

Magdalena Olpińska

Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 1,
187-201

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena OLPIŃSKA

Uniwersytet Warszawski

Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków

1. Antropocentryczna teoria języków F. Gruczy

Antropocentryczna teoria języków¹ jest koncepcją opracowaną przez wybitnego polskiego lingwistę, profesora Franciszka Gruczę. Założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił po raz pierwszy w monografii *Zagadnienia metalingwistyki* z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1988, 1993a i b, 1997, 2005, 2008. Koncepcja ta wywarła wielki wpływ na prace innych polskich lingwistów – przegląd tych prac przedstawia S. Grucza (2004: 38).

W świetle antropocentrycznej teorii języków język ludzki jest pewną właściwością człowieka – jego wiedzą fundującą jego umiejętności językowe. Wiedza ta obejmuje zakres praktycznych umiejętności każdej osoby, „na podstawie której (a) tworzy ona formy wyrażień/wypowiedzi określonego typu (...), (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażień/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/wypowiedzi wytworzone przez inne osoby (...), (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia” (Grucza F. 1993a: 31). Inaczej mówiąc, umiejętności językowe człowieka to umiejętności odbierania i rozumienia wyrażień językowych innych ludzi, umiejętności realizowania wyrażień językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w procesie komunikacji.

Struktura wiedzy fundującej umiejętności językowe ludzi jest bardzo złożona. Obejmuje ona „strukturalny system wiedzy (...) [oraz] proceduralne możliwości jej przetwarzania, warunkujące percepcję i produkcję językową” (Sikorska 2005: 55; por. też Dakowska 2001: 43 i n.; Jańska 2006: 59), inaczej mówiąc – wiedzę deklaratywną oraz wiedzę proceduralną (lub: wiedzę o przedmiocie oraz wiedzę operacyjną – Duszak 1998: 251). Wiedza deklaratywna to przechowywana w pamięci trwałej wiedza o faktach, zdarzeniach, prawidłowościach – w odniesieniu do języka wiedza ta obejmuje między innymi słownictwo, system pojęć oraz wiedzę

¹ Teoria ta jest nazywana przez jej Autora we wcześniejszych pracach *relatywistyczną teorią języków ludzkich*.

o formach językowych. Wiedzy deklaratywnej nie należy utożsamiać z wiedzą metajęzykową, wiedzą teoretyczną o formach językowych. Natomiast wiedza proceduralna umożliwia (nieuświadomione) odwoływanie się do wcześniej nabytych elementów wiedzy fundujących wykonywanie określonych czynności, sprawności (np. jazdy na rowerze); językowa wiedza proceduralna to zakodowane w pamięci procedury i strategie wykonywania czynności językowych, czyli umiejętności dysponowania elementami wiedzy deklaratywnej w działaniu językowym. Wiedzy proceduralnej nie należy z kolei utożsamiać ze sprawnościami językowymi w sensie automatycznych procedur recepcji i produkcji wypowiedzi (por. Dakowska 2001: 44). Zależności pomiędzy wiedzą deklaratywną i proceduralną w działaniu językowym są bardzo złożone, nie sposób ich od siebie odgraniczyć, tym bardziej nie można ich sobie przeciwstawiać. Wiedza deklaratywna i proceduralna razem tworzą językowe właściwości człowieka – „umiejętności tworzenia i nadawania oraz odbierania i interpretowania wypowiedzi” (Grucza F. 1993b: 157).

F. Grucza (1997: 12 i n.) podejmuje dalej idącą próbę klasyfikacji wiedzy, wyróżniając między innymi: wiedzę wrodzoną („pochodzącą z genetycznego przekazu”) i nabytą (wytworzoną), wiedzę uświadomioną i nieuświadomioną, wiedzę teoretyczną i praktyczną, wreszcie wiedzę językową i pozajęzykową (wiedzę człowieka o świecie, w tym także wiedzę o samym sobie). Z kolei wiedza językowa jest wiedzą formacyjną, realizacyjną i wiedzą funkcyjną – semantyczną i pragmatyczną. Zarówno zaś wiedza semantyczna, jak i pragmatyczna obejmuje „nie tylko czystą wiedzę funkcyjną, czyli wiedzę o znaczeniach morfemów, leksemów, frazemów itd., lecz także sporo wiedzy praktycznej składającej się na odpowiednie umiejętności” (tamże: 16). Wiedza semantyczna „styka się bezpośrednio, krzyżuje, w pewnej mierze pokrywa z wiedzą o świecie”, zaś wiedza pragmatyczna jest „ściśle powiązana z wiedzą kulturową” (tamże: 17). Jak z tego wynika, „nie ma żadnej wyraźnej granicy oddzielającej obszar wiedzy językowej od nie-językowej wiedzy o świecie” (Grucza F. 2005: 47), zaś nie ulega wątpliwości, że wiedza potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa. Fakt ten ilustruje dobrze przykład tekstu zaczerpniętego z artykułu W. Schnotza (2005: 224), który to tekst na pozór wydaje się pozbawiony wewnętrznej spójności i sensu:

Piotruś zaprosił Anię na urodziny. Ania zastanawiała się, czy Piotruś ma już warcaby. Podeszła do swojej świnki-skarbonki i potrząsnęła nią. Ale skarbonka nie wydała żadnego dźwięku (tł. M.O.).

- Dlaczego Ania zastanawia się, czy Piotruś ma warcaby, kiedy otrzymała zaproszenie na jego urodziny?
- Dlaczego po zadaniu sobie tego pytania zdejmuje z półki świnkę-skarbonkę i potrząsa nią?
- Co to dla niej oznacza, że skarbonka nie wydaje żadnego dźwięku i jaki ma to związek z urodzinami Piotrusia?

