

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

Monika Lis

O uczeniu rozmawiania. Praktyczne aspekty nauczania języka polskiego jako obcego

Nie ma co do tego żadnych wątpliwości, że sprawnością językową, na której płynności zależy najbardziej uczącym się, jest mówienie. Nauczanie tej sprawności współwystępuje w procesie uczenia się języka obcego wraz ze słuchaniem, czytaniem i pisanem. W tytule swojego artykułu celowo jednak nie użyłam terminu *mówienie*. Dlaczego? Uważam, że słowo *rozmawianie*¹ jest trafniejszym określeniem poruszanej przeze mnie w dalszej części problematyki związanej z nauczaniem językowej sprawności mówienia. Jaka jest więc różnica między *mówieniem* i *rozmawianiem*?

Istota procesu komunikowania się

Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku, po opublikowaniu przez Della Hymesa kilku znaczących prac², zaobserwować można zasadniczą zmianę w podejściu do nauczania języków obcych. Wynika ona z wprowadzenia pojęcia *kompetencji komunikacyjnej*, która odnosi się do tego, co jest formalnie możliwe (gramatycznie poprawne) w danym języku do zrealizowania w ramach *performance*, co jest odpowiednie w danej sytuacji/kontekście oraz co jest faktycznie używane przez *native speakers* w danej wspólnocie komunikacyjnej. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej staje się kluczowe w zrozumieniu schematu procesu komunikowania się³, które pojmowane jest jako „(...) zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz). Jest to proces przebiegający między nadawcą a odbiorcą, polegający na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiaduje się on czegoś o stanie nadawcy”⁴. Dodać należy, iż jest to proces zwrotny. W komunikowaniu się fundamentalne znaczenie dla osiągnięcia porozumienia mają

¹ Za: G. Śpiewak, *Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno się uczyć mówienia w języku obcym*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 2, s. 48–52.

² D. Hymes, *Competence and performance in linguistic theory*, [w:] *Language acquisition: Models and methods*, red. R. Huxley, E. Ingram, New York 1971; tegoż, *On communicative competence*, Philadelphia 1971

³ J. Bonar, *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Łódź 1997, s. 20.

⁴ Tamże, s. 18.

intencja nadawcy, czyli cel, dla którego podjęta została rozmowa, oraz interpretacja komunikatu przez odbiorcę równoznaczna z próbą podjęcia zrozumienia intencji nadawcy. Dlatego też w procesie nadawania i odbierania wiadomości z pierwszego planu schodzi kodowanie sygnału i jego przekazywanie, czyli szyfrowanie wiadomości w słowa za pomocą znanego obydwojemu języka, uważane za wtórne do intencji nadawcy. Analogicznie rzecz wygląda z punktu widzenia odbiorcy, dla którego osiągnięcie porozumienia warunkowane jest nie tylko samym odtworzeniem wiadomości. Intencje nadawcy stosunkowo najłatwiej nakreślić funkcjami aktów mowy, do których należy: funkcja fatyczna, funkcja informacyjna, funkcja impresyjna (perswazyjna), funkcja performatywna, funkcja poetycka oraz funkcja ekspresyjna. W przypadku nieprawidłowego odtwarzania intencji lub samej wiadomości przez odbiorcę można sądzić, że doszło do zakłóceń komunikatu. Zakłócenia występują najczęściej na poziomie intencji lub kodowania. Częstymi przyczynami zakłóceń ze strony nadawcy jest brak wystarczającej świadomości własnych intencji lub sytuacja, gdy występuje więcej zakodowanych intencji i są one sprzeczne ze sobą, albo w momencie, kiedy nadawca celowo ukrywa swoje intencje bądź świadomie wprowadza odbiorcę w błąd. O zakłóceniach komunikowania się na poziomie kodowania możemy mówić w chwili, gdy nadawca w sposób nieodpowiedni do umiejętności odbiorcy lub treści przekazu dobierze zbiór sygnałów (kod) lub gdy posłuży się kodem wieloznacznym.

Na kompetencję komunikacyjną składają się trzy podstawowe aspekty: lingwistyczny, socjologiczny i pragmatyczny⁵, które pozwalają dostosować indywidualne zachowania językowe do panujących w danej kulturze wzorów, połączyć wszystkie elementy kontekstu sytuacyjnego i dzięki odpowiedniemu doborowi środków językowych (kodu) nadać wypowiedzi skuteczność lub w zależności od okoliczności zinterpretować zasłyszaną wiadomość. Zakłada się jednocześnie, że wiedza deklaratywna i proceduralna oraz sprawności i umiejętności stanowią podstawę każdego wymienionego składnika kompetencji komunikacyjnej. Trójaspektowość kompetencji, występująca równolegle dla języka mówionego i pisanego (nie został on uczyniony przedmiotem rozważań w tym opracowaniu), przejawia się w produkcji językowej, interakcji językowej oraz mediacji językowej⁶. Tak rozumiana kompetencja komunikacyjna będzie odpowiadała językowej sprawności mówienia.

Pamiętajmy jednak, że produkcja językowa nie jest synonimem umiejętności produktywnych (mówienia i pisania), lecz obejmuje jedynie część tych tekstów, a co za tym idzie – część umiejętności do ich kompleksowego i skutecznego tworzenia. Produkcję językową charakteryzują: nierównowaga między interlokutorami, wysoki stopień zaplanowania i ustrukturyzowania wypowiedzi, dbałość o poprawność językową oraz mała spontaniczność. Natomiast cechami dystynktywnymi interakcji językowej są: spontaniczność, wzajemny wpływ interlokutorów, wymiana

⁵ Za: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2004, s. 23.

⁶ Tamże, s. 24.

komunikatów zakładająca dwukierunkowość i sprzężenie ze słuchaczem, ponadto współpraca, negocjacja znaczeń oraz mniejsza waga poprawności. Ostatnim aspektem językowej sprawności mówienia jest mediacja językowa wykorzystywana np. przy tłumaczeniach.

Wskazane fundamentalne różnice pomiędzy produkcją i interakcją językową jasno rozróżniają te dwa aspekty językowej sprawności mówienia. Świadomość tych różnic tłumaczy wprowadzenie terminu *rozmawianie*, które pojmuję synonimicznie do terminu *interakcji językowej*. Czy zatem istnieje potrzeba namnażania terminologii? W tradycyjnym postrzeganiu językowej sprawności mówienia często funkcjonuje globalne pojęcie *mówienie*, które w moim odczuciu ma punkt ciężkości przeniesiony na produkcję językową lub jest z nią utożsamiane. Natomiast interakcja językowa jest mniej wyeksponowana bądź marginalizowana. Termin *rozmawianie* zestawiony z terminem *mówienie* unaocznia potrzebę refleksji nie tylko w teorii, lecz przede wszystkim w praktyce. Na poziomie celów operacyjnych *rozmawianie*, stanowi podzbiór fundamentalnej sprawności językowej i będzie kojarzone przede wszystkim ze swobodną, nieformalną rozmową, w której nie chodzi wcale o precyzję i złożoność wypowiedzi czy poprawność językową. Te kwestie należą przecież do obszaru produkcji językowej, a nie do interakcji.

