

**Emilia Podpora-Polit**

Kielce

**„CO PRZEZ TO ROZUMIESZ?” – KILKA UWAG O ROLI  
I ROZWIJANIU KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ  
W JĘZYKU OBCYM**

**SUMMARY**

**“What do you mean by this?” – a few remarks on the significance  
and development of the pragmatic competence in a foreign language**

The proper identification of a function/goal of an utterance in a particular interaction (speech act) plays an important role in comprehension. The main aim of the article is therefore to investigate if and to what extent the reading and listening tasks offered in some secondary school English textbooks develop the skill to understand communicative intentions. The paper also gives a brief insight into the speech-act theory and the content of some important curricular documents, ending up with a few suggestions for classroom exercises.

**Key words:** speech acts, comprehension, pragmatic skills, pragmatics, speaker intention, social language use, communication

**ZUSAMMENFASSUNG**

**Was meinst du damit?. Ein paar Bemerkungen über die Bedeutung  
und Entwicklung pragmatischer Kompetenz in der Fremdsprache**

Die richtige Identifikation des Ziels einer Aussage in der kommunikativen Interaktion (*Sprechakt*) spielt in der fremdsprachigen Kommunikation eine bedeutende Rolle. Ziel des Beitrags ist es zu untersuchen, ob und inwieweit Lese- und Höraufgaben, die in modernen Englisch-Lehrwerken für die Oberstufe angeboten werden, entwickeln diese Fähigkeit. Der

Artikel gibt also einen Einblick in die Sprechakttheorie und den Inhalt curriculärer Dokumente. Abschließend werden auch ein paar Unterrichtsaufgaben zur Entwicklung der pragmatischen Kompetenz präsentiert.

## 1. Wstęp

„Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify and so on, or to ask questions, make requests, give orders”<sup>1</sup>. Nieprzypadkowo jako wprowadzenie wybrałam wypowiedź zawartą w artykule postulującym wówczas (1979 rok!) nowe, komunikacyjne podejście w nauczaniu języków obcych. H. G. Widdowson wskazuje w nim, że komunikacja odbywa się nie poprzez budowanie, ale używanie zdań w określonym celu. Jednakże nie tylko umiejętność wyrażania, ale też rozpoznawania intencji komunikacyjnych stanowi o pomyślnym przebiegu komunikacji międzysobowej. Jak zauważyli D. Sperber i D. Wilson: „The assignment of every utterance to a particular speech-act type is part of what is communicated and plays a necessary role in comprehension”<sup>2</sup>. Fakt ten podkreśla również A. Kiklewicz, który czynnik pragmatyczny, interpretowany jako „funkcja wypowiedzi/tekstu w strukturze interakcji”, zalicza do czynników rozumienia tekstu<sup>3</sup>.

Interesujący schemat klasyfikacyjny komunikacji w języku obcym, uwzględniający wymieniony powyżej czynnik pragmatyczny, proponuje L. F. Bachman<sup>4</sup>. Jednym z podstawowych elementów komunikacji językowej jest tutaj kompetencja językowa, składająca się z kompetencji organizacyjnej oraz pragmatycznej. Do tej ostatniej badacz zalicza kompetencję illokucyjną i socjolingwistyczną. Kompetencja illokucyjna oznacza umiejętność właściwego rozumienia intencji nadawcy, która może być wyrażona bezpośrednio lub pośrednio<sup>5</sup>. Zrozumienie intencji ukrytych, zaszyfrowanych w tekście wymaga wzmożonego wnioskowania po stronie odbiorcy. Krótko mówiąc, „różnica między tym, co się mówi i tym, co się chce przez to zakomunikować, bywa znaczna”<sup>6</sup>. „Tego typu przekazy [komu-

<sup>1</sup> H. G. Widdowson, *The teaching of English as communication*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, C.J. Brumfit, K. Johnson (red.), Oxford 1979, s. 118.

<sup>2</sup> D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford - Cambridge 1986, s. 244.

<sup>3</sup> A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, *Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermenutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010, s. 113.

<sup>4</sup> L. F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 87.