Jednak czytelnik z łatwością odpowiada na te wszystkie pytania, nie dlatego, że znajduje odpowiedzi w tekście, lecz na podstawie swojej wiedzy o świecie (wiedzy kulturowej):

- Na przyjęcie urodzinowe należy przyjść z prezentem – mogłyby nim być warcaby, pod warunkiem że jubilat ich jeszcze nie posiada.
- Prezent należy kupić, np. za pieniądze zgromadzone w skarbonce, która temu celowi – gromadzeniu oszczędności – służy.
- Brak odgłosu brzęczących monet w skarbonce oznacza brak środków na zakup prezentu, a więc znaczący problem dla Ani.

Przykład ten pokazuje, jak bardzo w procesy dekodowania wypowiedzi zaangażowana jest cała wiedza odbiorcy, nie tylko jego wiedza językowa, ale także rozległa wiedza kulturowa, wiedza o świecie.

Umiejętności komunikacyjne człowieka można zatem scharakteryzować jako zdolności wprawne stosowania wiedzy językowej i pozajęzykowej w sytuacjach komunikacyjnych. Dzięki posiadanym umiejętnościom ludzie potrafią przy wykonywaniu aktów komunikacyjnych (zarówno ich wytwarzaniu, jak i ich rozumieniu), korzystając z wiedzy, dokonać wyboru odpowiednich form morfosyntaktycznych, złożyć je w sensowną, spójną i logiczną całość, nadać wypowiedzi (lub odczytać) indywidualne zabarwienie (dowcipne, złośliwe, obraźliwe itp.) i to w bardzo krótkim czasie.

Jednak wiedzy tej nie można nikomu bezpośrednio przekazać. Każdy człowiek może dzięki doświadczeniu, praktyce, refleksji czy rozumowaniu swoją wiedzę zdobywać (wytwarzać), gromadzić, rozwijać, przetwarzać, a także „uzewnętrzniać”, odzwierciedlać, reprezentować – np. za pomocą form językowych (Grucza F. 1997: 13; por. też 1993a: 27). Na podstawie tych zewnętrznych reprezentacji wiedzy każdy człowiek musi ją zrekonstruować sam.

Jedynymi dostępnymi reprezentacjami tej wiedzy są wyrażenia językowe. Wyrażenia językowe używane w procesie komunikacji, w interakcjach komunikacyjnych z partnerami komunikacyjnymi, są zawsze wyraźnie powiązane z sytuacją i zanurzone w kontekście komunikacyjnym. Ponadto wyrażenia językowe występują w procesie komunikacji w postaci uporządkowanej – w postaci dyskursu. Cechą charakterystyczną każdego rodzaju dyskursu jest to, że w danej sytuacji komunikacyjnej stanowi on zawsze określoną i skończoną całość zintegrowaną z ową sytuacją komunikacyjną.

Warunkiem porozumienia się pomiędzy ludźmi jest prawidłowe przypisywanie wyrażeniom językowym znaczeń, treści i intencji komunikacyjnych przez partnerów komunikacyjnych. Sytuacja komunikacyjna, kontekst, a także intencja komunikacyjna oraz treść/znaczenie wypowiedzi determinują użycie danej formy językowej. Znajomość form językowych gwarantuje mówcom i słuchaczom możliwość kodowania i dekodowania zamiarów komunikacyjnych i stosownych treści. To dzięki nim komunikacja jest w ogóle możliwa.

W oparciu o teorię produkcji mowy Willema J.M. Levelta (1989, tu w: Rickheit i in. 2004: 88 i n., por. też Kurcz 2000: 59 i n. oraz Schmitt i in. 2003: 52) możemy wyróżnić trzy etapy procesu planowania i formułowania wypowiedzi od momentu pojawienia się zamysłu komunikacyjnego do jego językowego wyrażenia. Te trzy płaszczyzny noszą nazwy: konceptualizatora, formulatora i artykulatora (*conceptualizer, formulator, articulator*). Na najwyższym poziomie hierarchii znajduje

się płaszczyzna konceptualizacji. Na tym poziomie następuje wybór treści, którą mówiący ma zamiar wyrazić i celu, który chce zrealizować, posługując się wyrażeniami językowymi. Na tym etapie powstaje plan dyskursu: nadawca decyduje, jakiego rodzaju wypowiedź chce wytworzyć. Konstruując treści i cele komunikacyjne mówca korzysta także z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej – wiedzy o świecie (ogólnej i specjalistycznej), wiedzy o społecznych, kulturowych i komunikacyjnych uwarunkowaniach procesu komunikacji, a także ze swojej wiedzy lub wyobrażeniu o odbiorcy komunikatu – o poziomie jego wiedzy w porównaniu ze swoją własną wiedzą i o możliwościach przetwarzania informacji przez odbiorcę². Niższy poziom – to płaszczyzna formułowania wypowiedzi. Jest to etap przedwerbalnego generowania przekazu o charakterze planu wypowiedzi, na którym następuje wybór odpowiednich struktur syntagmatycznych, jednostek leksykalnych oraz przyporządkowanie morfemom odpowiedniej formy fonologicznej (kodowanie gramatyczne i fonologiczne, por. Schmitt i in. 2003: 52; Indefrey 2003: 31–32). Na najniższym poziomie – płaszczyźnie artykulacji – zgromadzone są formy werbalne. Na tym etapie odbywa się realizacja wypowiedzi dzięki aparatowi głosowemu. Podobną hierarchiczną strukturę ma także umiejętność rozumienia wypowiedzi. Na najniższym poziomie tej umiejętności znajduje się analizator słuchowy, odpowiedzialny za rozpoznawanie wypowiedzi w postaci ciągów dźwięków (pełni on także rolę w monitorowaniu własnych wypowiedzi mówcy, w kontrolowaniu poprawności wypowiedzi i jej zgodności z zamierzoną intencją komunikacyjną – por. Kurcz 2000: 60). Na wyższym poziomie – dzięki „systemowi rozumienia mowy” (określenie za Kurcz 2000: 59) – przebiega proces semantyzacji, czyli dekodowania form werbalnych i rekonstruowania ich znaczenia (lub inaczej mówiąc – interpretacji ich znaczenia – por. Grucza F. 1993b: 157), czyli przypisania znaczeń formom językowym zawartym w komunikacie. Ostatnim etapem jest etap konceptualizacji, na którym w świetle wszystkich dostępnych zasobów wiedzy słuchacza następuje rekonstrukcja i interpretacja treści oraz intencji komunikacyjnej, która odpowiada zamierzeniom mówcy. Odbiorca, interpretując zamiar komunikacyjny nadawcy, określa zarazem swój do niego stosunek, tzn. subiektywnie go ocenia. Częścią zrozumienia wypowiedzi jest także reakcja na nią odbiorcy (por. Strohner 2005).

