



Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym

Iwona Janowska

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, określają cele i strukturę programów nauczania.

Pomiędzy językiem mówionym a pisany z jednej strony, a rozumieniem i tworzeniem wypowiedzi z drugiej, występują ciągłe interakcje. W nauczaniu/uczeniu się języka, które powinno naśladować autentyczną komunikację z „życia wziętą”, te cztery podstawowe umiejętności powinny być rozwijane łącznie, bowiem w praktyce trudno je wyizolować. Odrębne traktowanie każdej z wymienionych tu sprawności umożliwia natomiast konstruowanie programów dostosowanych do potrzeb uczących się, nawet przy założeniu, że wszelkie podziały są sztuczne. Tak więc ze względów dydaktycznych, dla przejrzystości analiz i interpretacji, będziemy rozróżniać i analizować działania receptywne, które w rzeczywistości nie występują w czystej formie ani w sali lekcyjnej, ani w realnych sytuacjach życiowych.

Działania językowe w glottodydaktyce

Dla określenia tego, co w nauczaniu języków obcych nazywa się powszechnie *sprawnościami językowymi* (ang. *language skills*), we współczesnej glottodydaktyce używa się terminu *działania*

językowe (ang. *language activities*). 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 (Rada Europy 2003:24). Podział działań językowych można przedstawić jak na Schemacie 1.

Odróżnienie działań recepcji od działań produkcji, jak również tych, które następują pod wpływem bodźca słuchowego, od tych, które pojawiają 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



Schemat 1. Rodzaje działań językowych

kategorię 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 (np. w charakterze tłumacza). Z dydaktycznego punktu widzenia takie rozróżnienie jest konieczne, ponieważ poszczególne typy działań mają inny charakter i wymagają, po pierwsze, innego podejścia do nauczania, uczenia się i ewaluacji, po drugie, użycia odpowiednich środków i materiałów nauczania (zob. Janowska 2011:104-119).

O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w dydaktyce komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla dydaktyki zadaniowej. 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 śmiało rzec, że interakcja ustna była celem większości metod nauczania. Dlaczego więc dopiero teraz mówi się o interakcji jako o specyficznej umiejętności językowej? Odpowiedź jest prosta. Wraz z rozwojem technologii informacyjnych interakcja pisemna stała się działaniem wszechobecnym, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty 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 (zob. Rada Europy 2003:73).

Działania mediacyjne natomiast umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Wśród działań mediacji ustnej wymienia się m.in.: tłumaczenie symultaniczne

i konsekwentne, tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne, tłumaczenie literackie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, parafrazowanie (zob. Rada Europy 2003:83).

Tak więc 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 dodanie kolejnych sprawności (w znaczeniu *skills*), ale o uznanie uniikatowej roli społecznego wymiaru posługiwania się językiem. Interakcja nie jest tylko sumą recepcji i produkcji, ale stanowi wartość dodaną – współtworzenie znaczenia. Mediacja zaś integruje wymiar społeczny charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków.

Rozumienie, czyli budowanie znaczeń

Wiedza na temat mechanizmów rozumienia tekstu¹ w języku obcym pochodzi w dużej mierze z prac psycholingwistycznych. Na podstawie badań eksperymentalnych opracowano szereg modeli przetwarzania informacji. W glottodydaktyce przywołuje się trzy ich typy: *dół-góra* (ang. *bottom-up*), *góraż-dół* (ang. *top-down*) oraz modele interakcyjne.

¹ Pojęcie tekstu używane w artykule rozumiane jest jako *każdy dyskurs (ustny lub pisemny) odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego (...)* (Rada Europy 2003:21).