<sup>6</sup> S. Przybyszewski, *Implicytność a kontekst w komunikacji językowej*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*, I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.), Olsztyn 2011, s. 7.

nikaty niewyrażone wprost] wymagają odkrycia prawdziwych intencji nadawcy, co zwykle nie jest trudne, ponieważ każdy użytkownik języka jest pod tym względem bardzo intensywnie szkolony w procesie socjalizacji<sup>7</sup>. Inaczej przedstawia się to zagadnienie w sytuacji posługiwania się językiem przez jego nierodzimych użytkowników. Umiejętność właściwego odczytywania aktów pośrednich nabywają oni w procesie akwizycji języka obcego, zarówno na lekcji języka obcego, jak i w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Jej brak świadczy o niedostatecznym opanowaniu sprawności pragmatycznej (*kompetencji pragmatycznej*<sup>8</sup>), którą należy interpretować jako „umiejętność osiągania celu założonego przez nadawcę i umiejętność jego odbierania”<sup>9</sup>. Dodać należy, że „jest to pewnie najwyższy poziom sprawności językowej”, pozwalający „odróżnić na przykład dyrektywę od obietnicy”<sup>10</sup> oraz umożliwiający odczytywanie także m.in. tonu wypowiedzi (sarkazmu, ironii), aluzji, metafor, nastawienia czy nastroju nadawcy<sup>11</sup>.

Rozumienie bezpośrednich i pośrednich aktów mowy powinno zatem stanowić jeden z podstawowych celów kształcenia na każdym etapie edukacji językowej, a z pewnością nie można zaniedbywać tej umiejętności na poziomie ponadgimnazjalnym. O tym, jak wygląda nauczanie komunikacyjne w praktyce pisze J. Zajac: „Podobny los [niewykroczenie poza fazę opisową] spotkał akty mowy pretendujące do miana podstawowej jednostki komunikacji. Swą obecność znaczą głównie na listach tematycznych w rozdziałach podręczników, w rozkładach materiałów bądź programach nauczania”<sup>12</sup>. Można oczekiwać, że reformy przeprowadzone w ciągu 6 lat dzielących nas od tej wypowiedzi objęły również treści nauczania i zmieniły nakreślony powyżej stan rzeczy.

## 2. Definicja i klasyfikacja aktów mowy

Pojęcie aktu mowy zostało wprowadzone w 1962 roku przez J. Austina<sup>13</sup>. Badacz ten wyszedł z założenia, że mówiący nie używają języka, aby mówić, ale aby działać i osiągnąć określone cele. Stąd też ich wypowiedzenia należy uznać za akty mowy (łac. *actus* – czyn). Każdy akt mowy składa się z trzech komponentów:

<sup>7</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 627.

<sup>8</sup> A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 67.

<sup>9</sup> A. Skudrzyk, *Co chcesz przez to powiedzieć? – o kompetencji kulturowej*, „Postscriptum. Kwartalnik Szkoły Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1993, s. 33.

<sup>10</sup> R. Kalisz, 1993, za: A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 67.

<sup>11</sup> W niniejszym artykule terminy: kompetencja illokucyjna, kompetencja pragmatyczna i sprawność pragmatyczna używane są wymiennie.

<sup>12</sup> J. Zajac, *Komunikacja – Dyskurs – Zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, [w:] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Z. Dzięgielewska (red.), Warszawa 2007, s. 26.

<sup>13</sup> J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford – New York 1962.

- aktu lokucji, czyli tekstu mówionego lub pisanego;
- aktu illokucji, czyli interpretacji „intencji mówcy, zawartej w fakcie zaprezentowania danego wypowiedzenia w danej konkretnej sytuacji wobec danej konkretnej osoby lub grupy osób”;
- aktu perlokucji, oznaczającego „rzeczywisty skutek, jaki spowodował dany akt komunikacyjny, zgodny z wartością illokucyjną lub – w przypadku niepowodzenia – niezgodny”<sup>14</sup>.

W zależności od wartości illokucyjnej (intencji komunikacyjnej) można wyróżnić wypowiedzi:

- asertywne (reprezentatywne), przedstawiające dany stan rzeczy, jak np. stwierdzanie, informowanie, wskazywanie, dementowanie, zaprzeczanie, stawianie hipotez, potwierdzanie, uogólnianie, uzasadnianie, wnioskowanie;
- komitywne, wyrażające zobowiązanie do wykonania danej czynności, jak np. obiecywanie, wyrażanie zgody, składanie przysięg, zakładanie się;
- dyrektywne, skłaniające odbiorcę do podjęcia lub zaniechania pewnych działań, jak np. żądanie, grożenie, zabranianie, rozkazywanie, ostrzeżenie, prośzenie, radzenie;
- ekspresywne, wyrażające stan psychiczny i emocjonalne nastawienie, np. przeproszanie, dziękowanie, gratulowanie, witanie, lamentowanie, wyrażanie żalu, współczucia;
- deklaratywne, jak orzeczenia sądu, przysięga małżeńska<sup>15</sup>.