² Nie wszyscy lingwiści uznają proces konceptualizacji za proces językowy. M. Szczodrowski (2004: 70 i n.; 98 i n.; 108 i n.) proces konstruowania (generowania) intencji komunikacyjnych uważa za proces kognitywny, nie językowy, gdyż „realizuje się [on] w ramach ogólnego magazynu wiedzy” (zawierającego informacje ogólne i fachowe). Proces językowego kodowania informacji obejmuje według niego dopiero „transformowanie intencji na odpowiadające jej struktury leksykalno-gramatyczne” (por. płaszczyzna formulatora), a następnie „transmisję do efektorów oraz produkcję materialną wypowiedzi” (por. płaszczyzna artykulatora). Podobnie jest w przypadku dekodowania językowego: wedle M. Szczodrowskiego (2004: 42 i n.; 110 i n.) proces dekodowania informacji (czyli audytywna recepcja znaków językowych, identyfikacja i dyferencjacja poszczególnych jednostek znaków językowych, transformacja substancji znaków językowych i ich transfer do „centrum językowego”, gdzie przechowywane są struktury językowe, nazywanego przez niego również „magazynem-mechanizmem językowym”) jest procesem językowym, natomiast jej kognitywne przetwarzanie w celu zrekonstruowania intencji komunikacyjnej nadawcy jest procesem niejęzykowym.

Podobną hierarchiczną strukturę mają również procesy rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych (por. Rickheit i in. 2004: 88 i 102 i n.; Indefrey 2003: 34; Dakowska 2001: 173–174 oraz Jakobs 2003: 316; modele czytania i pisania zob. też Börner, Vogel 1996: 4 i n. oraz Szczodrowski 2004). Różnice pomiędzy tworzeniem i rozumieniem wypowiedzi ustnych i pisemnych dotyczą przede wszystkim czasu ich przetwarzania, który w przypadku tekstów pisemnych jest znacznie dłuższy. Dzięki temu przetwarzanie dłuższych tekstów pisemnych cechuje duża cykliczność procesów poznawczych – włączanie się różnych obszarów pamięci roboczej i trwałej przy radzeniu sobie z ustanawianiem koherencji wypowiedzi oraz innych czynności poznawczych (uwagi, motywacji, koncentracji itd.).

Przetwarzając wypowiedź pisemną, odbiorca, podobnie jak w przypadku przetwarzania wypowiedzi ustnych, korzysta ze wszystkich dostępnych mu zasobów wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej. Rozumienie wypowiedzi można zatem postrzegać jako wynik interakcji pomiędzy informacją „pochodzącą” z przetwarzanego materiału językowego (ściślej – informacją zakodowaną w materiale językowym przez twórcę tekstu) a dostępnymi odbiorcy różnymi rodzajami wiedzy i kontekstu dyskursu (por. Knobloch 2005: 14). Charakter współdziałania (interakcji) tych różnych zasobów i źródeł wiedzy jest bardzo złożony. Współdziałanie to, jak również współdziałanie pomiędzy nadawcą i odbiorcą (pomiędzy wiedzą nadawcy, dzięki której konstruuje on intencję komunikacyjną i treść wypowiedzi, a wiedzą odbiorcy, dzięki której jest on w stanie tę intencję i treść zinterpretować), leży u podstaw komunikacji językowej, rozumianej jako produkcja i recepcja wypowiedzi (tekstów – por. Grucza S. 2000: 77).

Interpretacja tekstu jest więc zależna nie tylko od prawidłowego (zgodnego z zamierzeniem twórcy wypowiedzi) odczytania jego znaczenia na podstawie rozpoznania eksplicytnej struktury językowej tekstu, ale także na podstawie przypuszczeń odbiorcy co do wyrażonych implicytnie celów, założeń i intencji twórcy komunikatu (Duszak 1998: 115-116; 196). W przypadku komunikacji językowej interakcja pomiędzy jej uczestnikami polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie, jest ona wspólnym działaniem, a jej efekt zależy od wspólnego wysiłku. Wypowiedzi (teksty) są jedynie wyzwalaczami poznawczych procesów (re)konstrukcji treści i intencji komunikacyjnych. Braki wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać procesy porozumiewania się ludzi, co ma pierwszorzędne znaczenie także dla dydaktyki języków obcych. Proces nauki języka obcego należy bowiem uznać nie tylko za proces, którego celem jest zgromadzenie przez uczących się wiedzy językowej dotyczącej danego języka obcego, ale również rozległej wiedzy niejęzykowej, ułatwiającej zrozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, ich tworzenie, a także fundującej porozumienie z przedstawicielami innych wspólnot językowych. Jak bowiem słusznie zauważa M. Dakowska (2001: 63), trudności komunikacyjne nie muszą wynikać ze słabej znajomości języka obcego i jego tła kulturowego, lecz mogą mieć związek ze znikomym zakresem wiedzy o sobie nawzajem, wzajemnymi odczuciami i nastawieniami.

2. Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków

Glottodydaktyka jest samodzielną dziedziną naukową – proces jej wyodrębniania się rozpoczął się w połowie lat sześćdziesiątych XX w.³ – która zajmuje się badaniem procesów nauczania i uczenia się (rzeczywistych) języków przez ludzi. Glottodydaktyka podejmuje próbę racjonalnej rekonstrukcji procesów dokonujących się w mózгах (umysłach) konkretnych ludzi – uczących się i nauczycieli języków, a także rekonstrukcji ich specyficznych (głębokich, ukrytych) właściwości – w szczególności zasobów odpowiedniej wiedzy fundującej ich umiejętności, dzięki którym mogą oni zarówno uczyć się, jak i nauczać języków, w tym także języków obcych (Grucza F. 2007: 14 i n.). Aby to osiągnąć, glottodydaktyka poddaje naukowej obserwacji zachowania, czynności, role spełniane przez uczących się i nauczycieli w ramach interakcji (układów) glottodydaktycznych, a także używanych przez nich środków i materiałów – przede wszystkim wyrażen językowych, wypowiedzi, tekstów (Grucza F. 2006: 38–39). Wszystkie te elementy są częściami składowymi procesu glottodydaktycznego.

Glottodydaktyka jako nauka stawia sobie za cel przede wszystkim naukowe poznanie procesów, jakie przebiegają w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka (Grucza F. 2007: 22). Na podstawie badań i obserwacji naukowej procesów akwizycji językowej glottodydaktyka dąży między innymi również do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka bardziej efektywnym i skutecznym (tamże: 16–17). Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, a to dlatego, że wiedzę glottodydaktyczną w znacznej mierze funduje wiedza lingwistyczna.

Przyjmując definicję języka ludzkiego sformułowaną na gruncie antropocentrycznej teorii F. Gruczy, a mianowicie, że język ludzki jest pewną właściwością człowieka, na którą składają się jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w procesie komunikacji, musimy w konsekwencji przyjąć, iż cel nauki języka obcego należy określić jako wspieranie rozwoju wiedzy fundującej umiejętności realizowania wyrażen językowych, wiedzy fundującej umiejętności odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażen językowych innych ludzi oraz wiedzy fundującej umiejętności uwzględniania kontekstów i (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażen językowych (za Grucza F. 2005: 49). Z przedstawionych powyżej rozważań o strukturze wiedzy fundującej umiejętności komunikacyjne ludzi wynika przede wszystkim, iż jest to nie tylko wiedza językowa, ale także wiedza niejęzykowa, bowiem, jak stwierdzono wcześniej, braku wiedzy zarówno

³ Historię i osiągnięcia polskiej szkoły glottodydaktyki, jej prekursora, prof. L. Zabrockiego, jego uczniów i następców, a także innych wybitnych polskich uczonych z wielu różnych ośrodków akademickich w całej Polsce przedstawia szczegółowo F. Grucza w monografii *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia* (2008). Por. też F. Grucza (2006: 34); M. Dakowska (1998: 43 i n.).

językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać porozumiewanie się między ludźmi.

Takie sformułowanie celu nauczania języka obcego określa zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego, a także wpływa bezpośrednio na wybór i ukształtowanie treści nauczania, materiału dydaktycznego i form pracy na lekcji.

Zakres umiejętności komunikacyjnych

Zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego wyznacza definicja kompetencji komunikacyjnej. Określenie *kompetencja komunikacyjna*, wprowadzone do literatury przedmiotu przez D. Hymesa (tu: 1979), rozumiane jest jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych (por. Grucza F. 1988: 314). Kompetencja komunikacyjna obejmuje cały zbiór umiejętności, pozwalających człowiekowi na podejmowanie różnorodnych interakcji językowych z partnerami komunikacyjnymi, takich jak (por. Vollmer 2005: 57): kompetencja fonetyczno-fonologiczna i ortograficzna, kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja dyskursywna, kompetencja pragmatyczna (czyli umiejętność rozumienia i wyrażania zamiarów komunikacyjnych), kompetencja socjolingwistyczna (czyli umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi, kulturowymi), a także kompetencja metajęzykowa – wiedza o systemie językowym, zdolność do refleksji nad zjawiskami językowymi, zdolność myślenia i przetwarzania wiedzy, świadomość uczenia się języka, zdolność działania językowego itd.

Wszystkie te umiejętności są równie ważne, potrzebne i powinny być w procesie nauczania języka obcego koniecznie uwzględnione. Ponadto tworzą one bardzo kompleksową strukturę, są od siebie wzajemnie zależne, dlatego w procesie nauczania języka obcego nie sposób rozpatrywać ich w izolacji.

Treści nauczania

Proces nauczania języka obcego należy rozumieć jako proces inwestowania w wiedzę uczniów niezbędnej w komunikacji językowej, rozwijanie wiedzy uczniów na wszystkich jej poziomach, dbanie o jej strukturyzację, dostępność i produktywność, tak aby uczeń mógł stosować zgromadzoną wiedzę w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zaś elementami tej wiedzy są nie tylko formy leksykalne, ich znaczenie, czy formy morfosyntaktyczne, ale także struktury dyskursu, plany, schematy, normy, konwencje, reguły komunikacyjne, czy społeczne i kulturowe uwarunkowania użycia wyrażen językowych (por. Dakowska 2001: 76 i n.). Celem nauczania języka obcego jest rozwój umiejętności realizacji i rozumienia wypowiedzi z uwzględnieniem ich kontekstu i sytuacji komunikacyjnej, a więc rozwój wiedzy językowej w procesie nauki języka obcego musi być zintegrowany z rozwojem wiedzy o sobie, o świecie, o kulturze kraju języka obcego (wiedzy interkulturowej).