Dół-góra – ten tradycyjny model jest wyrazem koncepcji linearnego procesu rozumienia, określa się go jako hierarchiczny i jednokierunkowy. W typie *dół-góra* użytkownik języka opiera się przede wszystkim na znakach w dekodowaniu informacji. Słuchacz/czytelnik rozpoczyna poszukiwanie znaczeń od rozpoznawania dźwięków/liter, następnie wychwytuje słowa, grupy słów i zdania i przypisuje im sens, w końcu tworzy globalne znaczenie przekazu na podstawie znajomości poszczególnych słów, grup słów i zdań. Punktem wyjścia jest forma, która odgrywa podstawową rolę w konstruowaniu znaczenia. Każdy element znaczący, który nie został zidentyfikowany i zinterpretowany, powoduje „próżnię” znaczeniową. Każdy element zidentyfikowany nieprawidłowo prowadzi do przekształcenia znaczeń. Według tego modelu, słuchacz/czytelnik przyswaja stopniowo treść przekazu, a cały proces jest ukierunkowany na recepcję, na gromadzenie informacji. Słuchacz/czytelnik stopniowo przyswaja sobie znaczenie przekazu: rozpoznaje znane mu formy, przypisuje znaczenie tym formom, odwołując się do informacji, które przechowuje w pamięci. Jednak ten model nie obejmuje całokształtu zagadnień związanych z recepcją tekstu.

Za bardziej kompletny uznaje się model *góra-dół*, który opiera się na koncepcji biegunowo różnej od poprzedniej: rozumienie tekstu jest procesem ciągłego tworzenia i weryfikacji hipotez. Według tego modelu, już od samego początku następuje odkrywanie globalnego znaczenia tekstu na podstawie hipotezy, czyli pewnego ogólnego wyobrażenia o jego zawartości. Słuchacz/czytelnik formułuje najpierw hipotezy na temat treści przekazu. Wykorzystuje przy tym wiedzę, jaką dysponuje, np. na podstawie sytuacji komunikacyjnej, w której dochodzi do przekazu (biorąc pod uwagę takie parametry, jak: rozmówcy, miejsca, czas, domniemane intencje), lub elementów graficznych zawartych w tekście (struktura, typografia, tytuł, podtytuł, streszczenie, towarzyszące mu elementy graficzne). Te hipotezy semantyczne dotyczyć mogą całości tekstu lub jego fragmentów, a towarzyszą im oczekiwania odnośnie do form językowych, które powinny wystąpić w treści przekazu. W miarę zapoznawania się z przekazem słuchacz/czytelnik stawia równolegle hipotezy dotyczące aspektów formalnych języka, na podstawie znajomości struktur odpowiadających poszczególnym jednostkom znaczeniowym. Następnie dochodzi do weryfikacji tych hipotez. Polega ona na wychwytywaniu wskazówek (informacji) pozwalających potwierdzić lub odrzucić

oczekiwania formalne i semantyczne. Ostatnia faza procesu jest uzależniona od wyniku weryfikacji: jeśli hipotezy zostały potwierdzone, wstępne znaczenie przekazu integruje się ze znaczeniem, które właśnie jest konstruowane. Jeśli hipotezy nie zostają potwierdzone ani odrzucone, słuchacz/czytelnik przerywa konstruowanie znaczenia, ale gromadzi zebrane informacje w celu ponownego ich użycia w budowaniu znaczenia, gdy inne, nowe wskazówki mu w tym pomogą (np. powtórzenie).

W poszukiwaniu znaczeń słuchacz/czytelnik może odwoływać się do różnych źródeł informacji, zarówno dźwiękowych, graficznych, jak i leksykalnych, morfologicznych czy syntaktycznych, oraz do wiedzy bardziej ogólnej, dotyczącej funkcji i organizacji tekstów czy też znajomości dziedzin, do których odwołuje się tekst.

M. Dakowska twierdzi, że najważniejszą cechą wspólną modeli psycholingwistycznych procesu rozumienia *jest centralna rola interakcji. Zasięg tej interakcji w procesie czytania wyznaczają dwa bieguny: „dół” czyli językowa warstwa dyskursu oraz „góra” – mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka. Mówiąc o czytaniu, podkreślamy między innymi interakcyjny związek w tym znaczeniu, że wszystkie procesy odbywają się wprawdzie w umyśle, czyli w strukturze poznawczej osoby czytającej, ale pod wpływem takiej, a nie innej struktury bodźca dostępnego w otoczeniu* (Dakowska 2001:103).