Podejście komunikacyjne w uczeniu się języków obcych

Zaproponowana przez D. Hymesa koncepcja kompetencji komunikacyjnej została uzupełniona i rozwinięta przez Michaela Canale'ego i Merrill Swain⁷, którzy w jej zakresie wyróżniają kompetencję gramatyczną (za N. Chomskim), kompetencję dyskursu umożliwiającą interpretowanie i produkowanie spójnych wypowiedzi, kompetencję socjolingwistyczną związaną z rozumieniem społecznego kontekstu użycia języka (role uczestników, dzielenie się przez nich informacją, funkcja interakcji) oraz kompetencję strategiczną⁸ rozumianą jako umiejętność radzenia sobie w przypadku niezrozumienia wypowiedzi rozmówcy lub z powodu niedostatecznego opanowania pozostałych typów kompetencji. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej doprecyzował Lyle F. Bachman⁹, wprowadzając przede wszystkim uszczegółowienie i zmianę struktury powyższych komponentów, uwypuklając znaczenie kompetencji strategicznej, zrównując ją z wiedzą językową. Skuteczność nauczania języka obcego z punktu widzenia podejścia komunikacyjnego rozumieć można zatem jako połączenie kompetencji lingwistycznej z komunikacyjną przy

⁷ M. Canale, M. Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980, nr 1, s. 1–47.

⁸ V. Bagarić, J. Michajliević Djigunović, *Defining Communicative Competence*, „Metodika” 2007, nr 8 (14), s. 94–103 [dostęp 18.07.2016].

⁹ L.F. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford 1990. Zobacz też: L.F. Bachman, A.S. Palmer, *Language testing in practice*, Oxford 1996.

jednoczesnym wspieraniu procesu nauczania przez nauczyciela¹⁰, który zaznajamia ucznia ze strategiami uczenia się i czyni ten proces bardziej świadomym, umotywowanym i skutecznym¹¹.

Podjęcie komunikacyjne w nauczaniu języków obcych zakłada, iż wszystkie sytuacje mające miejsce na zajęciach są pretekstem do rozmawiania. Odstępuje się tym samym od bezbłędnego opanowania systemu językowego, wspierając spontaniczną interakcję językową. Osiągnięcie pełnej kompetencji lingwistycznej nie jest warunkiem koniecznym do spełnienia, gdyż wiadomo, że można porozumiewać się skutecznie, nawet gdy nadawca popełnia liczne błędy, które jednak nie hamują porozumienia. Oczywiście istnieje pewien stopień wymaganej poprawności językowej, bez którego mogłoby dojść do zablokowania komunikatu. Podjęcie komunikacyjne skupia natomiast uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w obcym języku w sytuacjach, w których uczeń potencjalnie będzie się mógł znaleźć. Sposobem kształtowania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym jest angażowanie uczniów do uczestniczenia w sytuacjach organizowanych przez nauczyciela, które możliwie jak najbardziej przypominają naturalne sytuacje porozumiewania się w życiu codziennym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, ogranicza się stosowanie języka ojczystego ucznia, a objaśnienia i komentarze sprowadza do niezbędnego minimum¹².

Rola sprawności receptywnych we wspieraniu rozmawiania

W procesie uczenia języka na poziomie podstawowym¹³ warto zwrócić uwagę na fakt, iż uczeń ma najpierw kontakt z komunikatem w formie wypowiedzianego przez nadawcę tekstu (analogicznie w akwizycji języka ojczystego). Dlatego też prymarnie słyszy i stara się zrozumieć wiadomość, potem następuje z jego strony zwerbalizowanie w języku obcym tego, co rozumie. Wtórnie do sprawności słuchania (ekstensywnego i intensywnego) i mówienia występują sprawności czytania i pisanie, gdyż zaleca się, by uczeń zetknął się z formą pisaną wyrażen i zdań dopiero po opanowaniu ich wymowy, aby mógł je najpierw przeczytać, a potem dopiero zapisać. Wprowadzenie do nauczania wszystkich sprawności jednocześnie, podczas etapu początkowego, doprowadzić może do zmagazynowania w pamięci zbyt dużej ilości informacji, dotyczących systemu znaków fonicznych i odpowiadających im znaków graficznych, co nie jest zalecane. Taki stan rzeczy prowadzić może dodatkowo do interferencji fonetycznej i graficznej.

Warunkiem koniecznym stworzenia sytuacji do komunikowania się jest elicytacja, czyli zadbanie o dostarczanie bodźca zachęcającego ucznia do rozmawiania.

¹⁰ H. Komorowska, *Successful teaching: how to achieve it, how to assess it*, „Network” 1999, nr 2, s. 3–9.

¹¹ Tamże, s. 5.

¹² M. Lis, *Communicative competence and communication in foreign language teaching*, [w:] *LCCE2015 Conference Proceedings*, 2015, s. 146–158 [dostęp 10.06.2016].

¹³ Za: *Europejski system...*, Warszawa 2004.

W przypadku nauczania na poziomie elementarnym jest to opracowanie materiału leksykalnego tak, aby dać uczniowi realne narzędzie do budowania wypowiedzi w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w których będzie się mógł znaleźć. Dlatego też leksyka nabiera szczególnego znaczenia w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej, gdyż na skutek jej braków pojawia się najwięcej trudności w porozumiewaniu. Braki słownikowe nie tylko je utrudniają, ale również blokują (np. gdy mówiący wykorzystał już szeroki wachlarz znaków niewerbalnych), podczas gdy braki gramatyczne rzadziej blokują porozumiewanie się, a bardziej je utrudniają. Stąd odpowiednie wypełnienie komunikatu leksyką stanowi podstawę skuteczności i płynności przekazu¹⁴. Z uwagi na przyjęte założenia, naturalne staje się stwierdzenie, że skoro słownictwo jest elementem najmocniej warunkującym komunikatywność wypowiedzi należy traktować jego opanowanie i utrwalanie za priorytetowe w podejściu komunikacyjnym.