Ze względu na „stopień wyekspozowania w formalnej strukturze wypowiedzi wykładników intencji nadawcy” akty illokucyjne możemy podzielić na akty bezpośrednie i pośrednie<sup>16</sup>. Z bezpośrednim aktem mowy mamy do czynienia, gdy nadawca wprost artykułuje swoje intencje, a odbiorca odczytuje je niezależnie od sytuacji. W przypadku, gdy odbiorca musi zinterpretować wypowiedź uwzględniając towarzyszący jej kontekst i okoliczności (np. status rozmówców, miejsce i czas wypowiedzi), akt mowy ma charakter pośredni<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 57.

<sup>15</sup> S. Jahr, *Sprachhandlungstheoretische Ansätze bei der Textarbeit im DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache“ 2005, nr 4 (42), s. 216; G. Yule, *Pragmatics*, Oxford 1996, s. 53-54; A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 15-16. Należy zaznaczyć, że podane terminy nie są jednoznaczne i stanowią przedmiot wielu dyskusji naukowych. Zob. R. Lipczuk, *O wielości i wieloznaczności terminów (na przykładzie klasyfikacji aktów mowy)*, [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_9/LIPCZUK.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf) [dostęp: 20.07.2013].

<sup>16</sup> A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 55.

<sup>17</sup> D. Zdunkiewicz, *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 261.

Podstawowym wykładnikiem pośredniego lub bezpośredniego charakteru danej wypowiedzi jest po pierwsze czasownik performatywny oraz, po drugie, relacja zachodząca pomiędzy zastosowaną strukturą gramatyczną a rzeczywistą funkcją wypowiedzi.

Tab. 1. Struktura gramatyczna a funkcja wypowiedzi<sup>18</sup>

Struktura gramatyczna	Funkcja wypowiedzi
Struktura zdania pytajnego	Pytanie
Struktura zdania rozkazującego	Rozkaz (żądanie)
Struktura zdania oznajmującego	Stwierdzenie

Jeśli funkcja danej wypowiedzi jest zgodna z strukturą gramatyczną, jak ukazane jest to w tabeli, akt mowy ma charakter bezpośredni. W sytuacji, gdy funkcja wypowiedzi nie koreluje z użytą formą gramatyczną, zachodzi akt pośredni. To zagadnienie doskonale ilustrują poniższe przykłady:

1. *Move out of the way!*
2. *Do you have to stand in front of the TV?*
3. *You're standing in front of the TV.*

Tryb rozkazujący w pierwszym zdaniu wyraźnie wskazuje, że jest to rozkaz/żądanie. Mamy tu zatem do czynienia z bezpośrednim aktem mowy – aktem dyrektywnym. Celem pytania podanego w punkcie 2 nie jest uzyskanie odpowiedzi „tak” lub „nie”, ale skłonienie odbiorcy do określonego działania. Podobnie w zdaniu 3 – rozkaz/żądanie wyrażone jest tutaj w formie zdania oznajmującego – formy typowej dla stwierdzeń, a nie dyrektyw. Z kontekstu jednakże wynika, że intencją mówiącego nie jest informowanie, ale zmuszenie odbiorcy do działania. Zdania 2 i 3 stanowią zatem pośrednie akt mowy<sup>19</sup>.

Przykładem pośrednich aktów mowy są różnorodne zwroty i wyrażenia grzecznościowe, jak np.: *Can you pass the salt?* (nie pytamy o umiejętność, tylko skłaniamy odbiorcę do podania soli) czy *Excuse me. Do you know where the Ambassador Hotel is?* (nie pytamy odbiorcy o wiedzę w tym zakresie, ale chcemy, by udzielił nam wskazówek, jak tam dojść)<sup>20</sup>.