Skuteczne rozumienie tekstu zależy od możliwości uruchomienia interakcji między różnymi poziomami przetwarzania, czyli od umiejętności koordynowania i kierowania procesami *dół-góra* i *góra-dół*. Rozumienie jest więc poszukiwaniem informacji: słuchacz/czytelnik uaktywnia swoją wiedzę, rozwija ją i doskonali poprzez wnioskowanie, formułowanie hipotez i ich weryfikację, poprzez rekonstruowanie informacji zawartych w tekście. Stara się uzupełnić luki informacyjne na drodze domysłu, wnioskowania, uogólnień itd. Do pamięci trwałej przekazywane są tylko reprezentacje zhierarchizowane, spójne i logiczne.

Aspekt pragmatyczny kształcenia działań receptywnych

Proces rozumienia jest uruchamiany przez odbiorcę w konkretnej sytuacji i z konkretnych powodów. Ten aspekt pragmatyczny rozumienia determinuje zachowania odbiorcy, a dla dydaktyki stanowi punkt wyjścia w określaniu celów i sytuacji nauczania/uczenia się.

Uczący się/użytkownik języka to jednostka ukształtowana psychologicznie, społecznie oraz kulturowo, a cechy te wpływają na jej uczestnictwo w komunikacji. Proces rozumienia przebiega zawsze w określonej sytuacji i w związku z tym wypowiedź przybiera różne formy, np. bezpośredniego dialogu, audycji radiowej, rozmowy telefonicznej itd. Kształt wypowiedzi narzuca warunki jej odbioru i typ dekodowania zależy od typu kodowania. Ponadto na dekodowanie wypowiedzi mają również wpływ warunki przestrzenno-czasowe. Słuchamy i czytamy nie dla samego słuchania/czytania, ale po to, by osiągnąć pewien cel, zaspokoić określoną potrzebę. Co wynika z tych stwierdzeń? Przede wszystkim uczący się powinni być świadomi przebiegu omawianego procesu i czynić starania, aby go stale doskonalić.

Uczący się języka obcego dysponują licznymi strategiami rozumienia, które nabyli w trakcie przyswajania języka ojczystego lub innych języków obcych. Nie zawsze jednak potrafią je odpowiednio wykorzystać w nowych okolicznościach. Nauczycielowi przypada więc rola przypomnienia i uruchomienia wykształconych przez nich strategii. Omówimy tu krótko cztery zasadnicze kategorie strategii stosowanych w procesie rozumienia.

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że pełne zrozumienie wypowiedzi jest często niemożliwe, nawet w języku ojczystym. Uczący się koncentruje się na tym, co najistotniejsze, stara się uchwycić sens przekazu. Specyfiką komunikacji ustnej jest na przykład niepowtarzalność przekazu: nie można powrócić (jak w czytaniu) do fragmentu, którego się nie zrozumiało, koncentrować się na nieznanym formach, ponieważ w tym czasie umykają inne informacje. Umiejętność tolerowania niedopowiedzeń, niepewności czy wieloznaczności jest w pewnym sensie czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu w przyswajaniu języka, ponieważ niemożliwe jest odkładanie komunikacji na taki moment, w którym wszystko będzie perfekcyjnie dopracowane.

Wszelkie odgłosy towarzyszące wypowiedziom, muzyka (w przypadku nagrań), obrazy, źródło tekstu itp. mogą być nośnikami wielu niezbędnych informacji i na te elementy należy zawsze ukierunkować uwagę uczniów. Należy wykorzystać kontekst – niekiedy bardziej wymowny od samych słów. Doskonałym ćwiczeniem służącym kształtowaniu tej strategii jest np. w przypadku rozumienia ze słuchu oglądanie telewizji bez ścieżki dźwiękowej lub porównywanie treści przekazu odbieranego przez jedną grupę w postaci ścieżki dźwiękowej, z treścią odbieraną w formie obrazu przez drugą.