Wzbudzaniu i podejmowaniu rozmowy przez uczniów powinny nierozdzielnie towarzyszyć sprawności receptywne – słuchanie i czytanie. Ważne jest, aby ich kolejność nie była odwrócona. Dobrze, gdy prymarnie pojawią się zadania mające na celu słuchanie gotowych tekstów, np. dialogów w formie przekazu dźwiękowego (nagrania lub odczytu), wtórnie w formie pisanej. Bez wątpienia wdrożeniem do rozmowy jest kształcenie sprawności słuchania, szczególnie intensywnego (z wyznaczonym przez nauczyciela zadaniem w celu zebrania określonych informacji), które efektywnie wspiera przyszlą interakcję językową. Potwierdza to m.in. schemat procesu akwizycji języka przez małe dzieci – najpierw słuchają, potem produkują i następnie współuczestniczą w rozmowie. Zatem tekst pisany jest wtórny do mowy i nie przekazuje uczniowi żadnych cech języka mówionego, intonacji czy wymowy. Warto również zwrócić uwagę na poziom trudności tekstu przeznaczonego do prezentowania i wdrażania nowych sytuacji komunikacyjnych. Wydawałoby się, że pożądanym jest tekst na poziomie zaawansowania grupy, tzw. *finley-tuned*. Jednak praktyka glottodydaktyczna pokazuje, że teksty *roughly-tuned*, wykraczające poza poziom zaawansowania grupy są skuteczniejsze w prezentowaniu i wprowadzaniu nowego materiału. Odnieść to można po raz kolejny do procesu akwizycji języka przez dzieci. Te, uczestnicząc w procesie komunikacji w początkowej fazie jako obserwatorzy i słuchacze, mają do czynienia z tekstami, których same nie potrafią wyprodukować. Ale dzięki obcowaniu z nimi, uczą się nowej leksyki, struktur językowych, by potem przejść do samodzielnej produkcji i współuczestniczenia w rozmowie.

O cechach języka mówionego. Dialog jako technika wprowadzająca i wzbudzająca rozmawianie

Do prowadzenia rozmowy najlepiej przygotowującymi ćwiczeniami wydają się zadania polegające na odgrywaniu ról. Jedną z technik dobrze sprawdzających się we wprowadzaniu nowego kontekstu sytuacyjnego, imitowaniu go i samodzielnemu

¹⁴ H. Komorowska, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988, s. 75–116.

uczestniczeniu w rozmowie jest dialog. To on komplementarnie wprowadza kontekst, funkcje i strategie komunikacyjne, spiralne uczenie leksyki i zagadnień językowych. Jako gotowy tekst w podręczniku do nauki języka obcego jest formą podawczą, ale nie musi być nudny, gdyż umiejętnie wykorzystany staje się kreatywną techniką wprowadzającą, ćwiczącą i utrwalającą.

Dialog w swoim założeniu ma pewne stałe elementy struktury, na które składają się scena – miejsce, przestrzeń konwersacji, aktorzy i okoliczności, w jakich jest umiejscowiony (przyczyny, czas, przedmiot rozmowy), oraz wspólne momenty biorących udział w dialogu rozmówców. Zwykle jest serią pytań i odpowiedzi, czasem staje się wymianą poglądów i opinii, oddziałuje na partycypujące osoby, stwarza możliwość aranżowania obecnych i przyszłych działań „aktorów”. To skłania rozmówców do odpowiedniego ukształtowania składniowego tekstu, użycia czasowników w odpowiednich formach i trybach oraz zastosowania charakterystycznych cech języka mówionego, które odróżniają ten typ tekstu od form wypowiedzi pisemnej. Wtórnie dialog ma również swoją „publiczność” – uczniów, którzy go odbierają poprzez zmysły słuchu bądź wzroku.

Dialog jako technika wprowadzająca, ćwicząca i utrwalająca u uczniów pewien schemat prowadzenia rozmowy pełni jeszcze inne funkcje. Dzięki nim uczniowie mogą lepiej poznać swoje reakcje, efektywnie szukać językowych sposobów na wyrażenie np. zgody, dezaprobaty, emocji, poznają również sposób myślenia i reagowania innych uczniów, którzy w sytuacji uczenia się języka polskiego jako języka obcego w kraju języka docelowego często pochodzą z różnych grup językowych, posiadają odmienne zaplecze kulturowe, techniki odgrywania ról, scenek czy dramy (inscenizacji) aranżujących sytuacje np. w sklepie, na dworcu, u lekarza, umawianie się na spotkanie powodują, że uczniowie zbliżają się do odgrywanych postaci. Pomimo niemożności uczestniczenia przez nich w życiu codziennym w rozmowach w roli np. ekspedientki czy konduktora, uczniowie aktywizują bierne słownictwo, które w tych sytuacjach nie jest aktywizowane, gdyż uczniowie używają często strategii domysłu językowego. Natomiast dzięki niskiej prognostyczności aktu komunikacji muszą pozostać skupieni, szybko przetwarzać informacje zwrotne od rozmówców i umiejętnie na nie reagować. Wówczas można zaobserwować u uczniów próby indywidualizacji wypowiedzi/odpowiedzi, co stanowi pierwszy krok do poczucia autentyczności sytuacji i aktu komunikacji. Krótko mówiąc – rozmowy.

Aby dialog mógł być skuteczną i autentyczną techniką wprowadzania naturalnych sytuacji komunikacyjnych, jego językowe ukształtowanie powinno uwzględniać podstawowe aspekty wyróżniające język mówiony. Z uwagi na fakt, iż język mówiony charakteryzuje się swobodą, często skrótowością, jest spontaniczny, a wypowiedzi są zwykle formułowane pośpiesznie, bez nadmiernej troski o ich poprawność, często niedokończone lub urwane, w autentycznych rozmowach potocznych, nie ma więc mowy o precyzji wyrażania myśli, bycia wzorcowym tekstem reprezentującym dany gatunek mowy. Stąd też te cechy języka mówionego nie powinny być traktowane bezkrytycznie w dialogach wzorcowych w podręcznikach czy materiałach

dydaktycznych w ogóle. Przestrzeganie surowych rygorów gramatyki i lingwistyki tekstu w mowie codziennej jest często niewykonalne. W pomocach dydaktycznych warto jest poszukiwać kompromisu w tym zakresie. Trzeba zatem pamiętać o naśladowaniu specyfiki rozmowy poprzez np. znaki interpunkcyjne (wykrzykniki, znaki zapytania, wielokropki), co uautentyczni rozmowę, gdyż jej rozmówcy mają ze sobą bezpośredni kontakt, a wypowiedź nie odbywa się tylko na poziomie komunikatu językowego. Dzieje się tak w sytuacji kontaktu „twarzą w twarz”, gdy interlokutorzy mają do dyspozycji gest, mimikę, intonację, akcent, związek wypowiedzi z sytuacją itp., co zwalnia ich z obowiązku precyzyjnego i wyczerpującego wyrażania myśli. Z kolei w sytuacji, gdy dialog odbywa się w formie rozmowy telefonicznej, środki niewerbalnego przekazu zostają odcięte i rozmówcy muszą polegać jedynie na języku. W warunkach klasowych taki model rozmowy jest możliwy do wykonania dzięki użyciu telefonu komórkowego, co dodatkowo zmienia brzmienie głosu i może wprowadzać zakłócenia techniczne pomiędzy rozmówcami, lub przez prowadzenie dialogu przez osoby odwrócone do siebie plecami. Uczniowie uznają taki typ ćwiczeń początkowo za trudny i stresujący, natomiast w trakcie trwania zadania zapominają o lęku z tym związanym i dają się ponieść rozmowie.