Dodać należy, że rozróżnienie pośrednich i bezpośrednich aktów mowy według powyższych kryteriów nie zawsze jest możliwe. Zagadnienie to przybliżyła S. C. Levinson, konkludując: „Różnorodność rzeczywistych użyc stanowi zatem istotne wyzwanie dla HMD (hipotezy mocy dosłownej), teorii, zgodnie z którą

<sup>18</sup> G. Yule, *The Study of Language*, Cambridge 2006, s. 118 (tłumaczenie E. P.-P.).

<sup>19</sup> G. Yule, *Pragmatics*, Oxford 1996, s. 55.

<sup>20</sup> Ibidem.

istnieje prosta korelacja forma – moc. W obliczu tego wydaje się, że to, co ludzie faktycznie robią przy pomocy zdań, nie jest zbyt ograniczone przez formę powierzchniową (tj. rodzaj zdania) wypowiedzi<sup>21</sup>.

Dla poniższej analizy istotne znaczenie mają również przedstawione na przykładzie aktu dyrektywnego poziomy kategoryzacji aktów mowy.

Tab. 2. Poziomy kategoryzacji aktów mowy<sup>22</sup>

Poziom	Kategoria aktu mowy
Nadbazowy	Dyrektywy (akty dyrektywne)
Bazowy	Prośba, żądanie, propozycja, rada itd.
Podbazowy	Prośba o jałmużnę, prośba o dofinansowanie, prośba o ciszę, prośba o przedłużenie umowy o pracę, prośba o modlitwę itd.

W nauczaniu języków obcych wykorzystywane są głównie kategorie aktów mowy z poziomu bazowego (np. w spisach treści podręczników i rozkładach materiału) oraz podbazowego (np. w zadaniach podręcznikowych). Terminologia z poziomu nadbazowego jest częściej używana w rozważaniach o tematyce językoznawczej niż dydaktycznej.

### 3. Kształcenie kompetencji pragmatycznej w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”

W ujęciu „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” (dalej: ESOKJ) kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz pragmatycznej. Dla niniejszych rozważań istotne znaczenie ma kompetencja pragmatyczna, w szczególności jeden z jej składników: kompetencja funkcjonalna definiowana tutaj jako „znajomość zasad, według których przekaz jest (...) używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej”<sup>23</sup>. Uczestnik komunikacji podczas wypowiedzi ustnej lub w tekście pisanym musi wykazać się znajomością użycia pojedynczych wyrażen (funkcji mikro) oraz znajomością języka i struktury interakcji (funkcji makro). Funkcje mikrotekstowe zostały sklasyfikowane w sześciu kategoriach jako:

<sup>21</sup> S. C. Levinson, *Pragmatyka*, Warszawa 2010, s. 308.

<sup>22</sup> A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 62.

<sup>23</sup> *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003, s. 109.

1. poszukiwanie i przekazywanie informacji rzeczowych (np. identyfikowanie, relacjonowanie, pytanie);
2. wyrażanie przekonań i dowiadywanie się o nie (np. emocje, chęci, modalność);
3. funkcje perswazyjne (np. sugestie, ostrzeżenia, zaproszenia, propozycje);
4. kontakty towarzyskie (np. powitanie, toasty, pożegnanie);
5. struktura dyskursu (np. rozpoczynanie i kończenie rozmowy);
6. naprawa zakłóceń w komunikacji.

Funkcje makro odnoszą się do ciągów wypowiedzi. Jako przykłady zostały w ESOKJ podane m.in. opis, narracja, komentarz, objaśnienie, instrukcja, argumentacja<sup>24</sup>.

Łatwo zauważyć, że powyższa klasyfikacja stanowi połączenie i pomieszanie różnych typologii naukowych. Słuszny jest zatem zarzut A. Kiklewicza, że klasyfikację tę cechuje „brak precyzji, niekompletność, niezgodność z zasadami klasyfikacji naukowej”<sup>25</sup>.

