguistic outcome” (Nunan 2004: 4 i 216).

⁴⁶ „Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome” (Willis 1996: 23).

9.3. Rodzaje zadań i ich funkcje

Kolejny problem, który pojawia się w refleksji nad zadaniami, to ich klasyfikacja. Autorzy *Systemu opisu* dzielą zadania na dwie zasadnicze kategorie: zadania „z życia wzięte”, czyli podobne do tych, z którymi spotykamy się w codziennej rzeczywistości – dobierane na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się lub kontekstu nauczania, oraz zadania komunikacyjne o charakterze „pedagogicznym”, tworzone dla potrzeb kształcenia językowego, gdzie uczniowie „chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym” (ESOKJ 2003: 136)⁴⁷.

Odminną kategorię, choć ściśle związaną z pojęciem zadania, stanowią ćwiczenia – językowe i (pseudo)komunikacyjne. Uaktywniają one wiedzę i umiejętności uczniów oraz poszerzają je o nowe elementy, niezbędne do prawidłowego przebiegu procesu uczenia się, do rozwijania kompetencji językowych, stosownie do sytuacji komunikacyjnej. Tworzą one swoistą bazę treściową, złożoną z repertuaru słów i form gramatycznych, w ramach której uczący się podejmuje działania językowe i wykonuje zadania. Zadanie natomiast sytuuje się pomiędzy mniej lub bardziej autentycznym aspektem użycia języka. Jego charakter (autentyczne lub pedagogiczne) zależy od tego, czy wykonanie zadania implikuje naturalne użycie języka w sytuacjach życia codziennego, czy też umożliwia uczącym się rozwijanie pewnych umiejętności niezbędnych w przyszłości do funkcjonowania (komunikowania się) w realnej, pozaszkolnej rzeczywistości.

Zadania można również klasyfikować według stopnia ich złożoności. „Zadanie może być proste lub bardzo złożone [...]. Dane zadanie może składać się z większej lub mniejszej liczby etapów albo zadań częściowych, co może się wiązać z trudnością określenia granic poszczególnych zadań” (ESOKJ 2003: 136). Zadanie złożone, lub inaczej makrozadanie, zawiera zadania częściowe, które badacze nazywają mikrozadaniami, podzadaniami, a także etapami (ESOKJ 2003: 136; Demaizière, Narcy-Combes 2005; Nissen 2011). Każde podzadanie (lub inaczej etap, mikrozadanie, zadanie częściowe) jest bezpośrednio zorientowane na realizację zadania końcowego – makrozadania, nazywanego również głównym. Zadanie proste odwołuje się do jednej tylko umiejętności, nawet jeśli wymaga to zastosowania różnych rodzajów wiedzy, natomiast zadanie złożone implikuje kilka umiejętności (Bourguignon 2010: 27). Ilustruje to Tabela 5.

⁴⁷ W *Praktycznym słowniku ESOKJ* autorzy mówią o pięciu rodzajach zadań, które, ich zdaniem, wyróżniają twórcy ESOKJ. Są to: zadania autentyczne – „z życia wzięte”, zadania „celowe”, komunikacyjne zadania pedagogiczne, zadania przedkomunikacyjne, zadania meta-komunikacyjne (Robert, Rosen 2010: 272).

Typ zadania	Wymagane umiejętności
Zadanie złożone (makrozadanie): Wynająć mieszkanie w Krakowie	Aby wykonać to zadanie, uczący się musi umieć: – czytać i rozumieć drobne ogłoszenia, by móc wybrać mieszkanie – napisać e-mail lub zadzwonić do właściciela (lub agencji) – spotkać się z właścicielem i przeprowadzić z nim rozmowę – czytać i zrozumieć umowę przed jej podpisaniem
Zadanie proste (mikrozadanie): Przeczytać i zrozumieć tekst(y)	– czytać i zrozumieć drobne ogłoszenia

Tabela 5. Przykłady zadań prostych i złożonych.

9.3.1. Zadanie a ćwiczenie

Zadania i ćwiczenia nie wykluczają się, lecz współwystępują w procesie realizacji zadań. Prawidłowa realizacja zadań wymaga odwoływania się do ćwiczeń. Jednak opinie dydaktyków na temat rozróżniania tych dwóch pojęć nie są zgodne. Dla przykładu, Daniel Coste (2009) nie widzi różnic między ćwiczeniem a zadaniem.

Każde ćwiczenie, które wchodzi w skład jednostki nauczania, należy traktować jako zadanie (o ile towarzyszy mu polecenie, ma wyraźnie określony cel, a jego rezultat jest identyfikowalny i możliwy do ocenienia). Przy takim założeniu zarówno dyktando, jak i pytania wielokrotnego wyboru czy tekst z lukami są tak samo zadaniami, jak i odgrywanie ról czy przygotowanie wystawy (afisze, napisy, przygotowanie zaproszeń, fotografie, filmy) lub dziennik prowadzony przez uczniów (Coste 2009: 17).

Trudno się dziwić, iż przytoczona tutaj opinia D. Coste'a budzi sprzeciw wielu dydaktyków (zob. np. Ellis 2003; Springer 2009; Denyer 2009). Claude Springer słusznie przypomina, że ćwiczenie zostało uznane jako pełnowartościowa, minimalna jednostka uczenia się przez metody audiowizualne. Jest więc ono ściśle związane z pracą nad językiem i takim powinno pozostać, jeżeli chcemy, by nowe pojęcie, jakim jest zadanie, znalazło dla siebie właściwe miejsce. Chodzi w nim przede wszystkim o wyrabianie nawyków, o wdrażanie procedur automatyzujących, o operacje poprzedzające tworzenie wypowiedzi (Springer 2009: 29).

9.3.2. Przykłady zadań i ćwiczeń

Kontynuując rozważania nad właściwościami zadań i ćwiczeń, prezentujemy – posługując się konkretnymi przykładami – trzy typy działań lekcyjnych, charakterystycznych dla podejścia opartego na wykonywaniu zadań, które mają na celu rozwijanie ustnych działań językowych, zgodnie z założeniami podejścia działaniowego.

W podejściu ukierunkowanym na działanie zasadniczym celem kształcenia jest nabywanie umiejętności językowych przez wykonywanie zadań kompleksowych o charakterze społecznym.

Jest to zadanie złożone i w większości przypadków autentyczne, wymaga uruchomienia operacji kognitywnych, uaktywnia różnorodne zasoby językowe i pozajęzykowe. Jest usytuowane w kontekście, pozwala osiągnąć identyfikowalny rezultat i wymaga od ucznia autonomicznych działań. W zamieszczonym tutaj przykładzie zadanie polega na przetwarzaniu informacji, dokonywaniu wyboru i negocjowaniu oraz ustnym przekazywaniu informacji. Składa się z trzech etapów i wymaga ścisłej współpracy uczących się przy wyborze mieszkania i jego umeblowaniu. Poszczególne etapy to: przygotowanie do wykonania zadania, jego wykonanie i prezentacja dokonanego wyboru mieszkania. Realizując te trzy etapy, uczący się wchodzi w autentyczne interakcje, ponieważ muszą uzgodnić wspólnie potrzeby oraz wymagania w stosunku do wynajmowanego mieszkania, uzasadnić wybór, a także dokonać przed całym zespołem ustnej prezentacji decyzji i ustaleń podjętych w grupie. Wykonując to zadanie, uczniowie muszą uruchomić działania ustne: interakcyjne (np. dyskusja nieformalna, wymiana informacji, rozmowa prowadzone w konkretnym celu), mediacyjne (np. ustne objaśnianie danych) oraz produktywne (np. przedstawianie stanowiska, zwracanie się do publiczności). Realizacja tak kompleksowego zadania wymaga również odwołania się do takich strategii, jak: korzystanie z pomocy innych osób, przygotowanie wypowiedzi

1. PRZYGOTOWANIE

Pełnienie studiów w Polsce trzem osobom z grupy zaplanowane pracę w przedmiotowym przedkwalifikacji.

Zakład pracy dysponuje dwoma służbowymi mieszkaniami, ale nie są one umeblowane. Pracujący w trzech osobnych grupach, zastanawiając się, jakiego mieszkania potrzebują.

Lokalizacja (miasto):	
Miejsce:	
Cena wynajmu:	
Łazienka:	
Odbiór kuchenki lub nie:	
Inne ogród, garaż, taras, piwnica, monitoring:	
Dostawione informacje:	

2. REALIZACJA

Pełnienie planów wykreślić mieszkanie, które najbardziej Wam odpowiada. Uzasadnij ten wybór.

Negocjujcie, kto będzie mieszkał w poszczególnych pokojach i łazience.

Mieszkanie, które wykreślić nie jest umeblowane. Zastanówcie się, w jakich meblach potrzeba każdy z was i zapropnujcie ich rozmieszczenie w poszczególnych pomieszczeniach. Na wybrany plan mebli sformułujcie meble, które się niedługo do zamieszkania.

3. PREZENTACJA

Na forum grupy przedstawić swoje propozycje wszystkim kolegom i wysłuchać ich opinii.

Tutaj mieszkać

dzi, dostosowanie treści przekazu do środków językowych, którymi dysponuje uczący się, rozważenie możliwości zastosowania różnych stylów, struktur wypowiedzi, sformułowań stosownie do sytuacji. Zadanie główne to z reguły końcowy – produktywny etap pracy dydaktycznej. Wykonanie opisanego tutaj zadania wymaga bardzo solidnego przygotowania uczących się poprzez zastosowanie przez nauczyciela wstępnych zadań komunikacyjnych i ćwiczeń językowych.

Komunikacyjne zadanie pedagogiczne ma na celu doskonalenie komunikacji językowej. Jest to zadanie proste, które pomaga uczącemu się w opanowaniu i angażowaniu działań językowych – interakcji, produkcji,

odbioru lub mediacji. W zamieszczonym przykładzie chodzi o jeden typ działania – o recepcję tekstu pisanego. Uczący się dopasowują opisy zawarte w ogłoszeniach do ilustracji przedstawiających różnego typu budynki mieszkalne. To proste zadanie może stać się inspiracją do wykonania kolejnego działania, w tym wypadku produkcji ustnej (wybór budynku, w którym uczeń chciałby mieszkać), a następnie zadania o charakterze międzykulturowym (typy mieszkań w innych kulturach/krajach).

Celem ćwiczeń przedkomunikacyjnych jest akwizycja wiedzy językowej, której uczeń będzie potrzebował w procesie realizacji zadań komunikacyjnych i społecznych. Ćwiczenie jest pozbawione szerszego kontekstu i skoncentrowane na użyciu form językowych, na ich trwałym opanowaniu. Poniżej zamieszczamy przykłady ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych, niezbędnych do wykonania częściowych zadań komunikacyjnych i zadania głównego o charakterze społecznym, jakim jest wynajem i umeblowanie mieszkania.

Tętu, kontykt i identyfikacja

1. A. Przenyżaj ogłoszenia i dopasuj je do zdjęć budynków.

B. Zastanów się i powiedz, w którym budynku chciałabyś/ chciałbyś mieszkać? Dlaczego?

C. Czy w krajach, z których pochodzicie, istnieją podobne typy mieszkań, budynków? Opisz je.

1. Do wynajęcia stylowy domek o powierzchni ok. 350 m² z parkiem, 3 łazienki, sala balowa, polonowy wiatrak w Warszawie, w pełni wyposażony.

2. Do sprzedania lub wynajęcia mieszkanie w odrestaurowanej kamienicy (55 m²) w centrum miasta, w sąsiedztwie Ogrodu Botanicznego, studio-łazienka ok. 120.

3. Do sprzedania stylowy dom z dachem z dachem o powierzchni ok. 80 ha, ułożony w polu. Zakupowanego, z dala od miejskiego hałasu. Kontakt: biuro nieruchomości „Loo” Zakopane, ul. Kropiwicki 12c.

4. Do wynajęcia nowy podziemny dom, luksusowo umeblowany, z dużym ogrodem i tarasem, 5 pokoi, kuchnia, 2 łazienki, garaż, monitoring.

5. Do wynajęcia mieszkanie 50 m² w Warszawie, na 10. piętrze. Pakiet widoki na całe miasto w każdej porze roku, 4.500 zł/mc + media. Kontakt: 0 603 301 552.

6. Dom na wodzie, gwarantujemy całkowitą wodność, nie wymaga ani mebli, ani ogrzewania, 40 m² powierzchni użytkowej. Cena przystępna. Lokalizacja według uznania właściciela.

2. Gdzie w Twoim kraju mieszkać student? Dlaczego?

PRZYKŁADNE WYRAŻENIA

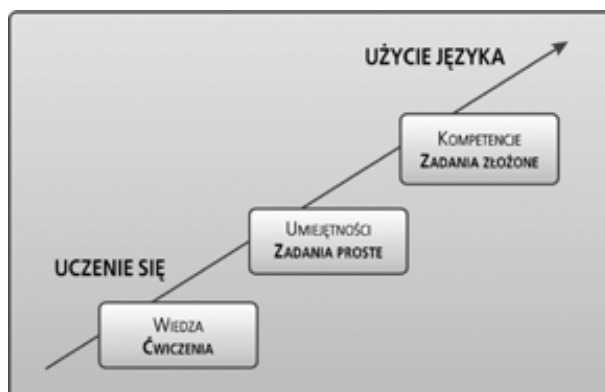
- Wykonalny / nie wykonalny
- Dostosowany / nie dostosowany
- Miękkie / twarde
- Północ / południe
- Wiosna / jesień
- Wiosna / jesień
- Wiosna / jesień
- Wiosna / jesień

Tutaj mieszkam

The image displays two pages from a Polish language textbook, specifically focusing on the 'Ważne słowa' (Important words) section. The left page contains exercises for identifying and using words related to 'Ważne słowa' (Important words) and 'Ważne słowa' (Important words). The right page contains exercises for identifying and using words related to 'Ważne słowa' (Important words) and 'Ważne słowa' (Important words).

Należy podkreślić, iż ćwiczenia są nieodłącznym elementem uczenia się przez wykonywanie zadań, podstawą wszelkiego rodzaju działań podejmowanych na lekcji języka obcego. Podejście oparte na wykonywaniu zadań nie tylko nie wyklucza różnego typu ćwiczeń (gramatycznych, leksykalnych, ortograficznych), ale ich wręcz potrzebuje, by nauczanie mogło być skuteczne. „Ćwiczenie może być traktowane jako działanie mające na celu akwizycję, zapamiętanie, zautomatyzowanie środków językowych i jest niezbędnym warunkiem ich późniejszego uaktywnienia” (Denyer 2009: 151).

Rozróżnienie między ćwiczeniami i zadaniami jest konieczne, aby przejście od uczenia się do użycia języka stało się bardziej wyraziste w oczach nauczycieli, którzy muszą zdawać sobie sprawę z tego, że w procesie kształcenia językowego nie należy pomijać ważnych etapów. Jak słusznie zauważa C. Bourguignon (2010: 28), nie można mówić o kompetencji bez odpowiedniego stopnia opanowania wiedzy i wykształcenia umiejętności.



Schemat 9. Etapy kształcenia kompetencji (Bourguignon 2010: 28).

Powyższy schemat wyraźnie pokazuje zależność między uczeniem się a użyciem języka. Zadania kompleksowe służą do rozwijania kompetencji – ogólnych i językowych. Są one ukierunkowane na wytyczony cel, dlatego wymagają od uczniów odwołania się do pewnych umiejętności (rozumienia, interakcji, negocjacji, wyrażania znaczeń). Natomiast ćwiczenia są odpowiedzialne za mechaniczne uczenie się i utrwalanie form językowych, które z kolei zostaną uruchomione w kontekście językowym (zadania proste) i społecznym (zadania złożone).

Podczas realizacji zadania w sytuacji szkolnej należy wziąć pod uwagę w pierwszej kolejności kompetencje uczącego się / użytkownika języka, tzn. jego kompetencje ogólne oraz zdolność komunikowania się (kompetencję komunikacyjną), które przejawiają się w działaniach językowych. Niemożliwe jest bezpośrednie przekazywanie lub nabywanie kompetencji. Kształtuje się ona i rozwija w działaniu. Kompetencja to wiedza użyta w działaniu (Perrenoud 1997). Ponieważ w kształceniu językowym główny akcent położony jest właśnie na kompetencje, trzeba stworzyć takie warunki działania, które sprzyjać będą ich rozwijaniu. Z metodologicznego punktu widzenia pojęcie zadania – ukształtowane w ramach podejścia ukierunkowanego na działanie – wydaje się w pełni odpowiadać potrzebie koherencji między podstawami teoretycznymi ESOKJ a praktyką pedagogiczną w sali lekcyjnej. W zadaniu działanie jest zawsze umotywowane jakimś celem, a rezultat jest identyfikowalny (Janowska 2017b).

9.4. Fazy nauczania opartego na wykonywaniu zadań

Każde zadanie jest małym ogniwem w szeroko pojętym procesie uczenia się, a etapy jego realizacji odpowiadają powszechnie przyjętym fazom akwizycji języka obcego. Schematy realizacji zadań różnią się zarówno liczbą faz, jak i stopniem szczegóło-

wości opisu. Jednakże każdy z nich zawiera trzy podstawowe etapy: działania przed, w trakcie i po wykonaniu zadań (zob. np. Willis 1996; Skehan 1998; Ellis 2006, 2009).

Faza pierwsza – *pre-task*, jak wskazuje sama nazwa, ma miejsce przed przystąpieniem zespołu do realizacji zadania. Jest to wprowadzenie do tematyki i do zadania. Nauczyciel przygotowuje uczących się do wykonania zadania głównego przy pomocy działań wstępnych, zadań cząstkowych, ćwiczeń i instrukcji. Istnieje wiele rozmaitych sposobów, metod i technik wyczulenia uczących się na tematykę i treści zadania głównego – mogą oni np. wysłuchać nagrania, przeczytać tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować lub wykonać ćwiczenia mające na celu aktywizowanie potrzebnych środków językowych (Willis 1996; Willis, Willis 2007). N. S. Prabhu z kolei proponuje, aby w tej fazie uczący się wykonali wraz z nauczycielem zadanie podobne do zadania głównego. Autor podkreśla rolę nauczyciela-przewodnika, który krok po kroku prowadzi swych podopiecznych do pożądanego rezultatu i upewnienia się, czy każdy rozumie, jakie umiejętności są niezbędne do prawidłowego wykonania zadania (Prabhu 1987). Inną czynnością w tej części sekwencji zadaniowej jest planowanie wypowiedzi (Skehan 1998), które może wpływać zarówno na jakość produkcji językowej (płynności i poprawności tworzonych tekstów), jak i na ogólne powodzenie w wykonywaniu zadań. Uwaga obu uczestników procesu dydaktycznego – nauczyciela i uczniów – skoncentrowana jest na uaktywnieniu wiedzy i umiejętności uczących się, na zmotywowaniu tych ostatnich do pracy nad zadaniem.

Faza realizacji zadania – *task*⁴⁸ – to praktyczne użycie języka i przekazywanie (negocjowanie) znaczeń w trakcie wykonywania zadania głównego. Poza refleksją nad tematem i poszukiwaniem środków językowych, obejmować również może zaangażowanie uczących się w przygotowanie się do wykonania zadania: ustalenie planu działania, redagowanie różnego rodzaju kwestionariuszy, propozycje pytań do dyskusji, powtórzenie elementów przyswojonych w trakcie poprzednich zajęć, opracowanie planu sprawozdania itd. Według D. i J. Willis (2007) faza ta może składać się z trzech etapów: zadanie (*task*), planowanie prezentacji (*planning a report*) oraz przekazanie informacji zwrotnej (*reporting back*)⁴⁹. W trakcie lub po wykonaniu zadania, pracując w parach lub kilkusobowych zespołach, uczniowie przygotowują sprawozdanie ustne lub pisemne z realizacji zadania, odnotowują własne obserwacje, decyzje i uwagi. Pod koniec tej fazy uczący się przedstawiają przygotowane relacje lub wymieniają się tekstami w celu porównania uzyskanych wyników. Uczniowie pracują w parach lub małych grupach, a następnie przystępują do prezentacji wykonanego zadania. Produkt finalny może przybrać postać *exposé*, debaty, broszury, nagrania itd. Wymiana informacji następuje w podgrupach lub na forum całego zespołu.

⁴⁸ Nazywane również: *while-task* (Ellis 2003, 2006, 2009), *task-cycle* (Willis 1996).

⁴⁹ Por. wcześniejszy model J. Willis (1996): 1. *Pre-task: introduction to topic and task*; 2. *Task cycle: task, planning, report*; 3. *Language focus: analysis, practice*.

Podstawowym warunkiem efektywnej pracy uczących się w tej fazie jest odpowiednio zaprojektowane czy dobrane zadanie. Rod Ellis (2003: 21) proponuje, by wziąć pod uwagę następujące parametry zadania:

- cel zadania (*goal*) w kontekście jego przydatności w danej sytuacji dydaktycznej;
- materiał wejściowy (*input*), którym może być tekst pisany, mówiony bądź ilustracja;
- warunki wykonania zadania (*conditions*), czyli doprecyzowanie zasadniczych punktów w celu ukierunkowania pracy zespołu, np.: jaki zestaw informacji otrzymają uczący się, czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska, czy zadanie będzie wymagało interakcji, czy tylko przekazania informacji itd.;
- procedury metodyczne (*procedures*), obejmujące zaplanowanie form pracy (w parach, w grupach, indywidualnie), czasu przeznaczanego na przygotowanie i wykonanie zadania, a także decyzji o możliwości ponownego wykonania zadania;
- przewidywany rezultat zadania (*predicted outcomes*), tzn. wypracowanego produktu (w formie pisemnej bądź ustnej, jego charakter – otwarty lub zamknięty) i procesów poznawczych wywołanych przez zadanie (zob. też Janowska 2011a: 204-207).

Należy tutaj rozróżnić realizację zadania i uczenie się, bowiem nie zawsze poprawnie wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania.

Kolejna sekwencja – *post-task* – to czynności końcowe poświęcone analizie procesu realizacji zadania. Jej celem jest doskonalenie umiejętności językowych uczących się tak, aby mogli bardziej precyzyjnie formułować wypowiedzi w języku obcym. Dla J. i D. Willis (2007) jest to etap pracy nad językiem, podczas którego ma miejsce analiza cech języka docelowego i objaśniania (*analysis*) oraz praktyczne ćwiczenia językowe (*practice*). Faza ta obejmuje czynności zwiększające świadomość językową, gdzie nauczyciel zwraca uwagę uczniów na formy ważne z perspektywy wykonania zadania lub nawiązuje do wcześniejszych wypowiedzi uczniów. Następnie uczniowie wykonują ćwiczenia automatyzujące słownictwo, struktury gramatyczne czy funkcje istotne dla uczniów. Ostatnim etapem pracy nad zadaniem jest powtórzenie i/lub ocena zadania (*task repetition and/or evaluation*). Uczący się mogą ponownie wykonać zadanie, poprawiając tym samym swoją skuteczność komunikacyjną. Faza pozadaniowa bywa niekiedy w całości poświęcona analizie wypowiedzi uczniów i pracy nad pojawiającymi się problemami.

Przedstawiony schemat możemy uznać za rodzaj klarownego, uproszczonego planu prezentującego krok po kroku typ i kolejność działań nauczyciela i studentów. Jakkolwiek dydaktyka jest sama w sobie kreatywna i nie toleruje sztucznych barier, przestrzeganie takiej sekwencji działań jest warunkiem sprawnej organizacji procesu uczenia się przez wykonywanie i ma bezwzględnie wpływ na osiąganе wyniki.