Powyższe cechy języka mówionego dotyczą bardziej ogólnych aspektów konstrukcji dialogów. Dla przejrzystości dokonam podziału na warstwę składniową, leksykalną, fleksyjną i słowotwórczą. W zakresie składni charakterystyczną cechą języka mówionego są tzw. potoki składniowe, czyli nie w pełni uporządkowane lub wręcz chaotyczne ciągi, z których trudno wydzielić jednoznacznie koniec jednego zdania i początek następnego. Próbuując podjąć się tego zadania, warto skorzystać z sygnałów delimitacyjnych w postaci pauz, choć nierzadko te nie są jednoznacznym kryterium. W tekstach potocznych zwykle przeważają zdania krótkie, pojedyncze, częste są też równoważniki, wypowiedzi eliptyczne, niedopowiedzenia. Jeśli używane są zdania złożone, to zwykle są one współrzędne, rzadziej podrzędne. Dochodzi tym samym do nadużywania pewnych spójników (nadużycie jest często wynikiem powtarzania tych samych konstrukcji składniowych), zwłaszcza spójników *i*, *a*, *ale*, *bo*. Często występują również korekty własnego tekstu, elementy mowy zależno-niezależnej, wyrazy i zdania wtrącone oraz inwersja szyku zdania pojedynczego.

Jeśli zaś idzie o warstwę leksykalną, spotyka się nieprecyzyjne użycia słów, błędy znaczeniowe, elementy tzw. mody językowej, zbędne powtórzenia (zaimków bądź słów w toku wypowiedzi), które w swym założeniu mają upłynnić przekaz tekstu. Nieodłącznie związana z leksyką jest fleksja, która w języku mówionym cechuje się większą wariantywnością i wahaniem w doborze końcówek. Zwykle też pojawiają się problemy z myleniem wzorców odmiany (np. często spotykana błędna odmiana: „z przyjaciela*mi*”, „umią”), odmienianiem form nieodmiennych i na odwrót. Natomiast w zakresie słowotwórstwa interlokutorzy tworzą liczne derywaty, często nacechowane stylistycznie – zwłaszcza ekspresywizmy i wyrazy wartościujące, takie jak zdrobnienia i zgrubienia.

Wybrane aspekty języka mówionego, opracowane na potrzeby interesującego nas tematu, nie stanowią zamkniętego indeksu cech, a są jedynie próbą naszkicowania

wieloaspektowości języka w odmianie mówionej, często występującej jako język potoczny. Warto zastanowić się, jakie elementy powinny zostać uwzględnione we wzorcowych dialogach wprowadzających tą techniką nowe sytuacje komunikacyjne w materiałach dydaktycznych dla osób uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym. Oczywiście trudno będzie ustalić stały zestaw cech języka mówionego, gdyż dodatkowo należy każdorazowo uwzględniać temat rozmowy, rozmówców i cel komunikacji. Stąd też niektóre aspekty mogą zostać zmarginalizowane, inne wyeksponowane, a jeszcze inne pominięte.

Za najistotniejsze, najczęściej pojawiające się cechy języka mówionego, charakterystyczne zarówno dla języka oficjalnego i nieoficjalnego, po uwzględnieniu obowiązkowo kryterium poprawnościowego, można przyjąć w zakresie składni przewagę zdań pojedynczych i zdań złożonych współrzędnie, równoważników zdań i pojawianie się wypowiedzi eliptycznych oraz rzadziej – występowanie – zdań wielokrotnie złożonych. Warto również położyć nacisk na używanie spójników i nieobawianie się powtarzania ich w strukturach dialogowych. Choć wieloletnia praktyka w edukacji polonistycznej w polskich szkołach na każdym szczeblu edukacji podpowiada inaczej – „szukaj synonimów i nie powtarzaj!” – należy się od tego wyzwolić a tworząc dialogi lub je krytycznie czytając czy odsłuchując, przyjąć tę cechę języka mówionego za naturalną. W zakresie leksyki warto natomiast zwrócić uwagę na rolę i znaczenie zaimek. Uczniowie na początkowym etapie nauki mają z nimi najczęściej problem, nie do końca znają ich różne formy, a nawet w przypadku ich pamięciowego opanowania z trudem przychodzi im spontaniczne użycie tych form. Stąd też dialog wydaje się najodpowiedniejszym typem sytuacji komunikacyjnej do utrwalania tego zagadnienia językowego wraz z zaznaczeniem praktyczności ich użycia. Wskazywałabym również na potrzebę używania powtórzeń słów w toku wypowiedzi przynajmniej jednego interlokutora, by tym samym uautentycznić tekst i stworzyć wrażenie, że rozmowa jest bliższa uczniom przez występowanie elementów, które sami często stosują, podejmując próby upłynniania swojej wypowiedzi. Warto też wprowadzać do rozmowy potoczny, jeśli oczywiście sytuacja komunikacyjna na to pozwala, żeby uczniowie nie czuli się poza miejscem nauki obco, gdzie ludzie mówią zupełnie inaczej niż nauczyciel na zajęciach, a słysząc: „dzięki” czy „spoko” nie poczuli wszechogarniającego lęku, tylko potrafili zareagować.

W zakresie fleksji natomiast sytuacja staje się bardziej problematyczna, gdyż wspomniane wyżej kryterium poprawnościowe, wydawałoby się, dyskwalifikuje praktycznie użycie niepoprawnych końcówek w odmianie wyrazów. Stawiając za główny cel stworzenie dialogu o wysokim stopniu prawdopodobieństwa i autentyczności, biorąc pod uwagę grupę docelowych odbiorców – uczniów, można pokusić się o wprowadzenie form niepoprawnych z zaznaczeniem, że powinny one dotyczyć wyrazów znanych uczniom, których niepoprawnie użyta forma od razu budzi zdziwienie i powinna być poprawiona przez interlokutora w sposób eksplcytny w dalszym toku rozmowy. Co się zaś tyczy słowotwórstwa, to wszelkie próby

wprowadzenia tych elementów do dialogu są pożądane, ale oczywiście nie każdorazowo i z przyświecającym im konkretnym celem.

