

Iwona Janowska

PODEJŚCIE ZADANIOWE DO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Na przykładzie języka polskiego
jako obcego

METODYKA NAUCZANIA



UNIVERSITAS

JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Certyfikacja języka polskiego jako obcego

Podstawy urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego tworzy „Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim” (Dziennik Ustaw RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.). Istotne uzupełnienia przynoszą dwa 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.). Z tych aktów prawnych wynika, iż Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego jest najwyższym ciałem przyjmującym wnioski dotyczące potrzeb w zakresie przeprowadzania egzaminów, nadzorującym ich przeprowadzanie i wydającym poświadczenia znajomości języka polskiego, zwane certyfikatami znajomości języka polskiego na trzech poziomach: podstawowym (B1), średnim (B2) i zaawansowanym (C2).

Cytowane akty prawne tworzą polski system poświadczania znajomości naszego języka. Należy jednak dodać, że od roku 2000 Polska jest członkiem Association of Language Testers in Europe [ALTE] i że testy do sprawdzania znajomości polszczyzny, stosowane przez Państwową Komisję Poświadczania, odpowiadają standardom europejskim. Działania tworzące polski system certyfikacji języka zostały podjęte z myślą o wejściu Polski do Unii Europejskiej oraz o nauczaniu i sprawdzaniu znajomości języka polskiego zgodnie ze standardami europejskimi.

Adres sekretariatu Państwowej Komisji Poświadczania:

Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej
Sekretariat Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości
Języka Polskiego jako Obcego
ul. Ogrodowa 28/30, 00-896 Warszawa
tel. +48 22 826-74-34 fax: +48 22 826-28-23
e-mail: certyfikacja@buwivm.edu.pl
www.buwivm.pl/certyfikacja

Nauczanie języka polskiego według standardów międzynarodowych:

Poziom	Oznakowanie	Nazwa
Poziom elementarny	A1	(ALTE: Breakthrough; Council of Europe: A1, Breakthrough Level)
Poziom wstępny	A2	(ALTE: Waystage User; Council of Europe: A2, Waystage Level)
Poziom progowy	B1	(ALTE: Threshold User; Council of Europe: B1, Threshold)
Poziom średni ogólny	B2	(ALTE: Independent User; Council of Europe: B2, Vantage)
Poziom efektywnej biegłości użytkowej	C1	(ALTE: Competent User; Council of Europe: C1, Effective Operational Proficiency)
Poziom zaawansowany	C2	(ALTE: Good User; Council of Europe: C2, Mastery)

PODEJŚCIE ZADANIOWE
DO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ
JĘZYKÓW OBCYCH

METODYKA NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

SERIA POD REDAKCJĄ
Władysława T. Miodunki

11

KATEDRA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
UNIwersytetu Jagiellońskiego

Iwona Janowska

PODEJŚCIE ZADANIOWE
DO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ
JĘZYKÓW OBCYCH

Na przykładzie języka polskiego jako obcego

Kraków

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Praca naukowa finansowana ze środków na naukę 2006-2008
jako projekt badawczy

© Copyright by Iwona Janowska and Towarzystwo Autorów
i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2011

ISBN 97883-242-1535-5
TAiWPN UNIVERSITAS

Opracowanie redakcyjne
H.A. Gruszka
Jolanta Stal

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

www.universitas.com.pl

Spis treści

Wstęp	11
--------------------	----

CZĘŚĆ I

KSZTAŁTOWANIE SIĘ I ISTOTA PODEJŚCIA ZADANIOWEGO

1. Od <i>Threshold Level</i> do <i>ESOKJ</i>	17
1.1. Publikacja poziomów progowych	17
1.2. Główne założenia podejścia komunikacyjnego	20
1.2.1. Funkcje i pojęcia	20
1.2.2. Sytuacje i tematy	21
1.2.3. Analiza potrzeb i koncentracja na osobie uczącej się	23
1.2.4. Kompetencja komunikacyjna	28
1.2.5. Materiały autentyczne	30
1.2.6. Gramatyka w służbie komunikacji	32
1.3. Niedomogi metod komunikacyjnych i potrzeba zmian	34
1.3.1. Mnogość i różnorodność teorii naukowych	36
1.3.2. Nowe potrzeby społeczne poznawania języków i kultur	38
1.4. Kolejne etapy budowania systemu opisu językowego	39
1.4.1. Definiowanie poziomów i publikacja inwentarzy	39
1.4.2. Rola inwentarzy w odniesieniu do <i>ESOKJ</i>	42
2. Europejski system opisu kształcenia językowego	45
2.1. Geneza <i>ESOKJ</i> : „Jedność w różnorodności”	46
2.2. Ogólna prezentacja dokumentu	48
2.2.1. Filozofia <i>ESOKJ</i>	48
2.2.2. Definicja i cele	48
2.2.3. Podstawowe treści	50
2.3. Poziomy biegłości językowej	52
2.4. Kompetencje uczących się	58
2.4.1. Kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne	59
2.4.2. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa	63

2.5. Sfery życia i tematy komunikacji	65
2.6. Nowe tendencje	67
2.7. Czym nie jest <i>ESOKJ</i> i czego nie zawiera?	70
2.8. <i>ESOKJ</i> a poziomy progowe	72
2.9. Funkcje <i>ESOKJ</i> we współczesnej dydaktyce językowej	74
3. Charakterystyka podejścia zadaniowego	77
3.1. Interpretacja terminów	77
3.2. Podstawowe cechy podejścia zadaniowego	82
3.3. Podejście zadaniowe na tle innych metodologii	85
3.4. Podejście komunikacyjne a perspektywa zadaniowa	87
3.4.1. Brak istotnych różnic metodologicznych	87
3.4.2. Nowa era w dydaktyce językowej?	90
3.4.3. Źródła rozbieżnych opinii	94
3.4.4. Podejście komunikacyjne i zadaniowe: podobieństwa i różnice	95
3.5. Podstawy teoretyczne koncepcji zadaniowej	97
3.5.1. Podstawy teoretyczne podejścia zadaniowego w świetle <i>ESOKJ</i>	97
3.5.2. Teoria działania a perspektywa zadaniowa	99
3.5.3. Socjokognitywizm L. Wygotskiego	100
3.5.4. Interakcje społeczne a przyswajanie języka obcego	101
4. Działania komunikacyjne i strategie językowe w podejściu zadaniowym	104
4.1. Działania językowe	104
4.2. Funkcje działań	107
4.3. Strategie: definicja i interpretacja terminów	108
4.4. Strategie komunikacyjne a strategie uczenia się	110
4.5. Kompetencja strategiczna w podejściu komunikacyjnym i zadaniowym	112
4.6. Typy działań i strategii językowych w podejściu zadaniowym	115
4.6.1. Działania i strategie produktywne	115
4.6.2. Działania i strategie receptywne	116
4.6.3. Działania i strategie interakcyjne	117
4.6.4. Działania i strategie mediacyjne	119
4.7. O nauczaniu strategii	120
4.7.1. Dlaczego należy nauczać strategii?	120
4.7.2. Działania ukierunkowane na rozwijanie strategii	121
4.7.3. Przykłady uczniowskich strategii	124
5. Uczenie się i akwizycja języka obcego: przegląd wybranych teorii	129
5.1. Interpretacja pojęć „uczenie się” i „akwizycja” języka obcego	129

5.2. Zadania a proces przyswajania języka	131
5.2.1. Poziom trudności zadania a przetwarzanie informacji	131
5.2.2. Zadania a czynności umysłowe uczących się	133
5.2.3. Operacje niższego i wyższego rzędu	134
5.2.4. Procedury sprzyjające akwizycji języka obcego	137
5.3. Określanie celów nauczania i uczenia się języka	141
5.4. <i>ESOKJ</i> o sposobach uczenia się i nauczania języka	143
5.5. Samodzielne uczenie się (autonomia).	146
5.6. Akwizycja języka w środowisku endolingwalnym i w sytuacji egzolingwalnej	152
5.7. Nauczanie i uczenie się oparte na współpracy i współdziałaniu	154
5.7.1. Uczenie się we współpracy	154
5.7.2. Nauczanie/uczenie się metodą projektów	155
5.7.3. Praca w podzespołach na zajęciach z języka	160
5.7.4. Mocne i słabe strony pracy zespołowej	163

CZĘŚĆ II

PODEJŚCIE ZADANIOWE: OD TEORII DO PRAKTYKI

6. Charakterystyka zadań	171
6.1. Interpretacja pojęcia „zadanie”	171
6.2. Zadanie a ćwiczenie.	175
6.3. Polecenie.	181
6.4. Analiza zadań	183
6.5. Klasyfikacja zadań	184
6.5.1. Typy zadań według <i>ESOKJ</i>	185
6.5.2. Zadania proste i złożone (wieloetapowe)	186
6.5.3. Typologie różnych autorów	187
6.5.4. Propozycja ogólnej klasyfikacji zadań	189
6.6. Zadania i teksty.	191
6.6.1. Rodzaje tekstów według <i>ESOKJ</i>	192
6.6.2. Dobór i stosowanie tekstów.	193
6.7. Przykłady zadań i ich charakterystyka	196
6.7.1. Przykłady zadań autorskich i podręcznikowych	198
6.7.2. Analiza zespołu zadań z podręcznika <i>Rond-Point 1</i>	200
7. Elementy konstytutywne zadań	204
7.1. Schematy zadań.	204
7.2. Cele ukierunkowane na działanie	207
7.3. Kontekst i sytuacja w dydaktyce językowej	209

7.3.1. Od kontekstu sytuacyjnego do sytuacji komunikacyjnej	210
7.3.2. Kontekst i sytuacja według <i>ESOKJ</i>	212
7.4. Role uczących się i nauczycieli	213
7.4.1. Koncentracja na osobie uczącej się.	214
7.4.2. Udział uczącego się w realizacji zadań komunikacyjnych	215
7.4.3. Zmiana roli nauczyciela	217
7.4.4. Funkcje nauczyciela w podejściu zadaniowym	218
7.5. Materiały i środki dydaktyczne	221
7.5.1. Uwagi ogólne na temat podręczników	222
7.5.2. Cechy podręcznika zadaniowego	224
7.5.3. Struktura jednostki podręcznikowej.	226
7.6. Działania językowe	230
7.6.1. Relacje między zadaniami i działaniami	230
7.6.2. Materiały, kompetencje i komunikacja w służbie działań	231
7.6.3. Zadania w podejściu komunikacyjnym i zadaniowym	232
7.7. Rezultat (wynik) zadania	234
8. Zadanie jako narzędzie uczenia się, nauczania i oceniania	236
8.1. Cechy zadań jako jednostek uczenia się	237
8.2. Tworzenie zadań	239
8.3. Uczenie się i nauczanie języka przez wykonywanie zadań	242
8.3.1. Fazy akwizycji języka opartej na zadaniach.	243
8.3.2. Etapy realizacji zadań.	244
8.3.3. Autorski schemat realizacji zadań.	248
8.3.4. Stosowanie zadań pedagogicznych i „z życia wziętych”	250
8.4. Zadania „trudne”	251
8.4.1. Charakterystyka zadań kompleksowych	251
8.4.2. Właściwości i funkcje.	254
8.4.3. Działania ułatwiające wykonywanie zadań trudnych	257
8.4.4. Procedury poprzedzające pracę nad zadaniem	259
8.4.5. Antycypacja	260
8.5. Ewaluacja w dydaktyce zadaniowej	262
8.5.1. Interpretacja pojęć: „kontrola”, „ewaluacja” i „ocenianie”	262
8.5.2. Podstawowe funkcje kontroli i oceny	263
8.5.3. Typy kontroli i oceny przedstawione w <i>ESOKJ</i>	264
8.5.4. Kompetencje będące przedmiotem ewaluacji	266
8.5.5. Techniki kontroli i kryteria oceniania	268
8.5.6. Scenariusz ewaluacji oparty na zadaniach.	270
8.6. <i>Europejskie portfolio językowe</i> i samoocena	273