#### **4. Wymagania programowe dotyczące kształcenia sprawności pragmatycznej**

Wymagania dotyczące kompetencji illokucyjnej zawarte w standardach egzaminacyjnych<sup>26</sup> oraz nowej podstawie programowej<sup>27</sup> są takie same, czyli w zakresie rozumienia ze słuchu: określanie intencji autora lub nadawcy tekstu; w zakresie rozumienia tekstów pisanych: określanie intencji autora tekstu. Zapisy te wyraźnie wskazują, że jedną z kształconych i sprawdzanych umiejętności jest rozumienie illokucyjnych aktów mowy. Jednakże nie tylko te wymagania uprawniają i obligują zarazem do uwzględnienia sprawności pragmatycznej w nauczaniu. Również pozostałe umiejętności, takie jak: określanie głównej myśli tekstu; stwierdzanie, czy tekst zawiera poszczególne informacje; określanie kontekstu komunikacyjnego (nadawca–odbiorca, forma wypowiedzi); oddzielanie faktów od opinii, mogą wiązać się z kompetencją pragmatyczną.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>25</sup> A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem...*, s. 57.

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. DzU nr 90, poz. 846.

<sup>27</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.

## 5. Kształcenie umiejętności rozumienia celu/intencji wypowiedzi w praktyce

Jak już zaznaczyłam, poniższa analiza ma udzielić odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie rozwijana jest kompetencja illokucyjna w zakresie sprawności receptywnych. Analizie poddane zostały zadania zawarte w podręcznikach do nauki języka angielskiego na poziomie ponadgimnazjalnym w zakresie rozszerzonym, czyli na poziomie B2 i wyższym. Skorzystałam z następujących podręczników: S. Cunningham, J. Bygrave (2011) „Real Life Upper Intermediate”. Pearson Longman. [Real Life]; V. Evans, B. Obee (2008) „Upstream Upper Intermediate B2+”. Express Publishing. [Upstream]; S. McKinlay, B. Hastings (2010) „Success. Advanced Students’ Book”. Pearson Longman. [Success]; L. i J. Soars (2005) „New Headway Upper-Intermediate Student’s Book”. Oxford. [Headway].

W badaniu nie zostały uwzględnione akty mowy w formie zwrotów i wyrażeń grzecznościowych, które są przedmiotem kształcenia już na niższych poziomach zaawansowania językowego.

1. Zadania otwarte kształcące rozumienie selektywno-szczegółowe, których poprawne rozwiązanie uwarunkowane jest właściwym odczytaniem określonych aktów mowy. Przykłady:

A)

*What does Alex plan to do next?*

*What advice does he have for other ‘pop star wannabies’?*

(Real Life słuchanie/zad. 6/str. 46)

Uczeń musi zrozumieć fragment tekstu (pisanego/słuchanego) realizujący określony akt mowy, np. planowanie lub radzenie, i wychwycić wymagane informacje szczegółowe. Funkcja pragmatyczna danej wypowiedzi jest już z góry podana, uczeń nie określa jej samodzielnie, ale tylko rozpoznaje. W przypadku tego typu zadań nadrzędnym celem kształcenia jest rozumienie selektywno-szczegółowe, wymagające identyfikacji pewnych, z reguły łatwych do rozpoznania, aktów mowy. Trudno tutaj mówić o celowym kształceniu kompetencji pragmatycznej, aczkolwiek zadania tego typu rozwijają podstawowe umiejętności w tym zakresie.

B)

*Read the text and find examples [...] for 1. some criticism*

(Success zad. 2/s. 141)

*Find examples of the speaker giving his personal opinion.*

(Headway zad. 3/s. 120)



*What line in paragraph 1 summarizes the stories in "Friends".*  
(Headway zad. 4/s. 82)

Tak sformułowane polecenia wymagają samodzielnego zidentyfikowania wypowiedzi realizujących określony akt mowy. Uczeń musi się przy tym wykazać znajomością środków językowych służących np. do wyrażania opinii czy krytyki.

C)

*What does the text message mean?* (Headway zad. 3/s. 113)

*What is the purpose of each paragraph?* (Headway zad. 4/s. 119)

Podstawową zaletą takich pytań jest ich otwarty charakter oraz to, że dotyczą bezpośrednio funkcji wypowiedzi pisemnej/ustnej lub jej fragmentu. Uczeń samodzielnie określa cel/intencję nadawcy czerpiąc wskazówki z tekstu i kontekstu. Zadania typu B i C, dodajmy, bardzo nieliczne, można uznać za wartościowe narzędzie rozwijania sprawności pragmatycznej.