Analiza dialogów w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego

Dotychczasowe rozważania teoretyczne i poszukiwanie praktycznych zastosowań doprowadziły do skonfrontowania stanowiska z podręcznikami do nauki języka polskiego jako obcego. W tym celu najpierw został ustalony zakres tematyczny sytuacji komunikacyjnych przewidzianych do wdrożenia na poziomie podstawowym według ESOKJ i porównany z zakresem tematycznym wybranych podręczników: *Jak to łatwo powiedzieć*¹⁵, *Polski, krok po kroku 1*¹⁶, *Po polsku 1 podręcznik studenta*¹⁷ i *Po polsku 1 zeszyt ćwiczeń*¹⁸, *Start 1. Survival Polish*¹⁹ i *Start 2. Beginner Polish*²⁰. Wybór bazy podręcznikowej został podyktowany kilkoma kryteriami: czy w podręcznikach umieszczone zostały te same tematy komunikacyjne, czy w związku z tym zostały zaprezentowane te same sytuacje komunikacyjne, czy wprowadzenie konkretnej sytuacji komunikacyjnej nastąpiło w każdym podręczniku poprzez technikę dialogu.

Ze względu na powyższe kryteria została dokonana analiza i wstępna selekcja zewnętrznego kontekstu komunikacji językowej. Skoncentrowana na kategoriach opisu sfery życia codziennego pozwoliła na uzyskanie wspólnego mianownika do porównania. W wybranych podręcznikach najczęściej pojawiały się dwa tematy: „Życie codzienne” i „Czas wolny”. Następnie została zidentyfikowana wspólna sytuacja komunikacyjna realizowana w formie dialogu, co pozwoliło na dokonanie porównania pod kątem cech języka mówionego zaprezentowanych w poprzedniej części niniejszego artykułu. Wobec powyższego wybór padł na zdarzenie, jakim jest spotkanie²¹, realizowane w podręcznikach na poziomie podstawowym w postaci umawiania się na spotkanie. Dodatkowymi kryteriami zastosowanymi już po selekcji sytuacji komunikacyjnej w celu oceny ogólnej komunikatywności, autentyczności i niskiej prognostyczności aktu komunikacji w konkretnym dialogu były projektowane umiejętności z zakresu posługiwania się językiem w interakcji ustnej w zakresie:

¹⁵ D. Gałyga, *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Kraków 2011, s. 74–75, 118–119, 121.

¹⁶ S. Dawidek, A. Stelmach, I. Stempek, A. Szymkiewicz, *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Kraków 2011, s. 78–79.

¹⁷ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Po polsku 1 podręcznik studenta*, Kraków 2010, s. 68–70.

¹⁸ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Po polsku 1 zeszyt ćwiczeń*, Kraków 2010, s. 29.

¹⁹ K. Dembińska, A. Małyska, *Start 1. Survival Polish*, Warszawa 2010, s. 9.06, 9.08–9.10, 10.3–10.5.

²⁰ K. Dembińska, A. Małyska, *Start 2. Beginner Polish*, Warszawa 2013, s. 35–36.

²¹ *Europejski system opisu...*, s. 54.

- dyskusji formalnej i nieformalnej: „Umie rozmawiać o tym, co robić, dokąd iść oraz uzgodnić miejsce i czas spotkania”,
- prowadzenia rozmowy w konkretnym celu: „Potrafi rozważyć, co robić dalej, wysuwając propozycje i odpowiadając na sugestie”,
- wymiany informacji: „Potrafi dokonywać wymiany informacji na znane sobie, rutynowe tematy”²².

Brałam również pod uwagę projektowane umiejętności z zakresu strategii interakcyjnych, które dotyczyły:

- zabierania głosu: „Potrafi stosować proste strategie rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia krótkiej rozmowy”,
- współdziałania: „Potrafi okazać, że rozumie, o czym mowa”,
- prośby o wyjaśnienie: „Umie okazać, że nadała za tokiem rozmowy”, „Umie w prosty sposób poprosić o powtórzenie tego, czego nie zrozumiał”, „Stosując typowe zwroty i wyrażenia, umie poprosić o wyjaśnienie kluczowych słów lub wyrażen, których nie rozumie”²³.

Przyjrzyjmy się zatem, jak jest zrealizowany temat komunikacyjny „Umawianie się na spotkanie” we wspomnianych wyżej podręcznikach. Dla przejrzystości przekazu, zamiast każdorazowo używać pełnych tytułów, zastosowane zostały skróty zawierające pierwsze litery tytułu podręcznika lub zeszytu ćwiczeń i dodatkowo po kropce opatrzone zostały numerem, który symbolizuje numer strony z konkretnego podręcznika lub zeszytu ćwiczeń²⁴. Analizie poddanych zostało 17 dialogów pochodzących z książek *Jak to łatwo powiedzieć...* (trzy dialogi), *Polski, krok po kroku 1* (dwa dialogi), *Po polsku 1 podręcznik studenta* (trzy dialogi) i *zeszyt ćwiczeń* (jeden dialog), *Start 1. Survival Polish* (siedem dialogów) i *Start 2. Beginner Polish* (jeden dialog).

Temat komunikacyjny „Umawianie się na spotkanie” pojawia się we wspomnianych podręcznikach już po opanowaniu czasu teraźniejszego, mianownika liczby pojedynczej, biernika i narzędnika liczby pojedynczej i mnogiej, tylko w niektórych podręcznikach po wprowadzeniu mianownika i biernika liczby mnogiej rodzaju niemęskoosobowego i dopełniacza liczby pojedynczej – *Polski, krok po kroku 1* oraz miejscownika liczby pojedynczej – *Start 1. Survival Polish*. Biorąc powyższe pod uwagę, uczniowie korzystający z tych podręczników mają wiedzę gramatyczną na podobnym poziomie, która daje narzędzia do swobodnego rozmawiania. Jeśli zaś chodzi o wiadomości z zakresu leksyki, to uczeń zna podstawowe czasowniki z zakresu rutyny dnia, hobby, rzeczowniki nazywające jedzenie i picie, pory dnia, dni tygodnia i godziny, nazwy miejsc, co w zupełności zaspokaja jego potrzeby leksykalne do uczestniczenia w rozmowie.

²² Tamże, s. 76–79.

²³ Tamże, s. 82.

²⁴ Np. dialog pochodzący z książki *Po polsku 1* z podręcznika ze strony 69 będzie miał symbol: Pp1p.69, z książki *Start 1* ze strony 10.5 będzie miał symbol: S1.10.5, itd.