9.5. Zadaniowa lekcja mówienia

Jednostką podstawową powszechnie przyjętą jako wyznacznik czasu pracy w szkolnym nauczaniu i uczeniu się języka jest lekcja. Termin ten funkcjonuje we wszystkich systemach edukacyjnych, niezależnie od czasu trwania lekcji, i służy do określenia minimalnej jednostki organizacyjnej uczenia się. Każda jednostka nauczania / uczenia się (lekcja, lektorat czy jednostka metodyczna), niezależnie od tego, jak ją będziemy nazywać, przebiegać musi według jakiegoś przyjętego i z góry ustalonego porządku; jej części zwykło się nazywać etapami, fazami czy ogniwami. Należy jednak podkreślić, iż schemat opracowany przez nauczyciela nie może być sztywny i w praktyce ulegać będzie modyfikacjom stosownie do zmieniających się warunków kształcenia. Nieprzewidziane reakcje uczących się najczęściej zakłócają porządek z góry ustalony przez nauczyciela, ale koncepcja całościowa zajęć zapisuje się w jego pamięci i pozwala unikać podstawowych błędów w postaci opuszczania lub zaniedbywania istotnych elementów procesu lekcyjnego.

W historii metod nauczania języków obcych koncepcja budowy jednostki lekcyjnej wywoływała szereg dyskusji, idących od całkowitego liberalizmu w sposobie prowadzenia zajęć do ścisłego określenia liczby i kolejności następujących po sobie faz (np. w metodach audiowizualnych). Niezależnie od opinii negujących zasadność podziału na etapy jednostek lekcyjnych stwierdzić należy, iż w nauczaniu zinstytucjonalizowanym istnieją zawsze różnorodne ograniczenia, chociażby dla przykładu czasowe czy organizacyjne, które narzucają wszystkim nauczycielom i uczniom pewne rygory. Lekcje można konstruować na wiele sposobów. W publikacjach z zakresu dydaktyki i teorii nauczania znajdujemy szereg modeli lekcji (zob. np. Krajka 2009; Janowska 2015a), z których nauczyciel może skorzystać, planując zajęcia z języka obcego. Są one związane z różnymi prądami metodologicznymi, ich „praktycznym wytworem”, prezentują dedukcyjne lub indukcyjne podejście do procesu nauczania / uczenia się. Schematem lekcji, po który ostatnio sięga coraz więcej nauczycieli języków obcych, jest model zadaniowy.

Wykonywanie zadań w ramach zajęć z języka obcego jest jedną z koncepcji nauczania wpisujących się w podejście komunikacyjne. Zrodziła się ona w wyniku poszukiwania sposobów wprowadzenia do sal lekcyjnych autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Istota tego podejścia polega, po pierwsze, na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym, po drugie, proponuje ono bardzo szeroki wachlarz działań uczenia się – począwszy od wyszukiwania informacji na dany temat i ćwiczeń porównywania i systematyzacji, przez uczestnictwo w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów, do działań wpisujących się w nauczanie metodą projektów włącznie.

W organizacji pracy lekcyjnej pierwotne modele TBLT proponowały sekwencję: komunikacja – elementy językowe – ćwiczenia. Jednak szeroko zakrojone badania nad zadaniowością końca lat 90. XX wieku doprowadziły do dywersyfikacji modeli nauczania zadaniowego. Coraz większą wagę zaczęto przywiązywać do fazy pierw-

szej (*pre-task*), której głównym celem stało się przygotowanie kognitywne i językowe do realizacji zadania. Klasyczny cykl zadaniowy obejmuje wstępne przygotowanie i planowanie treści, wykonanie zadania i ocenę po zadaniu, pozwalającą na analizę i rozwój języka (zob. Willis 1996, 2007; Ellis 2006, 2009; Janowska 2011a).

Lekcja w tym modelu składa się z trzech etapów, choć cele każdego z nich zmieniają się w zależności od koncepcji badaczy podejścia zadaniowego (zob. 9.4.). Celem pierwszej fazy (*pre-task*) jest stworzenie „ramy” zadania i rozbudzenie motywacji wewnętrznej do podjęcia trudu jego wykonania. Nauczyciel pomaga sprostać wymagom kognitywnym i językowym zadania, odpowiednio kierując pracą uczących się. Zasadniczo uczniowie podejmują działania podobne do zadania głównego lub obserwują model jego wykonania, ale mogą też angażować się w takie czynności, które nie mają charakteru zadaniowego. Będzie to na przykład wprowadzanie lub aktywizowanie struktur językowych, przydatnych podczas realizacji zadania głównego, w celu zredukowania stopnia trudności zadania. Rozwiązywanie zadań (*while-task*) odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje również zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na forum całej klasy pisemnego bądź ustnego sprawozdania. Po zakończeniu realizacji zadania (*post-task*) i prezentacji wyników analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie w trakcie wykonywania zadania. Wyjaśniane jest trudne słownictwo i nowe struktury gramatyczne, które się pojawiły. Uczący się rozmawiają o zagadnieniach, które sprawiły im trudności. Faza pozadaniowa – często zaniebdywana i pomijana w procesie dydaktycznym – jest etapem o istotnym znaczeniu w nauczaniu i uczeniu się języka w podejściu ukierunkowanym na działanie. Powrót do tematyki zajęć, dyskusja nad tym, co i w jaki sposób udało się osiągnąć, a co należy jeszcze dopracować, to moment refleksji nad własnym uczeniem się implikujący wzmocnienie motywacji (zob. Ellis 2006, 2009).

Rola nauczyciela polega na takim zaplanowaniu zajęć, by uczniowie, poprzez stosowne przygotowanie kognitywne i językowe, mieli okazję wypróbować użycie języka w różnych kontekstach sytuacyjnych, koncentrując się głównie nie na formie, lecz na treści. Zadanie natomiast musi służyć zarówno nauce języka obcego, jak również przyczyniać się do poszerzania wiedzy ogólnej i rozwoju kompetencji społecznych. Niewątpliwą zaletą modelu lekcji TBLT jest pozytywny wpływ zadań na poziom motywacji uczących się. Niezależnie od przyjętej formy zajęć, ich podstawą jest aktywne uczestnictwo uczących się w procesie przyswajania języka.

Przedstawiony poniżej scenariusz lekcji osadzony został w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego osób dorosłych na poziomie B1⁵⁰. Celem głównym lekcji jest rozwijanie ustnych działań interakcyjnych i mediacyjnych. Bardziej szczegółowe informacje zamieszczono w metryczce.

⁵⁰ Konspekt lekcji pochodzi z artykułu autorstwa I. Janowskiej i K. Grzegorzczak, *Lekcja mówienia – kształcenie ustnych działań językowych w ujęciu działaniowym*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30 (w druku).

TEMAT: „Idziemy do restauracji...”

GRUPA/POZIOM:

dorośli uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie **B1**

CELE:

ROZWIJANIE JĘZYKOWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ, DZIAŁAŃ I STRATEGII JĘZYKOWYCH**Uczący się potrafi:**

- znaleźć i zrozumieć istotne informacje w materiałach codziennego użytku,
- domyślać się znaczenia słów na podstawie kontekstu,
- wyszukać i przekazać konkretne informacje,
- udzielać informacji o różnych miejscach, potrafi je opisać i ocenić,
- przedstawić własny punkt widzenia, zgodzić się lub nie z innymi opiniami,
- podsumować ustalenia grupy i przekazać je innym.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI OGÓLNYCH**Uczący się:**

- współdziała w interakcji w pracy grupowej,
- poszerza wiedzę ogólną,
- dzieli się z innymi zdobytą wiedzą i umiejętnościami,
- doskonali umiejętności negocjowania i pracy w zespole,
- toleruje różne zwyczaje i opinie.

SFERY ŻYCIA: prywatna

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE: karta pracy (ćwiczenia, teksty i ilustracje), menu

FORMY PRACY: praca indywidualna, praca w parach/grupach

CZAS TRWANIA: 90 min.

PRZEBIEG LEKCJI

Ponieważ lekcja dotyczy sytuacji z życia codziennego, w fazie przedzadaniowej, czyli w momencie kształtowania nastawień i zainteresowania tematyką zajęć, warto odwołać się do doświadczeń uczących się, kierując do całego zespołu pytania typu:

- gdzie na co dzień spożywają posiłki (w stołówce, w domu, w barze, w restauracji...),
- czy lubią chodzić do restauracji (tak, nie, dlaczego),
- czy mogą wymienić kilka znanych krakowskich restauracji.

→ Przystępując do realizacji zaplanowanego toku zajęć, lektor/nauczyciel rozdaje karty pracy. W ćwiczeniu 1 przewidziano zestaw fotografii ogniskujących uwagę uczących się na tematyce lekcji (posiłki w restauracji) i pełniących funkcję bodźca stymulującego wypowiedzi ustne. Zamieszczone pytania pomagają opisać przedstawiony materiał graficzny i wysuwać hipotezy na temat jego treści. Przy wsparciu nauczyciela uczący się aktywizują środki językowe niezbędne do wykonania zadań częściowych oraz wykonują działania podobne do zadania głównego.

Ćwiczenie 1.

Przyjrzyj się fotografiom i odpowiedz na pytania:

- Co przedstawiają ilustracje? Opisz je i porównaj.
- Jakie posiłki można zjeść w tych restauracjach?

- Do której restauracji wybrałbyś/wybrałabyś się na obiad z przyjaciółmi? Dlaczego?



→ Kolejne działania to ćwiczenia kategoryzacyjno-tematyczne (ćwiczenia 2 i 3). W pierwszym z nich zadaniem uczących się jest uzupełnienie kolokacji i dopasowanie czynności do wykonawców: kelnera lub gościa restauracji. Niektóre czasowniki łączą się z więcej niż jednym rzeczownikiem, co zostało zaznaczone w poleceniu. W ten sposób uczący się poznają i utrwalają słownictwo oraz zwroty związane z funkcjonowaniem lokali gastronomicznych. Wyrażenia te pojawiać się będą sukcesywnie w kolejnych ćwiczeniach, w zadaniach częściowych oraz w zadaniu głównym.

Ćwiczenie 2.

Co robi w restauracji gość, a co kelner? Dopasuj czynności do osób i sytuacji.

UWAGA! Niektórych czasowników można użyć więcej niż raz.

wybiera składa wskazuje przyjmuje wita rezerwuje przynosi/podaje
je przegląda prosi zamawia dostaje przychodzi płaci daje

GOŚĆ		KELNER
	do	w
	restauracji/lokalu	
	stolik/miejsce	<i>wskazuje (rezerwuje)</i>
	menu	
	danie	
	zamówienie	
<i>dostaje, płaci, prosi o</i>	rachunek	
	napiwek	

Ćwiczenie 3.

Dopasuj wypowiedzi do osób (K – kelner, G – goście) i ułóż je we właściwej kolejności.

K: Dzień dobry. Czy mają państwo rezerwację?

G:

K:

K:

a) *Mamy wolny stół. Proszę za mną.*

b) *Nie. Poprosimy stół dla dwóch osób.*

c) *Proszę chwilę poczekać. Sprawdzę, czy są wolne miejsca.*



K: Kotlet schabowy z frytkami?

G:

K:

G:

K:

G: Tak, poprosimy.

a) *Dziękuję.*

b) *Dla mnie. Dziękuję.*

c) *Czy deser podać bezpośrednio po daniu głównym?*

d) *Polędwiczki z sosem grzybowym dla pani. Smacznego.*



K: Czy mogę przyjąć zamówienie?

G:

K:

G:

K: Czy zamawiają państwo jakieś przystawki?

G:

K:

G: Poprosimy o białe wino.

K:

G:

K:

a) *Nie, dziękujemy.*

b) *Poproszę kotlet schabowy z frytkami.*

c) *Na deser weźmiemy dwie szarlotki z lodami.*

d) *A dla pana?*

e) *Za chwilę podam alkohol. Na danie główne trzeba będzie poczekać około pół godziny.*

f) *Tak, dla mnie będą polędwiczki z sosem grzybowym.*

g) *Czy podać coś do picia?*

h) *Czy życzą sobie państwo coś na deser?*





G: Poprosimy o rachunek.

K:

G:

K:

G:

a) *Gotówką.*

b) *Dziękujemy.*

c) *Oto rachunek.*

d) *Będę państwo płacić gotówką czy kartą?*

W ćwiczeniu 3 uczący się uzupełniają dialogi, które mają miejsce w restauracji pomiędzy kelnerem i gośćmi w czterech różnych sytuacjach: podczas wchodzenia do restauracji, zamawiania posiłku, przyjmowania go i podczas płacenia za zamówione dania. Podane wypowiedzi należy dopasować do osób (kelnera lub gości) i ułożyć we właściwej kolejności. W tym ćwiczeniu część zwrotów z poprzedniego zadania pojawia się w kontekście. Wypowiedzi te stanowią model, na którym studenci mogą wzorować się, tworząc własne dialogi, a następnie wykonując zadanie właściwe. Wzorzec może zostać utrwalony poprzez głośne odczytanie dialogu w parach, co stwarza okazję do skorygowania uchybień fonetycznych.

→ Wzorując się na dialogach z ćwiczenia 3, uczący się w czteroosobowych grupach tworzą własne dialogi odbywające się w restauracji (ćwiczenie 4). Trzy osoby odgrywają role gości, którzy muszą ustalić (przedyskutować) pomiędzy sobą następujące kwestie: zamówienia (wybór posiłków) oraz płatności (kto płaci i w jaki sposób, czy będzie dawany napiwek). Czwarta osoba jest kelnerem, który wita gości, wręcza im menu, przyjmuje zamówienie, przynosi dania i przyjmuje zapłatę. Każda grupa prezentuje całemu zespołowi opracowane przez siebie dialogi.

Ćwiczenie 4.

Idziesz ze znajomymi do restauracji. Trzy osoby są gośćmi, a czwarta kelnerem. Kelner wita Was i podaje menu. Wybierzcie wspólnie potrawy i złożcie zamówienie. Po zjedzeniu ustalcie między sobą formę płatności i kwestię napiwków oraz zapłaćcie za posiłek. Następnie zaprezentujcie całą sytuację grupie. Pomogą Wam wyrażenia z ćwiczeń 3 i 2.

RESTAURACJA <i>Pistacja</i> <i>MENU</i> PRZYSTAWKI Przysmak z polędwicy z karczochami i pistacjami 26 zł Cielęcina w sosie z tuńczyka 24 zł Carpaccio z buraka z sałatką z ogórków i ziemniaków 12 zł Salata Caprese w sosie pesto 17 zł Łosoś wędzony z serem ricotta, czerwoną cebulą i koprem 23 zł ZUPY Minestrone włoska zupa jarzynowa 9 zł Zupa cebulowa z grzanakami 8 zł Krem pomidorowy z pistacjami 10 zł Zupa grzybowa 13 zł PIERWSZE DANIE Risotto z krewetkami w pikantnym sosie podane z prażonymi pestkami dyni 24 zł Wstęgi makaronu w sosie z łososią posypane rukolą 24 zł Makaron kokardy z tuńczykiem, kaparami i pomidorkami 23 zł Makaron w sosie pesto z rozmarynem i z pistacjami 21 zł	DRUGIE DANIA Z MIĘSA Pierś z kurczaka z pistacjami w sosie kremowym 29 zł podana z gotowanymi ziemniakami i marchwią w curry Cielęcina z szynką parmeńską i szalwią 37 zł podana z włoskimi kluseczkami ziemniaczanymi i fasolą Polędwiczki wieprzowe z rusztu z oliwą czosnkową 36 zł podana z opiekаныmi ziemniakami w rozmarynie Polędwica wołowa 45 zł krojona na rukoli z parmezanem, podana z opiekаныmi ziemniakami w rozmarynie DRUGIE DANIA Z RYB Łosoś z rusztu 31 zł podany z dzikim ryżem i gotowanymi ziemniakami i marchwią w curry Dorsz w sosie kaparowo-winnym 34 zł podany ze spaghetti z warzyw i pistacjami Krewetki w sosie z białego wina 33 zł podane z pieczywem czosnkowym POLSKIE SMAKI Żurek z jajkiem 8 zł Pierogi domowe 17 zł Kotlet schabowy z kapustą zasmażaną i sałatką ziemniaczaną 21 zł Wątróbka z cebulą i jabłkiem podana z ziemniakami 13 zł DESERY Crème brûlée z pomarańczami 14 zł Tiramisu 14 zł Suflet czekoladowy 16 zł Szarlotka na ciepło z lodami waniliowymi 22 zł
--	---

→ W zadaniu głównym uczący się rozwijają nie tylko językową kompetencję komunikacyjną, ale także doskonałą umiejętność negocjowania i pracy w zespole. W parach studenci wykonują zadanie złożone o charakterze społecznym: organizują obiad dla dużej grupy i muszą wybrać jedną z krakowskich restauracji. W tym celu uzgadniają kryteria, jakie przyjmą przy wyborze (liczba osób, wystrój, rodzaj kuchni, lokalizacja), a następnie analizują oferty czterech różnych restauracji. Poza tekstem studenci dysponują również zdjęciami wnętrz. Uzyskane na podstawie materiałów informacje uczący się porównują ze swoimi wymaganiami i wspólnie dokonują wyboru restauracji. Swoją decyzję prezentują i uzasadniają na forum grupy.

ZADANIE GŁÓWNE

Organizujesz z koleżanką/kolegą obiad dla lektorów i studentów z okazji zakończenia kursu języka polskiego w Krakowie. Ustalcie, jakie są wasze wymagania:

- dla ilu osób zamawiacie posiłek,
- jaka powinna być atmosfera (wystrój) w lokalu,
- ile i jakie dania wybieracie,
- gdzie powinien znajdować się lokal.

Porównajcie oferty kilku restauracji i wybierzcie najlepszą. Swój wybór zaprezentujcie całej grupie i powiedzcie, dlaczego zdecydowaliście się na daną restaurację.

Trattoria La Mamma

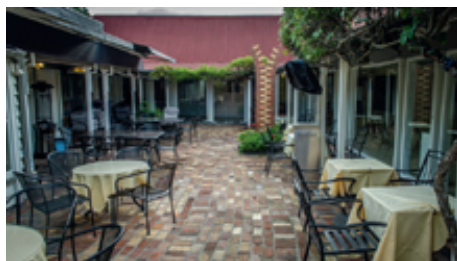
Z tęsknoty za słoneczną Italią zrodziła się myśl o stworzeniu trattorii, w której można odnaleźć prawdziwe włoskie smaki: pizze na delikatnym, cienkim cieście z pieca opalanego drewnem, makarony według włoskich receptur, najrozmaitsze wędliny i sery prosto z Włoch, oliwy z oliwek pierwszej jakości i oczywiście doskonałe włoskie wina. Nasze potrawy i rodzinną włoską atmosferę Goście *La Mamma* zapamiętają na długo. Nasza restauracja mieści się przy

ulicy Sławkowskiej na Starym Mieście, nieopodal Rynku. Trudno w całym mieście o bardziej włoskie miejsce i... lepszą pizzę. Dania, które serwujemy, są przyrządzane według tradycyjnych przepisów i z najlepszych produktów.

Tekst na podstawie [on-line:] <http://mammamia.net.pl/pl/tresci/275,o-restauracji.html>.

RESTAURACJA BAZYLIA

Restauracja *Bazylia* to miejsce pełne zieleni i kwiatów. Znajduje się w samym centrum Krakowa, na ulicy Wiślniej. Serwujemy dania kuchni europejskiej, przygotowywane przez najlepszych kucharzy. Zapewniamy profesjonalną i niezwykle kompetentną obsługę. Możemy przyjąć nawet do 120 gości. Wszystkie sale są klimatyzowane, co zapewnia pełen komfort podczas organizowanych u nas imprez. Wieczorem płonie kominek, a w sezonie letnim udostępniamy taras z ogródkiem dla 30 osób.



Tekst na podstawie [on-line:] <http://www.restauracjapistacja.pl/index.html>.

Malinowe Pole

Na ulicy Poselskiej, w pięknej kamienicy, od wielu lat istnieje *Malinowe Pole*. Od samego początku chcieliśmy, aby restauracja była synonimem dobrego smaku i gustu i kojarzyła się z niepowtarzalną atmosferą. Wiemy i wierzymy, że jakość i smak

potraw są dla restauracji najważniejsze. W *Malinowym Polu* proponujemy naszym gościom także sezonowe specjały, niemal co miesiąc inne. W sezonie jesiennym proponujemy więc ręcznie robione gołąbki z kaszą ze śliwkami i grzybami z delikatnym sosem, gęś pieczoną na św. Marcina z grzybami i kaszą po krakowsku, a na deser racuszki z jabłkami z musem waniliowym. Przygotowujemy to właśnie po to, by kuchnia polska zyskała różne oblicza, jak nasze polskie cztery pory roku.



Tekst na podstawie [on-line:] <http://miodmalina.pl/o-restauracji/>.

RESTAURACJA PEKIN



Restauracja *Pekin* powita Państwa z radością w swoich wnętrzach na ulicy Sławkowskiej. Doświadczeni kucharze specjalizują się w kuchni regionów Syczuan, Kanton oraz Hong Kong i gwarantują niezapomniane smaki. Proponujemy nasze specjalności: chińskie fondue, kaczka po pekińsku, wieprzowina hui guo, wołowina po sycuańsku, makaron chow mien oraz kurczak gong bao. W naszych eleganckich wnętrzach obsługujemy gości indywidualnych oraz orga-

nizujemy spotkania biznesowe, konferencje, przyjęcia okolicznościowe – komunie, wesela, imieniny. W restauracji znajduje się grill, gdzie Chiński Szef Kuchni przyrządza potrawy w obecności klientów. Oferujemy sale VIP dla 15, 30 lub 50 osób, a dla miłośników zabawy proponujemy sale KARAOKE. Zapraszamy!

Tekst na podstawie [on-line:] http://chinskipalac.krakow.pl/?page_id=7&lang=pl.

→ Po wykonaniu zadań i prezentacji wyników przez wszystkie grupy nauczyciel pyta uczących się o problemy związane z wyborem, czy był on łatwy, czy trudny, czy obie strony zawsze zgodnie podejmowały decyzje oraz jakie działania sprawiły im największej trudności. Omawiane są również i wyjaśniane usterki czy braki językowe studentów zaobserwowane w trakcie wykonywania zadania głównego.

PRACA DOMOWA

Jest ona ściśle powiązana z zadaniem głównym i służy utrwaleniu struktur językowych i rozwijaniu sprawności pisania. Zadaniem uczących się jest opisanie w liście prywatnym (e-mailu) restauracji, w której odbył się zorganizowany przez nich obiad. W stworzonym tekście powinien pojawić się opis oraz opinia z elementami rekomendacji.

Napisz e-mail (około 100 słów) do koleżanki lub kolegi i opowiedz o restauracji, w której byłeś/aś na obiedzie z lektorami. Poinformuj:

- gdzie miał miejsce obiad,
- jak oceniasz klimat/wystrój restauracji,
- jaka była kuchnia i jakie podawano dania,
- czy jedzenie było dobre i co smakowało Ci najbardziej,
- czy podobała Ci się obsługa,
- czy jesteś zadowolony(a) i polecasz innym to miejsce.

Stosowanie zadań w nauczaniu mówienia ma wiele zalet. Przede wszystkim umożliwiają one efektywne przechodzenie od teorii do praktyki: przygotowują uczących się do stosowania nabytej wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych zbliżonych do autentycznych oraz do samodzielnego, swobodnego operowania językiem. Każde zadanie ma cel językowy i pozajęzykowy, zaczerpnięty z otaczającej nas rzeczywistości, co pozwala uczącym się skupić uwagę przede wszystkim na działaniach językowych, uzależniając dobór struktur językowych od potrzeb komunikacyjnych. Korzystanie z modelu zadaniowego w nauczaniu mówienia skłania również uczącego się do oceny własnych możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, a to z kolei uczy autonomicznego działania.