2. Zadania zamknięte wielokrotnego wyboru, wymagające określenia funkcji pragmatycznej danej wypowiedzi. Przykłady:

*You are listening to someone talking to a group of people. What is the man's purpose?*

*A to persuade people to buy a product*

*B to reassure people that a product is safe*

*C to stop people from buying a product* (Upstream zad. 1/s. 12)

*What is the writer's purpose in the text?*

*A. To inspire interest in the topic.*

*B. To advertise interpreted theatre.*

*C. To show the variety in modern theatre.*

*D. To criticize the attitude of theatre directors.* (Upstream zad. 2/s. 15)

*What is the writer's purpose in writing this article?*

*a to show how stupid some young people are*

*b to persuade banks not to lend to young people*

*c to show how easy it is to get into debt and help young people avoid it*

(Real Life zad. 4/s. 78)

Zaprezentowane jednostki wielokrotnego wyboru sprawdzają umiejętność określania funkcji/celu danej wypowiedzi pisemnej lub ustnej. Uczeń wybiera jedną z gotowych, prawdopodobnie i przekonująco brzmiących opcji wypowiedzi. Ponieważ zadania wielokrotnego wyboru są obecnie powszechnie stosowane

w nauczaniu języków obcych, również sprawność pragmatyczna jest coraz częściej rozwijana za pomocą tego typu zadań. I w tym miejscu nasuwa się istotne pytanie: czy zadania tego typu rzeczywiście rozwijają tę sprawność? W realnych sytuacjach komunikacyjnych uczeń przecież nie rozpoznaje, ani nie wybiera „poprawnej” intencji nadawcy z podanego zbioru, ale sam ją określa w oparciu o szeroko rozumiany kontekst wypowiedzi. Czy zadania wielokrotnego wyboru rzeczywiście powodują przyrost kompetencji pragmatycznej? Pytanie jest uzasadnione, tym bardziej, że wielu badaczy stawia pod znakiem zapytania dydaktyczną wartość tego typu zadań<sup>28</sup>.

## 6. Wnioski i propozycje

Z przeprowadzonej analizy zadań podręcznikowych wynika, że kompetencja illokucyjna w zakresie sprawności receptywnych nie jest systematycznie rozwijana na poziomie ponadgimnazjalnym. Jednostki sprawdzające rozumienie celu wypowiedzi i intencji autora czy nadawcy tekstu są nieliczne, a może się wręcz wydawać, że ich obecność jest przypadkowa. Zdecydowana większość zadań podręcznikowych służy kształceniu umiejętności rozpoznawania informacji szczegółowych zawartych w tekście pisanym i słuchanym. Jedynym badanym podręcznikiem, który pozytywnie wyróżnia się na tym tle, jest „Upstream Upper Intermediate B2+”, w którym wiele zadań zarówno w zakresie czytania, jak i słuchania, zawiera jednostki wymagające określenia funkcji wypowiedzi. Minusem jest jednakże ich format: są to wyłącznie jednostki wyboru wielokrotnego. Dodać należy, że jest to podręcznik używany nie tylko w kształceniu szkolnym, ale również na kursach przygotowujących do egzaminu certyfikatowego FCE, na którym jedną z testowanych umiejętności jest właśnie rozumienie celu/funkcji wypowiedzi. Fakt ten poniekąd tłumaczy zawartość tego podręcznika.

Sprawność pragmatyczną warto kształcić za pomocą pobudzających do myślenia i kreatywności zadań otwartych. Jedno z takich zadań przedstawia w swoim artykule S. Jahr, wykorzystując w tym celu wywiad prasowy. Uczeń określa, jakie akty mowy (np. stwierdzanie, przypuszczanie, uzasadnianie) reprezentują poszczególne wypowiedzi uczestnika wywiadu. Kolejne polecenia dotyczą językowych sposobów realizacji poszczególnych aktów mowy<sup>29</sup>. Na niższym po-

<sup>28</sup> Zob. np. K. Konarzewski, *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej*, [w:] *Diagnoza edukacyjna: Zadania wyboru wielokrotnego*, B. Niemierko, J. Mulawa (red.), Wałbrzych 2000, s. 33-40. A. A. Rupp, T. Ferne, H. Choi, *How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective*, „Language Testing” 2006, nr 23 (4), s. 441-474.

ziomie zaawansowania językowego można rozwijać sprawność pragmatyczną za pomocą powszechnie spotykanych w przestrzeni publicznej komunikatów, jak np. zakazy, ostrzeżenia, informacje. Wskazówki B. Krawiec, dotyczące praktycznego wykorzystania tego typu tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, można również z powodzeniem zastosować w nauczaniu każdego innego języka<sup>30</sup>.