9. Plany nauczania i scenariusze zajęć	276
9.1. Etapy planowania dydaktycznego	276
9.2. Definicja programu nauczania	277
9.3. Typy programów nauczania w dydaktyce językowej	278
9.4. Konstruowanie programu zadaniowego	279
9.4.1. Program klasyczny a inwentarz	279
9.4.2. Progresja w planach zadaniowych	280
9.4.3. Schemat programu zadaniowego	281
9.4.4. Zadaniowy plan wynikowy	284
9.5. Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych	286
9.5.1. Interpretacja terminów	286
9.5.2. Struktura lekcji a wykonywanie zadań	288
9.5.3. <i>ESOKJ</i> a planowanie jednostek uczenia się	290
9.6. Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej	292
9.6.1. Zasady tworzenia scenariusza	292
9.6.2. Przykładowy scenariusz zadaniowy	294
9.7. Łączenie zadań	302
 10. Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języka polskiego	
jako obcego. Badanie własne	303
10.1. Problematyka i zakres badań	304
10.1.1. Geneza problemu	304
10.1.2. Założenia wstępne	305
10.1.3. Przedmiot i cel badania	307
10.1.4. Problemy i hipotezy badawcze	309
10.2. Organizacja i przebieg badań	310
10.2.1. Poziom nauczania i dobór próby	311
10.2.2. Metoda badawcza i techniki gromadzenia danych	314
10.2.3. Narzędzia i procedury badawcze	315
10.3. Analiza i interpretacja wyników badań	319
10.3.1. Działania planistyczne poprzedzające realizację zadań	320
10.3.2. Uczenie się i nauczanie przez wykonywanie zadań	338
10.3.3. Działania ewaluacyjne w fazie pozadaniowej	347
10.4. Podsumowanie i wnioski	351
 11. Perspektywy podejścia zadaniowego	355
 Zakończenie	360
 Aneks 1. Zadaniowa jednostka podręcznikowa dla poziomu B1	363

Aneks 2. Ankiety i kwestionariusze użyte w badaniach	389
Spis schematów, tabel i wykresów	395
Lista podstawowych terminów <i>Europejskiego systemu opisu</i> <i>kształcenia językowego</i>	397
Bibliografia	415

Wstęp

Wydarzeniem wielkiej wagi w historii dydaktyki językowej były prace Rady Europy uwieńczone opublikowaniem poziomów progowych (*Threshold Level* 1975, *Un Niveau-Seuil* 1976). Dały one początek nowemu kierunkowi w dydaktyce – podejściu komunikacyjnemu. Od tego momentu aż do ukazania się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*¹ żadnej nowej metodologii nie udało się uczynić kroku do przodu i dokonać pozytywnych zmian w kształceniu językowym. Projekt standaryzacji nauczania i uczenia się języków obcych w Europie zapoczątkowany przez poziomy progowe – po wieloletnich wysiłkach zespołów specjalistów z różnych krajów – doczekał się swej wersji definitywnej w 2001 roku². Nie zrywając z tradycjami podejścia komunikacyjnego, twórcy *ESOKJ* proponowali jego nową, udoskonaloną wersję, nazywając ją podejściem lub perspektywą zadaniową.

Podejście zadaniowe zdefiniowane w *ESOKJ* ukształtowało się w wyniku zmian społecznych, ekonomicznych i politycznych zachodzących w jednoczącej się Europie. Przeobrażenia w wielu dziedzinach życia związane z poszerzaniem się Unii Europejskiej, takie jak np. otwarcie granic, swobodne przemieszczanie się mieszkańców poszczególnych krajów, podejmowanie pracy i studiów za granicą etc., nie mogły pozostać bez wpływu na system kształcenia językowego. Dokument ten zaproponował rozwiązanie podstawowego problemu utrudniającego kontakty międzynarodowe. Przedstawiony w nim system opisu kształcenia językowego – wspólny dla wszystkich krajów europejskich i języków – umożliwiał porównywalność i uznawalność kwalifikacji językowych i dyplomów na arenie międzynarodowej, ułatwiając tym samym mobilność edukacyjną i zawodową.

Publikacja *Systemu opisu* wywołała w Europie i poza jej granicami falę refleksji i dyskusji nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych, stworzyła

¹ Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, Wydawnictwa CODN; skróty używane w pracy to: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejski system opisu*, *Europejski system*, *System opisu*, *ESOKJ*.

² Daty projektów opracowanych przez Radę Europy: 1996, 1998, 2001.

szerokie możliwości badań i eksperymentów mających na celu wdrażanie nowego podejścia do procesu kształcenia językowego.

ESOKJ, który wyznacza nowy etap w ewolucji metod komunikacyjnych, wszedł już na stałe w obszar dydaktyki w wielu krajach europejskich. W swej krótkiej, bo dziesięcioletniej historii dokument ten doczekał się wielu analiz i interpretacji, stał się przedmiotem debat i publikacji glottodydaktyków z różnych krajów świata, przetłumaczono go na kilkadziesiąt języków, a jego założenia poddano licznym próbom i eksperymentom. I mimo iż do pełnej i powszechnej znajomości oraz zastosowania w praktyce tego dokumentu jest jeszcze daleka droga, stanowi on wspólną ramę dla wszystkich języków z równoczesnym zachowaniem ich odrębności, materiał konsultacyjny i płaszczyznę odniesienia dla twórców programów, materiałów nauczania i testów egzaminacyjnych.

Dyrektywy nakreślonej w nim perspektywy zadaniowej wymagały wprowadzenia nowego paradygmatu pojęciowego, co z jednej strony ułatwiło porozumiewanie się specjalistów reprezentujących różne systemy edukacyjne, z drugiej zaś, stało się źródłem niejasności, wątpliwości i kontrowersji, zwłaszcza w sytuacji praktycznego stosowania zadań w nauczaniu i uczeniu się języka. W celu wypracowania konsensusu, w wielu obszarach kształcenia językowego obserwuje się wciąż konieczność podejmowania kolejnych prób wdrażania do praktyki zasad podejścia zadaniowego. Każde doświadczenie na tym odcinku przyczynia się do poszerzenia wiedzy i klarowności niezbędnej do efektywnego uczenia się przez wykonywanie zadań.

Włączając się w nurt dyskusji i refleksji nad koncepcją zadaniową nauczania/uczenia się języków obcych, przedmiotem naszych rozważań uczyniliśmy proces przyswajania języka obcego oparty na wykonywaniu zadań. Mimo iż prace Rady Europy na tym polu trwają od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, zmiany zaproponowane przez twórców *ESOKJ* są wciąż jeszcze mało znane i stosowane w praktyce pedagogicznej.

Niniejsza praca wyrosła więc na gruncie potrzeb współczesnej dydaktyki językowej, które pojawiły się po opublikowaniu *ESOKJ* i jest próbą objęcia całokształtu zagadnień związanych z podejściem zadaniowym do uczenia się i nauczania języków obcych. Jej celem jest, po pierwsze, prezentacja podstawowych założeń programowych tego podejścia, po drugie, interpretacja tych założeń teoretycznych w świetle praktyki pedagogicznej, po trzecie, stworzenie aparatu pojęciowego do dalszych działań i badań skoncentrowanych na zastosowaniu podejścia zadaniowego, proponowanego przez *Europejski system opisu*.

Całość rozważań podzielono na dwie zasadnicze części, a ów podział dychotomiczny podyktowany został typem/rodzajem zagadnień, o których części te traktują.

W centrum rozważań stanowiących część pierwszą usytuowano *ESOKJ*, tj. główne problemy związane z jego genezą i przeznaczeniem, zawartością treściową oraz istotą podejścia zadaniowego, które ten dokument proponuje. Pozwalają one zrozumieć źródła, podstawy i mechanizmy koncepcji dydaktycznej przedstawionej w *Systemie opisu*, czyli jego ogólną filozofię. Celem tej części jest przywołanie wiedzy niezbędnej do opisu zadań i propozycji praktycznego ich stosowania w procesie dydaktycznym.

Część II stanowi dopełnienie i uszczegółowienie refleksji i analiz poświęconych *ESOKJ*. Oscylują one wokół pojęcia „zadanie”. Główne zagadnienia tej części to: definicja i prezentacja rozmaitych typów zadań, zasady konstruowania zadań, uczenie się, nauczanie i ocenianie przez wykonywanie zadań, tworzenie planów zadaniowych i scenariuszy zajęć. Część tę zamyka relacja z przeprowadzonych badań empirycznych. Badania nad wdrażaniem metodyki zadaniowej do nauczania języka polskiego jako obcego przeprowadzono w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2006–2009.

Globalnie rzecz ujmując, niniejsza praca została skonstruowana w ten sposób, by – wychodząc każdorazowo od refleksji i analizy teoretycznej – można było zaproponować rozwiązania praktyczne wzbogacające i/lub modyfikujące działania nauczania/uczenia się języka. Podtytuł pracy („Na przykładzie języka polskiego jako obcego”) wskazuje, iż zamieszczone w niej narzędzia i materiały zostały opracowane w języku polskim, a przeprowadzone badanie usytuowano również w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego.

Zakres zagadnień stanowiących przedmiot pracy jest niezwykle rozległy i odwołuje się do różnych dziedzin wiedzy, stąd zgromadzenie i skoordynowanie tylu danych jest przedsięwzięciem niezwykle skomplikowanym, stwarza ryzyko pobieżnego potraktowania lub pominięcia niektórych kwestii. Jednakże bogata bibliografia pozwala osobom zainteresowanym metodyką zadaniową sięgnąć do źródeł i pogłębić znajomość interesujących je zagadnień. Należy również podkreślić, iż dydaktyka zadaniowa jest wciąż *in statu nascendi*, a badania prowadzone w wielu krajach Europy przynoszą niemal codziennie nowe koncepcje, weryfikują różnorodne innowacje związane ze stosowaniem zadań. Wypracowane i przedstawione w tej pracy materiały, strategie i procedury przyczynić się mogą do uściślenia i rozpowszechnienia metodyki zadaniowej, a przede wszystkim do podniesienia jakości nauczania i uczenia się języków obcych.

Słownik podstawowych terminów użytych w *ESOKJ* zamieszczony na końcu pracy to repertuar najważniejszych pojęć z zakresu dydaktyki zadaniowej w interpretacji autorów dokumentu. Nie jest to jednak pełna i wyczerpująca lista haseł, którymi posłużyli się eksperci Rady Europy. Każdy termin polski przedstawiono w pięciu wersjach językowych.

Część I

KSZTAŁTOWANIE SIĘ I ISTOTA PODEJŚCIA ZADANIOWEGO

W ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów współczesnej rzeczywistości. Nie pojawiła się ona z dnia na dzień, lecz kształtowała się stopniowo wraz z poszerzaniem się Unii Europejskiej. Mobilność ludności, zmiana celów wyjazdu za granicę, konieczność współpracy międzynarodowej, te i inne czynniki wskazywały, iż należy zrewidować dotychczasowy system kształcenia językowego, dostosować do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Ogromne zróżnicowanie językowe, brak porównywalności systemów, egzaminów, dyplomów etc. stanowiły dużą przeszkodę w przemieszczaniu się ludności i kształtowaniu obywatelstwa europejskiego. Dlatego działania Rady Europy już od lat 70. XX wieku zmierzały w kierunku ujednolicenia systemu kształcenia językowego w całej Europie. Dowodem na to jest publikacja „poziomów progowych”, a następnie definiowanie poziomów niższych i wyższych od progowych oraz opracowywanie inwentarzy językowych dla zdefiniowanych poziomów.