Nauczyciel powinien również pomóc uczącemu się dostrzec wartość komunikacyjną elementów parawerbalnych, takich jak intonacja, rytm, tembr głosu czy typografia tekstu i towarzyszące mu ilustracje, schematy i wykresy. Niosą one bowiem cenne informacje na temat treści i struktury przekazu. Elementy te są różne w różnych kulturach, a ich przyswajanie jest równocześnie okazją do dokonywania porównań interkulturowych.

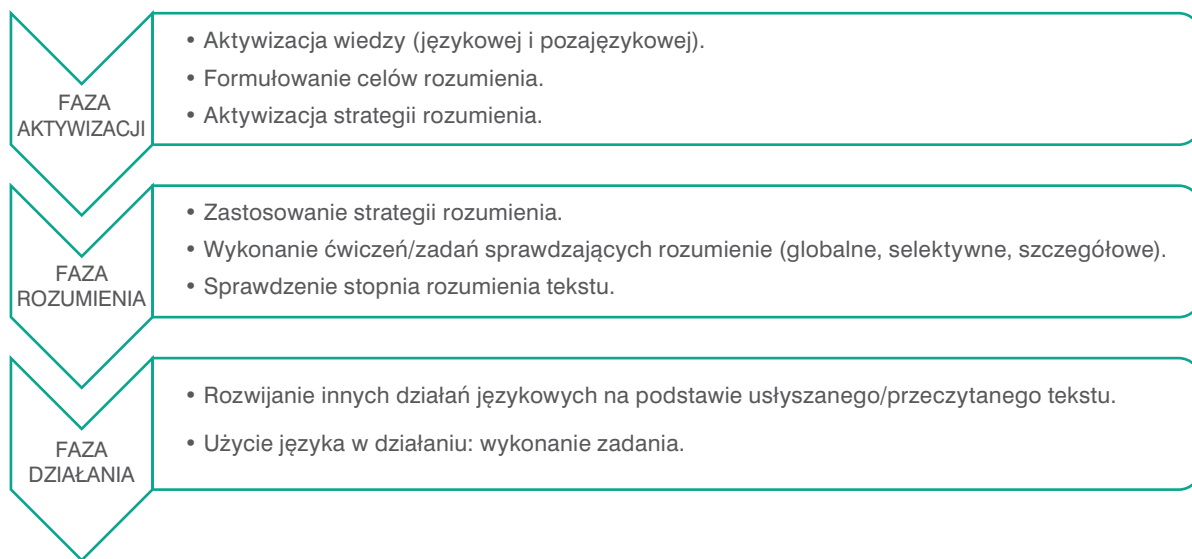
Na podstawie wiedzy ogólnej (dziedziny, dyscypliny itp.), typu i tematu wypowiedzi, uczący się powinien formułować hipotezy na temat treści przekazu już po usłuszeniu/przeczytaniu pierwszych słów. Antycypowanie treści na znane studentom tematy to ćwiczenie dość często praktykowane w nauczaniu języka. Stawiane hipotezy są następnie weryfikowane poprzez odsłuchanie nagrania czy lekturę tekstu. Uświadamia to uczącym się, w jakim stopniu przewidywanie treści decyduje o zrozumieniu tekstu/przekazu (Defays 2003:242).

W każdej sytuacji dydaktycznej istotna jest aktywna postawa uczącego się. Przed przystąpieniem do rozumienia tekstu powinien on zapoznać się z zadaniem, które musi wykonać w trakcie słuchania/czytania tekstu lub po nim. Następnie – poprzez różnorodne działania dostosowane do specyfiki tekstu – należy przygotować uczącego się do odbioru przekazu. Ważne jest również, aby każdą nową kompetencję budować na wiedzy i umiejętnościach posiadanych już przez uczącego się, aktywizować i przypominać wszystkie elementy, które nabył on na zajęciach z języka lub z innych przedmiotów. Taka pomoc w zrozumieniu ułatwia konstruowanie znaczeń i rozwija autonomię uczącego się.