Podstawową cechą zadania jest jego ukierunkowanie na działanie o charakterze społecznym (mimo iż realizowane jest w warunkach sztucznych), na rozwiązywanie problemów; trudności, które uczący się muszą pokonać, pobudzają do inwencji i generują nowy sposób myślenia. To działanie opiera się na interakcjach między uczącymi się, którzy mają sobie coś do zakomunikowania. I w końcu zadanie pozostawia uczącym się dużą swobodę w jego rozwiązywaniu, w dysponowaniu materiałami, w podejmowaniu działań zgodnie z własnymi możliwościami i dążeniami. Aby zachęcić uczących się do efektywnego wykonywania zadań komunikacyjnych, należy dostarczyć im realnych potrzeb czy powodów do komunikowania się. Wiele czynników ma wpływ na efekt końcowy. Każdy z uczących się dysponuje częścią informacji potrzebnej do realizacji zadania. Pracując w grupie, muszą konsultować się, dyskutować, by znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu, są zachęceni przez kolegów i nauczyciela do wyrażania swoich opinii, sądów. Mogą mówić o sobie, o swoich doświadczeniach, traktuje się ich jako jednostki społeczne podejmujące decyzje i rozwiązujące różne problemy. Zadania mogą także stanowić narzędzie ewaluacji służące do oceny oraz samooceny umiejętności i postępów uczniów (zob. Janowska 2011a). Reasumując: podejście oparte na wykonywaniu zadań stanowi interesującą i efektywną formę nauczania i uczenia się języka obcego.

Metodyka oparta na rozwiązywaniu zadań to długa droga, prowadząca od zrozumienia funkcjonowania zadań do stwierdzenia ich pozytywnego wpływu na akwizycję. Stosowanie zadań w nauczaniu języków to podejście, które mocno akcentuje niezależność, swobodę uczenia się, ponieważ zadania wymagają od uczących się refleksji na temat własnego uczenia się i przemyślenia zmian, których mo-

gliby dokonać, aby ten proces uczynić skuteczniejszym. Kompetencje, które uczący się nabywają przez rozwiązywanie zadań, nie dotyczą wyłącznie języka – mają one znaczenie dla uczącego się jako jednostki społecznej w trakcie całej nauki szkolnej i później w jego dorosłym życiu.

10.

OCENIANIE SPRAWNOŚCI MÓWIENIA

„Już na samym wstępie trzeba podkreślić, że trafne, rzetelne i praktyczne ocenianie sprawności mówienia jest tak samo skomplikowane jak skuteczne jego nauczanie [...]” (Pawlak 2010: 15). Przystępując do oceny wypowiedzi ustnych, należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, co będzie oceniane, jakiego typu umiejętności: skuteczność komunikacyjna, poprawność językowa, przestrzeganie norm socjopragmatycznych, umiejętność stosowania zasad organizacji wypowiedzi czy może posługiwanie się strategiami. Odpowiedź na wyżej postawione pytanie jest zależna od celu, jaki w danej sytuacji nauczania / uczenia się jest realizowany; determinuje on także kolejne wybory i czynności dydaktyczne. Sporym wyzwaniem dla nauczyciela w kontekście ewaluacji sprawności ustnych jest dobór zadań, które umożliwią testowanie wybranych obszarów kompetencji komunikacyjnej. Należy również podjąć decyzję, czy do oceny podchodzimy holistycznie czy analitycznie (Komorowska 2002: 110) i na tej podstawie przygotować stosowne narzędzia ewaluacji. Przy ocenianiu sprawności mówienia należy zdawać sobie sprawę z tego, że jest to umiejętność najbardziej podatna na wpływ czynników pozajęzykowych, takich jak: osobowość zdającego, różnice kulturowe czy lęk językowy. Z kolei osoba oceniająca narażona jest na subiektywizm, szczególnie w sytuacji, gdy zna uczącego się / zdającego.

10.1. Ewaluacja i jej funkcje

Mimo istniejących różnic znaczeniowych w glottodydaktyce posługujemy się wymiennie terminami „ocenianie” oraz „ewaluacja”. Widać to również w dokumentach europejskich poświęconych tej tematyce. Autorzy angielskiej i polskiej wersji *Europejskiego systemu opisu* używają terminu „ocenianie” (ang. *assessment*), twierdząc, iż pojęcie „ewaluacja” ma szerszy zakres niż „ocenianie” i że „każdy rodzaj oceniania stanowi formę ewaluacji” (ESOKJ 2003: 153). Z kolei w wersji francuskiej i hiszpańskiej dokumentu znajdujemy termin „ewaluacja” (fr. *évaluation*, hiszp. *evaluación*).

Według Weroniki Wilczyńskiej (2002: 320) ewaluacja obejmuje „ocenę osiągniętego postępu lub stanu, jej interpretację [...] oraz wyciągnięcie wniosków w celu

dalszej organizacji uczenia się”. Jest to systematyczny proces gromadzenia i analizowania danych, którego nie można całkowicie utożsamiać z ocenianiem: ocenianie jest jedną z wielu części ewaluacji. W sytuacji oceniania zaś „kontrola” polega na sprawdzeniu, czy produkcja uczącego się odpowiada temu, co dyktują normy językowe (Tagliante 2005: 9).

W glottodydaktycznej literaturze przedmiotu znajdujemy różne klasyfikacje ewaluacji. Dwa podstawowe typy to ewaluacja kształtująca (*formative evaluation*) oraz sumująca (*summative evaluation*)⁵¹. Twórcy ESOKJ (2003) przyjmują również taki podział. Pierwsza z nich to ewaluacja procesów, którą wykonać można na podstawie *Portfolio* i tabeli samooceny. W tej ocenie uczestniczą uczący się, którzy powinni być świadomi czynionych postępów, swoich sukcesów i braków. Ten typ oceniania ma charakter kształtujący, stosuje się go w sposób systematyczny, towarzyszy wszelkim formom uczenia się. Ponieważ dotyczy bezpośrednio uczących się, przyczynia się do kształtowania autonomii i odpowiedzialności za własne uczenie się. Typ drugi to ewaluacja wyników uczenia się. Ma ona charakter zewnętrzny w stosunku do procesu uczenia się, jest skoncentrowana na danych kompetencjach, wyraża osiągnięty poziom w postaci ilościowej, służy do klasyfikacji lub certyfikacji.

Mówiąc o powszechnie stosowanych formach oceniania, mamy na myśli jego trzy zasadnicze funkcje: diagnostyczną, formatywną (lub inaczej kształtującą) oraz sumującą. To rozróżnienie wiąże się z momentami, w których ewaluacja pojawia się w obrębie kursu językowego: na początku, w trakcie lub po zakończeniu procesu uczenia się (zob. np. Komorowska 2002; Tagliante 2005).

Kontrola i ocena diagnostyczna – przeprowadzona we wstępnym okresie nauczania języka (na początku kursu, roku, semestru) – pozwala stwierdzić stan posiadanej wiedzy i umiejętności oraz zdolności. Może dostarczyć wskazówek na temat przewidywanych postępów i orientacji uczącego się. Przykładem tego typu oceniania mogą być testy biegłości, testy plasujące itd., często stosowane w sytuacji organizowania kursów językowych jako kryterium przydziału kandydata do grupy o odpowiednim poziomie językowym. Drugi typ – kontrola i ocena kształtująca (na przestrzeni całego kursu) ma na celu kierowanie uczeniem się danej jednostki czy grupy, odkrywanie trudności i mocnych stron uczącego się, wskazywanie na procedury prowadzące do polepszenia wyników. Dla uczącego się ten typ kontroli jest narzędziem uczenia się, natomiast nauczycielowi pozwala analizować stopień realizacji wyznaczonych celów, krytycznie ustosunkować się do nich. Wymienić tu należy na przykład tabele samooceny, testy i ćwiczenia z odpowiedziami umożliwiające samokontrolę itd. Z kolei kontrola i ocena sumująca (wg ESOKJ końcowa) to bilans uczenia się prowadzonego przez pewien czas uznany za odpowiedni do zrealizowania określonych celów. Umożliwia ona sklasyfikowanie i selekcję uczących się, jest podstawą certyfikacji i dyplomów.

⁵¹ Zob. np. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004, Universitas, Kraków; Byram M., Hu A. (eds.), 2017, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, London & New York.

W procesie kształcenia językowego bardzo istotne jest zrozumienie istoty ewaluacji kształtującej i sumującej. Nauczyciele z reguły nie są dobrze przygotowani do przeprowadzania ewaluacji i niejednokrotnie powielają znane im wzorce, według których sami byli niegdyś oceniani, albo stosują niewłaściwe narzędzia oceny, np. do każdej wypowiedzi posługując się egzaminacyjnymi kryteriami oceny. Tego typu podejście „wymusza” sytuacja nauczania – powszechnie stosowane egzaminy, co z kolei uprawnia do wystawiania ocen i wydawania dyplomów. Tymczasem istnieją inne sposoby oceniania umiejętności językowych i nie zawsze muszą się kończyć oceną sumującą. Dlatego tak ważne jest – szczególnie w perspektywie rozwijania sprawności mówienia – odróżnianie tego, co jest kontrolą związaną z wystawianiem ocen, od tego, co stanowi ewaluację kształtującą. W przygotowaniu kryteriów tej ostatniej mogą uczestniczyć także uczący się, określając parametry, które pozwalają stwierdzić, czy cel uczenia się został osiągnięty, czy jest jeszcze w trakcie opanowywania. Christine Tagliante (2006: 37) przedstawia w bardzo klarowny sposób podstawowe parametry omawianych sposobów oceniania:

KONTROLA (ewaluacja sumująca, normatywna) ↓	GROMADZENIE INFORMACJI (ewaluacja kształtująca, według kryteriów albo samoocena) ↓
Kontrolować znaczy sprawdzać, czy wyniki uczącego się odpowiadają ↓	Informacja, którą chcemy uzyskać, jest równie ważna dla ucznia, jak i dla nauczyciela; chodzi o to, czy wytyczone cele zostały lub nie osiągnięte według ↓
NORMIE języka docelowego. ↓	KRYTERIÓW sformułowanych przez nauczyciela. ↓
W tym celu stosuje się odpowiednie testy, ćwiczenia, sprawdziany, które pozwalają wystawić ↓	W tym celu stosuje się działania ewaluacyjne, skale samooceny, ćwiczenia weryfikujące, które dostarczają ↓
OCENĘ. Ta ewaluacja jest NARZUCONA i służy do sporządzenia listy rankingowej uczących się. Ocena jest jedyną dostępną informacją. Chodzi o ewaluację – sankcję.	INFORMACJI WRAZ Z KOMENTARZEM. Ta ewaluacja nie jest narzucona, ale WYNEGOCJOWANA z uczącymi się. Dostarcza informacji na temat, co zostało przyswojone, a co należy jeszcze poprawić.
PROWADZI ONA DO CERTYFIKACJI i ma uznanie społeczne.	PROWADZI ONA DO UZNANIA KOMPETENCJI i posiada wartość kształcącą.

Tabela 6. Ewaluacja sumująca i kształtująca (Tagliante 2006: 37).

Ewaluacja kształtująca jest najbardziej odpowiednim typem oceniania w nauczaniu opartym na wykonywaniu zadań. Nauczyciele powinni dokonywać ewaluacji kształtującej, aby móc podejmować właściwe decyzje i ukierunkowywać odpowiednio procedury nauczania i działania uczniów. Dla ucznia ważna jest informacja na temat tego, jaką pozycję zajmuje na tle grupy i wobec norm językowych, oraz jakie postępy poczynił w stosunku do sytuacji wyjściowej. Jest to interaktywne ocenianie postępów ucznia, pozwalające określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać. Tego typu podejście do oceniania trwale wzmacnia w uczniach poczucie ich wartości, zwiększa zaangażowanie w naukę, zachęca do samodzielności, stwarza uczniom warunki do współpracy, pogłębia świadomość procesu uczenia, pozwala w końcu uczniom wziąć odpowiedzialność za własną naukę. Proces akwizycji języka w podejściu ukierunkowanym na działanie wymaga również stosowania samooceny. Wszystkie typy samokontroli i ewaluacji kształtującej nie kończą się wystawieniem oceny, ale konstatacją binarną – potrafi lub nie, którą łatwo stosować w stosunku do całego zespołu.

„Sukces w nauce mówienia zależy w dużej mierze od tego, czy sprawność ta jest przedmiotem oceny i w jaki sposób jest oceniana, a także tego, czy uczniowie i nauczyciele otrzymują niezbędną informację zwrotną, ci pierwsi w postaci konstruktywnych uwag na temat ich wypowiedzi, a ci drudzy w postaci wyników egzaminu” (Pawlak 2010: 17).

10.2. Co oceniać, czyli o kompetencjach użytkownika języka

Aby udzielić odpowiedzi na postawione pytanie, należy odwołać się do modelu biegłości językowej. Takim punktem odniesienia mogą być modele kompetencji komunikacyjnej, tworzone na podstawie badań dla potrzeb nauczania i testowania znajomości języków obcych (zob. 4.). Przykładowo L. Bachman i A. Palmer (1996) proponują dynamiczny trzyczęściowy model językowej zdolności komunikacyjnej (zob. 4.2.). Wiedza językowa zawiera element organizacyjny, odsyłający do składowej lingwistycznej i tekstowej, oraz element pragmatyczny, na który składają się kompetencje funkcjonalna i socjolingwistyczna. Kompetencja strategiczna jest w pewnym sensie oddzielona od komponentu językowego i pełni rolę „interfejsu”, pozwalając na połączenie języka z rzeczywistością, kontekstem użycia języka. Analiza tego modelu podpowiada, jakie komponenty wypowiedzi mogą być poddane ocenie. Nie chodzi tu jednak o to, by ewaluować oddzielnie każdą ze składowych, ale by traktować/ujmować kompetencję komunikacyjną w sposób globalny. Egzaminu językowe powinny odnosić się do obszaru użycia języka docelowego.

Trudno jednak wymagać od nauczycieli, żeby w pracy związanej z ocenianiem zaznajamiali się z naukowymi, trudno dostępnymi modelami kompetencji. Narzędziem, które umożliwia definiowanie użycia języka w kategoriach kompetencji

i umiejętności cząstkowych, jest *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Zawarta w nim koncepcja posługiwania się językiem jest bardzo bliska teoriom L. Bachmana, choć próżno szukać w tej publikacji eksplicytnego odniesienia do nich. Kompetencje, strategie i działania językowe, tak szeroko omówione w ESOKJ, stanowią dziś podstawowe pojęcia wykorzystywane w procesie oceniania i mogą służyć nauczycielom-praktykom w tworzeniu listy ocenianych kompetencji i umiejętności.

Przy tworzeniu narzędzi i kryteriów oceny należy zwrócić uwagę na rozróżnienie, jakiego dokonują autorzy *Systemu opisu* w rozdziałach 4 i 5. Rozdział 4, zatytułowany „Posługiwanie się językiem i użytkownik języka”, oferuje skale biegłości dla poszczególnych działań i strategii językowych (zob. 6.). W wypadku sprawności ustnych twórcy *Europejskiego systemu* prezentują deskryptory dla: działań i strategii produktywnych, interakcyjnych oraz mediacyjnych (por. CEFR-CV 2018). Te wskaźniki mogą być pomocne w tworzeniu zadań, wyborze tekstów, a także opisie wymaganych umiejętności szczegółowych przy wykonywaniu zadania. Z kolei w rozdziale 5 pt. „Kompetencje użytkownika / uczącego się języka” znajdujemy opis kompetencji uruchamianych w trakcie działań językowych. Należą do nich: kompetencje ogólne⁵² i komunikacyjne kompetencje językowe (zob. 4.3.). „Tym sposobem nastąpiło przejście od «szczegółu» do «ogółu», na poziom bardziej abstrakcyjny, bo oderwany od konkretnego działania językowego, a wskazujący na uwarunkowania niezbędne do realizacji działania z poziomu performancji” (Sujecka-Zajac, Sobolew 2015: 16). Skale z rozdziału 5 ESOKJ umożliwią opracowanie kryteriów oceny niezbędnych do realizacji poszczególnych działań językowych.

Nie wszystkie deskryptory poszczególnych kompetencji sformułowane w *Europejskim systemie opisu* można traktować jako bezpośrednie kryteria ewaluacji, ponieważ opisują one w sposób ogólny, co dana osoba jest w stanie wykonać na danym poziomie językowym, a umiejętności uczących się nie zawsze są obserwowalne. Na przykład poprawność gramatyczna na poziomie B2 (ESOKJ 2003: 103) została zdefiniowana w następujący sposób: „[Uczący się] wykazuje stosunkowo wysoki stopień poprawności gramatycznej. Zdarzające mu się błędy nie powodują nieporozumień”. Takie i podobne sformułowania stanowią tylko punkt odniesienia, nie można ich umieszczać w tej postaci wśród kryteriów. Wskaźniki biegłości to „materiał wyjściowy do opracowywania skal oceny stopnia osiągnięcia danego celu nauczania – wskaźniki biegłości mogą zaś pomóc w sformułowaniu kryteriów tej oceny” (ESOKJ 2003: 155).

Ewaluacja sprawności mówienia to cel ambitny, ale analiza treści *Europejskiego systemu opisu* pozwala na opracowanie listy parametrów branych pod uwagę przy

⁵² Deskryptory ESOKJ uwzględniają w różnym stopniu kompetencje ogólne, natomiast nie są one przedmiotem bezpośredniej ewaluacji w procesie uczenia się poza przypadkami celowo zaplanowanych badań skoncentrowanych na którejś z nich. Zakłada się bowiem, że akwizycja języka idzie w parze z ogólnym rozwojem poznawczym uczącego się.

ocenie wypowiedzi ustnych. Można przypisywać różne wartości każdemu z tych aspektów w zależności od:

- umiejętności, które uważa się za ważne w perspektywie realizowanego celu,
- typu tworzonego dyskursu,
- zadania do wykonania, a także
- poziomu zaawansowania językowego zdających.

Składowe wypowiedzi ustnej podlegające ewaluacji	Kompetencje i umiejętności	Kryteria opisu
KOMPETENCJA LINGWISTYCZNA	Kompetencja leksykalna Kompetencja gramatyczna Kompetencja semantyczna Kompetencja fonologiczna	• poprawność i bogactwo leksykalne • umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych (morfologicznych i składniowych) • świadomość i umiejętność organizacji znaczenia (na poziomie leksykalnym, gramatycznym i pragmatycznym) • artykulacja dźwięków i cechy prozodyczne oraz wpływ innych języków na wymowę
KOMPETENCJA SOCJO-LINGWISTYCZNA	Wyznaczniki relacji społecznych Konwencje grzecznościowe Nośniki „mądrości ludowej” Rejestr wypowiedzi	• wybór i użycie form powitania, form adresatywnych, wykrzyknień i przekleństw • konwencje zabierania głosu w rozmowie/dyskusji • zastosowanie konwencji grzecznościowych (pozytywnych, negatywnych) • użycie utartych formułek językowych (wyrażeń idiomatycznych, popularnych cytatów, przysłów) • różnicowanie wariantów języka stosowanych w określonych kontekstach
KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA	Kompetencja dyskursywna Kompetencja funkcjonalna	• elastyczność w interakcji • zabieranie głosu • rozwijanie tematu • spójność wypowiedzi • znajomość schematów interakcji • płynność i precyzja wypowiedzi

Składowe wypowiedzi ustnej podlegające ewaluacji	Kompetencje i umiejętności	Kryteria opisu
STRATEGIE	Planowanie wypowiedzi Kompensacja Monitorowanie i korekta wypowiedzi Rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi Zabieranie głosu Współdziałanie w interakcji Prośba o wyjaśnienie	• omówienia, peryfrazy, przeformułowanie, definiowanie • stosowanie gestów, mimiki • autokorekta • domyslanie się • pytania skierowane do interlokutora • nawiązywanie do wypowiedzi innych • rozpoczynanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy • włączanie się do dyskusji • prośba o powtórzenie
KOMPETENCJE OGÓLNE	Wiedza (ogólna i socjokulturowa) Umiejętności społeczne Umiejętności interkulturowe	• adekwatność wypowiedzi do tematu • precyzyjne wyrażanie się • zdolność do działania zgodnie z konwencjami społecznymi • świadomość i rozumienie relacji między kulturą własną a obcą

Tabela 7. Parametry oceny wypowiedzi ustnej.

Nie jest możliwe, by oceniający stosowali wszystkie parametry, a nawet większą ich część w trakcie oceny wypowiedzi ustnej. Po pierwsze, trudno jest radzić sobie w praktyce z dużą liczbą kategorii oceny, po drugie, pełen zakres kategorii może nie odpowiadać danemu systemowi edukacyjnemu. Skale mają stanowić bazę narzędziową, do której nauczyciel powinien się odwoływać, dokonując stosownych wyborów.

10.3. Techniki i narzędzia oceny wypowiedzi ustnej

Autorzy publikacji poświęconych ewaluacji umiejętności ustnych (Komorowska 2002; Veltcheff, Hilton 2003; Tagliante 2005) proponują zestawy różnorodnych technik i narzędzi dostosowanych do kontroli i oceny elementów podsystemu językowego oraz sprawności językowych. Ze względu na ich szeroki zakres nie omawiamy ich tutaj szczegółowo, natomiast przytaczamy poniżej za H. Komorowską (2002: 146-153) przykłady technik integracyjnych, służących do testowania komunikacji, które mogą być przydatne przy ocenie sprawności mówienia. Są to:

- prawda-falsz z korektą nieprawdziwej informacji;
- pytania do tekstu;
- opis sytuacji (w szczególności techniki: historyjki obrazkowej, opowiadania, wywiadu nieustrukturyzowanego);
- technika „wysłuchaj i przekaż ustnie informację”;
- technika „zapoznaj się z tekstem i zdobądź dodatkowe informacje”;
- technika „przeczytaj i zanotuj/streść”.

Scott Thornbury (2005: 125-126) dokonuje charakterystyki pięciu grup technik oceny mówienia, wymieniając kolejno:

- wywiady (*interviews*);
- monologi na żywo (*live monologues*);
- monologi nagrywane (*recorded monologues*);
- odgrywanie ról (*role-plays*);
- zadania wykonywane we współpracy i dyskusje (*collaborative tasks and discussions*).

Nietrudno się zorientować, że wymieniony repertuar sposobów oceny wypowiedzi ustnej mieści się wśród technik służących rozwijaniu tej sprawności. Dlatego zagadnienie doboru techniki testowania z reguły nie stanowi większego problemu dla nauczyciela czy twórcy testu. Trudna natomiast jest ocena tego, co wypowiedział uczący się.

Sprawność mówienia możemy oceniać na dwa sposoby: albo jest to ocena holistyczna, czyli wynik całościowy, otrzymany na podstawie ogólnego wrażenia, albo ocena analityczna, która polega na podaniu osobnego wyniku dla różnych aspektów wypowiedzi, wymagająca tworzenia kryteriów i skal. Podejście holistyczne stosowane jest w trakcie nieformalnego testowania i wyraża wynik w kategoriach stopnia, puli punktów lub kwalifikację (lub nie) do określonego poziomu umiejętności. Ocena analityczna trwa dłużej i zmusza oceniających do uwzględnienia różnych czynników wypowiedzi. Jeśli czynniki te są dobrze dobrane, jest prawdopodobne, że będzie ona bardziej sprawiedliwa i bardziej wiarygodna niż holistyczna (zob. też Komorowska 2002: 110; Thornbury 2005: 127).

Techniki i narzędzia oceniania, niezależnie od tego, czy dotyczą testów pisemnych, czy sprawdzianów ustnych, powinny uwzględniać trzy podstawowe zasady oceniania: trafność, rzetelność i praktyczność. Prócz trzech kryteriów testów (sprawdzianów), H. Komorowska (2002: 30) wymienia także „kryterium wartości dydaktycznej testu”⁵³.

Trafność (*validity*) oznacza, że test naprawdę sprawdza te umiejętności, które chcieliśmy sprawdzić. Zależy ona od tego, czy przedmiot ewaluacji został prawidłowo i precyzyjnie określony oraz czy czynniki nieistotne mają możliwie najmniejszy wpływ na wyniki kontroli. To pojęcie jest związane z obiektywnością i z ideą stan-

⁵³ W *Manual language test development and examining* (ALTE) znajdujemy jeszcze jedno kryterium: etykę i sprawiedliwość (*ethics and fairness*).

dardów jakości. Rzetelność (*reliability*) to inaczej spójność i jednorodność wyników testu. Uczący się powinien uzyskiwać jednakowe lub zbliżone wyniki w dwóch niezależnych próbach tej samej procedury oceniania. Ale jeszcze ważniejsza jest tu dokładność interpretacji rezultatów w stosunku do normy. Jednym z aspektów rzetelności jest zgodność decyzji egzaminatorów co do oceny/wyniku. Praktyczność (*feasibility*) testu „to ta jego cecha, która pozwala nam uzyskać precyzyjny pomiar bez nadmiernego nakładu czasu, sił i kosztów” (Komorowska 2002: 29). Z kolei wartość dydaktyczna sprawdzianu i testu znaczy, że kontrola powinna być okazją do kontaktu z językiem w jego autentycznej postaci.

Znaczenie, jakie przypisuje się dzisiaj kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu języków obcych, wymaga konstruowania takich narzędzi, które – umożliwiając ewaluację obiektywną, rzetelną i trafną – wychodziłyby poza ramy ewaluacji kompetencji lingwistycznej. Oznacza to, że aby coś ocenić, musimy najpierw określić, czego oczekujemy od kandydata, tzn. opisać daną kompetencję w kontekście autentycznego posługiwania się językiem, a następnie zdecydować o zadaniu, które sprawdzi wskazane umiejętności, oraz kryteriach mogących pomóc w ocenie wykonania zadania. Czynność ta nie bez powodu jest postrzegana przez nauczyciela jako trudna i czasochłonna. Jednak *Europejski system opisu* wyposaża warsztat dydaktyczny w bogaty zbiór narzędzi, które można wykorzystać przy określaniu treści zadań i kryteriów oceniania ujmowanych w kategoriach osiągnięć.

Wskaźniki zamieszczone w ESOKJ dostarczają danych do opracowywania skal oceny stopnia osiągnięcia danego celu nauczania oraz do sformułowania kryteriów oceny. Aby używać deskryptorów w sposób właściwy, należy rozróżniać wskaźniki biegłości językowej w zakresie: prowadzenia działań komunikacyjnych (rozdział 4) oraz poszczególnych kompetencji (rozdział 5). Takie rozróżnienie umożliwia zachowanie fundamentalnej różnicy między ewaluacją performancji (działania) i ewaluacją kompetencji (Piccardo i in. 2011: 49). Podczas gdy deskryptory pierwszego typu pozwalają na opracowanie list zagadnień potrzebnych do oceny umiejętności komunikacyjnych, skale drugiego typu przyjmują jako punkt wyjścia określone działanie, „aby było możliwe pozyskanie odpowiedniego materiału do oceny kompetencji językowej, socjolingwistycznej i pragmatycznej uczących się” (ESOKJ 2003: 155). To rozróżnienie jest również zasadnicze z punktu widzenia możliwości wykorzystania tych dwóch kategorii skal. Deskryptory działań komunikacyjnych stosuje się do tworzenia i opracowywania zadań ewaluacyjnych, aby zdać sprawę z wyników/rezultatów i w końcu w celu oceny nauczycielskiej lub samooceny.

Osoby opracowujące zadania przeznaczone do oceniania umiejętności komunikacyjnych mogą skorzystać z deskryptorów zamieszczonych w rozdziale 4, zwłaszcza w punkcie 4.4. „Działania komunikacyjne i strategie językowe”. Trafność systemu oceniania wymaga zbioru materiału językowego z szerokiego zakresu rodzajów dyskursu. Ponadto przy konstruowaniu zadań egzaminacyjnych użytkownicy ESOKJ

mogą wykorzystać części: 4.1. (kontekst użycia języka), 4.6. (teksty), 7.3. (trudności zadań) oraz 5.2. (komunikacyjne kompetencje językowe). W części 9.2. dokumentu przedstawiono sposoby budowania testów lub ich części, które dostarczyłyby odpowiedniego materiału do oceny kompetencji językowej, socjolingwistycznej i pragmatycznej uczących się.

Wskaźniki biegłości językowej w zakresie rozmaitych kompetencji można stosować jako kryteria oceny osiągnięcia celów nauczania przy dokonywaniu samooceny lub oceny nauczycielskiej. Istnieją trzy sposoby przedstawiania deskryptorów jako kryteriów oceny: w postaci skali poziomów (często łączy się deskryptory różnych kategorii w jeden całościowy opis danego poziomu); w formie kontrolnej listy kryteriów (*check-list*), z reguły oddzielnej dla każdego poziomu, oraz w postaci tabelarycznego zestawienia wybranych kategorii według poziomów, czyli siatki kontrolnej stanowiącej rodzaj skali równoległej.

Istotnym problemem zarówno dla glottodydaktyków teoretyków, jak i praktyków jest przejście od opisów wskaźników biegłości zamieszczonych w *Systemie opisu* do praktycznego ich stosowania w procesie ewaluacji i oceniania, czyli ich operacjonalizacja w zależności od celu i sytuacji egzaminacyjnej. „Sam deskryptor opisujący umiejętności wymagane w danym działaniu nie jest jeszcze elementem testu, musi zatem być poddany analizie i uszczegółowieniu” (Sujecka-Zajac, Sobolew 2015: 18).

Christine Tagliante (2005: 62-63) zaproponowała narzędzie zwane tabelą specyfikacyjną, które konkretyzuje i uwidacznia, w sposób nieliniarny, różne elementy występujące w nauczaniu / uczeniu się i ocenianiu danej sprawności językowej. Tabela definiuje wycinkowo umiejętności, nad którymi należy pracować, aby osiągnąć dany poziom kompetencji, a także treści językowe, strategiczne i komunikacyjne z nimi związane.

Nauczyciel, który zada sobie trud skonstruowania tabeli specyfikacyjnej, otrzyma całokształt działań, pozwalających mu prowadzić uczącego się do opanowania danej kompetencji. Inną korzystną stronę takiej tabeli to fakt, iż rodzaj ewaluacji jest w niej z góry określony. W istocie nauczyciel musi wybrać wskaźniki akwizycji, które uzna za konieczne do ewaluacji, aby móc wykazać opanowanie danej kompetencji i przekształcić je w działania ewaluacyjne, kształtujące, końcowe lub samooceny. Tworząc tabelę specyfikacyjną, należy:

- wybrać deskryptor kompetencji, którą uczący się powinien przyswoić na danym poziomie;
- określić umiejętności oraz zdefiniować treści im odpowiadające;
- zastanowić się, jaki typ działań dydaktycznych pozwoli rozwijać/testować wyszczególnione elementy.

Poniżej przedstawiamy przykład tabeli specyfikacyjnej dla poziomu A1, wskaźnika biegłości ustnych działań interakcyjnych, w kategorii „Konwersacja”: *Potrafi zapytać, jak ktoś się ma i reagować na nowiny* (ESOKJ 2003: 75)⁵⁴.

⁵⁴ Por. Sujecka-Zajac, Sobolew 2015: 19.

TREŚCI ➡ ➡ ➡ UMIEJĘTNOŚCI ➡ ➡ ➡	Kompetencja językowa			Kompetencja socjolingwistyczna	Kompetencja dyskursywna	Strategie
	gramatyka	leksyka	fonetyka			
Rozpocząć rozmowę Przywitać się	tworzenie zdań prostych	formy i zwroty grzecznościowe stosowane do sytuacji	przestrzeganie zasad wymowy i intonacji niezakłócające zrozumienia	stosowność sytuacyjna	spójność wypowiedzi	werbalne i niewerbalne uśmiech
Zadawać pytania	wyrazy pytające; formy grzecznościowe; pytania bezpośrednie	utarte zwroty, dostosowane do sytuacji	jw.	podstawowy kon-takt społeczny, dostosowany do rozmówcy	użycie spójników „i”, „ale”, „więc”	
Prosić o wyjaśnienie	tryb warunkowy w sytuacji grzecznościowej	słownictwo z poziomu A1	jw.	respektowanie rejestru językowego	---	mimika ekspresyjna
Odpowiadać na pytania	czasowniki „być”, „mieć”, „robić”	słownictwo z poziomu A1	jw.	jw.	---	kompensowanie braków
Pożegnać się		utarte zwroty grzecznościowe	jw.	jw.	---	prośba o powtórzenie
				podstawowy kontakt społeczny, stosowany do rozmówcy	---	---

Tabela 8. Tabela specyfikacyjna działań językowych (Tagliante 2005: 64).

Kolejnym krokiem w dążeniu do trafności i rzetelności oceny umiejętności będzie opracowanie zadania. To, przeznaczone do oceny wypowiedzi ustnej, powinno być adekwatne do wieku uczącego się, trzeba też przewidzieć odpowiedni czas na jego realizację. Ponieważ cele uczenia się są definiowane w terminach zachowań językowych i performancji, zadanie musi stworzyć uczącemu się możliwość pokazania, że umie działać w określonych sytuacjach komunikacyjnych, symulowanych bądź prawdziwych. Sprowadza się to, w większości przypadków, do zastosowania procedur symulacji i materiałów autentycznych. Polecenia do zadania muszą być jasne i precyzyjne (zob. 8.4.). W zależności od poziomu językowego uczących się i kompleksowości zadania może ono być formułowane w języku ojczystym uczącego się lub docelowym. Na koniec dobrze jest stworzyć schemat oceny, tzn. listę oczekiwanych elementów w danej produkcji. Każdemu z nich należy przypisać wartość, która najczęściej zależy od realizowanego celu/celów. Ewaluacji wypowiedzi ustnej i kompetencji komunikacyjnej dokonuje się na ogół przy pomocy siatek oceny lub tabel.

Poniżej zamieszczamy trzy przykładowe zadania i siatki oceny wypowiedzi ustnych dla poziomów A1, B1 i C1. Przy ich konstruowaniu każdorazowo punktem wyjścia był wybór deskryptora oraz określenie umiejętności i kompetencji, które podlegać będą ocenie. Opisy ewaluowanych kompetencji zostały zaczerpnięte z tabel deskryptorów *Systemu opisu* i umieszczone w pierwszym wierszu. Z ich treści wyraźnie wynika, jakimi umiejętnościami powinien dysponować uczący się na danym poziomie, jakie funkcje językowe stosować, by wykonać zlecone mu zadanie: opisywać (A1), uzyskiwać i udzielać informacji (B1), zabrać publicznie głos (C1). Analiza odpowiedzi udzielonych przez uczącego się przyniesie odpowiedź na pytanie: czy i ewentualnie w jakim stopniu potrafi zrealizować dane zadanie, posługując się językiem obcym, co jest równoznaczne z przyznaniem mu odpowiedniej liczby punktów według proponowanych skal.

POZIOM A1**Produkcja ustna – ogólny opis umiejętności**

Wskaźnik(i) biegłości językowej	Uczący się potrafi wypowiadać pojedyncze zdania na temat ludzi i miejsc (ESOKJ 2003: 62).
Umiejętności	rozpoznać i nazwać coś, opisać coś, przedstawić kogoś
Kompetencje	• wymowa bardzo ograniczonego zasobu wyuczonych wyrażen i słów jest zrozumiała, wymaga jednak pewnego wysiłku ze strony interlokutorów przyzwyczajonych do rozmówców danej grupy językowej; • poprawne odtwarzanie ograniczonej liczby dźwięków, prawidłowe akcentowanie prostych, znanych słów i wyrażen; • podstawowy zasób słownictwa, złożony z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami; • ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych wyuczonego zasobu; • łączenie słów lub grupy słów za pomocą bardzo podstawowych spójników, jak „i” lub „potem”; • potrzeba częstych przerw na znalezienie odpowiednich zwrotów, wymówienie mniej znanych słów i poprawę założeń występujących w komunikacji
Zadanie do wykonania	opis rodziny i mieszkania
Materiały	ilustracja
Sfera życia	prywatna

Proszę opisać ilustrację (ludzi, miejsca).



OCENA ____/10 p.

Wykonanie zadania (opis miejsca, ludzi)	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Organizacja i spójność wypowiedzi	1 – 0,5 – 0
Wymowa i intonacja	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Słownictwo	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Poprawność gramatyczna	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0

Poziom B1**Interakcja ustna – wymiana informacji**

Wskaźnik(i) biegłości językowej	Uczący się potrafi nadążać ze zrozumieniem artykułowanej wyrażnie wypowiedzi, kierowanej do niego w codziennej rozmowie, chociaż czasami musi prosić o powtórzenie niektórych słów lub wyrażen (ESOKJ 2003: 74). Umie z pewną dozą pewności siebie dokonywać wymiany konkretnych informacji na znane sobie, rutynowe i nietypowe tematy dotyczące własnej specjalności, a także sprawdzać i potwierdzać zebrane informacje. Umie wyszukiwać i przekazywać proste, konkretne informacje. Potrafi prosić o szczegółowe wskazówki i stosować je w praktyce. Potrafi uzyskiwać bardziej szczegółowe informacje (ESOKJ 2003: 79).
Umiejętności	przywitanie i pożegnanie, dziękowanie, udzielanie i uzyskiwanie informacji, zadawanie pytań, prośba o wskazówki
Strategie	rozpoczynanie, prowadzenie i kończenie rozmowy; powtarzanie fragmentu czyjejś wypowiedzi, by potwierdzić wzajemne zrozumienie i podtrzymać rozmowę; prośba o wyjaśnienie lub rozwinięcie tego, co zostało powiedziane
Kompetencje	- wystarczający zakres słownictwa, by – stosując pewne omówienia – wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym czy zdarzeniami bieżącymi; - dobrze opanowanie podstawowego słownictwa, mogą pojawić się poważne błędy, zwłaszcza przy wyrażaniu bardziej złożonych myśli lub w odniesieniu do nieznanых tematów i sytuacji; - poprawna komunikacja w znanych kontekstach; na ogół duży stopień kontroli gramatycznej, chociaż widać wpływ języka ojczystego; pojawiają się błędy, lecz jest jasne, co mówiący chce powiedzieć;

Kompetencje	• dość poprawne użycie zasobu często używanych, „rutynowych” sformułowań oraz wzorów strukturalnych związanych z bardziej przewidywalnymi sytuacjami; • wymowa na ogół zrozumiała; intonacja i akcentowanie całych wypowiedzi oraz pojedynczych słów są w miarę poprawne; jednak inny język / inne języki, którymi się posługuje, mają wpływ na akcent, jak również na zrozumienie wypowiedzi; • użycie (w recepcji i produkcji) szerokiego zakresu funkcji językowych, użycie najczęstszych form wyrazu funkcji w neutralnym rejestrze wypowiedzi; świadomość i zastosowanie najważniejszych konwencji grzecznościowych; • właściwy sposób rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia wypowiedzi w rozmowie, sprawne zabieranie i oddawanie głosu
Zadanie do wykonania	przygotować się do zwiedzania muzeum
Materiały	scenariusz sytuacji komunikacyjnej
Sfera życia	prywatna

W Muzeum Narodowym zostanie zorganizowana wystawa poświęcona malarstwu polskiemu. Chcesz kupić bilety dla siebie i przyjaciół. Proszę zapytać o termin wystawy, możliwość zwiedzania z przewodnikiem i ceny biletów.

OCENA ____ /15 p.

Wykonanie zadania (treść wypowiedzi)	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Umiejętność uzyskiwania i udzielania informacji	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Stosowność użytych form i strategie użycia języka	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Wymowa i intonacja	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Poprawność i bogactwo leksykalne	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Poprawność gramatyczna	2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0

Poziom C1**Produkcja ustna – oświadczenia publiczne**

Wskaźnik(i) biegłości językowej	Uczący się potrafi płynnie i prawie bez wysiłku wygłaszać oświadczenia na forum publicznym, odpowiednio akcentując i używając właściwej intonacji w celu dokładnego przekazania delikatniejszych odcieni znaczeniowych (ESOKJ 2003: 63).
Umiejętności	wprowadzenie do tematyki, rozwijanie tematu, omówienia, przedstawianie faktów, podawanie przykładu, dygresje, wyrażanie nadziei, wyrażanie uznania, podziękowania, składanie życzeń.
Strategie	• planowanie wypowiedzi z uwzględnieniem odbiorcy, • omówienia i peryfrazy kompensujące braki, przeformułowania bez zakłócania toku wypowiedzi.
Kompetencje	• dobra znajomość szerokiego zasobu leksykalnego, co pozwala wypełniać omówieniami luki leksykalne, dobra znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych; zdarzają się niewielkie potknięcia, lecz nie są to poważne błędy leksykalne; • wysoki stopień poprawności gramatycznej w całej wypowiedzi, błędy pojawiają się rzadko i trudno je zauważyć; • pełny zestaw cech fonologicznych języka docelowego; artykulacja praktycznie wszystkich dźwięków języka docelowego; akcent innego języka / innych języków może być słyszalny, ale nie wpływa to na zrozumienie; zmiana intonacji i akcentu, aby wyrazić dokładnie to, co ma być powiedziane; • efektywne i elastyczne posługiwanie się językiem w sytuacjach życia towarzyskiego, włącznie z aluzyjnym, emocjonalnym i żartobliwym użyciem języka; • tworzenie klarownych, płynnych, dobrze skonstruowanych wypowiedzi, sprawne użycie dyskursywnych wzorców organizacyjnych, spójników i wskaźników zespolenia tekstu.
Zadanie do wykonania	pożegnać kolegę z pracy
Materiały	scenariusz zawarty w poleceniu ⁴⁸
Sfera życia	publiczna, zawodowa

Jeden z Twoich kolegów z pracy odchodzi na emeryturę. Poproszono Cię o wygłoszenie mowy pożegnalnej. Proszę przygotować mowę, która będzie zawierać:

- śmieszną historię (anegdotę) dotyczącą kolegi,
- pochwałę jego metod pracy,
- przykłady czynności/prac, jakie wykonywał,

⁵⁵ Na podstawie: Tagliante 2005: 172.

- jego ulubione powiedzonko,
- życzenia wszelkiej pomyślności na nowym etapie życia.

OCENA ____ / 20 p.

Wykonanie zadania (treść wypowiedzi)	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Organizacja i forma wypowiedzi	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Precyzja i spójność wypowiedzi	4 – 3,5 – 3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Poprawność morfosyntaktyczna	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Bogactwo leksykalne (precyzja i stosowność użytych struktur)	3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0
Swoboda i płynność wypowiedzi, cechy prozodyczne	4 – 3,5 – 3 – 2,5 – 2 – 1,5 – 1 – 0,5 – 0

Powyższe siatki oceny oraz zaproponowana punktacja pełnią tu funkcję ilustracyjną, pokazując, w jaki sposób nauczyciel może tworzyć własne kryteria i narzędzia ewaluacji wypowiedzi ustnej dostosowane do danej sytuacji kształcenia, celów nauczania i potrzeb uczących się.

Ważnym elementem oceny jest nie tylko znajomość kryteriów, według których przyznaje się punkty, ale przede wszystkim świadomość, jakimi umiejętnościami charakteryzuje się użytkownik języka na danym poziomie zaawansowania. To wiąże się także ze znajomością zakresu struktur językowych specyficznych dla poziomu, które najczęściej są określane w inwentarzach dla poszczególnych języków (zob. Janowska 2011a)⁵⁶. Nieprzygotowanie oceniającego w tym zakresie powoduje, że w trakcie ewaluacji posługuje się lingwistyczną, a nie glottodydaktyczną definicją normy i błędu językowego. Tymczasem aby dokonać rzetelnej oceny, niezbędne jest dydaktyczne podejście do tych zagadnień. Uwzględnia ono znajomość treści językowych oraz umiejętności przewidzianych dla danego poziomu biegłości językowej. „Za błędną należy traktować nie odpowiedź obiektywnie odbiegającą od normy, ale tylko to, co uczeń powinien umieć na danym etapie nauczania. Powinno się identyfikować wszystkie błędy i w miarę możliwości na nie reagować, lecz oceniać jedynie błędy wynikające np. z braku wiedzy lub sprawności ucznia” (Zawadzka 2004: 251).

⁵⁶ W wypadku języka polskiego jako obcego dokumentem precyzującym treści językowe i umiejętności uczących się są *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (2011, 2016).

10.4. Kontrola i ocena w podejściu ukierunkowanym na działanie

Ewolucja podejścia do nauczania języka obcego implikuje ewolucję sposobów oceniania. Nowe orientacje dydaktyczne mają na ogół silny wpływ na działania ewaluacyjne. Uczenie się i ewaluacja za pomocą zadań mogą być traktowane jako ewolucja bardziej celowa, ukierunkowana i bardziej dopracowana podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków. Założenia podejścia komunikacyjnego implikują zogniskowanie na przekazywaniu znaczeń, na użyciu materiałów autentycznych, na integrowaniu różnych kompetencji oraz na koncentracji procesu nauczania na studentach i ich potrzebach komunikacyjnych. Podejście ukierunkowane na działanie kładzie nacisk na integrację globalnych aktów komunikacji w szczególnym kontekście i sytuacji z uwzględnieniem specyficznych celów komunikacyjnych i społecznych uczącego się – obecnych lub przyszłych.

Do lat 70. XX wieku nauczanie / uczenie się języka było dalekie od jego społecznego użycia: nauczano go za pośrednictwem ćwiczeń językowych. Wraz z podejściem komunikacyjnym wprowadzono elementy środowiska społecznego do klasy szkolnej. Chodziło o symulowanie sytuacji komunikacyjnych zapożyczonych z życia społecznego. Zaczęto stosować „zadania komunikacyjne”, których celem jest skuteczność przekazywania informacji. Te zadania uczenia się ewoluowały wraz z nadejściem podejścia ukierunkowanego na działanie. Pojawił się nowy typ zadania – zadanie społeczne. Nie chodzi już o to, by w klasie, na lekcji symulować sytuacje użycia języka, przydzielając uczącemu się jakąś rolę. Uczeń staje się uczestnikiem określonego projektu i nie ma już tylko na celu ponownego użycia lub zastosowania wiedzy, ale również jej tworzenie w zależności od celów do osiągnięcia i wymogów sytuacji.

Współczesne badania nad ewaluacją umiejętności językowych i kontekstów użycia języka oraz ich interakcji doprowadziły do powstania trzech ogólnych podejść w definiowaniu konstruktów, czyli tego, co chcemy ewaluować. Są to: podejście skoncentrowane na umiejętności (*ability-focused*), na zadaniu (*task-focused*) oraz na interakcji (*interaction-focused*) (Bachman 2007). W ewaluacji opartej na zadaniach lub inaczej działaniowej, zwanej też ewaluacją performancji (Bachman 2007), zdający otrzymuje zadanie do wykonania, które stymuluje go do działania. Jest to działanie, które wymaga od uczących się użycia języka, aby osiągnąć jakiś cel. W definicji Petera Skehana (1998: 95)⁵⁷ zadanie to „czynność ukierunkowana na znaczenie, rozwiązywanie problemów komunikacyjnych, które nawiązują do czynności wykonywanych w sytuacjach realnych, życiowych; wykonanie zadania stanowi priorytet, a osiągnięcia ucznia oceniane są pod względem stopnia jego wykonania”.

⁵⁷ „A task is an activity in which: meaning is primary, there is some communication problem to solve, there is some sort of relationship to comparable real-world activities, task completion has some priority, the assessment of the task is in terms of outcome” (Skehan 1998: 95).

Oznacza to, że ukończenie zadania wykonywanego przez ucznia stanowi główny przedmiot oceny.

W podejściu działaniowym makrozadanie (zadanie główne o charakterze społecznym) opisuje działanie ogólne, które musi zostać wykonane, a na jego końcu oczekuje się ściśle określonego rezultatu. Aby osiągnąć ten rezultat, zdający muszą często realizować określone zadania pośrednie lub mikrozadania: słuchając nagrań, czytając, tworząc teksty pisemne/ustne (raporty, prezentacje itp.). Te działania językowe są ściśle powiązane między sobą.

Działania stosowane w nauczaniu i ewaluacji opartej na zadaniach różnią się zasadniczo od tych wykorzystywanych dotychczas w ewaluacji języków obcych. Zadanie ustne typu komunikacyjnego polega na przykład na porównaniu dwóch obrazków lub na wyrażeniu opinii na temat wegetarianizmu. Test zadaniowy używałby tych aktywności tylko w takiej sytuacji, gdzie szczegółowe opisy lub fakt obrony punktu widzenia byłyby zanurzone w kontekście komunikacyjnym, z którym zdający spotkaliby się w swym życiu prywatnym lub zawodowym poza salą lekcyjną.

Aby wyjaśnić bardziej precyzyjnie różnicę między testami tworzonymi w podejściu komunikacyjnym a testami opracowanymi w podejściu działaniowym, można posłużyć się przykładem techniki odgrywania ról – filaru wielu jednostek komunikacyjnych. W teście typu komunikacyjnego można prosić kandydatów o odegranie roli lekarza i pacjenta oraz o improwizację dialogu na temat choroby. Natomiast w teście zadaniowym nie wymaga się od kandydatów, aby udawali, że są lekarzami, chyba że dotyczy on studentów medycyny, którzy w przyszłości będą musieli komunikować się z pacjentami w języku docelowym. Nie należy prosić studentów ekonomii o odegranie roli dyrektora/prezesa firmy, ale o odegranie roli stażysty odbywającego praktykę w przedsiębiorstwie, ponieważ bycie dyrektorem wymaga kompetencji nabywanych przez wiele lat działalności w danej dziedzinie. Opracowany według zasad podejścia ukierunkowanego na działanie test powinien starać się symulować tak wiernie, jak to jest możliwe, sytuację autentyczną. Ocenie zaś podlegać będzie nie tylko to, czy zdający użyli stosownych sformułowań, poprawnych językowo, ale w pierwszej kolejności, czy potrafili zrealizować zadanie, np. czy znaleźli miejsce, do którego chcieli się udać (poziom A) lub czy słuchacze zrozumieli treść prezentacji i czy miało to wpływ na działania grupy (poziom C) (Fischer i in. 2012: 22-23).

Centralnym pojęciem ewaluacji działaniowej jest zadanie (zob. 9.2.). To element inicjujący działanie lub materiał wejściowy (*input*) stymulujący zdającego do nawiązania kontaktu ze swym partnerem i/lub egzaminatorem, podczas gdy materiał wyjściowy (*output*), czyli produkcja kandydata, jest ewaluowany na różnych poziomach z uwzględnieniem kompetencji lingwistycznej, ale również kompetencji pragmatycznej, socjolingwistycznej oraz pod kątem przekazywanych treści (Fischer i in. 2012: 18). Ta globalna koncepcja zadania oznacza, że wszystkie zadania pośrednie są nierozdzielnie związane z makrozadaniem i celem końcowym. Na egzaminie

z języka opartym na zasadach podejścia działaniowego zadania są zależne jedno od drugich. Aby pomyślnie je zrealizować, należy mieć wizję całości projektu lub danego problemu. Zdający wykonują różne zadania, które są zintegrowane w makrozadaniu osadzonym w specyficznej sytuacji i w danym kontekście.

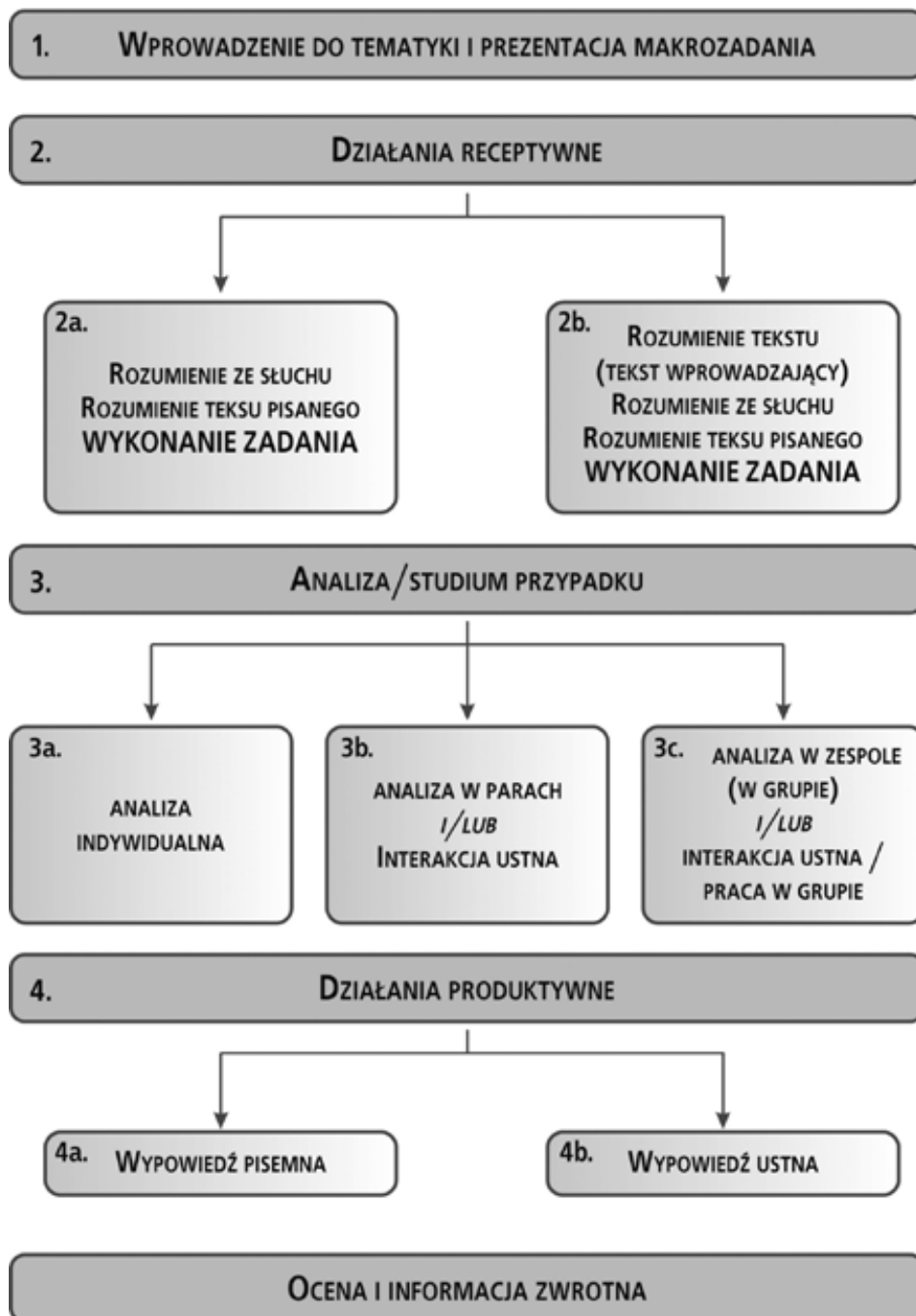
Zadaniowe testy językowe ewaluują na ogół wszystkie działania językowe: receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne, a kompetencja lingwistyczna zintegrowana jest z oceną części opartej na produkcji (pisemnej i/lub ustnej). Poszczególne części testu (zob. projekt GULT) koncentrują się na jednej z umiejętności, w niektórych przypadkach łączy się dwie. Natomiast makrozadania mają charakter mediacyjny (zob. 6.6. i 8.5.2.): zdający analizują i przetwarzają teksty, przekazują informacje, objaśniają dane i reagują na nie. Mediacja to działanie twórcze i angażujące wszystkie kompetencje (ogólne i komunikacyjne) osoby mediującej. Realizacja zadań mediacyjnych stwarza możliwość naturalnego użycia, bowiem aby przetworzyć tekst nie można posługiwać się wyłącznie wyuczonymi schematycznymi formułami językowymi.

Podejście oparte na wykonywaniu zadań stymuluje kompetencję językową w zakresie działań językowych, ale również pomaga w rozwijaniu umiejętności koniecznych do radzenia sobie w życiu zawodowym, a nie tylko w studiach językowych. Te umiejętności obejmują: umiejętność pracy w grupie, zdolność rozwiązywania problemów, predyspozycje do dyskusji, umiejętność negocjacji, zdolność osiągania kompromisu, kompetencję interkulturową (szczególnie w środowisku międzynarodowym), czyli cały wachlarz umiejętności wchodzących w skład kompetencji ogólnych użytkownika języka.

Projekt *Guidelines for task-based university language testing* – GULT⁵⁸

Ocenianie w podejściu ukierunkowanym na działanie to zadanie specyficzne, bardzo kompleksowe, wymagające dużo wysiłku przede wszystkim ze strony twórców testów i egzaminatorów. Mimo to podejmuje się próby nauczania i testowania zadaniowego, szczególnie w kontekście uniwersyteckim, gdzie kształci się przyszłe kadry zawodowe i gdzie nauczanie języka dla celów specjalistycznych ma szczególne znaczenie. Przykładem mogą być rezultaty prac prowadzonych w latach 2008-2011 w ramach projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (Graz) *Guidelines for task-based university language testing*. Jego celem było stworzenie nowego modelu ewaluacji językowej dla ośrodków uniwersyteckich, którego fundamentem jest nauczanie i uczenie się przez wykonywanie zadań.

⁵⁸ Szczegółowy opis projektu ewaluacji działaniowej wraz z przykładami zadań, siatek oceny, scenariuszy ewaluacji został opublikowany w wersji angielskiej: *Guidelines for task-based university language testing* (2011), oraz francuskiej: *Évaluer par les tâches les langues à des fins spécifiques à l'université. Un guide* (2012); [on-line:] <http://gult.ecml.at/GULT/tabid/2311/language/en-GB/Default.aspx>; <http://gult.ecml.at/GULT/tabid/2311/language/fr-FR/Default.aspx>.



Schemat 10. Struktura egzaminu językowego opartego na zadaniach ([on-line:] http://gult.ecml.at/Portals/5/docs/Structure%20GULT%20test_EN_DE_FR.pdf – 25 X 2018).

Projekt zgromadził specjalistów w zakresie nauczania języków według podejścia działaniowego w uniwersytetach oraz specjalistów w zakresie ewaluacji, jego koordynatorem został Johann Fischer. Zespół GULT prowadził badania w trakcie egzaminów UNICert* (Niemcy), UNICert*LUCE (Republika Czeska i Republika Słowacka), CLES (Francja), LAAKEA Project (Finlandia), co zaowocowało powstaniem przewodnika oraz modelu transparentnej ewaluacji języka dla celów specjalistycznych w podejściu działaniowym. Egzamin testuje oddzielnie cztery kompetencje, ale w ramach jednej sytuacji, jest więc kompromisem między autentyczną sytuacją językową a tradycyjnymi testami. Jak zauważają uczestnicy programu, model ten może zostać dostosowany do ewaluacji języka ogólnego (Fischer i in. 2012: 11, 29).

Egzamin składa się z czterech etapów rozłożonych na dwa dni, bowiem część ustna nie odbywa się w tym samym dniu co pisemna.

ETAP 1. WPROWADZENIE DO TEMATYKI I PREZENTACJA MAKROZADANIA

Jest to ważne dla zdających, ponieważ pozwoli im skoncentrować uwagę na istotnych informacjach. Podczas tradycyjnych egzaminów kandydaci szukają przede wszystkim informacji, o które się pyta przy pomocy izolowanych pytań, ale sens ogólny tekstu często im umyka. W podejściu opartym na zadaniach, przeciwnie, kandydaci szukają informacji, które będą im potrzebne do rozwiązania danego problemu. Podobnie jak w autentycznych sytuacjach, uwaga studentów ogniskuje się o wiele bardziej na istotnych dla nich elementach.

ETAP 2. DZIAŁANIA RECEPTYWNE

Słuchanie i czytanie mają nową funkcję w teście działaniowym. Nie wymaga się już od kandydatów „rozumienia dla rozumienia”, czyli wykonania polecenia typu: „Proszę odpowiedzieć na pytania”. Tym razem kandydaci, słuchając nagrania lub czytając tekst, są świadomi tego, że muszą kierować się wytycznymi makrozadania i że będą musieli użyć informacji pochodzących z części testującej kompetencje produktywne, zawartych w tekstach. Ważne jest, by teksty, pisemny i ustny, były ze sobą powiązane, ale dotyczyły różnych aspektów danej tematyki. Chodzi o to, by uniknąć takiej sytuacji, że kandydaci posługują się informacjami z tekstu słuchanego, by odpowiadać na pytania z części dotyczącej czytania i *vice versa*. Zespół badawczy GULT przebadał różne opcje dotyczące kolejności, w jakiej należy testować kompetencje receptywne, stwierdzając jednoznacznie, że test powinien zaczynać się zawsze od rozumienia ze słuchu. Natomiast rozdaje się równocześnie obie części egzaminu testujące kompetencje receptywne. Po przesłuchaniu nagrań każdy zdający może zdecydować, czy chce poświęcić więcej czasu zadaniom z zakresu czytania, czy słuchania. Taka sytuacja wpisuje się w sytuację autentyczną, kiedy użytkownicy języka mają pewną swobodę w organizowaniu pracy.

ETAP 3. ANALIZA/STUDIUM PRZYPADKU

Elementem stałym testu GULT jest analiza *dossier*, które zawiera różnego rodzaju materiały autentyczne. Studenci działają w parach, małych grupach i opracowują rozwiązanie lub propozycję, którą zaprezentują wspólnie w części ustnej egzaminu.

Kandydaci mogą przygotowywać się swobodnie, korzystając z dostępnych źródeł, np. z biblioteki, czytelni czy zasobów sieci. Celem tych działań jest przygotowanie uczących się do realnych sytuacji w ich przyszłym życiu zawodowym poprzez trening i testowanie umiejętności wykorzystania źródeł, realizacji zadań, które będą musieli umieć wykonać w przyszłej karierze zawodowej.

ETAP 4. DZIAŁANIA PRODUKTYWNE

W części pisemnej i ustnej egzaminu kandydaci prezentują rezultat zadania (produkt) w określonym kontekście. W tym celu przetwarzają i wykorzystują informacje uzyskane w innych częściach egzaminu.

4a. Wypowiedź pisemna

W części egzaminu poświęconej produkcji pisemnej studenci pracują samodzielnie, ponieważ wypowiedź pisemną każdego kandydata ocenia się indywidualnie. Jednakże mają oni prawo korzystać z *dossier* i notatek zrobionych podczas analizy przypadku. Pod koniec tej części prace pisemne są kopiowane, ponieważ będą wykorzystywane w części ustnej egzaminu.

4b. Wypowiedź ustna

Zdający, którzy współpracowali w fazie analizy przypadku, ponownie tworzą pary lub małe grupy i przystępują do egzaminu, składającego się z następujących części: przygotowanie (studenci otrzymują swoje prace pisemne i przygotowują prezentację wypracowanego przez nich rozwiązania), prezentacja oraz dyskusja (wyjaśnianie pewnych aspektów, odpowiedzi na pytania itp.) (Fischer i in. 2012: 29-33).

Analiza egzaminu GULT pokazuje, w jaki sposób studenci mogą wypowiadać się w sytuacji autentycznego użycia języka, w kontekście ich studiów lub przyszłego miejsca pracy, posługując się językiem dostosowanym do danej dziedziny, specjalności. Ten test bierze pod uwagę i ewaluje (w trakcie wypowiedzi pisemnej i ustnej): wykonanie zadania, kompetencję dyskursywną i opanowanie kodu językowego. Uczestnicy programu zamieszczają szereg siatek i kryteriów oceny, a także przykładów testowania zadaniowego w uniwersyteckich ośrodkach kształcenia językowego w Europie⁵⁹. Nie jest to egzamin normatywny, ale test oparty na kryteriach. Bowiem ocena według normy służy do ustalenia listy rankingowej uczących się w danej grupie, z kolei ocena według kryteriów idzie w przeciwnym kierunku: „każdy uczący się jest oceniany wyłącznie według wykazywanej znajomości danego tematu – bez względu na umiejętności kolegów z grupy” (ESOKJ 2003: 159). Oznacza to, że posługując się ogólną ramą sprawdzianu, dana instytucja ustala konstrukt oraz kryteria dopasowane do opisów i kategorii np. ESOKJ.

Konkluzje z przeprowadzonych przez zespół GULT badań nad zastosowaniem zadań do oceniania są pozytywne. Zdający mogą pokazać, do jakiego stopnia są zdolni komunikować się w języku obcym, co czyni wyniki bardziej użyteczne i zna-

⁵⁹ Zob. Fischer 2011, 2012; [on-line:] <http://gult.ecml.at/>.

częcie dla nich samych. Ten typ testu jest transparentny, ponieważ zdający mogą łatwiej sami osądzić, w jaki sposób udało im się radzić sobie pod względem językowym w realnej sytuacji komunikacyjnej.

Ponadto zespół badawczy GULT przyjmuje, iż w podejściu opartym na zadaniach testy językowe są autentyczne, motywujące, skoncentrowane na uczącym się i elastyczne. Ewaluacja jest autentyczna, ponieważ stosowane w testach materiały pochodzą ze świata rodzimych użytkowników języka docelowego (nagrania audio, nagrania wideo, teksty prasowe, raporty, statystyki, ogłoszenia, strony www), a zadania są inspirowane tymi, z którymi studenci zetkną się z pewnością w najbliższej przyszłości. Ten typ oceniania jest również motywujący, ponieważ cały proces ewaluacji jest wyraźnie związany z dziedziną studiów zdającego. Testy oparte na zadaniach wychodzą poza tradycyjne, specjalistyczne testy językowe, które owszem, bazują na dokumentach z zakresu danej dziedziny, ale proponują tradycyjne pytania zamiast zadań ukierunkowanych na osiągnięcie jakiegoś celu. Egzamin ma sens, ponieważ zadania pośrednie mają precyzyjnie określoną funkcję w ramach makrozadania. Nie można również nie zauważyć, że ewaluacja zadaniowa jest skoncentrowana na uczącym się, bo po pierwsze, sprawdzian dotyczy w całości umiejętności i środków językowych niezbędnych w dziedzinie studiów uczącego się, po drugie, ocenie podlegają głównie produkcje językowe tworzone przez studenta, nawet jeśli źródła i zastosowane materiały zostały dostarczone przez egzaminatorów. W końcu, ten typ ewaluacji można określić jako bardzo elastyczny, ponieważ podejście oparte na zadaniach odpowiada licznym sytuacjom ewaluacyjnym, począwszy od testowania wiedzy do testowania poziomu umiejętności. Może być stosowana jako kontrola bieżąca lub sumująca, a także obejmować jedną lub wiele kompetencji. W testach opartych na zadaniach weryfikujących poziom umiejętności ewaluuje się cztery działania językowe (Fischer i in. 2012: 34).

10.5. Egzamin ustny w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego

Pierwsze państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego odbyły się w 2004 roku. To wydarzenie wielkiej wagi dla promocji języka polskiego było ukoronowaniem wieloletniej pracy zespołu specjalistów – przedstawicieli ośrodków akademickich zajmujących się kształceniem obcokrajowców w Polsce.

Ogólne ramy urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego i wydawania certyfikatów określała wówczas ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 roku⁶⁰. Dwa

⁶⁰ Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim (Dziennik Ustaw RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.).

szczegółowe przepisy⁶¹ do tej ustawy wydane w tym samym roku określały zadania i regulamin działania Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i państwowych komisji egzaminacyjnych oraz szczegółowe warunki przeprowadzania egzaminu i wydawania poświadczeń zwanych certyfikatami znajomości języka polskiego, a także standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania. Wymienione akty prawne były przez 11 lat (2004-2015) podstawą przeprowadzania egzaminów dla dorosłych na trzech poziomach zaawansowania: B1, B2 i C2. W tym okresie do egzaminu z języka polskiego przystąpiło 10 029 osób.

W 2015 roku rozpoczęto – zapowiadaną od dawna – reformę systemu, która umożliwiła otwarcie i decentralizację systemu oraz zwiększenie liczby oferowanych egzaminów, dostosowanych do skali poziomów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2001/2003). Podstawowymi aktami prawnymi, na których opiera się nowy system, są ustawa o języku polskim⁶² oraz dwa rozporządzenia regulujące funkcjonowanie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego⁶³ i zasady organizacji egzaminów⁶⁴. Przywołane akty prawne umożliwiają przeprowadzanie egzaminów na sześciu poziomach zaawansowania językowego: „A1-C2 w grupie dostosowanej do potrzeb dorosłych” oraz „A1-B2 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży”. W chwili obecnej polski system certyfikacji oferuje 10 egzaminów o różnej strukturze i długości.

Budowa egzaminów i ich przebieg zostały określone w rozporządzeniu w sprawie egzaminów języka polskiego jako obcego, tam też zamieszczono *Standardy wymagań egzaminacyjnych* – dokument, który zawiera opisy kompetencji użytkowników języka na poszczególnych poziomach biegłości, a także precyzuje treści językowe w zakresie języka polskiego. Standardy powstały na podstawie opisów i zaleceń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Deskryptory zawarte w ESOKJ posłużyły jako bank kryteriów, które wykorzystano nie tylko przy określaniu wymagań egzaminacyjnych. Były one także inspiracją w tworzeniu rozwiązań praktycznych, polegających na wyborze konkretnych typów zadań egzaminacyjnych i określeniu podstawowego narzędzia ewaluacji wypowiedzi ustnej, jakim są kryteria oceny.

⁶¹ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz w sprawie egzaminów języka polskiego jako obcego (Dziennik Ustaw RP nr 191 z 12 listopada 2003 r.).

⁶² Ustawa o języku polskim z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych (Dziennik Ustaw RP z dnia 11 sierpnia 2015 r., poz. 1132).

⁶³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Dziennik Ustaw RP z dnia 30 grudnia 2015 r., poz. 2288).

⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dziennik Ustaw RP z dnia 30 marca 2016 r., poz. 405).

10.5.1. Opisy umiejętności mówienia

Dla większości zainteresowanych kształceniem językowym istota *Europejskiego systemu opisu* zamyka się w systemie skodyfikowanej w poziomach od A1 do C2 skali biegłości językowej oraz w tabelach zawierających wskaźniki, stanowiące szczegółowy opis kompetencji użytkownika języka na każdym z poziomów. Mimo iż opis ten jest „wirtualny” (użytkownicy języka nie posiadają wszystkich umiejętności rozwiniętych w tym samym stopniu), to jednak daje on możliwość uplasowania się na danym poziomie czy ustalenie docelowego stopnia opanowania określonych umiejętności. Dlatego ważne jest, aby opisy na poszczególnych poziomach dawały pełny obraz kompetencji językowych.

Charakterystyka wypowiedzi ustnej na egzaminie certyfikатовym z języka polskiego jako obcego zamieszczona w standardach zawiera takie opisy. Prócz dość szczegółowego „ogólnego opisu umiejętności”, znajdujemy tam specyfikację rodzajów tekstów, jakie zdający powinien umieć tworzyć, oraz role komunikacyjne, jakie przyjdzie mu odegrać. Poniżej podajemy opis dla poziomu A2.

Zdający posługują się językiem polskim w prostych, typowych sytuacjach komunikacyjnych, związanych z potrzebami życia codziennego. Potrafią wyrażać funkcje komunikacyjne przewidziane w inwentarzu intencjonalno-pojęciowym (zob. *Katalog A*) w odniesieniu do tematów określonych w inwentarzu tematycznym (zob. *Katalog B*), stosując odpowiednie struktury gramatyczne wymienione w *Liście zagadnień gramatycznych*.

Zdający potrafią za pomocą prostych zwrotów rozpoczynać i kończyć rozmowę. Umieją zadawać proste pytania i odpowiadać na takie pytania. Potrafią uczestniczyć w rozmowie pod warunkiem, że dotyczy ona spraw im znanych, a rozmówca jest gotów do powtórzeń i parafraz.

Zdający stosują podstawowe zasady prowadzenia rozmów telefonicznych.

Zdający tworzą proste opisy osób, przedmiotów i sytuacji. Umieją przedstawić prostą, uprzednio przygotowaną wypowiedź na znany im temat, krótko uzasadniając swoje opinie i działania.

Zdający potrafią zasygnalizować, że rozumieją (lub nie), o czym jest mowa. Jeśli zachodzi taka potrzeba, umieją poprosić o powtórzenie i wyjaśnienie niezrozumiałych słów, wyrazów czy zwrotów.

Zdający porozumiewają się, używając pojedynczych zwrotów i niektórych prostych struktur oraz umieją tworzyć zdania za pomocą prostych spójników. Stosują zasady wymowy i intonacji pozwalające na właściwe zrozumienie wyrażanych intencji oraz treści wypowiedzi. Wpływ zasad wymowy języka rodzimego może być mocno odczuwalny, ale nie powinien w istotny sposób zakłócać zrozumienia wypowiedzi.

(*Standardy wymagań egzaminacyjnych*, s. 68)

Opis umiejętności powstał na podstawie zapisów w ESOKJ. Prócz zbieżności pewnych sformułowań z *Systemu opisu*, nie sposób nie dostrzec tu wyraźnego

rozgraniczenia na umiejętności tworzenia wypowiedzi monologicznej i wchodzenia w interakcję, a także stosowania strategii komunikacyjnych. Ostatni akapit opisu umiejętności dotyczy jakości wypowiedzi ustnej, czyli: zakresu, poprawności, płynności, interakcji i spójności (zob. ESOKJ 2003: 36-37).

10.5.2. Zadania egzaminacyjne

Wpływ treści *Europejskiego systemu opisu* przejawia się nie tylko w opisach poszczególnych umiejętności. Jest on również widoczny w zadaniach egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów i sposobie ich wykonania.

Na poziomie A1 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych przewidziano trzy zadania, których celem jest udzielanie (zadanie 1) i uzyskiwanie (zadanie 2) informacji oraz uczestnictwo w prostej sytuacji komunikacyjnej (zadanie 3). W trakcie wykonywania tych zadań zdający uruchamiają wyłącznie działania i strategie interakcyjne.

W trakcie egzaminu ustnego na poziomie A2 zdający prócz działań interakcyjnych (zadanie 1 – udzielanie informacji i zadanie 3 – uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych życia codziennego) proszeni są o stworzenie dłuższej wypowiedzi monologicznej – charakterystyki osoby – na podstawie zestawu odpowiednio dobranych ilustracji (zadanie 2).

Te same działania językowe – interakcyjne i produktywne – uruchamiane są w odniesieniu do zestawu zadań dla poziomu B1 (zadanie 1 – zdający opisuje w sposób logiczny i uporządkowany przedstawioną na fotografii sytuację, zadanie 2 – kandydat tworzy dłuższą, logiczną i uporządkowaną wypowiedź ustną na wylosowany temat; zadanie 3 – zdający odgrywa wskazaną rolę w konkretnej sytuacji życia codziennego), z tą jednak różnicą, że na tym poziomie przeważającym działaniem jest produkcja.

Poziom B2 to testowanie przede wszystkim umiejętności tworzenia dłuższych wypowiedzi monologicznych pod wpływem bodźca słownego oraz ikonicznego. W zadaniu 1 zdający opisuje, w sposób bardzo ogólny, fotografie z zestawu powiązane ze sobą tematycznie; opis ma na celu aktywizowanie słownictwa i oswojenie się z tematem i jest punktem wyjścia do monologu tematycznego. Zadanie 2 polega na prezentacji logicznej i uporządkowanej wypowiedzi na temat problematyki zawartej w przeczytanym tekście. W swojej wypowiedzi zdający powinien nawiązywać do tematyki poruszonej w tekście i umiejętnie przedstawiać swoje stanowisko. W ostatnim zadaniu kandydat tworzy dłuższą, logiczną i uporządkowaną wypowiedź ustną na wylosowany temat, w której powinien przede wszystkim zwrócić uwagę na bogactwo treści, wieloaspektowe ujęcie tematu oraz poprawną konstrukcję wypowiedzi.

Na poziomie C1, prócz działań produkcji zdający podejmują także ustne działania mediacyjne. Wypowiedź monologiczną (zadanie 1) tworzy się na podstawie „materiału stymulującego” (powiązany ze sobą tematycznie zestaw ilustracji,

bardzo krótkich fragmentów tekstu, nagłówków, tytułów, diagramów, tabel czy wykresów). Wszystkie elementy materiału stymulującego są logicznie podporządkowane głównemu problemowi i tak przedstawione, aby ukierunkować wypowiedź na dany temat, dostarczając tym samym zdającemu „pomysłów” na jego rozwinięcie i prezentację. Dodatkowo w poleceniu do zadania zdający znajdzie informację (w podpunktach), na jakiej problematyce powinien się skupić. Działania mediacyjne polegają na streszczeniu przeczytanego tekstu (zadanie 2a). Po prezentacji treści artykułu zdający wyraża swoje zdanie na poruszony w nim temat (zadanie 2b). Z reguły treść tekstu jest problemowa/kontrowersyjna i przedstawia jakiś punkt widzenia na postawiony problem, skłaniając tym samym do zabrania głosu, wyrażenia własnej opinii oraz uzasadnienia jej odpowiednio dobranymi argumentami. Zadanie 2 wymaga od zdającego nie tylko odtworzenia i prezentacji zdarzeń i myśli, ale także dłuższej, wieloaspektowej wypowiedzi na dany temat, popartej bogatą argumentacją.

Egzamin ustny na poziomie C2 stanowi dość duże wyzwanie dla zdających. I nie chodzi tu wyłącznie o wysokie wymagania językowe, ale również o liczbę wykonywanych działań językowych (produkcja, interakcja i mediacja ustna) i związane z nimi trudności o charakterze kognitywnym. W trakcie realizacji zadania 1 zdający tworzy wypowiedź na podstawie dołączonych materiałów tekstowych i ikonicznych. Celem zadania jest przetwarzanie informacji (opinii, komentarzy zawartych w tekstach oraz materiałach wizualnych) i ich synteza. Elementy zestawu są logicznie podporządkowane głównemu tematowi i dostarczają zdającemu treści na rozwinięcie i prezentację tematu. Zdający przedstawia ją w dobrze skonstruowanej i logicznej wypowiedzi. W drugiej części egzaminu należy przedstawić dłuższą wypowiedź argumentacyjną na zadany temat, po niej zaś następuje dyskusja z komisją (zadanie 2).

Jak wynika z powyższego, im wyższy poziom zaawansowania językowego, tym zadania bardziej skomplikowane, wymagające tworzenia wypowiedzi ustnej w określonej formie i, co za tym idzie, uruchomienia całej gamy coraz to bardziej kompleksowych działań językowych i kognitywnych.

10.5.3. Kryteria oceny

Bardzo ważnym elementem całego systemu certyfikacji są kryteria oceny, tworzone najczęściej z myślą o ewaluacji zadań wypowiedzi pisemnej i ustnej. Nie jest to tylko dokument, który pomaga czy ułatwia egzaminatorom przyznanie zdającym określonej liczby punktów i wystawienie noty. Od ich kształtu i treści zależy trafność, rzetelność i poprawność oceny wystawianej w danym systemie certyfikacji.

Kryteria oceny wypowiedzi ustnej na państwowym egzaminie z języka polskiego jako obcego składają się z dwóch zasadniczych części, w których ocenie podlega: wykonanie zadań i poprawność językowa. Kryterium wykonania zadań to, w zależności od poziomu zaawansowania językowego:

- kontrola strategii zabierania głosu;
- strategia współdziałania w interakcji;
- spójność i precyzja wypowiedzi;
- rozwijanie tematu;
- stosowność socjolingwistyczna.

Poprawność i bogactwo językowe obejmuje z kolei takie kategorie, jak:

- ogólny zakres środków językowych;
- zakres słownictwa;
- poprawność gramatyczna;
- poprawność leksykalna;
- poprawność fonologiczna;
- płynność wypowiedzi.

Kryteria oceny mogą być bardziej lub mniej szczegółowe, najczęściej tworzą one spójny opis wymagań oraz zawierają liczbę punktów przyznawanych za poszczególne umiejętności. Na przykład w trakcie egzaminu ustnego na poziomie A2 zdający może otrzymać od egzaminatora 20 punktów, z czego za wykonanie zadań 12 punktów, a za poprawność językową 8. Taki rozkład punktacji pokazuje, że na tym poziomie biegłości testuje się głównie skuteczność komunikacyjną i stopień realizacji zadań.

Na koniec, w ramach podsumowania, przedstawiamy przykładowy zestaw egzaminacyjny dla poziomu A2 z opisem wymagań stawianych zdającym w trakcie realizacji zadań, które ukierunkowują egzaminatora przy ocenie wypowiedzi ustnej.

Zadanie 1.

Odpowiada Pan/Pani na pytania egzaminatora (na Pana/Pani temat, rodziny, zainteresowań, pracy/studiów).

Zadanie 2.

Na podstawie ilustracji proszę scharakteryzować osobę z fotografii.

**Zadanie 3.**

Chce Pani/Pan wynająć mieszkanie w Polsce. W rozmowie z agentem nieruchomości proszę powiedzieć, jakie mieszkanie Panią/Pana interesuje, podać lokalizację oraz zapytać o cenę.

W zadaniu 1 egzaminujący steruje wypowiedzią zdającego przy pomocy pytań. Przykładowe pytania znajdują się w materiałach dla komisji. Zdający natomiast „potrafi bez zbytniego wysiłku radzić sobie z prostą, rutynową wymianą zdań. Potrafi zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać poglądy i informacje na znane mu tematy w możliwych do przewidzenia sytuacjach życia codziennego (ESOKJ 2003: 74).

Realizacja zadania 2 polega na tworzeniu dłuższej wypowiedzi monologicznej na podstawie zestawu odpowiednio dobranych ilustracji. W przedstawionej charakterystyce zdający powinien uwzględnić wszystkie elementy ilustracyjne zadania,

zawrzeć opis wyglądu przedstawionej osoby oraz powiązać przedstawione informacje. Zdający

potrafi przedstawiać proste opisy lub prezentować osoby, warunki życia lub pracy, codzienne rutynowe czynności, rzeczy lubiane/nielubiane itp. w formie krótkiego ciągu prostych zwrotów i zdań [...]. Umie opisywać życie codzienne własnego otoczenia, odnosząc się do ludzi, miejsc, pracy lub nauki/studiów. Potrafi przedstawiać krótkie, proste opisy zdarzeń i czynności. Potrafi opisywać plany i ustalenia, zwyczaj, rutynowe działania, działania z przeszłości oraz osobiste doświadczenia (ESOKJ 2003: 62-63).

Nakreślona sytuacja komunikacyjna w zadaniu 3 staje się pretekstem do rozmowy; rolę interlokutora przyjmuje egzaminator. Kontekst wypowiedzi jest określony przy pomocy pisemnego polecenia. Zdający potrafi ze stosunkową łatwością uczestniczyć w typowych i krótkich rozmowach, pod warunkiem otrzymania w razie potrzeby pomocy od rozmówcy. Potrafi nawiązywać kontakty towarzyskie: witać się, żegnać, przedstawiać się, dziękować. Rozumie na ogół kierowane do niego wyraźne, standardowe wypowiedzi na znane mu tematy, pod warunkiem możliwości poproszenia o powtórzenie lub parafrazę. Potrafi brać udział w krótkich rozmowach w rutynowych sytuacjach na tematy związane z własnymi zainteresowaniami. Radzi sobie z praktycznymi potrzebami dnia codziennego: wyszukiwaniem i przekazywaniem prostych, konkretnych informacji. Potrafi stosować proste strategie rozpoczynania, podtrzymywania lub kończenia krótkiej rozmowy (ESOKJ 2003: 74-79, 82).

Po ocenie wykonania zadań ewaluuje się umiejętności językowe, zaprezentowane w zadaniach 1, 2 i 3. W kryteriach oceny bierze się pod uwagę głównie: zakres wypowiedzi (zdający stosuje podstawowe struktury zdań z zapamiętanymi zwrotami, wyrażeniami i formułami w celu przekazania ograniczonych informacji w prostych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych); poprawność wypowiedzi (zdający poprawnie używa niektórych prostych struktur, lecz ciągle popełnia podstawowe błędy); płynność wypowiedzi (zdający potrafi się wypowiadać w bardzo krótkich zdaniach, choć przerwy, falstarty i przeformułowania są nagminne w jego wypowiedziach); interakcję (zdający potrafi odpowiadać na pytania i reagować na proste wypowiedzi; potrafi wskazać, co rozumie, lecz rzadko potrafi zrozumieć tyle, by móc samemu prowadzić rozmowę); spójność wypowiedzi (zdający potrafi łączyć grupy słów takimi prostymi spójnikami, jak „i”, „lecz”, „dlatego”, „że”) (ESOKJ 2003: 37).

Kończąc rozważania na temat egzaminów certyfikatowych, zwracamy jeszcze uwagę na zachowanie osoby, która prowadzi egzamin i ocenia wypowiedź kandydata. Egzaminator odgrywa ważną rolę podczas części ustnej egzaminu, niestety zdarza się, że jego postawa i działania zaburzają przebieg egzaminu. Osoba prowadząca powinna nie tylko doskonale znać opisy wymagań, jakie stawia się zdającym, standardy i kryteria oceny, ale także unikać wszelkich okoliczności, które mogą za-

kłócić obiektywizm. Caroline Veltcheff i Stanley Hilton (2003: 137) podają dziesięć reguł zachowania oceniającego wypowiedź ustną:

EGZAMINATOR

Przed egzaminem

1. przypomina sobie opisy umiejętności danego poziomu zaawansowania językowego,
2. przyswaja kryteria oceny.

Podczas egzaminu ustnego

3. przyjmuje kandydata uprzejmie i z wyrozumiałością,
4. przypomina temat albo pyta o temat,
5. powstrzymuje się od wszelkich zbędnych komentarzy,
6. nie stawia zbyt skomplikowanych pytań i ma cały czas na uwadze poziom zdającego,
7. pomaga kandydatowi kontynuować wypowiedź, jeśli jest to niezbędne,
8. pomaga w znalezieniu odpowiedniego słowa,
9. mówi najmniej, jak może.

Na zakończenie egzaminu

10. kończy uprzejmie, nie dając żadnej wskazówki dotyczącej oceny.

PODSUMOWANIE

W ankietach i wstępnych rozmowach organizatorów kursów językowych odnośnie do celów stawianych przez kandydatów, ich preferencji i priorytetów na pierwszym miejscu pojawia się sprawność mówienia, czyli umiejętność komunikowania się z rodzimymi użytkownikami języka docelowego (zob. np. Janowska 2011b). Jest to zjawisko naturalne w dobie rozszerzania się kontaktów międzyludzkich i wzrastającej popularności nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Wewnętrzna potrzeba komunikacji leży u podstaw tak formułowanych celów kształcenia językowego. Jednakże wyizolowanie tej umiejętności w warunkach szkolnego uczenia się jest pewnego rodzaju fikcją, ponieważ w naturalnej komunikacji sprawności językowe występują w formie zintegrowanej. Jeśli chodzi o mówienie, nie można sobie wyobrazić tego procesu bez obecności innych osób: bezpośredniego rozmówcy w konwersacji czy odbiorcy w sytuacji pośredniego kontaktu językowego (co często dotyczy wypowiedzi monologicznej). Produkcja ustna zawsze implikować będzie konieczność (z)rozumienia.

W ostatnich latach, w społeczeństwie mediów elektronicznych, pojawiło się również inne zjawisko o dość niekorzystnych konsekwencjach dla nauczania języka mówionego. Na podstawie chociażby obserwacji stwierdzić można, iż obecność mediów w życiu uczących się – ich dynamiczny rozwój, dostępność i wielofunkcyjność – ożywiła komunikację w formie pisanej: Internet, SMS-y, e-maile itd. bardzo często zastępują komunikację ustną, umożliwiając przechowywanie informacji przez dłuższy lub krótszy czas, ponowne odtwarzanie, ich zapis i przekazywanie innym osobom, co do niedawna było nie do wyobrażenia.

Tradycyjne podejście do rozwijania sprawności mówienia w zinstytucjonalizowanym nauczaniu języka uległo również pewnemu zachwianiu z powodu innej tendencji obserwowanej w edukacji: system testowania, egzaminowania, ewaluacji wiedzy i umiejętności, samoocena, stosowanie wszelkiego rodzaju portfolio itp. – te i podobne im materiały i zadania kontrolne opierają się głównie na pytaniach w formie pisemnej i odnoszących się do dokumentów pisanych. Nic więc dziwnego, że uczniowie z założenia są motywowani do poznawania języka pisanego.

Tak więc w kształceniu językowym obserwuje się pewną rozbieżność: z jednej strony naturalną potrzebę bezpośredniej komunikacji ustnej, co wiąże się z koniecznością położenia akcentu na rozwijanie tej sprawności na lekcjach języka, z drugiej

zaś nie sprzyjają temu czynniki, o których wspomniano powyżej, tj. wszechobecność informacji pisanych i system testowania.

Trudne zadanie nauczyciela polega na godzeniu tych dwóch tendencji, popularność mediów elektronicznych nie zwalnia go z obowiązku systematycznego kształtowania sprawności ustnych u swoich podopiecznych. Twórcy *Europejskiego systemu kształcenia językowego* nie bez powodu do czterech podstawowych kompetencji językowych (rozumienie, mówienie, pisanie, czytanie) dodali dwie kolejne – oparte na użyciu języka mówionego: interakcję i mediację, chcąc przez to podkreślić rangę podstawowej funkcji przypisywanej językowi – komunikacji ustnej.

Mówienie to dziedzina kompleksowa, której status ulega ewolucji idącej w parze ze zmianami w obszarze dydaktyki językowej. Ze względu na złożoność tej kompetencji oraz procesu jej akwizycji, podejście do nauczania sprawności mówienia rodzi szereg wątpliwości, napięć, prób szukania rozwiązań dydaktycznych. Nauczyciele, opierając się często na własnym doświadczeniu pedagogicznym, przenoszą na naukę mówienia metody i techniki stosowane w pracy z tekstem pisany czy formalnymi aspektami języka.

Niemal każda publikacja na temat nauczania języka mówionego rozpoczyna się konstatacją, iż jest to bardzo trudna i skomplikowana dziedzina, wymykająca się powszechnie stosowanym regułom nauczania. Wiadomo, iż posługiwanie się językiem w formie ustnej wymaga szerokich kompetencji w zakresie równoczesnej produkcji i recepcji, umiejętności stosowania struktur językowych, znajomości zasad wymowy oraz całego zespołu elementów pozajęzykowych, takich jak gesty, mimika, proksemika. Krótko mówiąc, tworzenie zrozumiałych i poprawnych wypowiedzi implikuje uwzględnienie wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej: gramatycznej, dyskursywnej, socjolingwistycznej i strategicznej (zob. Pawlak 2010: 7).

Nie sposób nie podzielać opinii specjalistów na temat kompleksowości tworzenia wypowiedzi ustnej, konieczności opanowania różnych rodzajów wiedzy i nabywania szeregu umiejętności praktycznych. Jednakże historia dydaktyki wskazuje, iż taka złożoność zawsze cechowała rozwijanie kompetencji produktywnych, tak mówienia, jak i pisania, jednakże przy odpowiedniej i przemyślanej organizacji całości kształtu procesu uczyć się odnosili sukcesy. Podkreślić tutaj należy, iż pierwszym warunkiem akwizycji tak skomplikowanej sprawności jest odpowiednio rozwinięta motywacja uczących się i nad nią nauczyciel musi równie intensywnie pracować, jak i nad samym językiem.

Refleksje składające się na treść niniejszej publikacji oscylują wokół dwóch zasadniczych osi. Pierwsza z nich to istota, kształt i charakter wypowiedzi ustnej, to mówienie postrzegane przez pryzmat teorii lingwistycznych, psychologicznych i dydaktycznych – ze szczególnym wyeksponowaniem zasad podejścia komunikacyjnego i działaniowego. Czym jest wypowiedź ustna, jak pojmuje się ją w świetle rozmaitych dyscyplin odnoszących się do procesu nauczania i uczenia się języka obcego – refleksje te pozwalają zgłębić znaczenie tego pojęcia, jego implika-

cje i w konsekwencji dokładniej zrozumieć warunki kształtowania tej sprawności w warunkach zinstytucjonalizowanych.

Z psychologicznego punktu widzenia mówienie polega na przetwarzaniu informacji i jest procesem skomplikowanym, bowiem wymaga selekcji informacji, planowania aktów mowy, zanim wypowiedź zostanie wyartykułowana. Mówienie jest częścią procesu akwizycji języka, o czym przypomina nam na przykład model produkcji mowy W. Levelta.

Język mówiony to narzędzie komunikacji i forma komunikacji. Komunikacja ustna ma charakter społeczny. Mówimy, by pozostać w kontakcie z innymi ludźmi, lub po to, by osiągnąć jakiś cel, np. uzyskiwać informacje lub ich udzielać. Akwizycja mowy to jeden z aspektów rozwijania kompetencji komunikacyjnej. W wyniku prac Rady Europy pojęcie kompetencji komunikacyjnej znalazło się w centrum podejścia ukierunkowanego na działanie. Według tego podejścia znajomość języka nie sprowadza się wyłącznie do poznania systemu, ale obejmuje również przyswojenie reguł użycia tego języka stosownie do kontekstu społecznego, opanowanie różnych typów dyskursów, znajomość norm społecznych i kulturowych.

Dokonując ogólnej charakterystyki wypowiedzi ustnej, dydaktycy zestawiają ją często z wypowiedzią pisemną, dokonując porównań, doszukując się podobieństw i różnic obydwu procesów, by móc wyraźniej nakreślić specyfikę tej pierwszej. Kompleksowość produkcji ustnej wynika między innymi z obecności elementów werbalnych i niewerbalnych w rozmowie, z konieczności niemal symultanicznego użycia dwóch procesów: kodowania i dekodowania (rozumienia rozmówcy i reagowania na jego wypowiedź).

Podobnie jak cały proces uczenia się, każde użycie języka – w tym również produkcja ustna – to działanie językowe, obok interakcji i mediacji. Ta ostatnia zyskuje we współczesnej dydaktyce na znaczeniu, bowiem łączy wymiar językowy i społeczny użycia języka.

Druga seria zagadnień zogniskowana jest na poszukiwaniu konkretnych rozwiązań dydaktycznych, na przechodzeniu od teorii do praktyki, czyli odkrywaniu sposobów nauczania mówienia, metod i technik. Można by je zawrzeć w pytaniu: W jaki sposób należy skutecznie rozwijać tę sprawność w nauczaniu zinstytucjonalizowanym? Refleksje nie ograniczają się tutaj wyłącznie do prezentacji najnowszych tendencji kształcenia językowego, chociaż bezsprzecznie nauczanie przez wykonywanie zadań zajmuje uprzywilejowane miejsce w całokształcie rozważań.

Mówienie to zjawisko ukształtowane historycznie, jego dzisiejszy status jest wynikiem ewolucji dydaktyki językowej w kontekście społecznym. Percepcja tej sprawności przez dydaktyków zmieniała się sukcesywnie. Przegląd podejść do nauczania mówienia służy tutaj odkrywaniu, precyzowaniu roli tej sprawności w poszczególnych, następujących po sobie kierunkach metodologicznych. Przejście od analizy metod tradycyjnych do współczesnych podejść pozwala stwierdzić, iż

mówienie prawie zawsze było priorytetem w dydaktyce języków obcych, jednak inaczej rozumiano jego nauczanie.

Wiele uwagi w niniejszej publikacji poświęcono rozwijaniu sprawności mówienia. Tę obszerną tematykę podzielono na trzy obszary: nauczanie podsystemów języka oraz techniki i metody kształtowania wypowiedzi ustnych oraz zasady nauczania sprawności. Pierwszy z nich traktuje o opanowaniu struktur gramatycznych i słownictwa jako elementów niezbędnych w konstruowaniu poprawnych wypowiedzi. Ich trwałe zapamiętanie wymaga stosowania ćwiczeń przedkomunikacyjnych i komunikacyjnych. Powszechnie stosuje się również rozmaite środki i sposoby stymulujące wypowiedzi ustne, takie jak np. teksty słuchane i pisane, filmy, obrazy. Mówienie implikuje łączne występowanie sprawności językowych i jest najczęściej zintegrowane z czytaniem i słuchaniem.

Specyficzną formą uczenia się i doskonalenia wypowiedzi ustnych jest wykonywanie zadań. Zadania umożliwiają zabieranie głosu w autentycznych kontekstach. Celem tutaj nie jest komunikacja dla komunikacji, mówienie dla mówienia, ale użycie języka w działaniu dla osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu. Definicje, typologie i podziały zadań poprzedzają rozważania na temat faz lekcji lub inaczej etapów wykonywania zadań. W procesie realizacji zadań ważną rolę odgrywają teksty, mówione i pisane, tworzone przez uczniów.

Uczenie się i nauczanie języka nie może obejść się bez ewaluacji. Ze względu na mobilność ludności w Unii Europejskiej oraz konieczność porównywania i uznawania dyplomów w różnych krajach certyfikacja jako jedna z form ewaluacji uzyskała wysoki status. Autorzy *Systemu opisu* poświęcają jej wiele uwagi, proponując 13 sposobów oceniania na zasadzie opozycji, sugerując kryteria doboru treści testów i egzaminów. Na szczególną uwagę zasługuje problem objęcia ewaluacją wypowiedzi ustnych i wysiłki czynione, by zadania testowe i egzaminy dotyczyły sytuacji maksymalnie zbliżonych do tych z rzeczywistości.

Refleksjom teoretycznym towarzyszą niekiedy sugestie metodyczne – konkretne przykłady zadań i testów egzaminacyjnych ilustrujące sposoby kształtowania wypowiedzi ustnej.

Problemy poruszonych w tej pracy nie da się do końca usystematyzować, ująć w sztywne ramy, bo mówienie to proces kompleksowy, przenika inne działania i integruje się z nimi, nie sposób więc wyizolować i zdefiniować mówienia w czystej formie, niezwiązanego z innymi formami użycia języka.

Niniejszą publikację można by nazwać „monografią” mówienia. Jej celem nie jest redukcja wieloaspektowości wypowiedzi ustnej, lecz analiza i głębsze poznanie zarówno istoty samego mówienia, jak i dziedzin, które ono implikuje, wyczerpanie z jednej strony na konieczność poszukiwania skutecznych sposobów rozwijania wypowiedzi ustnej we wszystkich jej aspektach, pod różnymi postaciami i w powiązaniu z innymi sprawnościami, z drugiej zaś podkreślenie wagi tej kompetencji w dzisiejszym z informatyzowanym społeczeństwie komunikacyjnym.

Jakie wnioski dla praktyki pedagogicznej – dla perspektywy uczenia się / nauczania mówienia – można wysnuć z przedstawionych tutaj rozważań? Refleksje na temat wypowiedzi ustnej nie tylko pozwalają zrozumieć, na czym polega jej kompleksowość, ale również tworzą ogólną ramę, system odniesień służący obserwowaniu cech/charakterystyk języka mówionego. Mówienie implikuje głos i ciało, które odgrywają ważną rolę na planie zmian syntaktycznych, fonetycznych, prozodycznych, dyskursywnych, gdy występują łącznie w działaniach produkcji. Zdystansowanie się do wielu problemów zogniskowanych na tworzeniu i rozwijaniu ustnych kompetencji produktywnych pozwoli oddramatyzować sytuację, uwypuklić pragmatyczny charakter tej kompetencji, zrozumieć zależności i właściwości.

Przypomnienie pewnych kwestii teoretycznych może mieć pozytywny wpływ na uświadomienie sobie trudności związanych z tworzeniem wypowiedzi ustnej i korektę ewentualnych nieprawidłowych działań dydaktycznych (np. etapy tworzenia wypowiedzi ustnej, konieczność planowania i refleksji). Proponowane przykłady „udoskonalenia” czy usprawnienia działań dydaktycznych są jedynie przywołaniem kilku problemów zaanonsowanych w tej pracy. Konieczność prowadzenia badań i organizowania eksperymentów w dziedzinie nauczania mowy jest niekwestionowanym wymogiem współczesnej dydaktyki językowej.

„Od teorii do praktyki” – tak w kilku słowach można by przedstawić to wszystko, co składa się na treść niniejszej publikacji. Jest to przejście od teorii lingwistycznych i psychologicznych związanych z produkcją mowy do konkretnych przykładów rozwijania tej sprawności w warunkach szkolnego uczenia się. Nauczanie i uczenie się mówienia w języku obcym zostało zilustrowane przykładami zaczerpniętymi z dydaktyki języka polskiego jako obcego.

Odnowiona wizja nauczania języka mówionego, dzięki m.in. pracom ekspertów Rady Europy, to rozbudowanie, poszerzenie sprawności mówienia o dziedzinę Internetu i mediów, traktowanie go jako działania o charakterze społecznym. Publikacja ta powinna przyczynić się do zmiany podejścia do nauczania komunikacji ustnej, zachęcić do świadomego używania języka w interakcjach, wypowiedzi monologicznej i mediacji.

SPIS ILUSTRACJI

ROZDZIAŁ 8.5.2.

- | | |
|--|-----|
| 1. restauracja 1: shutterstock_214273912 | 136 |
| 2. restauracja 2: shutterstock_122662570 | 136 |
| 3. restauracja 3: shutterstock_109837262 | 136 |
| 4. statystyki ze strony: https://www.gosc.pl/doc/3619115.GUS-o-religijnosci-Polakow | 143 |

ROZDZIAŁ 8.6.

- | | |
|---|-----|
| 1. golf: shutterstock_2731079 | 149 |
| 2. karate: shutterstock_173494835 | 149 |
| 3. bungee: shutterstock_14358499 | 149 |
| 4. kajakarstwo: https://pixabay.com/pl/kajakarstwo-kayaker-kajak-606176/ | 149 |
| 5. grupa ludzi: shutterstock_94115491 | 150 |

ROZDZIAŁ 9.3.2.

- | | |
|---|-----|
| 1. grupa młodych ludzi: https://www.freepik.com/free-photo/multi-ethnic-group-of-young-men-and-women-studying-indoors_1174221.htm#term=multi%20ethnic%20group&page=1&position=1 | 159 |
|---|-----|

ROZDZIAŁ 9.5.

- | | |
|---|-----|
| 1. bistro: https://pixabay.com/pl/bistro-cafe-restauracja-tabele-498504/ | 168 |
| 2. restauracja nad morzem: https://pixabay.com/pl/restauracja-krzes%C5%82o-tabele-z805103/ | 168 |
| 3. kelner witający w restauracji: https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/luksusowy-kelner-przedstawiaj%C4%85cy-co%C5%9B_1143954.htm | 169 |
| 4. kelnerka przyjmująca zamówienia: https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/m%C5%82oda-kelnerka-bierze-rozkaz-na-cyfrowej-pastylce-w-barze_2773503.htm | 169 |
| 5. kelnerka serwująca dania: https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/zako%C5%84czenie-kelnerka-z-wy%C5%9Bmienicie-porcji-naczyniami_2773526.htm | 169 |
| 6. kelnerka podająca menu: https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/u%C5%9Bmiechnięta-kelnerka-daje-menu-klient-w-restauracji_2773499.htm | 170 |
| 7. menu: opracowanie własne | 171 |

8. Trattoria La Mamma: https://pixabay.com/pl/restauracja-tabele-restauracja-st%C3%B3%C5%82-1343327/	172
9. Restauracja Bazyli: https://pixabay.com/pl/restauracja-bar-tabele-rekreacja-435588/	172
10. Malinowe Pole: shutterstock_78185395	173
11. Restauracja Pekin: https://pixabay.com/pl/restauracja-jedzenia-kr%C4%99gle-1090136/	173

ROZDZIAŁ 10.3.

1. rodzina: shutterstock_627662780	189
------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 10.5.3.

2. kobieta z torbą: shutterstock_81735892	206
3. kamienice: shutterstock_71007862	206
4. pokój: shutterstock_575120125	206
5. owsianka: shutterstock_473887165	206
6. impreza: shutterstock_58344928	206
7. gotująca kobieta: shutterstock_181084115	206
8. kot: shutterstock_709896352	206

Zdjęcia z bazy Shutterstock zostały zakupione przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w ramach projektu „Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych” (2017) współfinansowanego przez MEN.

SPIS SCHEMATÓW I TABEL

Schematy

Schemat 1.	Model komunikacji językowej R. Jakobsona	22
Schemat 2.	Schemat komunikacji C. Kerbrat-Orecchioni	24
Schemat 3.	Schemat produkcji mowy W. Levelta	33
Schemat 4.	Model kompetencji komunikacyjnej M. Celce-Murcia	56
Schemat 5.	Zależność kompetencji użytkownika języka	61
Schemat 6.	Relacje pomiędzy działaniami językowymi	77
Schemat 7.	Działania mediacyjne	85
Schemat 8.	Układy przestrzenne komunikacji w klasie	97
Schemat 9.	Etapy kształcenia kompetencji	162
Schemat 10.	Struktura egzaminu językowego opartego na zadaniach	197

Tabele

Tabela 1.	Akt komunikacji D. Hymesa	18
Tabela 2.	Elementy konstytutywne wypowiedzi ustnej	72
Tabela 3.	Skale umiejętności związanych z kompetencją fonologiczną	111
Tabela 4.	Techniki nauczania sprawności mówienia według poziomu zaawansowania językowego	131
Tabela 5.	Przykłady zadań prostych i złożonych	158
Tabela 6.	Ewaluacja sumująca i kształtująca	179
Tabela 7.	Parametry oceny wypowiedzi ustnej	183
Tabela 8.	Tabela specyfikacyjna działań językowych	187

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON J. R., 1982, *Acquisition of cognitive skills*, „Psychological Review”, vol. 84, no. 4, s. 465-483.
- ANDERSON J. R., 1983, *The architecture of cognition*, MAMIT Press, Cambridge.
- ANDERSON J. R., 1987, *Skill acquisition. Compilation of weak-method problem solution*, „Psychological Review”, vol. 94, no. 4, s. 192-210.
- ANDERSON J. R., 1998, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, tłum. E. Czerniawska, WSiP, Warszawa.
- ANDRZEJEWSKA E., 2011, *Autonomia a zadania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań–Kalisz–Konin, s. 247-259.
- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004, Universitas, Kraków.
- ANTHONY E. M., 1963, *Approach, method and technique*, „ELT Journal”, vol. 17, no. 2, s. 63-67.
- AUSTIN J. L., 1993 (1962), *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, PWN, Warszawa.
- BACHMAN L., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- BACHMAN L., 2007, *What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment*, [w:] J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, C. Doe (eds.), *Language testing reconsidered*, University of Ottawa Press, Ottawa, s. 41-71, [on-line:] <https://books.openedition.org/uop/1563> – 30 IX 2018.
- BACHMAN L., PALMER A., 1996, *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*, Oxford University Press, Oxford.
- BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris.
- BANGE P., 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris.
- BAYLON CH., MIGNOT X., 2008, *Komunikacja*, tłum. M. Sowa, Flair, Kraków.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Hatier, Paris.
- BEAUCOURT A., 1995, *Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle*, „Tradifile”, n° 34, s. 133-154.
- BENVENISTE É., 1966, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, t. 1 i 2, Gallimard, Paris.
- BÉRARD E., 1991, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, CLE International, Paris.
- BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris.

- BOMBARDIERI C., HENRY J.-B., BROCHARD P., 1996, *L'entreprise*, Hachette, Paris.
- BORKOWSKI M., 2018, *Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle indywidualnych potrzeb uczących się*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- BOURGUIGNON C., 2010, *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*, Delgrave, Paris.
- BRANELLEC-SORENSEN M., CHALARON M.-L., 2017, *Jeux de rôles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- BRUNER J., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris.
- BYGATE M., 1987, 2000, *Speaking*, Oxford University Press, Oxford.
- BYGATE M., 2009, *Teaching and testing speaking*, [w:] M. H. Long, C. J. Doughty (eds.), *The handbook of language teaching*, Wiley-Blackwell, Oxford, s. 412-440.
- BYGATE M., 2010, *Speaking*, [w:] R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, s. 63-73.
- BYRAM M., HU A. (eds.), 2017, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, London & New York.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CANALE M., 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, Longman, London, s. 2-27.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, no. 1, s. 1-47.
- CARÉ J.-M., DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette-Larousse, Paris.
- CARÉ J.-M., BARREIRO C. M., 1983, *Le Cirque*, Hachette, Paris.
- CARÉ J.-M., DEBYSER F., 1995, *Simulations globales*, CIEP, Sèvres.
- CELCE-MURCIA M., 2007, *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*, [w:] E. Alcón Soler, M. P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*, Springer, Dordrecht, s. 51-57.
- CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z., THURRELL S., 1995, *A pedagogically framework for communicative competence. A Pedagogically motivated model with content specifications*, „Issues in Applied Linguistics”, vol. 6, no. 2, s. 5-35.
- CHŁOPEK Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- CHOMSKY N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts, tłum. I. Jakubczak, 1982, *Zagadnienia teorii składni*, Ossolineum, Wrocław.
- CLARK J. L., 1981, *Une approche communicative dans un contexte scolaire*, „Le français dans le monde”, n° 160, s. 29-38.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, 2018, Council of Europe, Strasbourg.
- COSTE D., 2009, *Tâche, progression, curriculum*, „Le français dans le monde – Recherches et applications”, n° 45, s. 15-24.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E., 1976, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- COSTE D., CAVALLI M., 2015, *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COURTILLON J., 2003, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.
- CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Paris.
- CZERKIES T., 2018, *Od negocjacji znaczeń do mediacji: literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu, Seul, s. 173-187.
- CZWARTOS B., 2010, *Strategie kompensacyjne jako sposób pokonywania barier psychologiczno-emocjonalnych w nauczaniu mówienia w języku obcym*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań-Kalisz-Konin, s. 329-342.
- CZWARTOS B., 2013, *Rola leksykogramatyki w rozwijaniu sprawności mówienia podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań-Kalisz-Konin, s. 67-82.
- CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris.
- DAKOWSKA M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- DE BOT K., 1992, *A bilingual production model: Levelt's „Speaking” model adapted*, „Applied Linguistics”, vol. 13, no. 1, s. 1-24.
- DEBYSER F., 1980, *L'immeuble*, Hachette, Paris.
- DEBYSER F., CARÉ J.-M., ESTRADÉ Ch., 1980, *Iles, une simulation globale*, B.E.L.C., Paris.
- DEBYSER F., YAICHE F., 1986, *L'immeuble: Créer, animer, raconter*, Hachette, Paris.
- DEFAYS J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga, Sprimont.
- DEKEYSER R. M., 1998, *Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*, [w:] C. J. Doughty, J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 42-63.
- DEMAIZIÈRE F., NARCY-COMBES J.-P., 2005, *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC*, „Alsic”, vol. 8, n° 1, s. 45-64, [on-line:] <http://alsic.revues.org/326> – 30 IX 2018.
- DENYER M., 2009, *La perspective actionnelle du 'Cadre européen commun de référence' et ses répercussions dans l'enseignement des langues*, [w:] M.-L. Lions-Olivieri, Ph. Liria (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, PUG, Barcelona-Paris, s. 141-155.
- DOBROWOLSKA J., 1988, *Rozwijanie sprawności mówienia; przykłady ćwiczeń*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, s. 134-171.
- ELLIS R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R., 2006, *The methodology of task-based teaching*, „Asian EFL Journal”, vol. 8, no. 3, s. 19-45.
- ELLIS R., 2009, *Task-based language teaching. Sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics”, vol. 19, no. 3, s. 221-246.

- ELLIS R., 2012, *Language teaching research and language pedagogy*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- ESTAIRE S., 2009, *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Edinumen, Madrid.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- FAERCH C., KASPER G., 1983, *Plans and strategies in foreign language communication*, [w:] C. Faerch, G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, Longman, London–New York, s. 20-60.
- FISCHER J., CHOUISSA C., DUGOVICOVA S., VIRKKUNEN-FULLENWIDER A., 2011, *Guidelines for task-based university language testing*, ECML, Council of Europe, Strasbourg.
- FISCHER J., CHOUISSA C., DUGOVICOVA S., VIRKKUNEN-FULLENWIDER A., 2012, *Évaluer par les tâches les langues à des fins spécifiques à l'université. Un guide*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- GAJEWSKA E., 2011, *Techniki nauczania języka obcego*, PWSZ, Tarnów.
- GAJEWSKA E., SOWA M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Werset, Lublin.
- GERMAIN C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- GOŁĘBNIAK B., 2004, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, PWN, Warszawa, s. 158-205.
- GOŁĘBNIAK B. D., POTYRAŁA D., ZAMORSKA B., 2002, *Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”*, [w:] B. D. Gołębniak (red.), *Uczenie się metodą projektów*, WSiP, Warszawa, s. 54-80.
- GRICE P., 1980 (1975), *Logika a konwersacja*, [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, tłum. B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa, s. 91-114.
- GRICE P., 1989, *Studies in the way of words*, Harvard University Press, Cambridge, London.
- GRIGGS P., 2007, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée*, l'Harmattan, Paris.
- GRIGGS P., 2009, *A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle. Une perspective sociocognitive*, [w:] M.-L. Lions-Olivieri, Ph. Liria (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión, Editions Maison des langues, Barcelone–Paris, s. 79-100.
- GRZMIL-TYLUTKI H., 2010, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Universitas, Kraków.
- GUILLAUME-HOFNUNG M., 2009, *La médiation*, PUF, Paris.
- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. Kaniowski, PWN, Warszawa.
- HALLIDAY M. A. K., 1973, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- HARMER J., 2015, *The practice of English language teaching*, Longman, London.
- HUVER E., SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, Didier, Paris.
- HYMES D., 1972, *On communicative competence*, [w:] J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, s. 269-293.
- HYMES D., 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, tłum. K. Biskupski, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa, s. 41-82.
- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris.

- JAKOBSON R., 1963-1973, *Essais de linguistique générale*, t. 1 i 2, Minuit, Paris.
- JAKOBSON R., 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 2, PIW, Warszawa, s. 77-124.
- JANOWSKA I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.
- JANOWSKA I., 2011a, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- JANOWSKA I., 2011b, *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju?*, „Neofilolog”, nr 37, s. 75-86.
- JANOWSKA I., 2015a, *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „Postscriptum Polonistyczne”, vol. 16, nr 2, s. 63-88.
- JANOWSKA I., 2015b, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria” R. 10, nr 2 (20), s. 41-54.
- JANOWSKA I., 2015c, *Tâche, un concept-clé de la perspective actionnelle*, [w:] M. Sowa (red.), *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, Werset, Lublin, s. 83-94.
- JANOWSKA I., 2016a, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 38-53.
- JANOWSKA I., 2016b, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32-38.
- JANOWSKA I., 2017a, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80-86.
- JANOWSKA I., 2017b, *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 43-62.
- JANOWSKA I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski” R. 98, z. 2, s. 105-122.
- JANOWSKA I., GRZEGORCZYK K., *Lekcja mówienia – kształcenie ustnych działań językowych w ujęciu działaniowym*, „Kwartalnik Polonicum” (w druku).
- JANOWSKA I., LIPIŃSKA E., RABIEJ A., SERETNY A., TUREK P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- JANOWSKA I., RABIEJ A., 2014, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog”, nr 43/2, s. 143-154.
- JOHNSON K., 1996, *Language teaching and skill learning*, Blackwell, Oxford.
- KABZIŃSKA A., 2015, *Rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych ucznia na lekcji języka obcego w podejściu zadaniowym*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Konin-Kalisz-Poznań, s. 79-94.
- KAISER F. J. (Hrsg.), 1983, *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- KITA M., 1998, *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

- KOMOROWSKA H. (red.), 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 1988a, *Nauczanie komunikacyjne*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, s. 13-33.
- KOMOROWSKA H., 1988b, *Ćwiczenia lekcyjne uwzględniające poszczególne zasady komunikacji językowej*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, s. 34-73.
- KOMOROWSKA H., 1988c, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, s. 75-116.
- KOMOROWSKA H., 1988d, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: dryl gramatyczny*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa, s. 117-133.
- KOMOROWSKA H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 2002, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- KORMOS J., 2006, *Speech production and second language acquisition*, Routledge, New York.
- KRAJKA J., 2009, *Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- KRASHEN S., 1985, *The input hypothesis. Issues and implication*, Longman, Harlow.
- KRASHEN S., TERRELL T., 1983, *The natural approach*, Pergamon, New York.
- KRZYSZTOŚZEK Z., 1969, *Pedagogika*, PZWS, Warszawa.
- KRUSZEWSKI K., 2005, *Nauczanie i uczenie się rozwiązywania problemów*, [w:] K. Kruszeński (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 162-185.
- KUCHARCZYK R., 2013, *Wykorzystanie pragmatycznego opisu interakcji ustnej w uczeniu się/nauczaniu języków obcych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 83-106.
- LAMBERT W. E., 1981, *Bilingualism and language acquisition*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, no. 379, s. 9-22.
- LAMBERT W. E., HODGSON R. C., GARDNER R. C., FILLERBAUM S., 1960, *Evaluational reactions to spoken languages*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, vol. 60, no. 1, s. 44-51.
- LAMBERT W. E., TUCKER G. R., 1972, *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*, MA: Newbury House Publishers, Rowley.
- LANTOLF J. P., 2006, *Sociocultural theory and L2. State of the art*, „Second Language Acquisition”, no. 28, s. 67-109.
- LEVELT W., 1989, *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge.
- LEVELT W., 1999, *Producing spoken language. A blueprint of the speaker*, [w:] C. Brown, P. Hagoort (eds.), *The neurocognition of language*, Oxford University Press, Oxford, s. 83-122.
- LEWIS M., 1993, *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*, Language Teaching Publication, London.

- LIPÍŃSKA E., SERETNY A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- LITTLEWOOD W., 1994, *Teaching oral communication. A methodological framework*, Blackwell Publishers, Oxford/Cambridge.
- LONG M., 1985, *A role for instruction in second language acquisition. Task-based language teaching*, [w:] K. Hyltenstam, M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, s. 77-99.
- LONG M., 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, CA: Academic Press, San Diego, s. 413-468.
- LOUIS V., 2011, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, E.M.E. & InterCommunications, Bruxelles-Fernelmont.
- MAINGUENEAU D., 1996, *L'analyse du discours en France aujourd'hui*, „Le français dans le monde”, numéro spécial: *Le discours: enjeux et perspectives*, s. 8-16.
- MAJEWSKA R., 2014, *Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 37-44.
- Manual for language test development and examination. For use with the CEFR*, 2011, ALTE, Council of Europe, Strasbourg.
- MARTON W., 1976, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- MARTYNIUK W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria” R. 10, nr 2, s. 69-80.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 1996, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MIODUNKA W., 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80-85.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- NISSSEN E., 2011, *Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui*, „Alsic”, n° 14, [on-line:] <http://alsic.revues.org/2344> – 30 IX 2018.
- NOIJONS J., BÉREŠOVA J., BRETON G., SZABO G., 2011, *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du Manuel*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- NORTH B., PICCARDO E., 2016, *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> – 30 VIII 2017.
- NUNAN D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUNAN D., 2004, *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD R., 1990, *Language learning strategies*, Heinle&Heinle Publishers, Boston.
- PACTHOD A., 1996, *L'hôtel*, Hachette, Paris.
- PADO A., 2013, *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 86-91.
- PALMER A., 1970, *Teaching communication*, „Language Learning”, vol. 20, no. 1, s. 55-68.