W rozdziale pierwszym przedstawiono najistotniejsze wydarzenia, które poprzedziły publikację *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i przygotowały grunt na pojawienie się podejścia zadaniowego.

Aby zrozumieć nie tylko przyczyny proponowanych zmian w glottodydaktyce, ale przede wszystkim ich istotę, należy wczytać się w teksty *ESOKJ*, analizować jego treści wzdłuż i wszerz, odkrywać zasady dydaktyki zadaniowej w gąszczu nowej terminologii. Prezentację tego dokumentu zawiera rozdział drugi.

Wnikając coraz głębiej w treści *ESOKJ*, w rozdziale trzecim szczególną uwagę skoncentrowaliśmy na charakterystyce podejścia zadaniowego, które jest postrzegane jako unowocześniona, uściślona wersja podejścia komunikacyjnego. Jednakże błędem byłoby sądzić, iż rozdział ten obejmuje wszystkie istotne aspekty stosowania zadań w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Prezentacja założeń tego podejścia rozciąga się również na dwa kolejne

rozdziały części pierwszej. Rozdział czwarty to rozważania o działaniach i strategiach językowych. Traktując kształcenie językowe jako proces mogący trwać przez całe życie, twórcy podejścia zadaniowego przywiązują wielką wagę do umiejętności samodzielnego uczenia się i, co się z tym wiąże, prawidłowego stosowania strategii językowych i komunikacyjnych. Ich zdaniem nauczanie strategii to jeden z zasadniczych celów kształcenia językowego.

Podejście zadaniowe nazywane m.in. „metodyką współpracy”, „uczeniem się przez działanie”, „uczeniem się przez doświadczenie”¹ zakłada włączenie uczącego się do procesu dydaktycznego, a jego działania postrzegane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i umiejętności językowych. Nie chodzi już o odgrywanie ról i symulacje, lecz o kierowanie własnym uczeniem się, o przejęcie odpowiedzialności za przyswajanie języka, o współkonstruowanie wiedzy przy udziale innych uczących się, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia. Refleksja na temat akwizycji i uczenia się języka obcego w perspektywie zadaniowej stanowi przedmiot ostatniego, czyli piątego rozdziału części pierwszej.

Rozważania zawarte w I części pracy koncentrują się na podstawowych założeniach podejścia zadaniowego z uwzględnieniem jego historycznych uwarunkowań, które nadały aktualny kształt tej koncepcji. Nie jest ona ani dziełem przypadku, ani chwilowej mody, lecz wyrasta z potrzeb obywateli współczesnej Europy. Choć twórcy *ESOKJ* proponują nowy typ podejścia do nauczania/uczenia się języków obcych, perspektywa zadaniowa nie stanowi odrębnego kierunku w dydaktyce językowej, lecz wpisuje się w istniejące tendencje metodologiczne.

¹ Zob.: http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm (listopad 2007 r.).

1. Od *Threshold Level* do *ESOKJ*

Jeśli przyjąć, że w swej głównej linii podejście zadaniowe stanowi *continuum* podejścia komunikacyjnego, refleksje nad pojawieniem się tej nowej tendencji w dydaktyce językowej należy rozpocząć od przypomnienia podstawowych charakterystyk metod komunikacyjnych. Powszechnie twierdzi się bowiem, że dydaktyka zadaniowa nie zerwała z założeniami podejścia komunikacyjnego, ale nadała mu inny kształt i, według niektórych specjalistów, jest jego kontynuacją, uaktualnioną wersją. Ramy pojęciowe metodyki zadaniowej zostały ukształtowane w oparciu o wieloletnią tradycję i dorobek metod komunikacyjnych, metod, które pojawiły się wraz z opublikowaniem poziomów progowych. Ze względu na obszerny zakres zagadnień związanych z istotą podejścia komunikacyjnego, przedstawiamy poniżej w dużym skrócie główne jego aspekty, przywołując tylko najważniejsze fakty, przede wszystkim te, do których będziemy odwoływać się, prezentując podejście zadaniowe.

1.1. PUBLIKACJA POZIOMÓW PROGOWYCH

Podejście komunikacyjne, podobnie jak inne, poprzedzające je metodologie, pojawiło się pod wpływem czynników politycznych, ekonomicznych i społecznych oraz różnych krzewiących się wówczas teorii. Głównym motorem zmian było poszerzanie się Europy i związane z tym potrzeby w zakresie skutecznego porozumiewania się użytkowników różnych języków.

W latach 60-70. pojawienie się lingwistyki N. Chomsky'ego w Stanach Zjednoczonych spowodowało zachwianie się podstaw dydaktyki językowej. N. Chomsky krytykuje typ lingwistyki, na którym opierały się metody: audiolingwalna i sytuacyjna. Dokonuje on rozróżnienia pomiędzy kompetencją a performancją; ta pierwsza została zdefiniowana jako wrodzona zdolność rozmówcy do tworzenia nowych wypowiedzi, z którymi nigdy się przedtem nie zetknął. Z drugiej zaś strony, socjolingwiści, którzy zarzucali N. Chomsky'emu nieuwzględnienie aspektów społecznych języka, zaczęli badać aspekty społeczne produkcji językowej, natomiast filozofowie

języka (J. Austin i J. Searle)² traktowali język jako narzędzie komunikacji. Na bazie pojęcia N. Chomsky'ego „kompetencja językowa” zrodziła się idea „kompetencji komunikacyjnej”; pojęcie zostało wprowadzone przez socjolingwistę amerykańskiego D. Hymesa³ (1972). Zbieżność wyników wielu badań lingwistycznych prowadzonych w owym czasie oraz potrzeby językowe w rozszerzającej się Europie (wspólny rynek, Rada Europy etc.) przyczyniły się do powstania podejścia komunikacyjnego.

W 1972 roku Rada Europy powołała grupę ekspertów z różnych krajów, aby, po pierwsze, promować mobilność ludności i ułatwić integrację europejską przez nauczanie języków obcych, po drugie, aby zachęcić dorosłych do uczenia się języków obcych w odpowiedzi na nowe potrzeby społeczne i zawodowe. Analizy ekspertów skoncentrowane były na tzw. „minimum progowym” kompetencji językowej, po osiągnięciu którego dorośli uczący się⁴ byłby w stanie posługiwać się językiem w sposób samodzielny w sytuacjach życia codziennego, jak również dzielić się uzyskanymi informacjami z innymi. W latach 1975–1990, z inicjatywy i pod egidą Rady Europy, w wyniku prac ekspertów powstała cała seria publikacji (dla różnych języków) w postaci inwentarzy środków językowych, których przyswojenie uznano za niezbędne, aby móc skutecznie komunikować się z użytkownikami danego języka: *Threshold Level* (1975) dla języka angielskiego, *Un Niveau-Seuil* (1976) dla francuskiego, *Nivel umbral* (1980) dla hiszpańskiego, *Kontaktschwelle* (1981) dla niemieckiego, *Livello soglia* (1982) dla włoskiego. W pierwszej kolejności ich twórcy mieli na względzie stworzenie jednolitych programów nauczania języków obcych dorosłych w krajach członkowskich. Prawdą jest, że po dokonaniu modyfikacji pierwotnych założeń dostosowano je do szkolnego nauczania języków⁵.

² Austin, J.L., 1993 (1962–1970), *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa, PWN; Searle, J.R., 1987 (1969), *Czynności mowy: rozważania i filozofia języka*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa, PAX.

³ Hymes D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier (francuskojęzyczne tłumaczenie tekstów z lat 1973 i 1982).

⁴ W pracy używamy głównie terminów *uczący się* lub *student*, rzadziej *uczeń*, ponieważ docelowo przedmiotem naszych zainteresowań jest kształcenie językowe osób dorosłych. Termin *uczeń*, wciąż używany w szkolnictwie podstawowym i średnim, nie idzie w parze ze współczesnymi tendencjami glottodydaktycznymi, nie stosuje się go na ogół w kształceniu dorosłych, w szkolnictwie wyższym (zob. 1.2.3).

⁵ Porcher L., Huart M., Mariet F., 1980, *Adaptation de „Un niveau-seuil” pour des contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Poziomy progowe miały charakter nowatorski, stały się bazą podejścia funkcjonalno-pojęciowego, gdzie (podobnie jak w *ESOKJ*) o doborze form i treści językowych decyduje to, co uczący się ma zamiar robić za pomocą języka. Dokumenty te w sposób decydujący przyczyniły się do wprowadzenia funkcji językowych związanych z zadaniami komunikacyjnymi do programów nauczania języków obcych, materiałów nauczania i praktyki pedagogicznej. Powstały repertuary pojęć ogólnych i specyficznych oraz funkcji językowych, które stanowią zasadniczy punkt odniesienia w kształceniu językowym. Dzięki pracom Rady Europy realizowanym od 1970 r. stało się możliwe wprowadzenie podejścia komunikacyjnego do podręczników, materiałów nauczania i sal lekcyjnych.

Wraz z pojawieniem się poziomów progowych nastąpiła radykalna zmiana koncepcji nauczania: koncepcja behawiorystyczna została wyparta przez psychologię kognitywną, traktującą nauczanie jako proces aktywny, kreatywny, skoncentrowany na uczniu, polegający na jego pełnym uczestnictwie w przyswajaniu języka, dostosowany do możliwości uczącego się.

Dydaktyka komunikacyjna odcina się wyraźnie od poprzedzających ją metodologii; została skonstruowana na solidnej bazie naukowej. Bazę naukową stworzyły jej: lingwistyka wypowiedzenia, analiza dyskursu i pragmatyka. Jak wskazuje sama nazwa podejścia, głównym jego celem jest nauczanie komunikacji w języku obcym, natomiast termin „podejście” sugeruje, że mamy do czynienia z metodologią otwartą, bardzo zróżnicowaną, co znalazło swój wyraz w praktycznym jej stosowaniu.

Czym są poziomy progowe?

Mając na uwadze zasadniczą rolę, jaką odegrały poziomy progowe w ukształtowaniu się nowej orientacji dydaktycznej – w pojawieniu się metod komunikacyjnych, a następnie podejścia ukierunkowanego na działanie, czyli zadaniowego, przedstawiamy poniżej kilka zasadniczych cech tych dokumentów, odwołując się do angielskiego (*Threshold Level*) i francuskiego (*Un Niveau-Seuil*). Niezależnie od różnic podyktowanych specyfiką języków, dla których zostały opracowane, poziomy progowe mają postać inwentarzy elementów językowych skonstruowanych dla celów komunikacji językowej. W przeciwieństwie do poprzedzających je inwentarzy, takich jak *Français Élémentaire*, *Français Fondamental*, *BASIC English*, *Definition Vocabulary*, nie są to już zwykłe listy słownictwa ustalone np. według kryterium częstotliwości użycia (zob. P. Bogaards, 1994: 107–108).

Projekt ten (poziom progowy) upowszechnił dwie nowe idee. 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 opracowaniach dokonuje się analizy funkcji językowych, które użytkownicy muszą realizować, oraz pojęć ogólnych i specyficznych stosowanych w procesie komunikacji. Druga nowość tego podejścia dotyczy celu: nie chodzi już o stworzenie listy słownictwa ogólnego, która ze względu chociażby na swój ogólny charakter nie jest skuteczna we wszystkich kontekstach sytuacyjnych, ale o dostarczenie autorom podręczników materiału leksykalnego potrzebnego rozmówcom do komunikowania się w takich sytuacjach, które występują najczęściej w życiu codziennym. Listy opublikowane przez Radę Europy nie zostały stworzone na podstawie całościowego korpusu, ale są to inwentarze słów i wyrażen, które autorzy uznali za niezbędne w przewidzianych przez nich sytuacjach użycia języka. Te repertuary nie sugerują jednak żadnej metody nauczania i uczenia się.