Zasady kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym

Kształcenie działań receptywnych wymaga właściwego doboru tekstów, stosownie do potrzeb, zainteresowań i poziomu zaawansowania językowego uczących się. Sprawą niebagatelną jest odpowiednia długość tekstu słuchanego czy czytanego: zbyt długi tekst nie motywuje, nie sprzyja koncentracji, a zapamiętywanie informacji jest utrudnione.

Krok pierwszy to przygotowanie uczniów do odbioru tekstu, niezależnie od tego, w jakiej postaci zostanie im zaprezentowany. Celem fazy aktywizacji jest motywowanie do wysłuchania/przeczytania tekstu, uruchamianie wiedzy uprzednio nabytej przez uczniów i strategii rozumienia



Schemat 2. Działania receptywne – struktura sekwencji dydaktycznej

oraz formułowanie celów rozumienia. W przypadku odbioru obydwu typów tekstów, nauczyciel powinien nauczyć swoich uczniów stosowania strategii domyślania się znaczeń na podstawie pozajęzykowych środków wyrazu. Niezwykle cenna jest również umiejętność odwoływania się do innych znanych uczniom języków oraz do słów transparentnych.

W trakcie słuchania/czytania i/lub po nim należy sprawdzić rozumienie tekstu: globalne, selektywne oraz szczegółowe. W przypadku obydwu sprawności liczba procedur stosowanych w tym celu przez nauczyciela jest właściwie nieograniczona (zob. np. Komorowska 1999:179-181, 188-190). Jednak często mamy do czynienia z sytuacją, kiedy uczący się wykonują jedno ćwiczenie o charakterze zamkniętym i bliżej nieokreślonym celu, i na tym nauczyciel kończy pracę z całym, dość skomplikowanym procesem rozumienia.

Po słuchaniu i czytaniu należy przejść do serii ćwiczeń, pozwalających utrwalić nowo poznane elementy językowe, rozwijać inne działania językowe (najczęściej produktywne) oraz wykorzystać tekst (jego treść, zawarte w nim struktury) w działaniu, zaproponować uczącym się kompleksowe zadanie, którego realizacja opierałaby się na czytanim tekście. Cały omawiany ciąg czynności dydaktycznych można ująć w Schemat 2.

Przykład kształcenia działań receptywnych: rozumienie tekstu pisanego

Dopełnieniem powyższych rozważań jest scenariusz lekcji poświęconej rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem w ujęciu zadaniowym², w którym zostały wyróżnione i opisane trzy przywołane powyżej fazy.

Lekcja pt. *Życ na walizkach* przeznaczona jest dla dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2+, a jej celami są m.in.: rozwijanie pisemnych działań receptywnych, ustnych działań produktywnych, rozwijanie kompetencji leksykalnej (ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa związanego z podróżowaniem), doskonalenie umiejętności wyrażania własnego stanowiska i osiągnięcia kompromisu.

FAZA AKTYWIZACJI

Na początku tej fazy nauczyciel podaje temat zajęć: *Życ na walizkach* i prosi uczniów, by spróbowali wytłumaczyć/ sparafrazować znaczenie tego zwrotu. Studenci podają swoje hipotezy, nauczyciel weryfikuje ich poprawność. Następnie studenci otrzymują materiał ikonograficzny do analizy.

² Lekcja autorstwa Sandry Toffel pochodzi z opracowania *40 koncepcji dobrych lekcji*, pod red. A. Rabiej, H. Marczyńskiej, B. Zaręby, Kraków 2011; niektóre fragmenty scenariusza lekcji zostały zmodyfikowane na potrzeby niniejszego artykułu.