W podręcznikach wprowadzenie tematu spotkania odbywa się dwojako: poprzez nagrany dialog będący rozmową telefoniczną (11 dialogów/17)²⁵ lub nagrany dialog stanowiący przykład sytuacji bezpośredniej (6 dialogów/17)²⁶. Zwykle uczestniczą w nich dwie osoby, rzadziej trzy (Pkp1.79) i więcej (żaden dialog). O ile sama forma prowadzenia rozmowy przez telefon jest powszechna, w dzisiejszym społeczeństwie komunikacyjnym i jej służebność dla rozwijania sprawności słuchania na poziomie podstawowym jest oczywista, to jednak uczniowie na tym poziomie raczej bardzo rzadko mają okazję do uczestniczenia w takiej formie kontaktu lub skutecznie im unikają z uwagi na towarzyszący jej stres, związany z potencjalnie występującymi zakłóceniami kanału komunikacji, oraz brak niewerbalnych elementów komunikacji, obecnych w rozmowie bezpośredniej. Zasadność wprowadzania dialogu w postaci rozmowy telefonicznej można zatem tłumaczyć potrzebą ciągłego stymulowania sprawności receptywnej, jaką jest słuchanie oraz wdrażanie i utrwalanie u uczniów tej formy kontaktu, gdyż formuły rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia rozmowy telefonicznej różnią się nieco od tych występujących w kontakcie bezpośrednim.

Wzbudzaniu umiejętności mówienia u uczniów w ćwiczeniach w omawianych podręcznikach towarzyszą różne zadania. Wszystkie natomiast aktywizują najpierw sprawność słuchania (ekstensywnego lub intensywnego) przed pojawieniem się tekstu do czytania. I tak w jednym tylko podręczniku – *Jak to łatwo powiedzieć...* – występują specjalnie przygotowane nagrania, które zawierają zwroty i krótkie wypowiedzi, czasem rozbudowywane o nowe elementy, tak by tworzyły dłuższe wypowiedzi. Nagrania służą uczniom do słuchania i powtarzania ich za lektorem tak, aby byli oni przygotowani do pierwszego kontaktu z dialogiem, w którym to wyżej wspomniane słowa i zwroty występują. Kształtuje się tym samym słuch fonematyczny i większa wrażliwość na prozodyczne cechy mowy. Te ćwiczenia są również zapisane w formie tekstu, który po odsłuchaniu może służyć skonfrontowaniu dźwiękowej wersji słowa z jego ortograficznym zapisem. Dialogi z pozostałych podręczników są opatrzone poleceniami do wykonania podczas słuchania intensywnego. Uczeń jest wówczas proszony o zdecydowanie, czy podane w zadaniu informacje są prawdziwe lub nieprawdziwe (Pkp1.78, Pp1p.68, S2.35) lub samodzielna odpowiedź na pytanie lub pytania do tekstu np. „Jaki jest problem?” (S1.9.06), „Jaki film proponuje...?; Kiedy... ma czas?; Jak nazywa się...?; O której godzinie... się spotykają?” (S1.9.10); „Kto nie może się spotkać? Dlaczego?” (S1.10.05). Jedynie w podręczniku *Jak to łatwo powiedzieć...* uczeń jest proszony o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytania po wysłuchaniu i przeczytaniu oraz odegraniu scenki na podstawie dialogu. Czyni to ten typ ćwiczeń mniej komunikacyjnym niż w pozostałych podręcznikach. Natomiast w ćwiczeniach w Pkp1.79 oraz Pp1ć.29 należy uporządkować dialog występujący tam w formie rozsypanki wypowiedzi rozmówców. Te dialogi wykorzystują przede wszystkim sprawność czytania, a nie słuchania, ale należy

²⁵ Pp1p.69, 71a, 71b, Pp1ć. 29, S1 wszystkie 7 dialogów

²⁶ Jtłp.74, 118, 121, Pkp1.78, 79, S2.35

zaznaczyć, że są one kolejnymi dialogami we wspomnianych podręcznikach i mają za zadanie utrwalenie zdobytych umiejętności. Stąd zasadność ich występowania w takiej formie.

Wszystkie dialogi występujące w wersji do odsłuchu posiadają swoją wersję pisaną (czasem z wytłuszczonymi najważniejszymi zwrotami – Pp1.68) tak, aby uczeń mógł również przeczytać dialog indywidualnie, bądź odegrać scenkę. W książce *Jak to łatwo powiedzieć...* dialogi są każdorazowo prezentowane w formie minikomiksu złożonego ze zdjęć z rozmawiającymi osobami i tłem rozmowy / miejscem rozmowy. Ułatwia to uczniowi zrozumienie, daje większy wachlarz informacji do odczytania z elementów komunikacji niewerbalnej rozmówców i miejsca prowadzenia konwersacji. W pozostałych podręcznikach najczęściej są to dwie bądź trzy fotografie bohaterów dialogu ukazanych na wynikającym z rozmowy tle lub zdjęć nie ma wcale, jak to ma miejsce w Pkpk1.78,79. Pozostała część dialogów jest zapisana w niekompletny sposób tak, aby uczeń wypełnił lukę informacyjną podczas pierwszego lub drugiego słuchania (Jtłp.75, S1.wszystkie dialogi, Pkpk1.78). Ćwiczenia te są każdorazowo opatrzone bankiem słów do wpisania przez ucznia.

Kolejnym istotnym elementem, który nie zawsze występuje, jest zebranie w jednym miejscu w postaci wydzielonej graficznie ramki czy tabelki konstrukcji niezbędnych do zaproszenia lub zaproponowania spotkania, możliwych odpowiedzi pytanego w postaci aprobaty, dezaprobaty i niezdecydowania. Taka forma nie występuje w podręczniku *Jak to łatwo powiedzieć...* Można odnaleźć tam jedynie ćwiczenia wdrażające konstrukcje z dialogów, co wydaje się niewystarczające i mało czytelne dla ucznia, który nie wie, jakie konstrukcje są typowe w danej sytuacji komunikacyjnej. Pozostałe podręczniki wprowadzające dialogi mają takie rozwiązanie. Stanowi ono praktyczną bazę podstawowych wyrażen, po które uczeń może sięgnąć w trakcie ćwiczeń utrwalających. A te są różnorodne. Występują ćwiczenia leksykalne w zakresie użycia zwrotów aprobaty i dezaprobaty (Pkpk1) oraz w zakresie miejsca i sytuacji spotkania typu „iść do kina na film”, które w podręczniku *Polski, krok po kroku 1* przybierają formę ćwiczenia poprawnościowego uwzględniającego użycie formy dopełniacza i biernika. Podobny typ ćwiczenia, realizowanego w postaci rozsypanki wyrazowej występuje również w *Start 1...*, ale jako kolejne ćwiczenie, gdyż najpierw uczeń operuje gotowymi zwrotami, układając zdania, potem dopiero kładzie się nacisk na poprawność. I tu właśnie istotne jest oddzielenie ćwiczeń poprawnościowych od płynnościowych, aby każde spełniło swoją funkcję. Natomiast najczęściej pojawiającymi się ćwiczeniami utrwalającymi tę sytuację komunikacyjną są: dokończenie dialogu z partnerem (Pp1p), odegranie z partnerem dialogu układanego „na gorąco” na podstawie podanych w zdaniu informacji do wykorzystania (Pp1p, S1, S2) lub samodzielnie przygotowanego przez ucznia planu tygodnia (Pp1p). Natomiast podręcznik *Jak to łatwo powiedzieć...*, zawierający w podtytule *Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, ma jedynie polecenie napisania własnego dialogu na podstawie dialogu wzorcowego i odegrania go z partnerem. Nie występuje tu więcej zróżnicowanych form wzbudzania rozmowy i wspierania