Komunikacja między ludźmi dotyczy wielu aspektów i służy zaspokajaniu wielu różnych potrzeb, a są to między innymi: wymiana poglądów, zdobywanie wiedzy fachowej, zaspokajanie potrzeby przeżyć estetycznych i artystycznych, głębokiej refleksji itd. (por. Grucza F. 1993a: 27). Potrzeby te dalece wykraczają poza „wy-

mianę informacji na tematy dnia codziennego”, zatem procesów komunikacyjnych leżących u podstaw dydaktyki języków obcych nie należy sprowadzać jedynie do komunikacji o sprawach „codziennych”, o sprawach banalnych. Ponadto procesy uczenia się języka obcego powinny być inicjowane w sensownych sytuacjach komunikacyjnych, gdyż nadrzędnym celem nauczania języka obcego jest umożliwienie uczącym się brania od samego początku nauki udziału w procesie komunikacji językowej i jednocześnie stopniowe budowanie i wspieranie rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej. Na tej drodze również potrzebne są objaśnienia formalne i odpowiednie ćwiczenia strukturalne, które, choć są niezbędne, to jednak nie powinny dominować lekcji języka obcego. Wiedza dotycząca systemu języka obcego powinna być rozwijana zawsze wraz z umiejętnościami strategicznymi użycia wypowiedzi językowych jako środków komunikacji (por. Butzkamm 2002: 141).

Materiał nauczania

Jak podkreślono w pierwszej części niniejszego artykułu, języka jako wiedzy nie można nikomu przekazać, uczący się sami muszą tę wiedzę zrekonstruować. Jest to możliwe tylko w drodze rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka (por. Börner, Vogel 1996: *Vorwort*; por. też Dakowska 2001: 95 i n.; Grucza S. 2000: 78; Schmölzer-Eibinger 2006: 16). Tak więc jedyną możliwą formą realizowania procesów akwizycji językowej – rozwijania kompetencji językowej – jest obcowanie z tekstami danego języka – czyli inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu. Dyskurs jako uporządkowana wypowiedź językowa zintegrowana ze swoim kontekstem językowym, kulturowym i sytuacyjnym (por. „tekst w sytuacji komunikacyjnej” – Krumm 1993: 18) odgrywa w nauczaniu języka obcego istotną rolę z wielu względów. Po pierwsze znaczenie poszczególnych elementów tekstu można zinterpretować jedynie w oparciu o ich kontekst: „jednostki leksykalne występują (...) zawsze (i tylko) w funkcji pewnych elementów strukturalnych danych wytworów językowych, a nie jako samodzielne jednostki leksykalne; jest tak nawet w wypadku wypowiedzi (tekstów) jednowyrazowych. (...) Bez odwołania się do aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał (...) tekst, nie sposób ustalić jego statusu, a bez uwzględnienia statusu tekstu oraz kontekstu, w którym zostało umieszczone (...) wyrażenie, nie sposób adekwatnie określić ani jego wartości, ani jego znaczenia” (Grucza F. 2005: 60). Po drugie zrozumienie całego tekstu zależy od prawidłowego przypisania mu intencji komunikacyjnej (Duszak 1998: 38; por. Strohner 2005: 190 i n.), zaś odczytanie owej intencji zależy od prawidłowego zrozumienia całej sytuacji komunikacyjnej, ponieważ: „wszelkie (wy)twory językowe (...) jawią się zawsze jako (tylko) pewne elementy odpowiednich aktów komunikacyjnych, a nie jako obiekty samodzielne” (Grucza F. 2005: 60).

Najważniejszą rolę w procesie glottodydaktycznym pełnią teksty autentyczne, przy czym nie chodzi tu o to, że muszą to być teksty oryginalne w takim sensie, że zostały one wytworzone przez rodowitych nadawców dla rodowitych odbiorców oraz że ani ich funkcja, treść, forma, ani kontekst nie zostały w żaden sposób zmienione lub dopasowane do potrzeb glottodydaktycznych (por. Grucza S. 2005: 75 i n.). Materiałem nauczania powinny być raczej teksty autentyczne w sen-

sie ich adekwatności komunikacyjnej, tzn. teksty zintegrowane z całą sytuacją komunikacyjną, nawet jeżeli są wyjęte z oryginalnego kontekstu i analizowane w izolacji (Grucza S. 2005: 79; por. Mohr 2005: 18). Teksty te stanowią „sensowne jednostki”, których struktura językowa odzwierciedla intencję komunikacyjną, określającą wybór i organizację treści wypowiedzi (por. Fries 2005: 143). Inaczej mówiąc, „aby spełnić swoją funkcję dydaktyczną, materiał nauczania musi posiadać istotne z punktu widzenia struktury komunikacji własności dyskursu: zorientowanie na cel komunikacyjny, sensowną treść i plan komunikatu, porządkujący formy i funkcje językowe, koherencję na poziomie treści i kohezję na poziomie form oraz odniesienie do sytuacji implikującej jakiegoś konkretnego nadawcę i adresata” (Dakowska 2001: 86).