Załącznik 1. Materiał ikonograficzny

Uczniowie opisują ilustracje, a nauczyciel zadaje pytania dotyczące podróżowania. Uczący się udzielają odpowiedzi na podstawie materiału wizualnego, odwołując się do własnych doświadczeń. Nauczyciel kieruje rozmową, zadaje ewentualnie dodatkowe, precyzujące problem pytania (np. dotyczące rozmaitych współczesnych/nietypowych możliwości podróżowania itd.) i czuwa nad poprawnością językową. Celem tego ćwiczenia jest zogniskowanie uwagi uczniów wokół tematyki lekcji oraz przypomnienie i zgromadzenie odpowiedniej bazy leksykalnej, rozbudowywanej następnie w toku zajęć.

Kolejnym krokiem jest przygotowanie językowe do odbioru tekstu. Studenci wykonują dwa ćwiczenia. Pierwsze z nich polega na uzupełnieniu grafu odpowiednimi wyrażeniami/zwrotami związanymi z podróżowaniem (cele, środki transportu, współtowarzysze podróży). Celem ćwiczenia jest podsumowanie i zapisanie informacji zgromadzonych w poprzednim zadaniu oraz poszerzenie słownictwa.



Ćwiczenie 1. Uzupełnianie grafu

W ćwiczeniu 2. uczący się dopasowują najpierw elementy z dwóch kolumn tak, aby utworzyć poprawne zwroty określające czynności, które zazwyczaj należy wykonać przed podróżą. Następnie wykorzystują utworzone zwroty w zdaniach, aktywizując w ten sposób kompetencję leksykalną i gramatyczną. Chodzi tu o przypomnienie potrzebnych zwrotów i ich automatyzację. Następnie nauczyciel pyta studentów, którą z tych czynności lubią wykonywać najbardziej, a która ich nudzi lub denerwuje. Działania te powinny wprowadzić studentów do lektury tekstów dotyczących pakowania bagażu przed podróżą.



Ćwiczenie 2. Zwroty

FAZA ROZUMIENIA

Na początku fazy rozumienia nauczyciel informuje uczniów, że przeczytają wypowiedzi dwóch znanych polskich podróżniczek na temat ich sposobów pakowania się. Można tu bardzo krótko nakreślić sylwetki obu dziennikarek i przybliżyć ich działalność. Uczący się wykonują ćwiczenie 3., polegające

na szybkiej lekturze tekstu i dopasowaniu tytułu do każdej z wypowiedzi. Ponieważ celem ćwiczenia jest sprawdzenie globalnego rozumienia tekstu, należy zwrócić uwagę, że do wykonania tego zadania nie jest konieczna znajomość wszystkich słów występujących w tekście.



Ćwiczenie 3. Lektura tekstów

Kolejne proponowane ćwiczenie polega na dopasowaniu zdań do odpowiedniej osoby. Jego celem jest kontrola rozumienia selektywnego – sprawdzenie umiejętności wyszukiwania i wskazywania w tekście konkretnych informacji.



Ćwiczenie 4. Dopasowywanie zdań

Ćwiczenie 5. odwołuje się do rozumienia szczegółowego – studenci dopasowują do podanych wyrazów synonimy z tekstu. W razie wątpliwości nauczyciel wyjaśnia niezrozumiałe słowa/zwroty.



Ćwiczenie 5. Synonimy

Po sprawdzeniu zadań nauczyciel może zapytać uczniów, który styl pakowania najczęściej stosują, i poprosić o uzasadnienie odpowiedzi.

Kolejne ćwiczenie polega na lekturze krótkiej listy przedmiotów, które, według Beaty Pawlikowskiej, zawsze trzeba mieć przy sobie w podróży, oraz na korekcie błędów (prawidłowe dopasowanie nazw do definicji). Celem ćwiczenia jest sprawdzenie rozumienia, ale przede wszystkim przygotowanie uczących się do wykonania zadania polegającego na negocjowaniu zawartości wspólnego bagażu.