1.2. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA PODEJŚCIA KOMUNIKACYJNEGO

1.2.1. Funkcje i pojęcia

Aby móc określić z maksymalną precyzją potrzeby użytkowników języka, eksperci Rady Europy dokonali analizy języka pod kątem przydatności w realizacji funkcji językowych w powiązaniu z pojęciami, które pojawiają się w sposób naturalny w określonych sytuacjach komunikacyjnych.

Jedną z podstawowych zalet poziomów progowych było zaproponowanie dla każdej funkcji językowej serii możliwych wypowiedzi, obejmujących szeroki repertuar sytuacji komunikacyjnych, których różne parametry warunkują realizację każdego przekazu.

Kiedy mówi się o funkcjach języka, opisuje się użycie jednostek językowych w terminach realizowanych celów. Inaczej mówiąc, usiłuje się określić, jakie środki językowe mogą zostać użyte, aby osiągnąć dany cel.

W publikacji *The Threshold Level* (J.A. van Ek 1975: 19–21) funkcje językowe zostały podzielone na 6 grup. Uczący się, który osiągnął poziom progowy, potrafi:

1. Przekazywać i uzyskiwać informacje faktograficzne
 - identyfikować, sygnalizować, korygować, prosić
2. Wyrażać i informować się na temat postaw intelektualnych
 - wyrażać swoją zgodę lub jej brak, zaprzeczyć czemuś, zaakceptować propozycję, zaproszenie lub odmówić etc.

3. Wyrażać lub informować się na temat postaw emocjonalnych
 - wyrazić przyjemność lub jej brak, swoje preferencje, wdzięczność etc.
4. Wyrażać lub informować się na temat postaw moralnych
 - usprawiedliwić się, zaaprobować, żałować etc.
5. Osiągnąć realizację pewnych rzeczy (perswazja)
 - zasugerować czynność, zapraszać, radzić, prosić kogoś, aby coś wykonał etc.
6. Zapewnić kontakty społeczne
 - pozdrowić kogoś, gdy się go spotyka, pożegnać etc.

Przykład:

Wyrażanie konieczności

Do I have to do it? You should see a doctor. You needn't go there.

(konstrukcje z polskimi wyrażeniami: *musieć, być zmuszonym do..., należeć, trzeba, powinien*)

Funkcje językowe są realizowane w powiązaniu z pojęciami ogólnymi, jak np. czas, przestrzeń, ilość, jakość, relacje etc., oraz w powiązaniu z pojęciami specyficznymi, jak na przykład dla funkcji „identyfikowanie”: nazwisko, adres, numer telefonu, data i miejsce urodzenia etc. Te pojęcia są z kolei wyrażane za pomocą konkretnych słów, różnych w każdym języku. Listy funkcji i pojęć są prezentowane jako niezależne od żadnego z języków.

1.2.2. Sytuacje i tematy

Język jest zawsze używany w konkretnych sytuacjach. Jednakże z tego nie wynika, że relacja między sytuacją i używanym językiem jest zawsze oczywista: pewne sytuacje wymagają szczególnego typu środków językowych, inne pozostawiają nieograniczoną swobodę w wyborze tematu i sposobów komunikacji. Bardzo często to właśnie sam język jest najbardziej determinującym elementem sytuacji: np. można dyskutować o sztuce romańskiej w supermarkecie, można również rozwodzić się nad jakością kawy podczas kolokwium uniwersyteckiego.

Aby dokonać selekcji elementów językowych dostosowanych do specyfiki danej grupy uczących się, należy najpierw rozważyć sytuacje, w których będą musieli posługiwać się językiem obcym, następnie zaś określić, jakich elementów językowych będą potrzebować, by móc funkcjonować i być akceptowanym przez rozmówców. Tę właśnie drogę obrali eksperci Rady Europy.

J.A. van Ek (1975: 4) podaje następującą definicję sytuacji językowej: „Określić sytuację znaczy ustalić *role*, które musi spełniać użytkownik języka, *ramy*, w których będzie odgrywał te role, oraz *tematy*, które musi poruszać. Wyrażając się bardziej technicznie, przez „sytuację” rozumiemy zespół warunków pozajęzykowych, które determinują rodzaj aktu mowy”⁶.

Zasadnicze role społeczne, do których uczący się powinni być przygotowani, to: obcokrajowiec/obcokrajowiec, przyjaciel/przyjaciel, natomiast role psychologiczne to: neutralność, równość, sympatia i antypatia. Ramy są określane jako lokalizacja geograficzna (kraj obcy lub rodzinny), miejsce (wewnątrz/na zewnątrz budynku lub inne, takie jak restauracja, dworzec, biura etc.) i otoczenie ludzkie: rodzina, przyjaciele, obcokrajowcy. Tematy to między innymi: rodzina, zdrowie, zakupy etc. Podajemy poniżej wykazy tematów (*topics*) zamieszczonych w wersji angielskiej i francuskiej poziomów progowych, z których wynika, że oba repertuary są zbieżne, a więc reprezentatywne, stanowią zbiór sytuacji najczęściej występujących w komunikacji językowej, po które sięgają autorzy programów i materiałów nauczania.

INWENTARZ TEMATYCZNY wg <i>Threshold Level 1990</i> , rozdział 7	INWENTARZ TEMATYCZNY zamieszczony w <i>Un Niveau-Seuil</i> , 1976
1. Dane osobowe	1. Dane osobowe
2. Dom, mieszkanie i otoczenie	2. Dom, mieszkanie
3. Życie codzienne	3. Czas wolny, rozrywki, sporty, informacje
4. Czas wolny, rozrywka	4. Podróże i wyjazdy (wycieczki)
5. Podróże	5. Hotel, restauracja etc.
6. Stosunki międzyludzkie	6. Relacje (prywatne lub towarzyskie)
7. Zdrowie i higiena	7. Higiena i zdrowie
8. Edukacja	8. Edukacja
9. Zakupy	9. Sklepy i zakupy
10. Żywność i napoje	10. Zawód, zajęcie
11. Usługi	11. Usługi publiczne i prywatne
12. Miejsca	12. Środowisko geograficzne; flora i fauna, klimat i pogoda
13. Język	13. Języki obce

⁶ Fragmenty literatury francuskojęzycznej, hiszpańskojęzycznej i anglojęzycznej cytowane lub komentowane w niniejszej pracy zostały przetłumaczone przez autorkę.

14. Pogoda	14. Postrzeganie i usytuowanie przedmiotów
	15. Aktualności, życie polityczne, ekonomiczne i społeczne

Tabela 1. Inwentarz tematyczny *Threshold Level* i *Un Niveau-Seuil* (opracowanie własne).

Tę strukturę odnajdujemy również w innych dokumentach europejskich. Nie ma w nich gotowych list, natomiast selekcji dokonuje się na podstawie potrzeb uczących się.

Podejście przyjęte przez ekspertów Rady Europy zawiera wiele niedomówień, niejasności, np.: nie precyzuje dokładnie, czym jest w istocie sytuacja, jaką liczbę czynników należy wziąć pod uwagę w jej definiowaniu, jakie jest ich wzajemne oddziaływanie, jak wyznaczyć granice sytuacji, czy każda sytuacja powinna być nazywana sytuacją, czy też należy użyć innego określenia.

1.2.3. Analiza potrzeb i koncentracja na osobie uczącej się

Jednym z zasadniczych pojęć podejścia komunikacyjnego jest „koncentracja na uczącym się”. Po określeniu potrzeb językowych uczącego się, zostaje on usytuowany w centrum procesu kształcenia językowego. Wokół niego oscylują wszelkie działania dydaktyczne z tej racji, iż język nie jest wiedzą, ale umiejętnością, którą nabywa się w konkretnej sytuacji. Dlatego też pojęcie to pojawia się w języku dydaktyków w różnych konfiguracjach, np. nauczanie, uczenie się, podejście, ewaluacja... skoncentrowane na osobie uczącej się.

Nowy sposób postrzegania osoby uczącej się znajduje swój wyraz już w samej przyjętej współcześnie terminologii: w miejsce słowa „uczeń”, którego na ogół nie stosowano w kształceniu dorosłych, wprowadza się słowo „uczący się”, które niekoniecznie kojarzyć się musi ze środowiskiem szkolnym i instytucjami kształcącymi. Ponadto forma imiesłowu czynnego oddaje pełniej specyfikę uczenia się jako osobistego działania podmiotu uczącego się, kładzie akcent na rolę aktywności i odpowiedzialności adresata procesu nauczania.

Wzięcie pod uwagę osoby uczącej się w procesie dydaktycznym, to uwzględnienie jej potrzeb w takich dziedzinach, jak określanie celów i treści nauczania, dobór środków dydaktycznych, to specyficzne cechy nauczania funkcjonalnego i komunikacyjnego⁷.

⁷ W języku francuskim „nauczanie funkcjonalne” oznacza często język specjalistyczny, a w tradycji anglosaskiej odsyła do treści nauczania: pojęć i funkcji (E. Bérard 1991: 32).

Tak więc rozważania na temat koncentracji działań dydaktycznych na uczącym się sprowadzają się głównie do refleksji na temat jego potrzeb⁸.

Potrzeby językowe uczących się: geneza koncepcji

Postulat koncentracji na osobie uczącej się w dydaktyce językowej zbiega się z przejściem – w zakresie nauk humanistycznych – od epistemologii przedmiotu do epistemologii podmiotu. Przejawia się to różnie w różnych dziedzinach życia. I tak np. w dziedzinie historii podkreśla się rolę wielkich postaci, w marketingu – klienta, natomiast w glottodydaktyce należy przyznać pierwszeństwo opiniom uczących się w stosunku do przyjętych celów językowych i opisów języka oraz indywidualnym strategiom uczenia się w stosunku do ukonstytuowanych metodologii (Ch. Puren 1995: 135).

Pojęcie „potrzeb językowych” (*language needs, besoins des apprenants*) pojawiło się w pierwszych pracach teoretycznych grupy ekspertów Rady Europy, uczestniczących w spotkaniach w Strasburgu począwszy od 1971 r. pod przewodnictwem J. Trima, których celem było opracowanie systemu uczenia się języków obcych dla dorosłych⁹. Wówczas to R. Richterich¹⁰ zaproponował – jako pierwszy etap prac nad konstruowaniem tego systemu – określenie, maksymalnie precyzyjne, rzeczywistych potrzeb dorosłych, zmierzających do opanowania języka obcego w celach komunikacyjnych. Analiza potrzeb językowych umożliwiała precyzyjne sformułowanie końcowych celów kształcenia językowego w terminach umiejętności (*savoir-faire*) lub zachowań językowych. Tak sprecyzowane cele opierać się miały na analizie funkcjonalno-pojęciowej potencjalnych sytuacji komunikacyjnych.

R. Richterich (1985) dzieli potrzeby językowe na odległe i bliskie; pierwsze są przedmiotem zainteresowania władz oświatowych, autorów programów i podręczników. Potrzeby bliskie lub inaczej natychmiastowe dotyczą

⁸ Wśród aneksów zamieszczono kwestionariusz użyty do badania potrzeb językowych studentów uczących się języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w Krakowie. Opracowano go dla celów badań empirycznych poświęconych wdrażaniu podejścia zadaniowego do nauczania polszczyzny (zob. aneks 2).