Materiałem nauczania mogą być zatem także teksty „dydaktyzowane”, tzn. teksty autentyczne, na których dokonano odpowiednich zabiegów glottodydaktycznych w celu umożliwienia lub ułatwienia uczącym się ich przetwarzania (np. kompresję, czyli wzmocnienie istotnych informacji w tekście, eksponowanie niektórych elementów tekstu, czy selekcję, czyli eliminację z tekstu niektórych informacji bez szkody dla jego autentyczności komunikacyjnej – por. Dakowska 2001: 135 i n.; Groeben, Christmann 1996: 80 i n.; por. też Duszak 1998: 128 i n.), a także „teksty dydaktyczne”, które zostały stworzone specjalnie dla potrzeb uczących się języka obcego, pod warunkiem, że teksty te są dla uczących się *relevantne*: przydatne uczącym się z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i poznawczych, treści, tematyki, terminologii, typu dyskursu, celu komunikacyjnego, rodzaju sytuacji, ważne z punktu widzenia ich tożsamości, roli odbiorców w komunikacji masowej i indywidualnej oraz roli w procesie dydaktycznym, a także *zrozumiale*: dostosowane do możliwości przetwarzania informacji przez uczących się z uwagi na poziom ich wiedzy (Dakowska 2001: 133; por. też Grucza S. 2000: 81 i 95). Teksty takie spełniają warunki umożliwiające uczącym się rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i strategii radzenia sobie z problemami poznawczymi: stanowią „pożywkę dla mechanizmu przetwarzania informacji” uczących się, służą zaspokojeniu ich ciekawości i uzupełnieniu ich wiedzy, skłaniają do refleksji i wymiany poglądów, zachęcają do podejmowania dalszych działań, nie tylko komunikacyjnych, oraz sprzyjają zapamiętywaniu przez nich maksimum informacji językowej – formy językowej tekstu i jego treści (Dakowska 2001: 106 i 144; Butzkamm 2002: 192). Materiał nauczania powinien być zatem skonstruowany tak, aby umożliwiał uczącym się rozwijanie umiejętności sprawnego wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów własnej wiedzy w sposób zintegrowany poprzez zwracanie uwagi na treść, cel komunikacji, jej formę i kontekst (np. w postaci informacji graficznych i wizualnych, takich jak rysunki, mapki, tabele, schematy itp.) jako źródło informacji na temat znaczenia. Ubóstwo kontekstu, podobnie jak ubóstwo treści w tekście znacznie utrudnia, a czasem nawet wręcz uniemożliwia proces rekonstrukcji znaczenia i intencji komunikacyjnej tekstu (Dakowska 2001: 90; por. też Srole 1997: 105).

Formy pracy na lekcji

Podobnie jak wiedzy niezbędnej ludziom w komunikacji językowej, tak i samych umiejętności komunikacyjnych – zdolności stosowania wiedzy językowej

i pozajęzykowej w nowych sytuacjach komunikacyjnych, w odniesieniu do nowych tekstów i nowych partnerów komunikacyjnych – nie można nikomu przekazać. Tylko uczestniczenie w komunikacji językowej, a więc tylko obcowanie z wypowiedziami językowymi (tekstami) umożliwia zarówno odkrycie, zrekonstruowanie i zmagazynowanie wiedzy językowej, jak i rozwój umiejętności pozwalających na posługiwanie się wyrażeniami językowymi w celach komunikacyjnych. Systematyczna budowa złożonej wiedzy fundującej umiejętności komunikacyjne wymaga stworzenia uczącym się możliwości zdobycia rozbudowanego doświadczenia komunikacyjnego i musi odbywać się poprzez tworzenie sensownych komunikacyjnych sytuacji uczenia się i wspieranie różnorodnych form interakcji komunikacyjnej, jak również poprzez celowe zabiegi poznawcze (wyjaśnienia, ćwiczenia). Uczącym się języka obcego potrzebne jest rozbudowane doświadczenie komunikacyjne, zbliżone do doświadczenia rodzimych użytkowników języka, aby móc dokonywać właściwych wyborów w zakresie form, a także planów i strategii działania (Dakowska 2001: 73). Umiejętność komunikacji polega na wykorzystaniu wszystkich dostępnych źródeł informacji w sposób zintegrowany i strategiczny – taki charakter musi mieć także doświadczenie komunikacyjne w języku obcym nabywane w warunkach szkolnych.

Komunikacja językowa ma charakter personalny, a także interpersonalny – indywidualny i masowy (Grucza F. 1996: 26; por. Dakowska 2001: 88). Ludzie biorą w niej udział w różnych rolach: jako odbiorcy indywidualni, jako członkowie grupy będącej odbiorcą zbiorowym, a czasem jako odbiorcy niezamierzeni – obserwatorzy komunikatu przeznaczonego dla kogoś innego. Także jako nadawcy ludzie przeznaczają swoje wypowiedzi dla odbiorców indywidualnych (czasem samych siebie – np. pisząc pamiętnik, czasem innych odbiorców indywidualnych – np. pisząc do nich osobiste listy) lub grupowych (np. w czasie wygłaszania referatu, pisanie artykułu mającego ukazać się drukiem itp.). W procesie nauki języka obcego uczący się powinni mieć okazję występowania we wszystkich tych rolach.

Oznacza to, że uczący się powinni mieć okazję wykonywania *relevantnych* z punktu widzenia procesu komunikacji, *autentycznych* zadań i ćwiczeń, dzięki którym mogliby zdobywać, gromadzić i wzbogacać swoje doświadczenie komunikacyjne, przydatne im w wypełnianiu ich rzeczywistych ról w procesie komunikacji językowej, a także w procesie dydaktycznym.

Wyrażenia *autentyczne zadanie* komunikacyjne nie należy utożsamiać z koncepcją uczenia się poprzez odgrywanie różnych ról komunikacyjnych (turysty, sprzedawcy, policjanta itp.). Różnica pomiędzy autentycznymi zadaniami komunikacyjnymi a zadaniami polegającymi na odgrywaniu ról komunikacyjnych jest zasadnicza. M. Dakowska (2001: 160 i n.) zauważa, że ćwiczenia takie, jeśli oparte są na sztucznych intencjach komunikacyjnych, są równie umowne i nieautentyczne jak dryle językowe i nie posiadają żadnych walorów ćwiczenia autentycznego. Uczeń uczy się na pamięć zwrotów, wynosząc z takich ćwiczeń znikome korzyści poznawcze. Zadania pobudzające procesy poznawcze uczących się muszą mieć „charakter odkrywczy”. Postulat autentyczności – podobnie jak w przypadku tekstów stanowiących materiał nauczania języka obcego – odnosi się raczej do

adekwatności komunikacyjnej zadań, jakie uczący się wypełniają w trakcie nauki. Zadania adekwatne komunikacyjne muszą uwzględniać rzeczywistą tożsamość uczących się i rozwijać umiejętności potrzebne i przydatne im w rzeczywistej komunikacji językowej. A są to m. in. kompetencje wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, Nr 51, poz. 458, z późniejszymi zmianami), które określa cele wychowawcze i edukacyjne polskiej szkoły.