Ćwiczenie 6. Dopasowywanie nazw do definicji

FAZA DZIAŁANIA

Nauczyciel prosi o uzupełnienie listy niezbędnych przedmiotów, stworzonej przez podróżniczkę. Uczniowie wykonują w parach ćwiczenie 7.: z podanej listy przedmiotów muszą wybrać te, które zapakują do wspólnej walizki. Dokonując wyboru, powinni pamiętać o limicie wagowym całego bagażu. Celem zadania jest rozwijanie nie tylko działań językowych, ale przede wszystkim kompetencji ogólnych użytkownika

języka: negocjowania i przedstawiania własnego stanowiska oraz osiągnięcia kompromisu (uczący się muszą wynegocjować warunki satysfakcjonujące obie strony). Należy tu zwrócić uwagę, że nie jest to ćwiczenie skoncentrowane wyłącznie na rozumieniu czy użyciu struktur językowych, ale zadanie o charakterze społecznym, wymagające współpracy i wymiany informacji.



Ćwiczenie 7. Dyskusja w parach

Następne zadanie jest również wykonywane w parach i polega na wyborze towarzysza podróży na podstawie informacji o pozytywnych i negatywnych cechach poszczególnych osób oraz o ich umiejętnościach. Celem zadania, podobnie jak poprzedniego, jest rozwijanie ustnych działań językowych, a konkretnie – podejmowanie prób osiągnięcia kompromisu.



Ćwiczenie 8. Negocjacje

Podczas wykonywania przez uczniów dwóch powyższych zadań nauczyciel czuwa nad poprawnością wypowiedzi, pomaga rozwiązywać ewentualne trudności językowe. Po wykonaniu i prezentacji wyników zadania przez wszystkie grupy nauczyciel pyta uczących się, czy wybór był łatwy, czy obie strony zawsze były zgodne, i co było najtrudniejsze w podejmowaniu decyzji.

Na koniec sekwencji dydaktycznej nauczyciel zadaje zadanie domowe, które polega na stworzeniu wypowiedzi pisemnej (kartki z dziennika podróży o długości ok. 120-150 słów) na podstawie materiału z dwóch ostatnich zadań wykonywanych podczas zajęć. Praca ta ma na celu integrację sprawności rozumienia tekstu z umiejętnością pisania.



Praca domowa

Podsumowanie

Przedstawiony scenariusz zajęć pokazuje, że rozwijanie działań receptywnych może prowadzić do wykonywania zadań o charakterze społecznym. Przed przystąpieniem do wykonania zadania uczniowie czytają tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować, i wykonują ćwiczenia sprawdzające rozumienie. Wykonanie zadań odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na

forum całej klasy sprawozdania. Po zakończeniu pracy nad zadaniem i prezentacji wyników można wyjaśnić trudne słownictwo lub nowe struktury gramatyczne, które pojawiły się w przeczytanym tekście. Faza pozadaniowa to również czas na refleksję nad tym, co i jak zostało wykonane (wady/zalety zadania), refleksję nad przebiegiem realizacji zadania oraz stosowanymi strategiami (zob. Janowska 2015). Rola nauczyciela polega na takim zaplanowaniu zajęć, by uczniowie mieli okazję do użycia języka w różnych kontekstach sytuacyjnych.

Rozwijanie działań receptywnych staje się pretekstem do kształcenia zarówno językowej kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji ogólnych, co jest istotą podejścia opartego na wykonywaniu zadań. W podejściu tym uczyć się aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym, rozwijając zdolności do działania wspólnie z innymi i wśród innych.

Bibliografia

- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Defays, J.-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2015) *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2 (16), 63-88.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Rabciej, A., Marczyńska, H., Zaręba, B. (2011) (red.) *40 koncepcji dobrych lekcji*. Kraków: Universitas.



Materiały dla uczniów

dr hab. Iwona Janowska

Kieruje Katedrą Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych oraz planowaniem dydaktycznym. Jest autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także programów i zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego.