

WPROWADZENIE

Uznanie szczególnej roli sprawności mówienia w procesie nabywania kompetencji obcojęzycznej ma wiele źródeł, wśród których należy wymienić między innymi powszechność, skalę i znaczenie komunikacji werbalnej jako naturalnego zjawiska społecznego (Dakowska 2005). Umiejętność swobodnego wypowiedzania się w danym języku jest ponadto w ogólnym rozumieniu zazwyczaj utożsamiana ze znajomością tego języka (Wilczyńska 2002a), a dla wielu uczących się stanowi główną miarę sukcesu w nauce (Komorowska 2004). Komunikowanie się z innymi to także sposób, w jaki ludzie konstruują i prezentują swój wizerunek oraz negocjują status w różnorodnych relacjach społecznych. W istocie rzeczy zdecydowana większość wypowiedzi ustnych ma charakter interakcyjny, czyli obejmuje więcej niż jedną osobę (Thornbury 2012: 201), a każde zachowanie werbalne jest *de facto* dynamiczne i strategiczne jednocześnie. Zazwyczaj angażuje uczestników danej sytuacji komunikacyjnej¹ zarówno fizycznie, jak i mentalnie (Dakowska 2005: 126), i oznacza podjęcie sporego wysiłku, którego wymagają procesy tworzenia i werbalizowania przekazywanego komunikatu oraz odczytywania informacji płynących od rozmówców. W sytuacji komunikacji obcojęzycznej skala trudności związana z połączeniem tych wymagających zadań z użyciem języka obcego zdecydowanie wzrasta, a końcowy efekt działań komunikacyjnych często bywa nie do końca zadowalający dla podejmujących wyzwanie, nawet jeśli zamierzony cel został osiągnięty.

¹ Sytuacja komunikacyjna rozumiana jest tutaj jako: „konwencjonalny, specyficzny dla danej kultury, ramowy scenariusz praktyk komunikacyjnych dostarczający modeli działań językowych i ich interpretacji oraz wyznaczający odnośne oczekiwania i i oceny społeczne. W dydaktyce języków obcych funkcjonuje powszechnie jako ogólne (i najczęściej zbyt uproszczone) określenie treści (przedmiotu), intencji i warunków interakcji, a niekiedy również ról społecznych, charakterystycznego miejsca i czasu tej interakcji” (*Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji* 2002: 331).

W niniejszej monografii podjęto próbę przynajmniej częściowego usystematyzowania wybranych zagadnień związanych z rozwijaniem umiejętności mówienia w języku obcym. W obliczu mnogości ujęć teoretycznych i rozwiązań praktycznych proponowanych w literaturze przedmiotu konieczne było znaczące i wyraźne zawężenie i zdefiniowanie pola zainteresowań zarówno w odniesieniu do rozważań teoretycznych, jak i przedmiotu badań. Zabiegiem umożliwiającym uzasadnione ograniczenie tego pola było skupienie się na aspektach sprawności mówienia szczególnie ważnych na zaawansowanym poziomie kształcenia obcojęzycznego oraz istotnych z perspektywy osób uczących się języka angielskiego jako obcego w warunkach kształcenia neofilologicznego. W obliczu tak nakreślonego obszaru zainteresowań można stwierdzić, iż praca niniejsza wpisuje się w nurt glottodydaktyki aplikatywnej i jako taka oferuje, poza dyskusją teoretyczną, ogląd fragmentu rzeczywistości edukacyjnej z określonej perspektywy. W tym przypadku płaszczyzną wiodącą jest perspektywa podmiotowa, która wskazuje konkretny kierunek myślenia glottodydaktycznego. Perspektywa ta, stawiająca osobę uczącą się w centrum procesu dydaktycznego, pozwala na zindywidualizowany, choć często bardzo subiektywny ogląd badanych zagadnień, zjawisk i uwarunkowań oraz uchwycenie ich zróżnicowanego charakteru w obrębie określonego środowiska edukacyjnego.