Umiejętność wyrażania i odczytywania intencji stanowi o powodzeniu (skuteczności) komunikacji językowej. Jak słusznie zauważa A. Szulc, błąd pragmatyczny może nie tylko utrudnić, ale nawet ją uniemożliwić<sup>31</sup>. „Stąd też nauczyciel języka obcego, jeśli pragnie osiągnąć sukces dydaktyczny, powinien (...) zwrócić uwagę na pragmatyczny aspekt glottodydaktyki, ponieważ ten sam akt illokucyjny może mieć w dwu różnych językach całkowicie odmienną werbalizację”<sup>32</sup>. Na koniec należy wyraźnie podkreślić, że nie można mówić o komunikacyjnym nauczaniu języka obcego, jeśli w kształceniu pomija się lub niedostatecznie uwzględnia opisaną wyżej umiejętność.

## Bibliografia

- Austin J. L., *How to do things with words*, Oxford - New York 1962.
- Bachman L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990.
- Europejski system opisu kształcenia językowego, Warszawa 2003.
- Jahr S., *Sprachhandlungstheoretische Ansätze bei der Textarbeit im DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache” 2005, nr 4 (42), s. 215-221.
- Kiklewicz A., *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010.
- Kiklewicz A., *Reguły konwersacji H.P. Grice’a: pragmatyka czy semantyka*, „Linguistica Copernicana” 2011, nr 2 (6), s. 25-38.
- Konarzewski K., *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej*, [w:] *Diagnoza edukacyjna: Zadania wyboru wielokrotnego*, B. Niemierko, J. Mulawa (red.), Wałbrzych 2000, s. 33-40.
- Krawiec B., *Wykorzystanie komunikatów pisanych i mówionych w rozwijaniu sprawności rozumienia*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Kraków 2004, s. 47-51.
- Levinson S. C., *Pragmatyka*, Warszawa 2010.
- Lipczuk R., *O wielości i wieloznaczności terminów (na przykładzie klasyfikacji aktów mowy)*, [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_9/LIPCZUK.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf) [dostęp: 20.07.2013].

<sup>29</sup> S. Jahr, *Sprachhandlungstheoretische...*, s. 217-220.

<sup>30</sup> B. Krawiec, *Wykorzystanie komunikatów pisanych i mówionych w rozwijaniu sprawności rozumienia*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), Kraków 2004.

<sup>31</sup> A. Schulz, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 16.

<sup>32</sup> Ibidem.

- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.
- Przybyszewski S., *Implicytność a kontekst w komunikacji językowej*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji. Kontekst a komunikacja*, I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.), Olsztyn 2011, s. 362-374.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. DzU nr 90, poz. 846.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- Rupp A. A., Ferne T., Choi H., *How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective*, „Language Testing” 2006, nr 23 (4), s. 441-474.
- Schulz A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Skudrzyk A., *Co chcesz przez to powiedzieć? – o kompetencji kulturowej*, „Postscriptum. Kwartalnik Szkoły Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1993, s. 32-34.
- Sperber D., Wilson D., *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford – Cambridge 1986.
- Widdowson H. G., *The teaching of English as communication*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, C.J. Brumfit, K. Johnson (red.), Oxford 1979, s. 117-121.
- Yule G., *Pragmatics*, Oxford 1996.
- Yule G., *The Study of Language*, Cambridge 2006.
- Zając J., *Komunikacja – Dyskurs – Zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, [w:] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, Z. Dzięgielewska (red.), Warszawa 2007, s. 25-33.
- Zdunkiewicz D., *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1993, s. 259-269.

### Wykorzystane podręczniki

- Cunningham S., Bygrave J., *Real Life Upper Intermediate*, Pearson 2011.
- Evans V., Obee B., *Upstream Upper Intermediate B2+*, Express Publishing, 2008.
- McKinlay S., Hastings B., *Success. Advanced Students' Book*, Pearson 2010.
- Soars L., Soars J., *New Headway Upper-Intermediate Student's Book*, Oxford 2005.