⁹ Raport końcowy z tych prac został opublikowany przez Radę Europy wiele lat później: Project N° 12: *Learning and teaching modern languages for communication – Final Report of the Project Group*, Projet N° 12: *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication – Rapport final du Groupe de Projet*.

¹⁰ Richterich R., 1973, *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, w: Trim, J.L.M., et al. *Development in Adults Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe, s. 30–43; Richterich R., Chancerel J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe; Richterich R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

nauczyciela, którego obowiązkiem jest rozwijanie u uczących się kompetencji komunikacyjnej. Mając na uwadze zaspokojenie potrzeb językowych uczących się, nauczyciel powinien – stosownie do programu nauczania – dobierać odpowiednie materiały nauczania i tak kierować przyswajaniem treści językowych, by rozumieli oni stosowane materiały i mogli się wypowiadać na ich temat.

Rozpoznawanie potrzeb polega na gromadzeniu danych z różnych dziedzin dotyczących uczącego się. W tym celu stosuje się narzędzia typowe dla nauk społecznych, takie jak kwestionariusze, ankiety, rozmowy. Analiza zebranych informacji powinna dostarczyć w miarę precyzyjnych odpowiedzi na pytania: kim jest uczący się (dane osobowe, wykształcenie, osobowość), w jaki sposób zamierza uczyć się języka, jakie są cele jego nauki, w jakich dziedzinach i w jaki sposób używał będzie w przyszłości języka, jakie umiejętności językowe zamierza rozwijać. Dane te pozwalają na opracowanie programu czy organizację kursu, stosownie do potrzeb uczących się.

W tym miejscu dodać należy, iż pojęcie „potrzeby” nie jest jednoznaczne. Począwszy od lat 70. w dydaktyce redukuje się je do „potrzeb językowych”. Kojarzy się je z tym, co jest bezpośrednio potrzebne jednostce, aby mogła posługiwać się językiem w celach komunikacyjnych i w sytuacjach, które jej dotyczą, albo też określa się nim to, co w danym momencie uniemożliwia uczącemu się użycie języka i co musi uzupełnić poprzez uczenie się.

Analiza potrzeb

Niezależnie od tego, jak rozumiemy i interpretujemy pojęcie „koncentracja na osobie uczącej się”, dydaktyka przywiązuje wielką wagę do potrzeb i celów uczącego się. Potrzeby to postawione pytanie, cele zaś to odpowiedź na to pytanie.

W przeciwieństwie do metod, w których wszystko określone jest z góry, analiza potrzeb, która wywodzi się z „podejścia systemowego”, ma na celu zaspokojenie potrzeb kształcenia różnych typów uczących się w zakresie ich celów, sposobów uczenia się, wymogów komunikacyjnych i kulturowych.

W literaturze przedmiotu dydaktycy odwołują się często do schematu analizy potrzeb opracowanego przez L. Porchera (1980: 16–17). Autor ten stworzył globalny, metodologiczny model analizy potrzeb językowych w postaci trzystopniowego kwestionariusza, opartego na następujących pytaniach:

1. *Dlaczego dana osoba uczy się języka? Do jakich celów język ten będzie jej służył po zakończeniu kształcenia? Co zamierza lub musi robić/wykonać za pomocą danego języka?* W tej serii pytań chodzi o aspekt niejęzykowy potrzeb uczących się.

2. *Jakimi kompetencjami językowymi uczący się musi dysponować, aby osiągnąć zakładane cele? Jakie umiejętności komunikacyjne są mu potrzebne, aby wykonywać to, co zamierza lub musi?* Jest to interpretacja językowa potrzeb uczącego się.
3. *Jakiej wiedzy językowej potrzebuje (leksyka, morfologia, składnia), aby rozwinąć te kompetencje i opanować sprawności komunikacyjne? Jakiego typu wiedzy językowej nauczyciel powinien dostarczyć uczącym się?* Chodzi tu o treści, progresję, metody, programy, krótko mówiąc, o wszystkie składniki językowo-dydaktyczne, na podstawie których tworzy się kurs językowy.

Jak podkreślił to L. Porcher (ibid.), jedynie ostatni poziom analizowanego kwestionariusza ma charakter operacyjny w kontekście praktyki pedagogicznej, ale ma on znaczenie wówczas, gdy współwystępuje z pozostałymi dwoma.

Idea badania potrzeb nie wywodzi się jedynie z chęci indywidualizowania nauczania, ale leży u podstaw szukania spójności nowego systemu nauczania (podejścia komunikacyjnego), który nie miał być skoncentrowany na treściach, metodzie, instytucji czy nauczycielu, ale na uczącym się jako punkcie odniesienia i podstawie całego systemu. Logiczną konsekwencją analizy potrzeb jest zaproponowanie elastycznych materiałów nauczania, dostosowanych do różnych typów uczących się.

W każdym procesie uczenia się uczeń jest ważniejszy od tego, czego ma się nauczyć. Określanie potrzeb polega głównie na zdefiniowaniu tego, co stanowi istotę uczącego się: jego motywacji, otoczenia kulturowego, celów, do których dąży, oczekiwań, warunków, w których żyje, czasu, którym dysponuje, uwarunkowań instytucjonalnych itp. (E. Bérard 1991: 34).

Logiczną konsekwencją analizy potrzeb jest zaproponowanie elastycznych materiałów nauczania, dostosowanych do różnego typu odbiorców i kategorii uczących się.

Pomysł badania potrzeb nie wywodzi się jedynie z chęci indywidualizowania nauczania, ale leży u podstaw szukania spójności nowego systemu nauczania (podejścia komunikacyjnego), który nie miał być skoncentrowany na treściach, metodzie, instytucji czy nauczycielu, ale na uczącym się jako punkcie odniesienia i podstawie całego systemu.

Koncentracja na uczących się we współczesnej dydaktyce

Idea koncentracji na osobie uczącej się, która pojawiła się w latach 70. w pracach specjalistów Rady Europy, zajmujących się tworzeniem podejścia komunikacyjnego, została poddana krytyce w latach 80. przez dydaktyków (zob. np. R. Richterich 1985). Koncepcja ta była fikcją, ponieważ odgórne

określenie tego, czego będzie potrzebował uczący się, nie oznacza wzięcia pod uwagę jego realnych potrzeb. Potrzeby mogą być bardzo liczne, zróżnicowane i nierzadko nawet sam uczący się nie potrafi ich dokładnie określić. Nie należy również zapominać, że pojęcie „potrzeby” jest ściśle powiązane z innymi, ważnymi terminami, takimi jak: motywacja, oczekiwanie, zainteresowanie, cel, i niejednokrotnie mylone z nimi.

Dostrzegając sprzeczności oraz niedociągnięcia w interpretacji, a także w praktycznym stosowaniu zasady określania potrzeb i koncentracji na uczącym się, zaczęto korygować to pojęcie wyjaśniając, że koncentracja na osobie uczącej się jest naczelną zasadą spójności podejścia komunikacyjnego. Nauczanie skoncentrowane na komunikacji jest z definicji skoncentrowane na uczącym się.

W różnych krajach pojęcie to z trudem przenikało do praktyki szkolnej z powodu braku konkretnych, bezpośrednich i dostrzegalnych potrzeb uczących się języka oraz ogromnego ich zróżnicowania: każdy uczący się działa i reaguje jako jednostka wielowymiarowa: posiada swą osobowość, jest uczniem, jest członkiem grupy uczących się.

Prace Rady Europy szły z jednej strony w kierunku wspólnych tendencji kształcenia językowego, z drugiej zaś „w kierunku maksymalnej ochrony indywidualności ucznia i poszanowania jego indywidualnych potrzeb komunikacyjnych, uznania praw każdego systemu edukacyjnego do własnych rozwiązań, a w nim każdego nauczyciela do stosowania wybranych metod i technik nauczania” (H. Komorowska 2003: 75). Cytowana tutaj autorka sygnalizuje również, że potrzeby komunikacyjne są różne u różnych uczniów, są inne, gdy uczący się zamierza odwiedzić rodzinę za granicą, wyjeżdża do pracy w innym kraju czy używa języka w celach zawodowych.

Gdyby odnieść problematykę analizy i określania potrzeb do kształcenia językowego w Polsce w latach 70. i 80., próżna byłaby debata nad ich rolą, gdyż przyswajaniu języka nie towarzyszyło wówczas pytanie, czy uczący się będzie go używał po ukończeniu szkoły i w jakim celu.

Mimo swych słabych stron i sprzeczności, pojęcie koncentracji na osobie uczącej się przetrwało do dzisiaj ze względu na jego niekwestionowane zalety (np. stanowi ono więź między podejściem komunikacyjnym a psychologią kognitywną – wysuwa się na plan pierwszy aktywność wewnętrzną podmiotu uczącego się; jest również odnowieniem metod aktywnych). Po roku 80., wraz z pojawieniem się licznych prób nadania podejściu komunikacyjnemu nowego kształtu, działania specjalistów zmierzały w kierunku stopniowego przygotowania uczących się do autonomii i przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się.

1.2.4. Kompetencja komunikacyjna

Różnych interpretacji i podziałów doczekało się jedno z głównych pojęć podejścia komunikacyjnego, a mianowicie *k o m p e t e n c j a k o m u n i k a c y j n a*. Zdaniem W. Wilczyńskiej (2002a: 323) kompetencja komunikacyjna definiowana jest zazwyczaj w aspekcie socjolingwistycznym, tj. „jako umożliwiająca komunikacyjne działanie językowe jednostki, zgodne z normą socjolingwistyczną odpowiednią do danej sytuacji, statusu rozmówców itd.” Tworząc to nowe pojęcie, D. Hymes (1972) postrzegał je jako uzupełnienie kompetencji lingwistycznej N. Chomsky’ego. Według D. Hymesa, aby móc komunikować się, nie wystarczy znać sam język, 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” (1984: 47).

W literaturze glottodydaktycznej spotykamy szereg definicji tego pojęcia (zob. np. P. Charaudeau 2000, J. Zajac 2004a), które wskazują na brak konsensusu wśród specjalistów odnośnie do jego interpretacji i stosowanej terminologii. Przedmiotem kontrowersji są najczęściej różne propozycje podziału kompetencji komunikacyjnej i liczba jej składowych.

Z teoretycznego punktu widzenia kompetencja komunikacyjna może być nauczana w sposób całościowy, bez uwzględniania jakichkolwiek podziałów, ale w trosce o efektywność procesu akwizycji należy wyodrębniać różne kategorie działań językowych i niejęzykowych oraz nauczać poszczególnych składowych w sposób adekwatny do ich specyfiki. Najczęściej wymieniane składniki kompetencji komunikacyjnej to kompetencja lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, (inter)kulturowa, interakcyjna, kompensacyjna, pragmatyczna (W. Wilczyńska 2002a: 324).

Dobrze znanym i powszechnie cytowanym modelem kompetencji komunikacyjnej w kontekście dydaktyki komunikacyjnej jest propozycja M. Canale’a i M. Swain z roku 1980, a następnie zmodyfikowana przez M. Canale’a (1983). Pierwszym z czterech komponentów kompetencji komunikacyjnej jest *k o m p e t e n c j a l i n g w i s t y c z n a* (lub gramatyczna), czyli znajomość podsystemów języka docelowego. Prócz znajomości poszczególnych podsystemów języka i umiejętności ich stosowania kompetentny użytkownik charakteryzuje się *k o m p e t e n c j ą d y s k u r s y w n ą* – potrafi tworzyć logiczne i poprawne pod względem gramatycznym wypowiedzi ustne i pisemne, rozpoczynać, podtrzymywać i kończyć rozmowę. Według

M. Canale'a i M. Swain znajomość języka obejmuje też kompetencję socjolingwistyczną, czyli umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych, obowiązujących w danej społeczności. I w końcu wspomniani autorzy wymieniają bardzo ważną w procesie nauczania/uczenia się języków obcych kompetencję strategiczną, rozumianą jako specyficzne (werbalne i niewerbalne) zabiegi i działania danego użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania się komunikacji.