Cele badawcze wytyczone w ramach niniejszej pracy należy odnieść zarówno do jej zawartości teoretycznej, jak i empirycznej. Cele epistemologiczne na płaszczyźnie teoretycznej to przede wszystkim:

- omówienie teoretycznych podstaw modelu rozwijania sprawności mówienia na poziomie zaawansowanym w kształceniu o profilu neofilologicznym,
- sformułowanie ogólnych założeń dydaktyki mówienia w neofilologicznym kształceniu językowym.

W odniesieniu do badania empirycznego za cele o charakterze epistemologicznym należy uznać:

- zbadanie efektywności kształcenia neofilologicznego w zakresie dydaktyki mówienia z perspektywy studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM),
- określenie poziomu i charakteru umiejętności w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim z perspektywy uczących się w przededniu ukończenia studiów licencjackich,
- zbadanie i opisanie wybranych indywidualnych uwarunkowań procesu rozwijania kompetencji mownych,
- wypracowanie propozycji modelu dla neofilologicznej dydaktyki mówienia na poziomie zaawansowanym.

Za cel metodologiczny pracy przyjęto określenie skuteczności zastosowanych technik badawczych, a cel dydaktyczny zdefiniowano jako uzyskanie wiedzy przydatnej w kształceniu nauczycieli zainteresowanych problematyką rozwijania sprawności mówienia wśród osób dorosłych na poziomie zaawansowanym, szczególnie w ramach studiów filologicznych.

Praca składa się z dwóch części. Część pierwsza obejmuje trzy rozdziały, które wprowadzają kluczowe w ramach podjętej tematyki zagadnienia teoretyczne. Rozdział pierwszy traktuje rozwijanie umiejętności mówienia w języku obcym jako proces integrowania wiedzy i sprawności (Johnson 1996, Bygate 2009, Thornbury 2012) i definiuje oba terminy w perspektywie glottodydaktycznej. Omówione zostają ponadto wiodące podejścia teoretyczne do nauczania języków obcych – podejście kognitywne (DeKeyser 2007a, 2010), socjokulturowe (Lantolf 2006) i interakcjonistyczne (Swain 1995, Long 1996) oraz sugerowane możliwości podejść hybrydowych z podkreśleniem roli, jaką w ich obrębie można przypisać umiejętnościom mownym. W tej części pracy zostały również omówione mechanizmy produkcji mowy obcojęzycznej (Levelt 1989, Kormos 2006). W dalszej części rozdziału pierwszego poddano analizie pojęcie kompetencji komunikacyjnej (KK) i szereg kwestii terminologicznych związanych ze stosowaniem terminu (Zajac 2011) oraz omówiono strukturę elementów konstruktów w wybranych modelach KK (Canale i Swain 1983, Bachman 1990, Celce-Murcia 2007). Następnie szczegółowo zaprezentowano kluczowy dla całości opracowania model osobistej kompetencji komunikacyjnej autorstwa Weroniki Wilczyńskiej (1999, 2002b, 2002c) i związany z nim bezpośrednio konstrukt wrażliwości językowo-komunikacyjnej (Wilczyńska 2002c, Wojciechowska 2008). W dalszej części rozdziału zaproponowano model indywidualnej kompetencji w mówieniu traktowanej jako komponent osobistej kompetencji komunikacyjnej. Rozdział pierwszy zamykają rozważania dotyczące trudności związanych z definiowaniem poziomu zaawansowania obcojęzycznego, w szczególności zaś problemów, jakie następcza określa stopnia biegłości w zakresie sprawności mówienia. Refleksje o charakterze ogólnym są uzupełnione obserwacjami odnoszącymi się bezpośrednio do narzędzi opisu proponowanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (Council of Europe 2003).

Rozdział drugi koncentruje się na teoretycznych aspektach dydaktyki mówienia (McCarthy 1998, Thornbury 2007, Pawlak 2010, 2011) na poziomie zaawansowanym. Dydaktyka mówienia jest w niniejszym ujęciu rozpatrywana jako subdyscyplina dydaktyki językowej, w ramach której można wskazać określone obszary zainteresowania oraz konkretne problemy wynikające ze specyfiki przedmiotu nauczania (sprawności mówienia). W dalszej części rozdziału zreferowane zostały główne formy dydaktyki mówie-

nia ze szczególnym uwzględnieniem wiodących podejść do dydaktyki języka mówionego oraz form aktywności w mówieniu dostosowanych do potrzeb i możliwości poziomu zaawansowanego. Część rozdziału drugiego skupia się na zagadnieniach interakcji i dyskursu oraz ich funkcji w dydaktyce językowej. Poza omówieniem problemów terminologicznych związanych z powyższymi pojęciami, przedstawione i krótko zanalizowane zostały wybrane modele dyskursu szkolnego (Johnson 1995, van Lier 1996, Gil 2002) oraz typy interakcji dydaktycznych. Ostatnią część rozdziału drugiego stanowi dość szeroka dyskusja koncentrująca się wokół problematyki autentyczności w kontekście dydaktyki języków obcych (Grucza 2004, Mishan 2004, Niżegorodcew 2012). Tematyka ta niejako siłą rzeczy przywołuje odniesienia do debaty dotyczącej różnic między komunikacją szkolną a dyskursem w warunkach naturalnych (Majer 2003) oraz wymaga podjęcia rozważań odnoszących się do autentyczności komunikacji szkolnej.

W rozdziale trzecim główny punkt ciężkości położony został na indywidualnych uwarunkowaniach rozwijania sprawności mówienia. Za aspekty o kluczowym znaczeniu uznano w tym względzie łączące się ze sobą wymiary osobowości, motywacji i gotowości komunikacyjnej (GK). Związek ten wynika po pierwsze ze złożoności i specyfiki umiejętności mownych, po drugie z ich nieodmiennie indywidualnego charakteru, na który składają się wzajemne, często nieprzewidywalne, oddziaływania uwarunkowań afektywnych i osobowościowych, kontekstu uczenia się i zmieniających się czynników motywacyjnych. W obrębie zagadnienia osobowości, poza ogólnym wprowadzeniem terminu, skoncentrowano się na czterech wymiarach najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu jako mające niezaprzeczalny wpływ na rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym, a mianowicie: poziomie ekstrawersji, lęku językowym, samoocenie i skłonności do podejmowania ryzyka. Zagadnienie motywacji zostało zreferowane poprzez nawiązanie do głównych perspektyw interpretacyjnych, szeregu definicji pojęcia, wskazanie obecnych w literaturze specjalistycznej teorii i typologii motywacji (Dörnyei 2003, 2014, Szałek 2004, Michońska-Stadnik 2008) oraz poprzez podjęcie próby konkretnego odniesienia zjawiska motywacji do rozwijania sprawności mówienia. Rozdział trzeci, a tym samym część teo-retyczną pracy, zamyka omówienie pojęcia gotowości komunikacyjnej (MacIntyre i in. 1998, MacIntyre 2007), niezwykle złożonego i interesującego konstruktu, który jest nieodzowny w dyskusji dotyczącej sprawności produktywnych, zwłaszcza umiejętności posługiwania się językiem w mowie. Podrozdział ten zawiera prezentację struktury GK i jej charakterystykę, a także przytacza badania nad gotowością komunikacyjną z podkreśleniem badań prowadzonych w polskim kontekście edukacyjnym.

Kolejne trzy rozdziały tworzą część empiryczną monografii. Rozdział czwarty wprowadza problematykę badawczą ujętą w formie ogólnie zarysowanych problemów głównych (obszarów zainteresowania), w obrębie których sformułowano szczegółowe pytania badawcze.

Problem główny 1. dotyczy charakteru oceny własnych umiejętności w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim przeprowadzonej przez studentów kończących studia licencjackie, sposobów dokonywania autoewaluacji oraz czynników wpływających na indywidualny osąd umiejętności.

Pytania szczegółowe odnoszą się do:

- autoewaluacji indywidualnej kompetencji mownej osób badanych z zastosowaniem szeregu skal proponowanych w ramach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Council of Europe 2003),
- identyfikowania przez studentów mocnych i słabych stron własnej kompetencji w mówieniu,
- wskazywania aspektów postrzeganych jako szczególnie istotne lub trudne na osiągniętym etapie rozwoju językowego,
- definiowania celów uczenia się związanych z rozwijaniem umiejętności mówienia w języku angielskim.

Problem główny 2. obejmuje zagadnienia dotyczące sposobów postrzegania przez badanych form aktywności na zajęciach oraz komunikacji klasowej. Pytania szczegółowe zmierzają ku:

- wskazaniu, jakie typy ćwiczeń i zadań w mówieniu są w opinii respondentów najbardziej i najmniej indywidualnie efektywne w rozwijaniu badanej sprawności i jak studenci uzasadniają swoje wybory,
- wykazaniu, jak respondenci rozumieją pojęcie komunikacji autentycznej i czy ich zdaniem komunikacja taka zachodzi lub jest możliwa na zajęciach językowych.

Problem główny 3. kieruje uwagę badawczą ku zagadnieniom związanym z indywidualnymi aspektami nabywania umiejętności mówienia w języku obcym (angielskim). Pytania szczegółowe w tym obszarze zostały sformułowane w następujący sposób:

- Czy uwarunkowania osobowościowe wpływają w opinii badanych na sposób, w jaki komunikują się w języku obcym na zajęciach i poza nimi? Jeśli tak, jaki jest charakter tej zależności? W jaki sposób uwarunkowania te wpływają na rozwijanie indywidualnej kompetencji w mówieniu?
- Jakie są źródła i charakter motywacji badanych do nauki języka angielskiego i rozwijania sprawności mówienia w szczególności?

- Jakie czynniki motywują i demotywują studentów do uczestnictwa w komunikacji obcojęzycznej na zajęciach?
- Jak respondenci oceniają swoją chęć do komunikacji (gotowość komunikacyjną – GK) i jej wpływ na postępy w rozwijaniu sprawności mówienia?

Jednym z celów pracy jest uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania z punktu widzenia osób uczących się i jak najpełniejsze uchwycenie perspektywy indywidualnej. W związku z tym za właściwy uznano wybór metodologii jakościowej, a przeprowadzone badania można określić jako opisowo-analityczne. Charakterystykę badań jakościowych i szczegółowe uzasadnienie wyboru metodologii zawarto zatem w kolejnej części rozdziału czwartego. W jego dalszych podrozdziałach znajduje się ponadto opis zastosowanych technik zbierania danych (ankiety, obserwacja, wywiady) oraz charakterystyka badanej grupy, którą stanowili studenci dwóch roczników III roku neofilologicznej specjalności uniwersyteckiej lingwistyka stosowana na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w liczbie 64 osób.

Rozdział piąty poświęcono analizie zgromadzonego materiału badawczego, która dla zachowania przejrzystości prezentacji zorganizowana została według kryterium zastosowanej techniki zbierania danych. Dzięki uporządkowaniu i zanalizowaniu materiału empirycznego możliwe stało się opracowanie indywidualnych profili respondentów. Profile takie, przedstawione w liczbie 15 osobnych zestawień², pozwalają na wgląd w osobiste uwarunkowania procesów i reprezentacji mających wpływ na rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim. Ich analiza oraz wnioski o charakterze bardziej ogólnym wyprowadzone w trakcie badań stanowiły podstawę do opracowania odpowiedzi na pytania badawcze, które zamykają rozdział piąty.

Wieńczący monografię rozdział szósty stanowi podsumowanie badań. Zawarto w nim wnioski końcowe, przedstawiono autorską propozycję modelu rozwijania sprawności mówienia na poziomie zaawansowanym w kształceniu neofilologicznym, który został opracowany na podstawie przeprowadzonych badań, oraz zarysowano wynikające z nich implikacje glottodydaktyczne i kierunki dalszych badań.

² Zamieszczenie indywidualnych profili wszystkich 64 uczestników badania nie było możliwe ze względu na objętość pracy.