Szkoła powinna wyposażyć swoich uczniów w kompetencje, które umożliwią im sprostanie wyzwaniom, jakie niesie ze sobą postęp technologiczny, gospodarczy i polityczny współczesnego świata. Do kompetencji tych należy między innymi:

- kompetencja zdobywania przetwarzania i prezentacji wiedzy w oparciu o różne źródła informacji,
- umiejętności wyrażania i uzasadniania swoich poglądów i przekonań,
- umiejętności współdziałania (także: komunikowania) z innymi ludźmi,
- umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz rozwiązywania problemów.

Cele te dotyczą także nauczania języków obcych w szkole, zaś ćwiczenia, u podstaw których leży dążenie do rozwoju tych kompetencji, zasługują na miano zadań autentycznych i adekwatnych komunikacyjnie. Jak można łatwo zauważyć, wykraczają one dalece poza tradycyjne pojmowanie nauki języka obcego jako nabywania znajomości struktur gramatycznych i leksykalnych. Nie oznacza to jednak, że ćwiczenia w nauczaniu języków obcych nie mogą być ukierunkowane za zdobywanie wiedzy w zakresie form językowych.

Wręcz przeciwnie, formy werbalne są czymś absolutnie podstawowym w nauczaniu języka obcego, jednak nie dlatego, aby uczeń posiadał je „same w sobie”, czy „same dla siebie”, ale dlatego, że umożliwiają one procesy komunikacyjne (Dakowska 2001: 72). Uczeń musi poznać wybrane struktury gramatyczne i leksykalne oraz nabrać sprawności w posługiwaniu się nimi po to, aby być w stanie coraz lepiej brać udział w komunikacji (interakcji) językowej, aby się rozwijać gromadząc wiedzę nie tylko językową (wiedzę o formach językowych lub wiedzę, w jaki sposób używać form językowych w celach komunikacyjnych), ale przede wszystkim – dzięki formom językowym – wiedzę o sobie, o swoim i obcym środowisku, o swojej i obcej kulturze, o świecie.

Działania komunikacyjne człowieka, zarówno te dotyczące tworzenia, jak i te dotyczące rozumienia wypowiedzi, obejmują trzy etapy: etap konceptualizacji (konstruowania względnie rekonstruowania intencji komunikacyjnych, celu i treści wypowiedzi), etap przedwerbalnego generowania względnie semantyzacji wypowiedzi oraz etap werbalizacji względnie rozpoznawania wypowiedzi. Tworzenie wypowiedzi nie jest procesem samej tylko werbalizacji – u jej podstawy musi leżeć zamysł nadawcy wpłynięcia w jakiś sposób na odbiorcę, wejścia z nim w jakąś interakcję. Podobnie jest z rozumieniem wypowiedzi – odbiorca identyfikuje wypowiedź, a następnie interpretuje ją i ocenia. Rozumienie intencji komunikacyjnych jest warunkiem rozumienia dyskursu, zaś proces rozumienia dyskursu należy ro-

zumieć jako poszukiwanie celu oraz sensu (znaczenia) komunikatu. Dla dydaktyki języków obcych oznacza to, że na lekcji języka obcego należy uwzględnić wszystkie etapy procesu przetwarzania językowego oraz ćwiczyć i rozwijać umiejętności potrzebne na każdym z nich: od planów dyskursu poprzez plany wypowiedzi i plany artykulacji lub/i kodowania graficznego aż po procesy monitorowania własnych wypowiedzi. Proces rozumienia nie może kończyć się na fazie semantyzacji, czyli np. na podaniu nowych słówek i objaśnień gramatycznych. W żadnym razie nie należy pomijać fazy interpretacji, oceny znaczenia i uchwycenia sensu komunikatu (Dakowska 2001: 97). Proces przetwarzania dyskursu musi rozpocząć się od fazy rozpoznawania, objąć fazę semantyzacji, w której uczący się poszukują odpowiedzi na pytanie, co oznaczają dane formy językowe, a zakończyć się na etapie konceptualizacji: zrekonstruowania zamiaru komunikacyjnego nadawcy, ewaluacji i reakcji odbiorcy na działanie językowe nadawcy. Inaczej mówiąc, uczący się muszą w procesie nauki języka obcego zwrócić uwagę zarówno na treść (sens, znaczenie) i intencję wypowiedzi (dyskursu), jak i na formy werbalne, dzięki którym dane treści i intencje są kodowane i wyrażane.

Podsumowując, podobnie jak materiał nauczania powinien być skonstruowany tak, aby umożliwić uczącym się zgromadzenie rozległej wiedzy językowej i niejęzykowej potrzebnej w komunikacji, tak i zadania, które wykonują uczniowie podczas nauki języka obcego, mogą być bardziej ukierunkowane na zrekonstruowanie treści tekstów lub bardziej na opracowanie ich warstwy językowej, np. poprzez parafrazę wybranych wyrażen z tekstu. Krytycznie należy jednak odnieść się do propozycji sformułowanych przez niektórych glottodydaktyków (por. np. Komorowska 1999: 194), zgodnie z którymi podstawą rozwoju umiejętności językowych jest uprzednio wprowadzone i przećwiczone słownictwo oraz uprzednio poznane i opanowane struktury składniowe. Mimo iż postulat intensywnego ćwiczenia struktur językowych w procesie nauki języka obcego wydaje się uzasadniony, to nie można przymykać oczu na pojawiający się tu – podobnie jak w przypadku drylów językowych – problem „przejęcia” od ćwiczenia danej formy do stosowania jej w swobodnej komunikacji. Transfer taki po prostu się nie udaje (por. Srole 1997: 105; Butzkamm 2002: 203 i n.; Even 2003: 35 i n.). Dlatego tak ważne jest, aby uczący się od samego początku miał możliwość uczestniczenia w aktach komunikacyjnych, a więc stopniowego rozwoju swojej wiedzy dzięki działaniom komunikacyjnym, nie wedle zasady *learn now, use later*, lecz *use as you learn, learn as you use* (Butzkamm 2002: 113; por. też Glaudini Rosen, Sasser 1997: 36; Eskey 1997: 133; Bach 2005: 19). Ćwiczenia językowe na lekcji języka obcego powinny być skonstruowane tak, aby ćwiczone w nich formy językowe od początku służyły interakcji językowej, wspomagały i wzbogacały ją.

BIBLIOGRAFIA

- BACH G. (2005) *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*, w: BACH G., NIEMEIER S. (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, s. 9–22.
- BÖRNER W., VOGEL K. (1996) *Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung*, w: BÖRNER W., VOGEL K. (red.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, s. 1–20.
- BUTZKAMM W. (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen und Basel.
- DAKOWSKA M. (1998) *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*, w: „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”, t. XXVI, Poznań, s. 43–56.
- DAKOWSKA M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- DUSZAK A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- ESKEY D.E. (1997) *Syllabus Design in Content-Based Instruction*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 132–141.
- EVEN S. (2003) *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München.
- FRIES N. (2005) *Textkompetenz: ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte*, w: GRUCZA F. et al. (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität*, Warszawa.
- GLAUDINI ROSEN N., SASSER L. (1997) *Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 35–45.
- GROEBEN N., CHRISTMANN U. (1996) *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht*, w: BÖRNER W., VOGEL K. (red.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, s. 68–90.
- GRUCZA F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1988) *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, w: HONSA N., ROLOFF H.-G. (red.), *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Beihefte zu Daphnis t. 7, Amsterdam.
- GRUCZA F. (1993a) *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, w: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 25–47.
- GRUCZA F. (1993b) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: PIONTEK J., WIERCINSKA A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, s. 151–174.
- GRUCZA F. (1996) *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, w: GRUCZA F., CHOMICZ-JUNG K. (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Warszawa, s. 11–31.
- GRUCZA F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: GRUCZA F., DAKOWSKA M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, s. 7–21.
- GRUCZA F. (2005) *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, w: GRUCZA F., WIŚNIEWSKI W. (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*, Warszawa, s. 41–76.
- GRUCZA F. (2006) *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 20, Warszawa, s. 5–48.
- GRUCZA F. (2007) *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, w: KORDELA H., ZYGMUNT T. (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, s. 12–24.
- GRUCZA F. (2008) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.

- GRUCZA S. (2000) *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności*, w: „Niemiecki w Dialogu / Deutsch im Dialog” 2/1/2000, Warszawa, s. 73–103.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2005) *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 19, Warszawa, s. 75–83.
- HYMES D. (1979) *Soziolinguistik*, Frankfurt a.M.
- INDEFREY P. (2003) *Hirnaktivierungen bei syntaktischer Sprachverarbeitung: eine Meta-Analyse*, w: MÜLLER H.M., RICKHEIT G. (red.), *Neurokognition der Sprache*, Tübingen, s. 31–50.
- JAKOBS E.-M. (2005) *Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstehen zu werden?*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 315–331.
- JAŃSKA M.U. (2006) *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*, Wrocław-Dresden.
- KNOBLOCH C. 2005, „Sprachverstehen,, und „Redeverstehen,, w: „Sprachreport,, 1/2005, Mannheim, s. 5–15.
- KOMOROWSKA H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KRUMM H.-J. (1993) *Gramatyka w nauczaniu języka niemieckiego ukierunkowanego na komunikację*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, Warszawa, s. 5–24.
- KURCZ I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- MOHR I. (2005) „*Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!,,. Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberschule*, Wien.
- RICKHEIT G., SICHELSCHEMIDT L., STROHNER H. (2004) *Psycholinguistik*, Tübingen.
- SCHMITT B.M., SCHILLER N.O., RODRIGUEZ-FORNELLS A., MÜNTE TH.F. (2003) *Elektrophysiologische Studien zum Zeitverlauf von Sprachprozessen*, w: MÜLLER H.M., RICKHEIT G. (red.), *Neurokognition der Sprache*, Tübingen, s. 51–70.
- SCHMÖLZER-EIBINGER S. (2006) *In der Zweitsprache lernen*, w: „ÖdaF-Mitteilungen,, 1/2006, Wien, s. 16–28.
- SCHNOTZ W. 2005, *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Linguistik und der Psychologie*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 222–238.
- SIKORSKA M. (2005) *O tworzeniu wypowiedzi słownych w języku obcym*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 19, Warszawa, s. 53–64.
- SROLE C. (1997) *Pedagogical Responses from Content Faculty: Teaching Content and Language in History*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 104–116.
- STROHNER H. (2005) *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 187–204.
- SZCZODROWSKI M. (2004) *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, Gdańsk.
- VOLLMER H. J. (2005) *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, w: BACH G., NIEMEIER S. (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, s. 47–70.

GLOTTODIDACTIC IMPLICATIONS OF THE ANTHROPOCENTRIC LANGUAGE THEORY

The article deals with the implications of the anthropocentric language theory by F. Grucza for foreign/second language teaching and learning process design. In the first part the anthropocentric language theory is presented in connection with other modern linguistic theories such as the model of language processing by W.J.M. Levelt and discourse theory. The first part is also concerned with the problem of the linguistic and nonlinguistic knowledge humans need to perform and to understand language utterances. In the second part conclusions for the didactic process are drawn. In accordance with the theoretical issues some principles for the shaping of didactic materials (e.g. „authentic” texts), teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described. One of the main issues of this part is also the range of communicative skills that should be developed by foreign/second language learners.

Słowa kluczowe: antropocentryczna teoria języków, dyskurs, glottodydaktyka, język ludzki, język obcy, kompetencja komunikacyjna, materiały glottodydaktyczne, przetwarzanie wypowiedzi językowych, umiejętności językowe, wiedza