- PAVEAU A.-M., SARFATI G.-E., 2009, *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik, Flair, Kraków.
- PAWLAK M., 2010, *Uczenie się, nauczanie i testowanie sprawności mówienia – zarys problematyki*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 5-20.
- PAWLAK M., 2014, *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, „Konińskie Studia Językowe”, t. 2, nr 1, s. 11-33.
- PAWLAK M. (red.), 2013, *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin.
- PAWLAK M., WANIEK-KLIMCZAK E. (red.), 2010, *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin.
- PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris.
- PERRENOUD PH., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- PFEIFFER W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- PICCARDO E., 2012, *Médiation et apprentissage des langues. Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?*, „Études de linguistique appliquée”, n° 167, s. 285-297.
- PICCARDO E., BERCHOUD M., CIGNATTA T., MENTZ O., PAMULA M., 2011, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, CELV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- PIEGZIK W., 2015, *Rola strategii komunikacyjnych w rozwijaniu sprawności mówienia w języku obcym: trudności i ograniczenia*, „Konińskie Studia Językowe”, t. 3, nr 4, s. 401-414.
- PIETRZYKOWSKA A., 2010, *Rozwijanie umiejętności mówienia podczas zajęć z gramatyki praktycznej przez wprowadzenie komunikacji w drylach językowych*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 181-194.
- PLAK M., 2018, *Działania mediacyjne w nauczaniu/uczeniu się języka obcego*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- PRABHU N. S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- PRIZEL-KANIA A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- PUREN CH., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Paris.
- PUREN CH., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, Didier, Paris.
- PUREN CH., 1995, *Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues*, „Les Langues Modernes”, n° 3, s. 7-22.
- PUREN CH., 2002, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures, vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, „Les Langues Modernes”, n° 3, s. 55-71.
- PUREN CH., 2004, *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*, „Les Cahiers de l'APLIUT”, vol. 23, n° 1, s. 10-26.
- PUREN CH., 2006, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'*, [on-line:] https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-Puren05.pdf – 30 IX 2018.

- PUREN CH., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.
- RANTA L., LYSTER R., 2007, *A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities. The awareness-practice-feedback sequence*, [w:] R. DeKeyser (ed.), *Practice in a second language*, Cambridge University Press, New York, s. 141-160.
- RAVAZZOLO E., TRAVERSO V., JOUIN E., VIGNER G., 2015, *Interactions, dialogues, conversations. L'oral en français langue étrangère*, Hachette, Paris.
- RICHARDS J. C., 2006, *Communicative language teaching today*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RICHER J.-J., 2009, *Lectures du Cadre. Continuité ou rupture?*, [w:] M.-L. Lions-Olivieri, Ph. Liria (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelona-Paris, s. 13-48.
- RICHER J.-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, E.M.E. & Inter-Communications, Bruxelles-Fernelmont.
- RIVERS W. M., 1987, *Nos étudiants veulent la parole*, [w:] P. Calvé, A. Mollica (éds.), *Le français langue seconde. Des principes à la pratique*, Welland, Ontario, s. 160-172.
- ROBERT J.-P., ROSEN E., REINHARDT C., 2011, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Hachette, Paris.
- ROBERT J.-P., ROSEN E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Editions Ophrys, Paris.
- RONOWICZ E., 1982, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- ROSEN E., 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International, Paris.
- ROSEN E., MINNS P., 2008, *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation – illustration d'un mode de contextualisation du CECR, „Travaux de didactique du FLE”, n° 59*, s. 133-151.
- SAUSSURE F. (DE), 1991 (1916), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, PWN, Warszawa.
- SAUSSURE F. (DE), 2004 (1997), *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, tłum. M. Danielewiczowa, Dialog, Warszawa.
- SAVIGNON S., 1997, *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*, McGraw-Hill, New York.
- SCHIFFLER L., 1991, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier, Paris.
- SEARLE J., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE J., 1979, *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEGALOWITZ N., 2003, *Automaticity and second languages*, [w:] C. J. Doughty, M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, s. 382-408.
- SELINKER L., 1972, *Interlanguage*, „IRAL”, vol. 10, s. 209-231.
- SERETNY A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- SERETNY A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- SERETNY A., LIPÍŃSKA E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- SHANNON C., WEAVER W., 1963 (1949), *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana.

- SIEK-PISKOZUB T., 2012, *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, s. 95-108.
- SINCLAIR J., COULTHARD R., 1975, *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- SKEHAN P., 1996, *A Framework for the implementation of task-based instruction*, „Applied Linguistics”, no. 17, s. 38-42.
- SKEHAN P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- SKEHAN P., 2003, *Task-based instruction*, „Language Teaching”, no. 36, s. 1-14.
- SMUK M., 2013, *O czym i jak rozmawiać, by było „autentycznie”. Wyniki badania na temat autentyczności w klasie*, [w:] M. Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, Poznań–Kalisz–Konin, s. 107-128.
- SPRINGER C., 2009, *La dimension sociale dans le CECR. Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, „Le français dans le monde – Recherches et applications”, n° 45, s. 25-34.
- SUJECKA-ZAJĄC J., 2016, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Werset, Lublin.
- SUJECKA-ZAJĄC J., SOBOLEW L., 2015, *Ramy teoretyczne i praktyczne ewaluacji biegłości językowej. Przykład egzaminów certyfikacyjnych z języków obcych w UW*, [w:] J. Sujeczka-Zajac (red.), *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 11-31.
- SWAIN M., 2005, *The output hypothesis. Theory and research*, [w:] E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 471-483.
- SZULC A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- TAGLIANTE CH., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International, Paris.
- TAGLIANTE CH., 2006, *La classe de langue*, CLE International, Paris.
- TARDY M., 1975, *La fonction sémantique des images*, „Études de linguistique appliquée”, n° 17, s. 29-43.
- THORNBURY S., 2005, *How to teach speaking*, Pearson Education, Harlow.
- VAN EK J., 1975, *The threshold level*, Council of Europe, Strasbourg.
- VAN EK J., 1986, *Objectives for foreign language learning*, Council of Europe, Strasbourg.
- VAN DEN BRANDEN K., BYGATE M., NORRIS J. M. (eds.), 2009, *Task-based language teaching. A reader*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- VELTCHIEFF C., 2009, *Évaluer par les tâches. Une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants*, „Le français dans le monde”, n° 45, s. 133-141.
- VELTCHIEFF C., HILTON S., 2003, *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.
- VEZ J.-M., 1995, *Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes*, „Études de linguistique appliquée”, n° 100, s. 55-66.
- WEISS F., 1983, *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, Paris.
- WEISS F., 1987, *Types de communication et activités communicatives en classe*, [w:] P. Calvé, A. Mollica (éds.), *Le français langue seconde. Des principes à la pratique*, Welland, Ontario, s. 190-197.
- WĘGLIŃSKA M., 2009, *Jak przygotować się do lekcji?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- WIDDOWSON H. G., 1989, *Knowledge of language and ability for use*, „Applied Linguistics”, vol. 10, no. 2, s. 128-137.

- WIDDOWSON H. G., 1989, *Une approche communautaire de l'enseignement des langues*, Hatier/Didier, Paris.
- WILCZYŃSKA W. (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- WILLIS J., 1996, *A framework for task-based learning*, Longman, London.
- WILLIS D., WILLIS J., 2007, *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- WITTGENSTEIN L., 2000 (1953), *Dociekania filozoficzne*, PWN, Warszawa.
- WOODWARD T., 2001, *Planning lessons and courses. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WYGOTSKI L. S., 1989 (1966), *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- ZAJĄC J., 2004, *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZAWADZKA E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ZDUNKIEWICZ D., 1993, *Akty mowy*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 259-270.
- ŻYLIŃSKA M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Źródła wirtualne

- <http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> – 25 X 2018
- <http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/zbiory-zadan/> – 25 X 2018
- http://chinskipalac.krakow.pl/?page_id=7&lang=pl – 25 X 2018
- <http://gult.ecml.at/> – 25 X 2018
- <http://gult.ecml.at/GULT/tabid/2311/language/en-GB/Default.aspx> – 25 X 2018
- <http://gult.ecml.at/GULT/tabid/2311/language/fr-FR/Default.aspx> – 25 X 2018
- http://gult.ecml.at/Portals/5/docs/Structure%20GULT%20test_EN_DE_FR.pdf – 25 X 2018
- <http://mammamia.net.pl/pl/tresci/275,o-restauracji.html> – 25 X 2018
- <http://miodmalina.pl/o-restauracji/> – 25 X 2018
- <http://www.national-geographic.pl/ludzie/tracimy-wiare-najnowsza-religia-nr-1-na-swiecie-to-brak-religii> – 25 X 2018
- <http://www.restauracjapistacja.pl/index.html> – 25 X 2018
- <https://www.occe93.net/ressources/documents/1/4362mq5TFkuhf60Syx6pR6B3.pdf> – 25 X 2018
- <https://www.gosc.pl/doc/3619115.GUS-o-religijnosci-Polakow> – 25 X 2018
- <https://www.occe93.net/ressources/documents/1/4362mq5TFkuhf60Syx6pR6B3.pdf> – 25 X 2018

INDEKS OSOBOWY

- Anderson John 27-28, 30
Andrzejewska Ewa 93
Anthony Edward 37
Austin John Langshaw 14-15, 20
- Bachman Lyle 53, 55, 57, 60, 62, 180-181, 194
Bange Pierre 27, 30, 32
Baylon Christian 22-24, 52
Beacco Jean-Claude 61, 79-80, 154
Beaucourt Annie 125
Benveniste Émile 18-19
Bérard Évelyne 17
Bertocchini Paola 18, 96-97
Bombardieri Corinne 134
Borkowski Mikołaj 69
Bot Kees de 32, 34
Bourguignon Claire 153, 157, 161-162
Branden Kris van den 155
Branellec-Sorensen Maria 138
Brochard Philippe 134
Bruner Jerome 30
Bygate Martin 27, 71, 131, 155
Byram Michael 37, 40, 45, 105, 107, 178
- Canale Michael 18, 53-55, 57
Caré Jean-Marc 95, 134
Celce-Murcia Marianne 53, 56-57, 62
Chalaron Marie-Laure 138
Chłopek Zofia 32
Chomsky Noam 43, 51-52, 54
Costanzo Edwige 18, 96-97
Coste Daniel 44, 95, 158
Coulthard Malcolm 19
- Courtillon Janine 95, 99, 107
Clark John 91
Culioli Antoine 19
Cuq Jean-Pierre 41
Cyr Paul 70
Czwartos Barbara 70, 102-103, 114, 119
- Dakowska Maria 21, 31-32, 91, 135
Debyser Francis 95, 133-134
Defays Jean-Marc 25, 69
DeKeyser Robert M. 27
Demaizière Françoise 157
Denyer Monique 158, 161
Dobrowolska Jolanta 99, 117
Ducrot Oswald 19
- Ek Jan van 18, 44
Ellis Rod 98, 115, 126, 155-156, 158, 163-164, 166
Estrade Christian 134
- Faerch Claus 70
Fillenbaum Samuel 107
Fischer Johan 154, 195, 198-200
- Gajewska Elżbieta 117, 131, 134
Gardner Robert C. 107
Germain Claude 42-43
Goffman Erving 19
Gołębniak Bogusława Dorota 96, 148
Gougenheim Georges 42
Gouin François 38
Grice Paul 15-16

- Griggs Peter 27, 30-32
 Gruca Isabelle 41
 Grzegorzczak Kalina 166
 Grzmil-Tylutki Halina 18
 Gumperz John 17, 19
- Habermas Jürgen 20-21
 Halliday Michael 19
 Harmer Jeremy 38
 Henry Jean-Baptiste 134
 Hilton Stanley 183, 208
 Hodgson Richard C. 107
 Hu Adelheid 37, 40, 45, 105, 107, 178
 Hymes Dell 17-18, 51-55, 57
- Jakobson Roman 22-23
 Janowska Iwona 21, 38, 40-41, 43-44, 46, 51, 62, 76, 78, 84, 96, 115, 154-155, 162, 164-166, 174, 193, 209
 Johnson Keith 27
- Kabzińska Anna 92
 Kaiser Franz-Josef 154
 Kasper Gabrielle 70
 Kerbrat-Orecchoni Catherine 23-24
 Kita Małgorzata 24
 Komorowska Hanna 46, 73, 91-92, 95-96, 98-100, 109, 114-115, 117-118, 121, 130-131, 177-178, 183-185
 Krajka Jarosław 165
 Krashen Stephen 106
 Kruszewski Krzysztof 96
 Kucharczyk Radosław 64
- Lambert Wallace 108
 Lantolf James 27
 Levelt Willem 32-34, 211
 Lewis Michael 114
 Lipińska Ewa 113, 118, 130
 Littlewood William 106, 131-132
 Long Michael 107, 156
- Maingueneau Dominique 19
 Marton Waldemar 44
 Mata-Barreiro Carmen 134
 Meindinger Johann Valentin 38
- Michéa René 42
 Michońska-Stadnik Anna 70
 Mignot Xavier 22-24, 52
 Miodunka Władysław 46
 Moirand Sophie 54
- Narcy-Combes Jean-Paul 157
 Nissen Elke 157
 Norris John M. 155
 North Brian 78
 Nunan David 115, 155-156
- Oxford Rebecca 70
- Pachtod Alain 134
 Pado Anna 122, 124
 Palmer Adrian 55, 60, 119, 180
 Paveau Marie-Anne 14-16, 19, 24
 Pawlak Mirosław 28, 30, 34, 96, 177, 180, 210
 Pendanx Michèle 78
 Perrenoud Philippe 162
 Pfeiffer Waldemar 38, 46
 Piccardo Enrica 78, 84, 185
 Piechnik Iwona 19
 Piegzik Wioletta 70
 Pietrzykowska Agnieszka 119
 Plak Marta 84, 86, 93
 Potyrała Dorota 148
 Prabhu N. S. 107, 163
 Prizel-Kania Adriana 64-65
 Puren Christian 21, 38-39, 41, 43, 46-47, 96-97
- Rabiej Agnieszka 115
 Ravazzolo Elisa 64, 66
 Reinhardt Claus 102
 Richer Jean-Jacques 47, 61, 155
 Rivenc Paul 42
 Rivers Wilga 130
 Robert Jean-Pierre 102, 157
 Ronowicz Edmund 38-39, 41
 Rosen Évelyne 84, 102, 157
- Sarfati Georges-Elia 14-16, 19, 24
 Saussure Ferdinand de 14, 52
 Sauvageot Aurélien 42

- Savignon Sandra 18
Schiffler Ludger 30
Searle John 15-16, 20
Segalowicz Norman 28
Selinker Larry 28
Seretny Anna 55, 109, 113, 118-119, 130
Shannon Claude 21-22
Siek-Piskozub Teresa 53
Sinclair John 19
Skehan Peter 155, 163, 194
Smuk Maciej 98
Sobolew Ludmiła 181, 186
Sowa Magdalena 52, 134
Springer Claude 98, 158
Sujecka-Zajac Jolanta 181, 186
Swain Merril 18, 30, 53-55, 57
Szulc Aleksander 52
Szawiel Tadeusz 142

Tagliante Christine 71-72, 91, 94, 178-179,
183, 186-187, 192
Tardy Michel 151

Thornbury Scott 96, 106, 131-132, 145, 184
Tucker Richard G. 108

Veltcheff Caroline 183, 208
Vez José Manuel 120

Weaver Warren 21-22
Weiss François 93-94
Wilczyńska Weronika 16, 62, 177
Willis Dave 115-116, 155, 163-164
Willis Jane 115-116, 155-156, 163-164, 166
Wittgenstein Ludwik 20
Wygotski Lew 29

Yaiche Francis 133-134

Zamorska Beata 148
Zawadzka Elżbieta 193
Zdunkiewicz Dorota 16-17
Żylińska Marzena 38

STRESZCZENIE

Niniejsza publikacja wpisuje się w obszar glottodydaktyki, a w centrum rozważań stawia kształtowanie i rozwijanie kompetencji mówienia w języku obcym. Refleksje na temat nauczania i uczenia się mówienia obejmują dwa zasadnicze rodzaje zagadnień. Pierwszy z nich to rozważania o charakterze teoretycznym, którym poświęcono trzy pierwsze rozdziały niniejszej publikacji. Przedstawiono w nich kluczowe teorie wyrosłe na gruncie językoznawstwa teoretycznego i stosowanego oraz koncepcje psychologiczne dotyczące samej istoty języka, jego użycia oraz nauczania i uczenia się. Chodzi tu o teorie naukowe, które odegrały zasadniczą rolę w rozwoju dydaktyki języków obcych, w tym także mówienia, ponieważ wypowiedź ustna to jedynie niewielki wycinek kompleksowego procesu nauczania i uczenia się języka obcego, podlegający tym samym ogólnym prawom co pozostałe sprawności.

Przywołanie istotnych problemów teoretycznych przygotowało teren do rozważań natury praktycznej zawartych w kolejnych rozdziałach i pozwoliło wskazać parametry kluczowe dla zdefiniowania samej kompetencji komunikacyjnej oraz operacyjnych założeń procesu dydaktycznego, w ramach którego może/powinna być rozwijania w środowisku instytucjonalnym. Tak więc drugi typ rozważań – wyrażnie o nachyleniu praktycznym i dydaktycznym – dotyczy takich kwestii, jak: charakterystyka sprawności mówienia jako takiej oraz jako działania językowego, uwarunkowania procesu nauczania wypowiedzi ustnej, zasady i techniki rozwijania tej kompetencji ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się przez wykonywanie zadań, w końcu sposoby oceniania wypowiedzi ustnej. Propozycje praktycznych rozwiązań metodycznych zilustrowano przykładami.

Mówienie postrzega się dzisiaj jako działanie językowe realizowane w formie wypowiedzi ciągłej, interakcji i mediacji, wymagające jednoczesnego odbierania, przetwarzania i tworzenia tekstu. Jest to sprawność, która implikuje wiele dziedzin/dyscyplin. Przetawiony powyżej układ tematyczny, wszelkie zestawienia, porównania i analizy zawarte w książce pozwalają wnikać głębiej w istotę samej sprawności, wydobyć jej specyfikę, dostrzec jej ściśle powiązanie z pozostałymi działaniami językowymi. Takie spojrzenie na tę kompetencję, lepsze zrozumienie mechanizmów leżących u podstaw produkcji mowy oraz zasad i uwarunkowań rozwijania mówienia w warunkach zinstytucjonalizowanych (w tym stosowania odpowiednich strategii), umożliwi nauczycielom pełniejszą kontrolę procesu dydaktycznego, a w konsekwencji odejście od stereotypowego postrzegania tej sprawności, traktowania jej jako wyjątkowo trudnej, nieuchwytnej i efemerycznej.

SUMMARY

This book falls within the field of language education and focuses on the shaping and developing of speaking competence in a foreign language. Reflection on teaching and learning speaking comprises two basic types of issues. The first of these includes deliberations of theoretical character, which are the subject matter of the first three chapters of the book. They introduce the key theories developed within theoretical and applied linguistics as well as psychological ideas about the very essence of language, its use, as well as teaching and learning. What is meant here is scientific theories that played a fundamental role in the development of the teaching of foreign languages, including speaking, as oral production is only a small segment of the comprehensive process of foreign language teaching and learning, subject to the same laws as the other skills.

The discussion of those important theoretical issues has provided the background to practical deliberations in the chapters that follow and made it possible to determine which parameters are crucial for defining communicative competence itself as well as the operational assumptions behind the teaching process on the basis of which it may/should be developed in an institutional context. Therefore, deliberations of the second type – those with a more practical and pedagogical orientation – pertain to such issues as the characterization of speaking competence as such and as a linguistic operation, determinants of the process of teaching speaking, principles and techniques of developing this skill with a primary focus on task-based learning and, finally, oral production assessment tools. Proposals for practical pedagogical solutions are illustrated with examples.

Speaking is nowadays considered to be a linguistic operation which is carried out in the form of continuous oral performance, interaction and mediation, and which requires at the same time text reception, processing and production. It is a skill which involves a large number of fields/disciplines. The arrangement of topics outlined above, all charts, comparisons and analyses presented in the book make it possible to penetrate deeper into the essence of the competence itself, to highlight its specific character, and to perceive its close connection to other language operations. Such a viewpoint on this skill, a better understanding of the mechanisms at the root of speech production as well as of the principles and determinants of the development of speaking in an institutional context (including implementation of appropriate strategies), will enable teachers to have better control of the teaching process, and in consequence to stop perceiving this skill in a stereotypical way and treating it as particularly difficult, elusive and ephemeral.

RÉSUMÉ

Cet ouvrage s'inscrit dans le large domaine de la didactique des langues étrangères, plus précisément, il porte sur l'enseignement / apprentissage de l'expression orale dans un contexte scolaire. Le livre contient deux catégories de réflexions sur la pédagogie de la parole. Les trois premiers chapitres présentent des théories clés issues de la linguistique théorique et appliquée, ainsi que des concepts psychologiques concernant la nature même de la langue, la production de la parole et le processus de son acquisition dans un milieu institutionnel. Il s'agit ici de théories scientifiques qui ont joué un rôle fondamental dans le développement de la didactique des langues vivantes et surtout celle de l'expression orale, car cette dernière ne représente qu'une petite partie du processus complet d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, soumise aux mêmes lois générales que les autres compétences.

Le rappel de problèmes théoriques importants a préparé l'espace de réflexions pratiques contenues dans les chapitres suivants et a permis d'indiquer les paramètres clés indispensables pour définir la compétence de communication elle-même et les bases opérationnelles du processus didactique, dans le cadre desquelles il peut, ou devrait être développé dans un environnement institutionnel. Ainsi, le second type de réflexions – aux tendances pratiques et didactiques claires – concerne les problèmes tels que, par exemple : traits caractéristiques de l'oralité, expression orale comme activité langagière, conditions nécessaires à son appropriation efficace, stratégies et techniques du développement de cette compétence avec un accent particulier sur l'apprentissage par la réalisation des tâches, et enfin l'évaluation de cette compétence. Plusieurs de nos propositions méthodologiques sont accompagnées de fiches pédagogiques qui présentent d'une façon pratique et concrète comment enseigner la langue parlée à l'école.

Aujourd'hui l'expression orale est perçue comme une activité langagière sous forme de discours continu, d'interaction ou de médiation, nécessitant simultanément la réception, le traitement et la création de texte. C'est une compétence qui implique de nombreux domaines ou disciplines. La construction de l'ouvrage, les sujets abordés, les analyses et comparaisons contenues dans ce livre permettent d'approfondir les problèmes liés à cette compétence et à son enseignement / apprentissage. Il s'agissait non seulement de faire ressortir la spécificité de la langue parlée, mais aussi de montrer son lien étroit avec d'autres activités langagières.

Nous espérons que l'approche proposée dans cette publication, une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents à la production de la parole ainsi

que des principes et des conditions du développement de la production orale dans l'enseignement institutionnalisé permettront aux enseignants de mieux maîtriser le processus didactique et, par conséquent, d'abandonner la perception stéréotypée de cette compétence, vue souvent comme très difficile, insaisissable et éphémère.

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: M. Skarżyński i M. Smoczyńska, *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*. Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe*, edytorskie, kulturalnojęzykowe, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiałej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska i M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezińskiej z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy*, pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.
- t. 19: M. Rak, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, *„Radość i nadzieja, smutek i trwoga” w nabożeństwie drogi krzyżowej. Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.

- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. II: Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.
- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izydora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. III: Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, opracowanie M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.

Sprzedaż prowadzi
KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: akademicka@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
www.akademicka.pl

Biblioteka „LingVariów”. „Seria Glottodydaktyka”

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W.T. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębała, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.

[...] Bezsprzecznym atutem recenzowanej publikacji jest autorskie spojrzenie Iwony Janowskiej na analizowany problem wypowiedzi ustnej. Opierając się na solidnych osiągnięciach językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki, Autorka nie ogranicza się tylko do referowania ich założeń. To, co najbardziej wartościowe w ocenianej książce, to cały repertuar autorskich sposobów, technik i narzędzi, jakie Janowska proponuje nauczycielowi języka obcego, by mógł i umiał projektować proces dydaktyczny oraz oceniać postępy swoich uczniów w sposób operacyjny, celowy i na miarę wyzwań współczesnych czasów bez względu na to, jakiego języka obcego naucza, na jakim poziomie i w jakim kontekście edukacyjnym.

z recenzji prof. dr hab. Magdaleny Sowcy

dr hab. Iwona Janowska – adiunkt, kieruje Katedrą Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, planowaniem dydaktycznym oraz rozwijaniem działań językowych.

Jest autorką monografii oraz artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, programów nauczania oraz zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i języka polskiego jako obcego (*Planowanie lekcji języka obcego* 2010, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych* 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* 2011, 2016).

Od 2009 roku pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.