spontaniczności tego aktu. Co zaś się tyczy *Polski, krok po kroku 1*, w tym podręczniku w ogóle nie występują ćwiczenia komunikacyjne dla uczniów w formie tworzenia spontanicznej rozmowy zgodnie z wytycznymi z zadania. Ostatnią z form ćwiczących/sprawdzających stopień opanowania zagadnienia, zaproponowanych w podręcznikach, jest słuchanie intensywne w podręczniku *Po polsku 1 podręcznik studenta*, w którym uczeń proszony jest o wysłuchanie dwóch rozmów telefonicznych i na ich podstawie wpisanie informacji do kalendarza jednego z bohaterów dialogu. To zadanie angażuje zarówno sprawność receptywną, jak i produktywną, co wydaje się bardzo dobrym sposobem na sprawdzenie stopnia opanowania tematu komunikacyjnego i przewidzianych dla niego struktur. Natomiast żaden podręcznik nie proponuje utrwalenia zdobytych umiejętności komunikacyjnych w tym temacie w formie pisanej z wykorzystaniem komunikatorów lub SMS-ów, choć wiemy, że taka forma kontaktu staje się coraz popularniejsza, a jej język rządzi się swoistymi cechami.

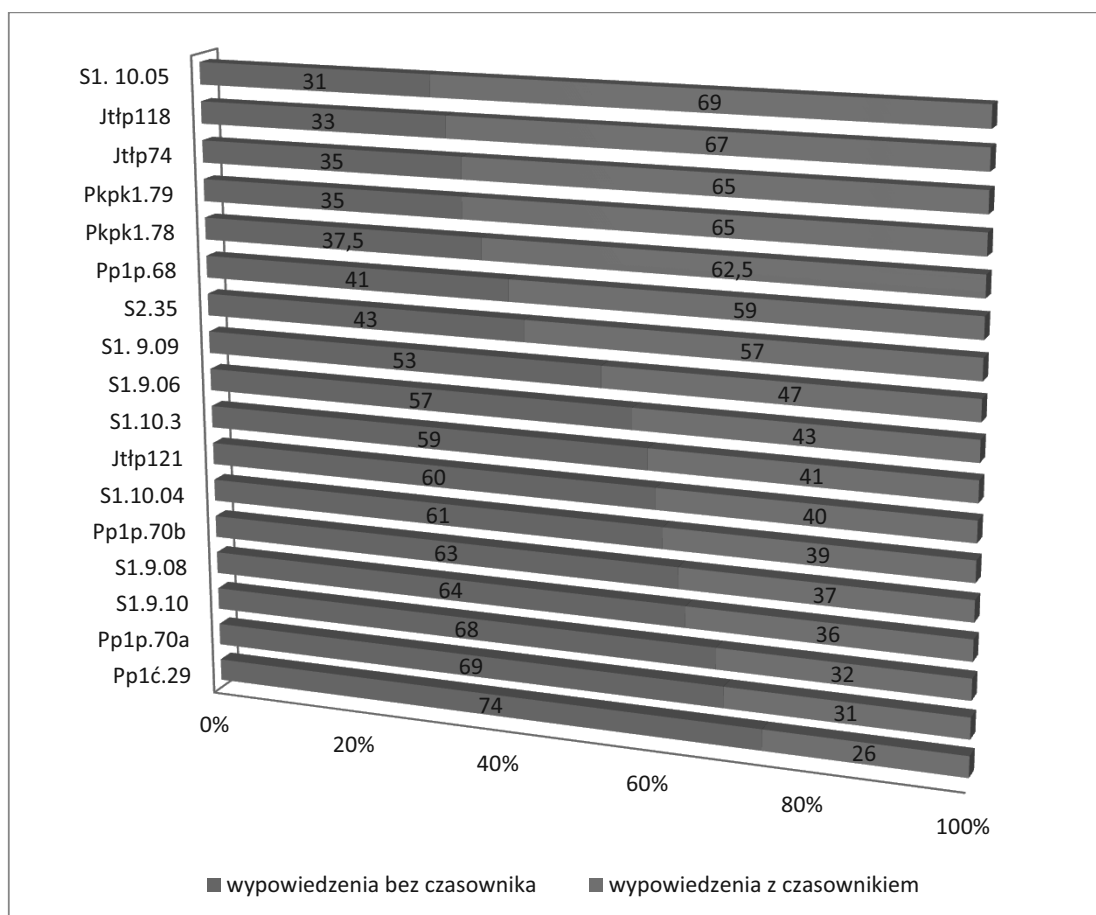
Równie ważne co rozwiązania metodyczne są uchwycone w dialogach cechy języka mówionego, które stanowią dla ucznia źródło obrazu sposobu i jakości komunikowania się w języku obcym. W poprzedniej części artykułu zostały wyeksponowane następujące cechy, które są warte zastosowania:

- przewaga zdań pojedynczych i współzręcznie złożonych oraz równoważników zdań,
- użycie wielu spójników i ich zamierzone powtarzanie,
- użycie wykrzykników, wielokropków,
- używanie zaimków,
- stosowanie powtórzeń,
- wtrącanie potocyzmów (w sytuacji nieoficjalnej),
- sporadyczne używanie form niepoprawnych, które są natychmiast poprawiane w toku rozmowy,
- wplatanie ekspresywizmów i wyrazów nacechowanych.

Wykres 1 przedstawia zestawienie procentowe stosunku wypowiedzeń²⁷ bez czasownika²⁸ do wypowiedzi zawierających czasownik/czasowniki. Wartości są wyrażone w procentach i otrzymano je przez podzielenie liczby wypowiedzeń z czasownikiem i bez czasownika przez całkowitą liczbę wypowiedzeń w dialogu.

²⁷ Termin *wypowiedzenie* – samodzielna całość semantyczna o zaznaczonym początku i końcu (w omawianych dialogach zakończona znakami interpunkcyjnymi), która może być realizowana przez jeden wyraz, równoważnik, zdanie pojedyncze lub złożone.