W podziale tym autorzy wymieniają i podkreślają wagę kompetencji strategicznej, która w podejściu zadaniowym proponowanym przez *Europejski system* nie figuruje już wśród składowych kompetencji komunikacyjnej, lecz została wyodrębniona jako oddzielna kategoria o charakterze kognitywnym¹¹.

Mimo rozbieżnych stanowisk w kwestii rodzajów i liczby składowych kompetencji komunikacyjnej, specjaliści (zob. np. H.G. Widdowson 1989) zgodnie uznają wiedzę (*savoir*) i umiejętności (*savoir-faire*) za dwa podstawowe składniki tej kompetencji. Do momentu wejścia tego pojęcia w obszar dydaktyki językowej nauczanie języka koncentrowało się najczęściej na wiedzy. W najnowszej generacji metod komunikacyjnych, a tym samym w podejściu zadaniowym, 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 etc.) zgodnie z intencją komunikacyjną (przepraszać, udzielać informacji, dziękować etc.). W każdym przypadku nie wystarcza sama znajomość języka, potrzebna jest również znajomość reguł socjolingwistycznych, czyli warunków pragmatycznych użycia języka.

Niezależnie od proponowanych podziałów i modeli, bardziej lub mniej kontrowersyjnych, kompetencja komunikacyjna zajmuje w dydaktyce językowej centralne miejsce. Zdaniem J.-C. Beacco (2007a: 89–90) podział kompetencji komunikacyjnej jest konieczny ze względów dydaktycznych i społecznych. Pojmowana globalnie, nie może jednak być nauczana w sposób całościowy, lecz nabywana w wyniku pracy na jej składowych. Każda ze składowych ma na celu wyposażenie uczących się w jakiś szczególny rodzaj wiedzy i umiejętności stosownie do ich potrzeb komunikacyjnych.

¹¹ *ESOKJ* mówi o strategiach jako o odrębnej kategorii, nie językowej i nie komunikacyjnej, lecz kognitywnej. Koncepcja ta jest bliska koncepcji L.F. Bachmana (1990), który dzieli komunikacyjną zdolność językową na kompetencję językową, strategiczną oraz mechanizmy psychofizjologiczne.

W zależności od rodzaju i liczby składowych, definiuje się cele nauczania, dobiera odpowiednie materiały i metody oraz procedury ewaluacyjne. Identyfikacja składowych jest również niezbędna ze względów społecznych z uwagi na role społeczne, do pełnienia których przygotowuje się uczniów.

1.2.5. Materiały autentyczne

Termin *a u t e n t y c z n y* pojawił się w wielu dziedzinach dydaktyki komunikacyjnej: mówiło się o dokumentach autentycznych, autentycznych sytuacjach komunikacyjnych na lekcji języka, o autentycznym języku i dialogach z życia wziętych etc. Działo się to początkowo na zasadzie reakcji na sztuczne i stereotypowe procedury i techniki stosowane w metodologii audioligwalnej i audiowizualnej. Zastosowanie dokumentów autentycznych do nauczania/uczenia się języków obcych w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia – wraz z ich pozytywnymi i negatywnymi skutkami – to jedna z zasadniczych charakterystyk podejścia komunikacyjnego¹². Termin ten, w swoim wąskim znaczeniu, jest powszechnie używany dla określenia wszelkiego typu materiałów stosowanych w szkolnym nauczaniu języków obcych, które nie zostały opracowane dla celów dydaktycznych, lecz dla wykorzystania przez *native speakerów* w celach komunikacyjnych (zob. J.-P. Cuq 2003: 29). Wyrwane ze swego naturalnego kontekstu i wprowadzone do sal lekcyjnych, materiały te z jednej strony charakteryzowały się dużą atrakcyjnością (powstały w kraju języka docelowego, były wycinkiem autentycznego języka i zakodowanych w nim elementów kultury), z drugiej zaś, ze względu na swe specyficzne, pozadydaktyczne przeznaczenie nie zawsze mogły być traktowane jako pełnowartościowe środki w nauczaniu języka. Repertuar tych środków był (i wciąż jest) niezwykle bogaty i urozmaicony: od najprostszych ulotek, reklam, ogłoszeń począwszy, poprzez obrazy, plany, mapy, schematy, fragmenty tekstów etc., na audycjach radiowych, telewizyjnych, filmach, programach komputerowych skończywszy. Z tego obszernego „banku” materiałów o zróżnicowanym stopniu trudności można było dobierać dokumenty stosownie do zakładanych celów oraz wieku, zainteresowań i potrzeb uczących się. Na zajęciach językowych służyły one jako punkt wyjścia do nauczania słownictwa i struktur morfosyntaktycznych oraz

¹² Termin „autentyczny” był używany w dydaktyce językowej przed pojawieniem się metod komunikacyjnych i służył do określenia wybranych fragmentów literackich tzw. „dobrych” autorów.

rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Powszechnie dzielono je na: pisane, audialne, wizualne, audiowizualne i elektroniczne.

Atrakcyjność tych materiałów budziła zainteresowanie uczących się. Ponadto ich pochodzenie i fakt, że stworzyli je rodzimi użytkownicy języka wpływały pozytywnie na motywację uczących się, dla których zmierzenie się z autentycznym językiem stanowiło najlepszy sprawdzian ich umiejętności i źródło przekonania, że wysiłek uczenia się nie poszedł na marne.

Praca z dokumentem autentycznym sprzyja również kształtowaniu autonomii uczących się: na zajęciach z języka rozwijają oni specyficzne strategie, którymi będą mogli posłużyć się w przyszłości w innych sytuacjach komunikacyjnych, w trakcie lub po zakończeniu kursu językowego (np. oglądając telewizję, czytając prasę). Uczenie uczenia się jest równie ważne, jak treść samego dokumentu.

Materiały autentyczne są dla uczących się przykładem funkcjonowania komunikacji obcojęzycznej: chodzi o kontekst użycia języka, o zależność wypowiedzi od sytuacji, w której jest tworzona. Praca nad językiem nie ogranicza się tylko do poznawania struktur językowych, ale rozciąga się również na aspekt pragmatyczny języka i jego społeczne i kulturowe uwarunkowania.

Mimo wielu pozytywnych aspektów pracy z dokumentami autentycznymi, zastosowanie tych materiałów w nauczaniu zinstytucjonalizowanym było przyczyną wielu obiektywnych trudności. Dotyczyły one doboru dokumentów, ich zastosowania na zajęciach oraz włączenia do podręczników i programów nauczania.

Jak już wspomniano, wprowadzenie do sal lekcyjnych tego typu materiałów było równoznaczne z wyizolowaniem ich z autentycznego kontekstu użycia języka, z naturalnych warunków odbioru. Na lekcji języka przestawały one pełnić funkcję komunikacyjną, a stawały się zwykłą pomocą dydaktyczną stosowaną niekiedy w sposób bardzo tradycyjny (np. czytanie i tłumaczenie tekstu). Co więcej, wiele spośród tego typu pomocy dezaktualizowało się jeszcze przed włączeniem ich do procesu dydaktycznego, stąd ich selekcja, która pochłaniała wiele czasu, uznawana była za nieopłacalną. Inny problem to brak skutecznych technik pracy z dokumentami autentycznymi w grupach początkujących; postrzegano je jako zbyt trudne, aby stać się skutecznym narzędziem nauczania języka na tym poziomie. Włączenie materiałów autentycznych do programu nauczania było przedsięwzięciem trudnym i ryzykownym, stwarzało niebezpieczeństwo zakłócenia progresji i pominięcia pewnych jednostek programowych.

Najbardziej kontrowersyjną kwestią w dyskusji dotyczącej materiałów autentycznych była (i pozostaje nadal) interpretacja terminu „tekst autentyczny”.

Wynika to, zdaniem M. Dakowskiej (2001: 128), z różnic w interpretacji pojęcia autentyczności. „Niektórzy autorzy mówią o autentyczności języka wymiennie z autentycznością tekstu, inni wiążą ją ze sposobem przetwarzania tekstu przez ucznia, jeszcze inni z kontekstem zadania, w którym się pojawia, czy wreszcie z osobą nadawcy i odbiorcy, bądź samego nadawcy, stawiając warunek, że powinni to być rodzimi użytkownicy języka docelowego”. Jak już wspomniano, największym mankamentem zastosowania dokumentów autentycznych był duży stopień trudności i, szczególnie w przypadku tekstów, długość, dlatego pojawiła się konieczność ich modyfikacji, a więc dostosowania do możliwości poznawczych ucznia. Tak powstał nowy typ materiałów dydaktycznych, które zdominowały współczesne podręczniki i pomoce do nauczania/uczenia się języków obcych – teksty dydaktyczne autentyczne, które, z jednej strony, posiadają istotne cechy naturalnego dyskursu (wyrażają intencję autora, skierowaną do określonego odbiorcy, w konkretnym celu), z drugiej zaś są dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia.

Praca z dokumentami autentycznymi nic nie straciła ze swej aktualności; praktykowana jest do dzisiaj na wszystkich poziomach nauczania, od grup dziecięcych począwszy. Należy jednak podkreślić, że bezradność towarzysząca pierwszym próbom ich stosowania w procesie dydaktycznym ustąpiła miejsca zweryfikowanym w praktyce procedurom. Nikt nie wyobraża sobie dzisiaj nauczania jakiegokolwiek języka bez odwoływania się do przykładów jego użycia w autentycznych kontekstach sytuacyjnych¹³.

1.2.6. Gramatyka w służbie komunikacji

Odejście od tradycyjnego organizowania programów, treści i zajęć według progresji gramatycznej zmieniło pozycję gramatyki, odsunęło ją na dalszy plan. Pierwsza generacja metod komunikacyjnych negowała, ogólnie rzecz biorąc, zasadność nauczania gramatyki, jej przydatność w komunikacji, uzasadniając takie stanowisko prostym argumentem: znajomość gramatyki nie świadczy o umiejętności posługiwania się językiem, nie ułatwia komunikacji.

Gramatyka powraca na utraconą pozycję w latach dziewięćdziesiątych, gdy zaczęto dostrzegać i naprawiać słabości i niedociągnięcia metod

¹³ Do problematyki stosowania dokumentów autentycznych nawiązuje również rozdział 7.5.

komunikacyjnych. Przekonanie, że gramatyka jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania komunikacji w warunkach egzolingwalnych, znalazło swój wyraz w poszerzeniu pola badań nad kształtowaniem kompetencji gramatycznej, kompetencji rozwijanej w służbie komunikacji. Pojawia się wiele prób i nowych podejść do nauczania gramatyki; J. Courtillon (2004) mówi o „gramatyce semantycznej”, o odkrywaniu reguł na bazie produkcji językowych. Jednym z ciekawych podejść do nauczania gramatyki, praktykowanym do dnia dzisiejszego, jest jej nauczanie metodą konceptualizacji (zob. H. Besse 1974): odkrywanie prawidłowości funkcjonowania języka drogą indukcji na podstawie kontekstu, oczywiście z udziałem uczących się.

Cechą szczególną podejścia komunikacyjnego, w tym również nauczania gramatyki, jest odejście od progresji linearnej w układzie materiału nauczania na rzecz podejścia spiralnego. Tradycyjna, rygorystyczna progresja była nie do pogodzenia z nauczaniem skoncentrowanym na funkcjach językowych. Progresja spiralna (zwana też cykliczną lub koncentryczną) zakłada, że pierwsza prezentacja elementu gramatycznego nie musi być pełna. Do tego elementu nauczyciel powracać będzie jeszcze kilkakrotnie w pewnych odstępach czasu, dodając sukcesywnie inne istotne elementy wiedzy niezbędne w interakcjach uczniowskich. Pozytywną cechą progresji spiralnej jest wielokrotna ekspozycja uczących się na dany element językowy, co pozwala jednym trwale zapamiętać dany materiał, tym zaś, którzy byli jeszcze nieprzygotowani pod względem kognitywnym do percepcji czy użycia danej struktury – stwarza szansę uzupełnienia luki. Dany element gramatyczny pojawia się ponownie nie ze względu na jego stopień trudności, lecz jego przydatność w komunikacji.

W ramach podsumowania, przedstawiamy poniżej w skrócie główne założenia podejścia komunikacyjnego, wymieniane najczęściej w literaturze (Ch. Puren 1988, B. Cieutat-Merly 1989, E. Bérard 1991, C. Germain 1993, J. Zając 2004b i in.). Podejście to charakteryzuje:

- stosowanie w szerokim zakresie materiałów autentycznych, wizualnych i audialnych, niezwykle zróżnicowanych;
- skoncentrowanie wszelkich działań w procesie nauczania języka wokół takich pojęć jak: „funkcje językowe”, „akty mowy”, „intencje komunikacyjne”;
- rozwijanie u uczących się kompetencji komunikacyjnej i poszczególnych jej składowych;
- odejście od progresji linearnej w kierunku progresji „spiralnej” („koncentrycznej” lub „cyklicznej”);
- próba uwzględnienia wszelkich czynników związanych z reakcją językową (kontekst, przypuszczenia, cechy psychologiczne rozmówców);

- duże zróżnicowanie metod, technik i strategii oraz dostosowanie ich do zainteresowań, potrzeb uczących się i stylów uczenia się;
- nauczanie skoncentrowane na uczniu i ukierunkowane na działanie;
- uwzględnienie dotychczasowych doświadczeń językowych uczącego się, np. nabytych w trakcie przyswajania języka ojczystego;
- traktowanie błędów uczniowskich jako wskaźnika progresji w przyswajaniu języka;
- nowe formy organizacyjne zajęć, np. praca w małych grupach, zwiększona ilość interakcji uczeń – uczeń;
- zmiana roli nauczyciela (organizator procesu uczenia się, animator, doradca);
- odejście od sztywnego schematu prowadzenia zajęć, więcej swobody w realizacji poszczególnych faz lekcji;
- pojawienie się pojęcia „interkulturowości” w podejściu do nauczania treści cywilizacyjno-kulturowych.

Sytuacja komunikacyjna typowa dla podejścia komunikacyjnego to sytuacja osoby, która pozostaje na krótko w kontakcie z *native speakerami* np. w czasie podróży turystycznej, gdzie np. musi zapytać o drogę, godzinę odlotu samolotu, przedstawić się. Komunikacja w sali lekcyjnej ma przygotować uczących się do życia w społeczeństwie, które charakteryzuje się szybkim rozwojem komunikacji międzyludzkiej (D. Girard i J. Trim 1998: 21–22).

Do powyższych zasad można by dorzucić jeszcze wiele innych zagadnień, np. koncentrowanie nauczania na odkrywaniu znaczeń, a nie przyswajaniu form, całościowe, globalne podejście do tekstów etc. Jednakże analizując problem z perspektywy (i dla potrzeb) dydaktyki zadaniowej, będącej osią naszych rozważań, przedstawiliśmy tylko główne cechy podejścia komunikacyjnego, te które zdominowały nauczanie języków obcych po ukazaniu się poziomów progowych. Chodzi bowiem o okres 1975–1990 nazywany tutaj „pierwszą generacją metod komunikacyjnych” lub za W. Wilczyńską „erą komunikacyjną” (1999: 34).

1.3. NIEDOMOGI METOD KOMUNIKACYJNYCH I POTRZEBA ZMIAN

Po metodach tradycyjnych skoncentrowanych na nauczaniu systemu języka, podejście komunikacyjne wprowadziło do klas językowych sytuacje komunikacyjne zapożyczone ze środowiska pozaszkolnego, ze świata zewnętrznego.

Nie uczono już systemu języka, ale komunikacji, a progresja gramatyczna ustąpiła miejsca progresji bazującej na ciągu sytuacji użycia języka, stosowanych w celu akwizycji kompetencji komunikacyjnej, bardzo często ze szkodą dla poprawności tworzonego tekstu. Odchodzi się od zapamiętywania struktur językowych w kierunku przyswajania stereotypowych wypowiedzi. Metodologia dogmatyczna skoncentrowana na języku jako przedmiocie nauczania została zastąpiona podejściem metodycznym o charakterze otwartym, co według C. Bourguignon (2006) stanowiło prawdziwy „zakręt epistemologiczny”, zakręt, którego dydaktyka nie była w stanie pokonać.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zaobserwowano załamanie się metod komunikacyjnych. Podobnie jak inne poprzedzające go metodologie, kierunek ten nie ustrzegł się błędów i nieprawidłowości. Dostrzeżono je wówczas, gdy poszczególne założenia tego podejścia zostały zastosowane i zweryfikowane w praktyce, gdy przeniesiono je na twardy grunt rzeczywistości szkolnej. Nic też dziwnego, że w zetknięciu się z warunkami nauczania niedostosowanymi do rozwijania kompetencji komunikacyjnej, ze wszystkimi implikacjami metodycznymi, wiele spośród teoretycznie zasadnych rozwiązań nie doczekało się realizacji w praktyce. Po kilkunastoletnim okresie doświadczeń i wdrażania zasad podejścia komunikacyjnego do praktyki pedagogicznej, metody te nie przyniosły oczekiwanych rezultatów mimo swych licznych zalet (główna to nauczanie języka komunikacji). Podejście komunikacyjne lansowało profil „super-uczącego się języka”, który w jednakowym stopniu rozwinął wszystkie kompetencje językowe: recepcji i produkcji pisemnej i ustnej, oraz potrafi posługiwać się językiem obcym podobnie jak *native speaker* (zob. E. Rosen 2005, 2007a). Ta nieprawidłowość stymulowała ekspertów do poszukiwania innych rozwiązań i powstania koncepcji kompetencji cząstkowej¹⁴ *ESOKJ*.

Ponadto na terenie Europy nastąpiły ważne zmiany społeczno-ekonomiczne: stopniowe poszerzanie się Unii Europejskiej i przemieszczanie się ludności zwiększyło jeszcze bardziej zapotrzebowanie na znajomość języków obcych. Wszelkie działania zmierzały więc z jednej strony w kierunku ujednolichenia i porównywalności systemów, z drugiej zaś do propagowania idei różnojęzyczności i różnokulturowości.

Jako podsumowanie powyższych ogólnych refleksji na temat zwrotu w glottodydaktyce lat 90. proponujemy krótkie zestawienie najistotniejszych cech metodyki sprzed okresu zadaniowego i w pierwszych latach po zmianie:

¹⁴ Zob. 2.4. O kompetencji cząstkowej mówimy, analizując kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową.

Podejście komunikacyjne: lata 1970–1990	Podejście zadaniowe: lata 90.
Cel nauczania języka: przygotowanie uczących się do krótkich, punktowych kontaktów z cudzoziemcami (w czasie podróży turystycznej lub krótkiego pobytu za granicą).	Cel nauczania języka: przygotowanie uczących się do działania i współpracy z rodzimymi użytkownikami języka w ramach Unii Europejskiej.
Język służy do komunikowania się.	Język umożliwia wspólne działanie.
Pobieżna praca na dokumencie autentycznym.	Odpowiednio dobrane dokumenty autentyczne są traktowane jako źródło informacji, które należy wyszukać, przetworzyć i dostarczyć innym.
Dokument sam w sobie jest przedmiotem działań nauczyciela i uczących się.	Działania nauczyciela i uczących się są skoncentrowane na zadaniach, które stanowią wyznacznik procedur i zabiegów metodycznych.

Tabela 2. Cechy metodyki komunikacyjnej i zadaniowej (opracowanie własne).

Na temat słabych stron podejścia komunikacyjnego dostrzeżonych przez dydaktyków, teoretyków i praktyków, jak również widzianych oczami uczących się, mówić będziemy w kolejnych podrozdziałach.

1.3.1. Mnogość i różnorodność teorii naukowych

Głównym źródłem niepowodzeń podejścia komunikacyjnego była mnogość teorii – nie do końca opisanych i niesprawdzonych empirycznie – leżących u podstaw tego prądu metodologicznego. W okresie kształtowania się podejścia komunikacyjnego, tzn. w latach 70. i 80., mamy do czynienia z tworzeniem wielu teorii odnoszących się do problematyki nauczania/uczenia się. Są one bardziej zróżnicowane i bogate niż w przypadku metod poprzedzających podejście komunikacyjne. Wśród nich wyróżnia się takie jak: psycholingwistyka, socjolingwistyka, pragmatyka językowa, semiotyka, teoria aktów mowy, funkcje językowe, kompetencja komunikacyjna, analiza dyskursu, psychologia społeczna i poznawcza, analiza potrzeb językowych, analiza błędów językowych, autonomia, poziomy progowe itp. Był to okres w historii dydaktyki, w którym językoznawstwo nie było zdominowane jednym dużym prądem teoretycznym, a w jego ramach rozwijały się liczne dyscypliny, które stawiały sobie różne cele poznawcze. O ile zjawisko to nie stanowiło przeszkody

dla językoznawców – gdyż ich prace koncentrują się na wybranym i ograniczonym polu badań – którzy stosują przy tym własne narzędzia badań i analizy, o tyle twórcy podejścia komunikacyjnego musieli wszystkie te teorie zastosować łącznie. Tak więc brak jednolitej i koherentnej teorii pedagogicznej spowodował brak wyraźnej hierarchizacji celów, treści, procedur, nieprawidłowości w doborze i stosowaniu materiałów nauczania, stał się przyczyną kompleksowości metod komunikacyjnych. Takie zjawisko wystąpiło po raz pierwszy w historii dydaktyki języków obcych; bardzo trafnie zdefiniował je Ch. Puren (1994: 34): „Podejście komunikacyjne jest jak galaktyka równie rozciągnięta w przestrzeni, jak i tajemnicza w swym pochodzeniu”.

Autor ten stwierdza również (ibid.: 35), że w przypadku podejścia komunikacyjnego nie mamy do czynienia z żadną nową teorią nauczania, która mogłaby funkcjonować jako katalizator koherencji, co dało się zauważyć w historii metodologii, choćby w przypadku metod audiolingwalnych, których podstawą była psychologia behawiorystyczna i językoznawstwo strukturalne. Podejście komunikacyjne korzysta z dorobku metod aktywnych, co czyniła również metodologia audiowizualna. Nie wystąpił taki przełom między metodą bezpośrednią, audiowizualną i podejściem komunikacyjnym, jaki miał miejsce między metodą audiowizualną, bezpośrednią a metodami tradycyjnymi. W klasyfikacji, której dokonuje C. Germain (1993: 137), podejście komunikacyjne należy do tzw. nurtu lingwistycznego¹⁵ powstawania metod nauczania w XX wieku. Znaczy to, że założenia teoretyczne tej metodologii opierają się wyłącznie na koncepcji (koncepcjach) lingwistycznych. Brak u podstaw teoretycznych koncepcji psychologicznych jest mocno odczuwalny. Dlatego nieco później zwolennicy podejścia komunikacyjnego dokonują jego połączenia z psychologią kognitywną. Jednakże niektóre zagadnienia z zakresu teorii kognitywnej pozostają w sprzeczności z podejściem komunikacyjnym.

Podejście komunikacyjne nie stworzyło jednolitego korpusu, jednolitej doktryny, co do której dydaktycy byliby zgodni. Wzrost kompleksowości na poziomie problematyki nauczania języków pociąga natychmiast za sobą kompleksowość i ogromne zróżnicowanie na poziomie opracowań metodycznych, koncepcji materiałów, praktyki lekcyjnej, jednym słowem – cała dydaktyka zmierza w kierunku eklektyzmu (zob. C. Germain 1993, Ch. Puren 1994, H. Komorowska 1999).

Na koniec warto przypomnieć w skrócie niektóre z zarzutów stawianych powszechnie metodom komunikacyjnym. Wśród głównych mankamentów,

¹⁵ Obok nurtu „integrującego” i „psychologicznego”.

które uniemożliwiły wypracowanie jednolitych rozwiązań metodycznych, W. Wilczyńska (1999: 23) wymienia: mnogość nowych, nie do końca sprecyzowanych i jednoznacznych pojęć, takich jak np. *kompetencja komunikacyjna*, *sytuacja komunikacyjna*, *akty mowy*, *funkcje językowe* itp. oraz liczne kontrowersje dotyczące nauczania gramatyki, używania dokumentów autentycznych etc., wynikające ze stosowania zasady o nauczaniu komunikacji przez komunikowanie się.

1.3.2. Nowe potrzeby społeczne poznawania języków i kultur

Jedną z misji Rady Europy, która znajduje wyraz we wszystkich jej inicjatywach i programach, jest rozwijanie wzajemnego zrozumienia języków i kultur. Mnogość języków i kultur jest ogromnym bogactwem, wspólnym dobrem, które należy chronić, z drugiej zaś strony zachodzi konieczność podejmowania wszelkich działań zmierzających do rozwijania kontaktów międzyludzkich, wzajemnego zrozumienia, tolerancji i współpracy, pokonywania barier komunikacyjnych, kształtowania obywatelstwa europejskiego. Wydział Polityki Językowej Rady Europy¹⁶ wspiera wysiłki rządów krajów członkowskich mające na celu poprawę i rozszerzenie znajomości języków obcych, traktując je jako zasadniczy sposób wzajemnego porozumiewania się.

Wśród praw, jakie narody nabyły, stając się członkami Unii Europejskiej, na pierwszym miejscu można usytuować prawo do swobodnego przemieszczania się i przebywania w różnych krajach europejskich. Wraz ze stopniowym poszerzaniem się Unii zmieniał się status cudzoziemca ze względu na liczne i różnorodne formy ruchu migracyjnego. Głównym motywem wyjazdów studentów stała się chęć podjęcia studiów w uniwersytetach różnych krajów. Czynią to w sposób legalny, decyzje polityczne sprzyjają rozwijaniu różnych form kształcenia międzynarodowego, takich jak studia stacjonarne, kursy, staże zawodowe, wymiany etc. Dzisiaj wyjazdy i pobyty za granicą nie mają wyłącznie charakteru turystycznego, ich głównym celem rzadko jest również rozwijanie kompetencji językowych. Student cudzoziemiec to nie tylko młody człowiek uczący się języka obcego, ale jednostka, która ubiega się o nowy status społeczny, zabiega o to, by zintegrować się maksymalnie ze środowiskiem, w którym zamierza kształcić się i pracować.

¹⁶ Dawniej Sekcja Języków Nowożytnych.

We współczesnych czasach uczenie się języków umożliwia obywatelom realizację własnych potrzeb komunikacyjnych: radzenie sobie w różnych sytuacjach życia codziennego w obcym kraju, wymianę informacji i poglądów z ludźmi mówiącymi danymi językami, wyrażanie własnych myśli i odczuć, zrozumienie sposobu życia, dziedzictwa kulturowego, mentalności innych ludzi (ESOKJ 2003: 14).

1.4. KOLEJNE ETAPY BUDOWANIA SYSTEMU OPISU JĘZYKOWEGO

Mankamenty i niedomogi metod komunikacyjnych pierwszej generacji stały się źródłem nowych koncepcji metodycznych, szukania skuteczniejszych rozwiązań. Istniejące poziomy progowe (zob. 1.1) okazały się niewystarczające, nie mogły spełniać roli uniwersalnego narzędzia i doprowadzić do ujednolicenia systemu nauczania języków obcych w krajach europejskich ze względu na mały stopień ogólności: opracowano je bowiem dla poszczególnych języków. Zmiany poszły w kierunku udoskonalenia pierwotnego projektu: z jednej strony wysiłek specjalistów skoncentrował się na definiowaniu kolejnych poziomów – niższych i wyższych w stosunku do *Threshold Level* (dotyczy to przede wszystkim języka angielskiego), z drugiej zaś, eksperci Rady Europy przystąpili do opracowania narzędzia o charakterze ogólnym, niezwiązanego z żadnym konkretnym językiem. Ich zabiegi doprowadziły do powstania uniwersalnego systemu opisu kształcenia językowego, zwanego krótko *ESOKJ*.

1.4.1. Definiowanie poziomów i publikacja inwentarzy¹⁷

W dydaktyce językowej pojęcie „inwentarz” odsyła nas do pojęcia „kompetencje”. Inwentarz to inaczej lista, wykaz kompetencji niezbędnych do pełnienia jakiejś funkcji, wykonywania zawodu (Ph. Perrenoud 2001 za: J.-P. Robert i E. Rosen 2010: 237). W tym znaczeniu zarówno poziomy progowe lat 70., jak i *ESOKJ* są inwentarzami, jakkolwiek różnica pomiędzy nimi jest zasadnicza.

¹⁷ Tradycja inwentarzy rozpoczęła się wraz z opublikowaniem *Threshold Level English* (1975) i *Un Niveau-Seuil* (1976). Niektóre inwentarze nie zostały opublikowane w wersji oficjalnej, lecz mają postać zaleceń programowych opracowanych dla użytku wewnętrznego (zob. np. *Breakthrough*).

Pierwszy „poziom progowy” opracowany w 1975 roku przez J. Trima (*Threshold Level English*) nie dawał pełnego obrazu kompetencji możliwych do osiągnięcia przez uczących się, stąd tendencja do stopniowego uszczegółowienia opisu kompetencji. Podjęto więc działania prowadzące do wyodrębnienia i zdefiniowania kolejnych poziomów, niższych: *Waystage Level* (1991) i *Breakthrough Level*¹⁸ oraz wyższych w stosunku do poziomu progowego: *Waystage Level* (2001), *Efficiency* i *Mastery*. W przypadku dwóch ostatnich mamy do czynienia z wysokim stopniem opanowania języka, pozwalającym na komunikację płynną i spontaniczną. Ponieważ poszczególne poziomy zostały najpierw opracowane w wersji angielskiej (inne wersje językowe pojawiały się w ślad za nimi), Rada Europy przyjęła oznaczenia literowe i cyfrowe dla ułatwienia identyfikacji poziomów (A1–C2).

Zarówno pierwsze poziomy progowe (*Threshold Level*, *Niveau-Seuil*), jak i te, które opracowano nieco później dla innych języków (hiszpański, niemiecki, włoski i in.), posiadają podobną strukturę: zawierają, ogólnie rzecz biorąc, wykazy tematów, funkcji, pojęć, dziedzin, aktów mowy etc. Jednym słowem każdy z nich stanowi repertuar różnorodnych środków językowych i przykładów ich zastosowań, oczywiście zróżnicowany w swej ilości i treści w zależności od specyfiki języka, dla którego go stworzono¹⁹.

Poziomy progowe, opracowane dla poszczególnych języków, narodowych i regionalnych, stanowiły duży krok w kierunku ujednolicenia systemu kształcenia językowego w Europie. Na bazie pierwotnego projektu *Threshold Level* – który stał się poziomem B1 w sześciostopniowej skali systemu opisu – eksperci Rady Europy stworzyli dzieło bardziej uniwersalne (*ESOK*), które można odnieść do każdego z języków i które doczekało się już wielu tłumaczeń (zob. 1.2).

Europejski system jest również inwentarzem, ale inwentarzem szczególnego typu: nie posiada specyfikacji, tzn. nie sugeruje konkretnych treści językowych. Nie proponuje list słownictwa ani struktur gramatycznych, które należy przyswoić, by osiągnąć określony poziom biegłości językowej. Jest to dokument uniwersalny – narzędzie pedagogiczne wymagające interpretacji i uzupełnienia w ramach poszczególnych języków. Inaczej mówiąc, eksperci

¹⁸ Wersja niepublikowana, zamieszczona na stronie internetowej Rady Europy: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp?P44_9550.

¹⁹ Dwujęzyczną (angielską i francuską) listę inwentarzy wraz z przedmowami i wstępami do ich wydań – *Threshold Level series. Reference Level Description for national and regional languages 1975–2005* – zamieszczono na stronie internetowej Rady Europy: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf; jej uszczegółowienie znajdziemy na stronie: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp?P23_1958.

Rady Europy opracowali ogólne ramy koncepcyjne, szkielet wspólny dla wszystkich języków, wymagający wypełnienia treściami językowymi. Do tego schematu dobudowuje się – dla konkretnych języków i poziomów wyznaczonych przez *ESOKJ* – szczegółowe inwentarze językowe, kontynuujące tradycję poziomów progowych. Inwentarze można konstruować w podobny sposób dla różnych języków, ale w gruncie rzeczy są one niepowtarzalne, ponieważ języki nie przystają do siebie, a osiągnięcie takiej czy innej kompetencji wymaga innego typu pracy pod względem ilościowym i jakościowym (rodzaj ćwiczeń, zadań, liczba godzin etc.). Dzięki nowemu systemowi opisu kształcenia językowego, podejście komunikacyjne zrobiło kolejny krok do przodu.

Zamykając rozważania na temat istoty i treści inwentarzy językowych, odwołujemy się do opinii J.-C. Beacco. Autor w swych publikacjach wielokrotnie podkreśla, że ze względu na różnice między językami stworzenie uniwersalnego dokumentu z uwzględnieniem treści dla wszystkich języków jest niemożliwe. Dlatego też, w ramach działalności Rady Europy, opracowano na podstawie *ESOKJ* inwentarze opisujące treści nauczania dla poszczególnych języków. W ten sposób mogą one służyć jako baza do opracowania różnego typu programów, materiałów nauczania etc.

Zdaniem J.-C. Beacco inwentarz nie jest:

- podręcznikiem do nauki języka: z inwentarza trzeba dopiero wybrać niezbędne treści nauczania;
- gramatyką – chociaż zawiera wykaz niezbędnych form gramatycznych potrzebnych do komunikowania się na danym poziomie;
- słownikiem, mimo iż zawiera wykaz słownictwa do opanowania na danym poziomie;
- obligatoryjnym programem nauczania: nie określa bowiem precyzyjnie, czego należy nauczać na danym poziomie, jaką publiczność i w jakim wymiarze godzin;
- narzędziem ewaluacji, określa tylko główne kompetencje, które mogą być brane w całości lub tylko częściowo pod uwagę w procesie ewaluacji, nie określa też reguł certyfikacji (J.-C. Beacco et al. 2004: 7).

Celem inwentarzy jest umożliwienie opracowania narzędzi pilotażowych dla polityki językowej, tworzenie programów nauczania i systemów certyfikacji kompatybilnych zarówno w zakresie danego języka, jak i wszystkich języków europejskich.