²⁸ Celowo w opracowaniu użyto terminu *czasownik* zamiast *orzeczenie*. Wybór ten podyktowany został specyfiką języka mówionego, gdzie delimitacja tekstu odbywa się przez zaistniałe pauzy, i tak jedno orzeczenie złożone z czasownika modalnego i bezokolicznika, np. „możesz pójść” może potencjalnie być rozdzielone pauzą lub jeden z członów może zostać powtórzony (nawet kilkakrotnie).



Na podstawie zestawienia można określić, które z omawianych dialogów spełniają założenia imitowania naturalnej wypowiedzi w języku mówionym, charakteryzującej się zwykle swobodą, skrótowością, spontanicznością. Takie dialogi pochodzą głównie z podręcznika *Start 1. Survival Polish* (6 dialogów/7), *Po polsku 1* (3 dialogi/4) oraz *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących* (1 dialog/3). Najczęściej używanymi spójnikami są spójniki współrzędne łączne *a, i*, przeciwstawny *ale*, rozłączny *czy*, wynikowy *więc* oraz spójnik podrzędny *bo*. Na przestrzeni dialogu składającego się przeciętnie z 16–23 zdań/równoważników pojawiają się maksymalnie trzy różne spójniki, które są powtarzane dwa – trzy razy. W zasadzie taki wynik powinien być zadowalający. W języku mówionym rodzimych użytkowników języka to zjawisko jest oczywiście spotęgowane, ale ważną informacją jest, że najczęściej używane spójniki pokrywają się z tymi użytymi w dialogach z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. W ogóle natomiast nie występują powtórzenia wyrazów o charakterze zapewniającym ciągłość i płynność wypowiedzi, tak typowe dla języka mówionego. Można się za to natknąć na liczne znaki interpunkcyjne: znaki zapytania i wielokropki, czasem poprzedzone wypełnioną pauzą np. „eee...”, które świetnie naśladują specyfikę rozmowy (Pkpk1). Poza powyższymi elementami występują też zaimki osobowe, np. *ja, on, u mnie, ze mną*; zwrotny: *się*; dzierżawcze: *nasz, wasz, ich*; wskazujące: *ten, ta, to, tam, tu*; pytające:

kto? co? jaki? o której? którego?; nieokreślony: *coś*; przeczący: *nic*. Nie wszystkie z wymienionych pojawiły się w trakcie dotychczasowej nauki, ale ich użycie nie wpływa negatywnie na rozumienie tekstu. Wręcz przeciwnie, jest ono pożądane, gdyż wykazuje wysoki stopień autentyczności sytuacji. Ponadto pojawiają się czasami wykrzykniki, np. *aha! ojej! o!*, gdzie pierwszy z nich odwołuje się do wspólnej rozmówcom wiedzy w danej sytuacji, a pozostałe wyrażają emocje – zaskoczenie czy zdziwienie. W analizowanych dialogach pojawiają się sporadycznie potoczny, np. „to nie wasza sprawa” (Pkp1.78). W dialogach nie występują w ogóle formy niepoprawne, które byłyby niezwłocznie poprawione w toku rozmowy, ekspresywizmy i wyrazy nacechowane.

Podsumowanie

W podejściu komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych, ważne jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej uczących się, którą wspomaga pozytywna postawa wobec języka kształtowana i podtrzymywana przez przygotowanego do tego procesu nauczyciela. Odpowiednia motywacja uczącego się, połączona z zaplanowanym procesem dydaktycznym, sprzyjają akwizycji języka. Aby uczenie najbardziej pożądanej przez uczących się językowej sprawności – mówienia – było efektywne, należy w świadomy sposób planować i wdrażać ćwiczenia przedkomunikacyjne. Kolejnym krokiem jest kształtowanie i wspieranie rozmawiania (interakcji językowej) dzięki technice dialogu. Jest ona najbardziej oczywista, gdyż w taki właśnie sposób, w sytuacjach bezpośrednich, komunikujemy się z drugim człowiekiem. Stąd też wydaje się ważne uwrażliwienie na cechy języka mówionego, wdrażane poprzez dialogi wprowadzające w sytuacje komunikacyjne. Dzięki temu będą one nosiły znamiona autentyczności.

Bibliografia

- Bachman L.F., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford 1990.
- Bagarić V., Michajliević Djigunović J., *Defining Communicative Competence*, „Metodika” 2007, nr 8(14), s. 94–103.
- Bonar J., *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I–III*, Łódź 1997.
- Canale M., Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1980, nr 1, s. 1–47.
- Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, 2004.
- Hymes D., *Competence and performance in linguistic theory*, [w:] *Language acquisition: Models and methods*, red. R. Huxley, E. Ingram, New York 1971.
- Hymes D., *On communicative Competence*, Philadelphia, 1971.
- Komorowska H., *Successful teaching: how to achieve it, how to assess it*, „Network” 1999, nr 2(2), s. 3–9.

Lis M., *Communicative competence and communication in foreign language teaching*, [w:] *LCCE2015 Conference Proceedings*, 2015, s. 146–158.

Paulston Ch.B., *Linguistic and communicative competence*, „TESOL Quarterly” 1974, nr 4, s. 347–362.

Śpiewak G., *Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno się uczyć mówienia w języku obcym*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 2, s. 48–52.

Analizowane materiały dydaktyczne

Dawidek S., Stelmach A., Stempek I., Szymkiewicz A., *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Kraków 2011.

Dembińska K., Małycka A., *Start 1. Survival Polish*, Warszawa 2010.

Dembińska K., Małycka A., *Start 2. Beginner Polish*, Warszawa 2013.

Gałyga D., *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Kraków 2011.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1 podręcznik studenta*, Kraków 2010.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Po polsku 1 zeszyt ćwiczeń*, Kraków 2010.

Teaching how to talk. Practical aspects of teaching Polish as a foreign language

Abstract

Speaking is the primary productive language skill. In the article the core of the communicative process and the Communicative Language Teaching are presented. Talking – being the result of CTL is considered as one of three aspects of the speaking skill. A dialogue with its features of a spoken language, is a suggested technique to introduce, exercise and to emulate talking. A sample of dialogues from chosen textbooks for teaching Polish as a foreign language were analysed to identify how and to what extent foreigners are taught talking.

Key words: communicative competence, communication, speaking and talking, dialogue, teaching Polish as a foreign language

Monika Lis – absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktorantka językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, lektor języka polskiego jako obcego z ponad dziesięcioletnim stażem, pracownik Studium Języków Obcych w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Zajmuje się badaniami nad kompetencją komunikacyjną i narracyjną u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego.