

Mirosław Pawlak

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz
Instytut Neofilologii, PWSZ Konin*

**UCZENIE SIĘ, NAUCZANIE
I OCENIANIE SPRAWNOŚCI
MÓWIENIA – ZARYS
PROBLEMATYKI**

**Learning, teaching and assessing speaking
in a foreign language – an overview**

The present paper, which is meant as an introduction to the edited collection devoted to developing the ability to speak in a foreign language, provides an overview of key issues related to learning, teaching and assessing this vital skill. First, it discusses the different types of knowledge and abilities which are involved in the act of speaking and outlines the goals that can be set in this respect for different groups of learners. Subsequently emphasis is shifted to the processes of speech production as well as possible explanations of the development of foreign language speech, both from a psycholinguistic and social perspective. This is followed by the consideration of the main areas involved in teaching speaking skills, such as techniques and procedures that can be used for this purpose, the nature of classroom discourse, and the need to develop learner autonomy in this domain. Finally, some attention is given to the challenge of valid, reliable and practical testing of speaking skills, both in the course of standardized examinations and during regular foreign language lessons. The paper closes with an overview of the edited collection and brief comments on the content of the contributions included in its consecutive parts.

1. Wprowadzenie

Rozpoczynając niniejsze rozważania nad kwestiami związanymi z uczeniem się, nauczaniem i ocenianiem sprawności mówienia, warto już na samym początku zwrócić uwagę na pewien paradoks. Otóż mogłoby się z jednej strony wydawać, że umiejętność mówienia w języku obcym jest czymś zupełnie natu-

ralnym, a jej przyswojenie nie powinno nastręczać większych trudności aniżeli opanowanie pozostałych sprawności językowych, szczególnie tych, które wymagają lepszej znajomości systemu językowego i obowiązujących konwencji, a czasami większej precyzji. Takie przekonanie może chociażby wynikać z faktu, że zdolność mówienia w języku ojczystym rozwija się na pozór samistnie, zdawać by się mogło bez interwencji z zewnątrz, a także z teorii Krashena (1985), który twierdzi, że sprawności mówienia w języku obcym nie można bezpośrednio nauczyć, ponieważ rozwija się ona sama w wyniku kontaktu z danymi językowymi, których poziom trudności przewyższa w nieznanym stopniu poziom kompetencji uczących się. Z drugiej jednak strony, teoretycy, badacze i metodycy podzielają opinię Tarone (2005: 485), która pisze, że tworzenie wypowiedzi ustnych w języku obcym to „(...) najbardziej złożona i najtrudniejsza do opanowania ze wszystkich sprawności” (tłumaczenie autora). Ta złożoność i trudność wynikają z wielu różnych czynników, a przede wszystkim z faktu, że, poza specyficzną jakby nie było okolicznością wygłaszania wykładów i przemówień czy nawet prowadzenia lekcji i zajęć, mówienie nie odbywa się w próżni, a skuteczna rozmowa wymaga jednoczesnej produkcji i recepcji mowy, nieustannego przewidywania i planowania oraz reakcji na zupełnie nieprzewidziane okoliczności, jak również uwzględnienia kontekstu i czasami bardzo odmiennej specyfiki kulturowej, a wszystko to przekłada się na konieczność zaangażowania ograniczonych przecież zasobów pamięci roboczej i uwagi. Co więcej, aby sprostać takim wyzwaniom, rozmówca musi mieć możliwość odwoływania się do niezbędnych środków językowych (tj. wymowa, gramatyka, leksyka, jednostki wielowyrzowe itp.) i pozajęzykowych (tj. gesty, mimika, dystans itp.), ale także posiadać niezbędną wiedzę dotyczącą konwencji socjopragmatycznych i wariantów ich realizacji, sposobów tworzenia i organizacji dyskursu oraz strategii, do których można się odwołać, tak aby zapewnić jego skuteczne i zgodne z intencją mówiącego prowadzenie (tj. różnego rodzaju strategie komunikacyjne, strategie mające na celu zyskiwanie na czasie itp.) (por. Roever 2009).

Skoro przyswojenie sprawności mówienia w języku obcym wymaga opanowania tak różnych rodzajów wiedzy, kompetencji i umiejętności, to wyzwania stojące przed uczącymi się i ich nauczycielami są ogromne, szczególnie w sytuacji, kiedy codzienny dostęp do języka docelowego jest bardzo ograniczony, tak jak to ma miejsce w przypadku edukacji językowej w Polsce. Wcale nie mniej skomplikowane jest zadanie teoretyków, badaczy, metodyków czy autorów materiałów edukacyjnych, którzy muszą z kolei zdecydować o tym, co należy zrobić, aby uczniowie mogli skutecznie rozwijać sprawność mówienia w języku obcym, szczególnie w odniesieniu do tego, na czym powinny się ogniskować działania dydaktyczne, jak powinny być one efektywnie prowadzone podczas lekcji i zajęć, i w jaki sposób powinny być oceniane rezultaty tych działań rozumiane jako postępy dokonywane przez uczniów. Celem niniejszego artykułu, stanowiącego wstęp do pracy zbiorowej na temat sprawności mówienia w języku obcym, jest dokonanie przeglą-

du zagadnień związanych z tymi właśnie obszarami w oparciu o najnowszą literaturę przedmiotu i wyniki badań empirycznych. Mimo że, z uwagi na charakter i ramy publikacji, przegląd ten musi być w dużej mierze selektywny i koncentrować się na niektórych kwestiach w większym stopniu niż na innych, ma on w zamierzeniu Autora stanowić istotny punkt odniesienia dla osób prowadzących projekty badawcze zmierzające do pełniejszego zrozumienia procesów uczenia się, nauczania i oceniania sprawności mówienia, a co za tym idzie ich optymalizacji. W związku z tym omówione tutaj pokrótce zostaną cele, jakie powinna stawiać przed sobą dydaktyka mówienia, procesy dotyczące produkcji mowy w języku obcym i przyswajania tej umiejętności, kwestie związane z rozwijaniem sprawności mówienia w klasie językowej i poza nią, jak również dylematy związane z obiektywną oceną wypowiedzi ustnych. Na zakończenie przedstawiona zostanie struktura niniejszego tomu oraz problematyka tekstów wchodzących w skład poszczególnych jego części.

2. Cele dydaktyki mówienia

Aby udzielić pełnej odpowiedzi na pytanie dotyczące celów dydaktyki mówienia, trzeba sobie uświadomić, jakich dokładnie kompetencji i umiejętności wymaga tworzenie zrozumiałych, skutecznych, poprawnych i stosowanych w określonej sytuacji wypowiedzi ustnych. Jak już wspomniano powyżej, obejmują one wszystkie elementy kompetencji komunikacyjnej, które uwzględniają w swoich modelach Canale i Swain (1980), Canale (1983) czy Bachman (1990), czyli kompetencję gramatyczną, dyskursywną, socjolingwistyczną oraz strategiczną. Konieczny jest też taki stopień zautomatyzowania posiadanej wiedzy, który umożliwia jej stosowanie w sytuacji, gdy znaczna część ograniczonych zasobów uwagi musi być wykorzystywana w celu przetwarzania otrzymany komunikatów, zrozumienia intencji rozmówcy i planowania własnego przekazu. Specjaliści zajmujący się problematyką mówienia w języku obcym zazwyczaj opisują tę sprawność w odniesieniu do dwóch ściśle ze sobą powiązanych komponentów, związanych z jednej strony z *posiadaną wiedzą*, a z drugiej z *umiejętnością jej skutecznego wykorzystania* w celu osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych. I tak Bygate (2002) dokonuje rozróżnienia pomiędzy *językiem rozumianym jako system*, czyli w dużej mierze zdekontekstualizowaną znajomością form językowych, a *stosowaniem języka w kontekście*, co wymaga odpowiedniego wykorzystania i przystosowania posiadanej wiedzy do istniejących warunków oraz wynikających z nich ograniczeń w czasie rzeczywistym. Z kolei Tarone (2005) stoi na stanowisku, że wypowiedzi ustne uczących się można rozpatrywać pod kątem stosowanych w nich *form językowych* i realizowanych przez nie *funkcji*. Jeśli chodzi o te pierwsze, to obejmują one zestaw dźwięków wykorzystywanych w danym języku, składnię i morfologię, wyrażenia służące konstruowaniu i prowadzeniu dyskursu oraz leksykę, tak na poziomie pojedynczych słów jak

i jednostek wielowyrazowych, przy czym trzeba pamiętać, że ich znajomość jest często niekompletna bądź fragmentaryczna, są one częścią tzw. języka pośredniego, a stopień ich automatyzacji jest w wielu przypadkach znikomy. Formy te muszą zostać odpowiednio zastosowane w konkretnych sytuacjach w celu realizacji różnych funkcji, tj. *funkcji interakcyjnych*, które umożliwiają tworzenie i podtrzymywanie więzi społecznych (np. podczas rozmowy ze znajomym, w której trzeba kolejno przyjmować rolę mówiącego i słuchacza, dostosować stosowany język do rozmówcy itp.), *funkcji transakcyjnych*, które mają za zadanie przekazywanie informacji (np. udzielenie wskazówek komuś, kto zablądził w nieznanym mieście, zgłoszenie faktu zaginięcia bagażu itp.), a także *funkcji ludycznych*, gdzie język jest poddawany różnym manipulacjom w celu rozbawienia samego siebie i innych osób. Jeszcze inną terminologię stosują Thornbury (2005), który pisze o tym, co uczący się *wie*, i co faktycznie *potrafi zrobić* w odniesieniu do sprawności mówienia oraz Bygate (2008), który wyraźnie oddziela *repertuar języka mówionego* od *procesów języka mówionego*. W jednej ze swoich najnowszych publikacji ten drugi wskazuje również na dodatkowy komponent, jakim są *warunki, w których odbywa się rozmowa*, a mianowicie *obecność rozmówcy, wzajemność* jeśli chodzi o dostosowanie przekazu do wiedzy i oczekiwań drugiej osoby oraz *ograniczenia czasowe* (Bygate 2009). Konsekwencją istnienia takich a nie innych okoliczności jest wysoki stopień *fragmentacji dyskursu* (np. pauzy, częsta modyfikacja wypowiedzi, użycie wyrażenia mających na celu zyskanie na czasie) oraz *zaangażowanie rozmówców* (np. próba tonowania wypowiedzi, wspólne konstruowanie dyskursu, negocjowanie niezrozumianych znaczeń).

Trudno się chyba nie zgodzić, że zdecydowanej większości uczących się bardzo trudno będzie opanować wiele z wymienionych powyżej rodzajów wiedzy i umiejętności, a niewielu z nich osiągnie w tym zakresie poziom, który byłby w jakimś stopniu zbliżony do poziomu rodzimych użytkowników danego języka obcego. O ile bowiem już samo opanowanie form językowych, takich jak elementy fonetyki segmentalnej i suprasegmentalnej, bogatej leksyki i stosowanych na co dzień jednostek wielowyrazowych, czy też struktur gramatycznych jest dla wielu uczniów nie lada problemem, o czym świadczy chociażby coraz gorsze przygotowanie pod tym względem kandydatów na studia filologiczne, to wykorzystanie tego typu środków w trakcie spontanicznej komunikacji często pozostaje poza ich zasięgiem, bo nie zostały one w odpowiednim stopniu zautomatyzowane. Warto zresztą w tym miejscu zauważyć, że problem ten często dotyczy bardzo zaawansowanych uczących się, takich jak studenci filologii, którzy potrafią przeczytać tekst z poprawną wymową, umieją wykonać trudne ćwiczenia leksykalne i nie mają większych problemów z poprawnym zastosowaniem na teście złożonych, rzadko spotykanych konstrukcji gramatycznych, ale nie są często w stanie wykorzystać tej wiedzy w autentycznej komunikacji, która jest od nich wymagana podczas egzaminu ustnego z praktycznej nauki języka. Prawdziwym wyzwaniem dla uczących się, którzy nie mają na co dzień kontaktu z językiem docelowym jest

jednak opanowanie wielu codziennych wyrażen i zwrotów, konwencji socjokulturowych, zasad przejmowania inicjatywy podczas rozmowy, różnych sposobów negocjowania znaczeń czy specyficznych cech mówionego języka obcego. Również w tym przypadku doskonałym przykładem mogą być najlepsi studenci, którzy pod względem stopnia opanowania systemu językowego mogliby uchodzić za rodzimych użytkowników języka obcego, gdyby nie fakt, że ich wypowiedzi, choć w pełni poprawne pod względem wymowy, leksyki czy gramatyki, są albo nie do końca stosowne, albo odbiegają od tego, co rodzimy użytkownik powiedziałby w podobnej sytuacji.

Pomimo tego typu trudności, sprawność mówienia należy bez wątpienia rozwijać, bo przecież w zdecydowanej większości przypadków to właśnie ona stanowi główny cel dydaktyki językowej, a nauczanie formalnych aspektów języka ma jedynie uczniów do osiągnięcia tego celu przybliżyć. Tym niemniej konieczne jest bardzo wyraźne określenie zakresu, w jakim cel ten ma zostać zrealizowany, zarówno w odniesieniu do środków językowych, które uczący się będą wykorzystywać, ale także do sytuacji, tematów, realizowanych funkcji a także stopnia uwzględnienia przez nich norm socjopragmatycznych czy też wyrażania pewnych niuansów znaczeniowych. Inne będą bowiem konkretne cele dydaktyki mówienia w przypadku osób, które chcą się jedynie skutecznie porozumiewać podczas wyjazdów zagranicznych, inne dla uczniów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, jeszcze inne dla studentów medycyny uczących się języka na lektoratach, a zupełnie odmienne w przypadku studentów filologii obcych. Ponieważ jedynie od tych ostatnich wymagane jest opanowanie języka na poziomie zbliżonym do rodzimych jego użytkowników, tylko tam jest tak naprawdę sens koncentrowania się na bardzo dobrej wymowie, wprowadzania zaawansowanej leksyki i gramatyki, położenia nacisku na skuteczność, stosowność, precyzję i poprawność wypowiedzi, uświadamiania dystynktywnych cech języka mówionego czy też zapoznawania z pewnymi normami kulturowymi i socjolingwistycznymi. W pozostałych przypadkach konieczne będzie jasne określenie pewnych priorytetów. Tak więc dla turystów, kluczowa będzie umiejętność realizacji celów komunikacyjnych w dość ograniczonym zakresie. Studenci ekonomii będą na pewno dodatkowo poznawać słownictwo związane z biznesem bądź marketingiem i powinni skutecznie się porozumiewać w mowie i piśmie, poprawnie stosując pewien zestaw środków językowych. Nie będzie jednak dla nich zapewne miała większego znaczenia perfekcyjna wymowa, a znajomość konwencji kulturowych w języku docelowym na niewiele się przyda, jeśli będą go używać jako narzędzia komunikacji z przedstawicielami różnych narodowości. Natomiast zakres opanowania sprawności mówienia w szkołach będzie się różnił w zależności od etapu edukacyjnego, poziomu zaawansowania uczniów oraz formy i stopnia trudności egzaminu, choć z całą pewnością warto tam położyć większy nacisk na wykorzystanie w spontanicznej komunikacji struktur gramatycznych i leksyki oraz rozwijanie w miarę zrozumiałej wymowy. W

końcu trzeba podkreślić, że niezależnie od sytuacji, poziomu i realizowanego programu, to sami uczniowie będą często decydować o tym, jak dobrze chcą mówić w języku docelowym i tak naprawdę to od nich samych w dużej mierze zależy, na ile uda się osiągnąć założone cele.

3. Proces produkcji mowy i przyswajanie sprawności mówienia

Omawiając kwestie związane z uczeniem się, nauczaniem i ocenianiem sprawności mówienia w języku obcym nie sposób nie odnieść się do procesów związanych z produkcją mowy oraz tych, które leżą u podstaw rozwijania tej umiejętności, a to dlatego, że modele i teorie, które stawiają sobie za cel ich wyjaśnianie mogą być źródłem ważnych implikacji dydaktycznych. Produkcję języka mówionego najczęściej opisuje się w oparciu o model zaproponowany przez Levelta (1989), który co prawda dotyczy języka ojczystego, ale został także zaadoptowany w celu opisanego zjawiska w przypadku osób posługujących się językiem obcym w pracach takich teoretyków i badaczy jak de Bot (1992), Bygate (2002), Izumi (2003) czy też Kormos (2006). Według Kormos (2006), ten modułowy model przetwarzania mowy stanowi jak dotąd najbardziej szczegółową i najbardziej usystematyzowaną próbę przedstawienia procesu tworzenia wypowiedzi ustnych, co powoduje, że ma on zdecydowanie największy wpływ na badania prowadzone w tym zakresie. Opierając się na nim twierdzi ona, że produkcja mowy w języku obcym jest jednokierunkowa i obejmuje następujące etapy: (1) *konceptualizację wypowiedzi*, gdzie następuje aktywacja odpowiednich pojęć na poziomie semantycznym, dokonywany jest wybór języka, w którym ma być wyrażony zamierzony przekaz i powstaje niewerbalny plan wypowiedzi, (2) *formułowanie wypowiedzi*, podczas którego ma miejsce dopasowanie pojęć do odpowiednich słów lub jednostek wielowyrazowych w wybranym języku, połączenie ich w dłuższe sekwencje przy wykorzystaniu informacji syntaktycznych zawartych w lemmach i leksemach, jak również przygotowanie planu fonologicznego przez aktywację odpowiednich form słów i gestów artykulatoryjnych, oraz (3) *artykulację*, która polega na wykonaniu planu fonologicznego przez przełożenie mowy wewnętrznej na słyszalne dźwięki. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że, zarówno na poziomie konceptualizacji wypowiedzi jak i jej formułowania, niebagatelną rolę odgrywają czynniki kontekstualne i społeczne, gdyż planując osiągnięcie założonego celu komunikacyjnego mówiący musi uwzględnić tematykę dyskursu, status rozmówcy i rodzaj łączących go z nim relacji, wcześniejsze i planowane wypowiedzi, wiedzę o świecie czy konieczność negocjowania znaczeń, a jego produkcja językowa będzie w jakimś zakresie odzwierciedlać wzorce i wyrażenia, które są wykorzystywane przez inne osoby (por. Bygate 2002). Trzeba tutaj również wspomnieć, że proces ten jest przez cały czas monitorowany, przy czym niedoskonała znajomość systemu językowego powoduje, że za soby uwagi nie są wystarczające, aby to monitorowanie mogło być w pełni

efektywne. To z kolei musi się przekładać albo na brak płynności i nieprecyzyjne przekazywanie zamierzonych intencji, albo na popełniane błędy i używanie prostej gramatyki i leksyki (patrz Kormos 1999; Muranoi 2007).

O wiele bardziej złożonym zadaniem jest wyjaśnienie samego procesu opanowywania umiejętności mówienia, przede wszystkim dlatego, że zagadnienie przyswajania języka obcego jest najczęściej rozpatrywane całościowo, bez podziału na konkretne sprawności (por. Bygate 2009). Można tym niemniej podjąć taką próbę przyjmując za punkt wyjścia albo współczesne podejścia kognitywne, takie jak teoria uczenia się sprawności (Johnson 1996; DeKeyser 1998, 2001), albo wyjaśnienia społeczne, takie jak teoria socjokulturowa (Lantolf 2006). Bygate (2009) przyjmuje to pierwsze rozwiązanie i opisuje rozwój umiejętności mówienia w odniesieniu do *wiedzy deklaratywnej*, czyli znajomości określonych faktów, na którą składa się pamięć semantyczna (tj. dotycząca pojęć) i pamięć epizodyczna (tj. dotycząca wydarzeń), oraz *wiedzy proceduralnej*, czyli zdolności wykorzystania posiadanych zasobów w konkretnej sytuacji. W takim ujęciu, zdolność tworzenia wypowiedzi ustnych wymaga proceduralizacji i automatyzacji świadomej, eksplicytniej wiedzy deklaratywnej, co pozwala na przyspieszenie procesu kodowania wypowiedzi na poziomie leksykalnym, syntaktycznym i fonologicznym, a to z kolei umożliwia wykorzystanie ograniczonych zasobów uwagi w celu planowania dyskursu, decydowania o treści wypowiedzi i ich monitorowania (Segalowitz 2003). Jak pisze Bygate (2009), przyjęcie takiego założenia powoduje, że konieczne staje się podjęcie decyzji w trzech kluczowych obszarach dotyczących zakresu i rodzaju wiedzy, który chcemy rozwijać podczas lekcji (tj. wymowa, leksyka, gramatyka, kwestie związane z budowaniem dyskursu, normy pragmatyczne), sposobów rozwijania wiedzy proceduralnej (tj. wybór odpowiednich aktywności i zadań, ich kolejność, warunki ich wykonywania itp.), a także roli, jaką ma spełniać świadome nauczanie umiejętności mówienia (tj. określenie elementów, które mogą być w taki sposób nauczane i optymalnych sposobów osiągnięcia założonych celów). Zupełnie odmiennie wygląda natomiast rozwijanie sprawności mówienia z perspektywy teorii socjokulturowej, która, zgodnie z postulatami teorii rozwoju społecznego (Vygotsky 1978), oparta jest na założeniu, że umiejętności językowe, włączając w to oczywiście sprawność mówienia, rozwijają się najpierw na płaszczyźnie społecznej, a dopiero potem indywidualnej, w umyśle uczącego się. Głównym mechanizmem jest tu interakcja z bardziej zaawansowaną jednostką, czy to innym uczniem, czy nauczycielem, w tzw. *strefie najbliższego rozwoju*, która odnosi się do umiejętności, jakie może potencjalnie opanować uczeń we współpracy z innymi osobami. W praktyce oznacza to, że sprawność mówienia rozwija się poprzez sam proces konstruowania wypowiedzi ustnych pod warunkiem, że będzie on odpowiednio wspomagany przez nauczyciela i innych uczestników dyskursu, na przykład przez wspólne budowanie wypowiedzi, współtworzenie wiedzy, zadawanie odpowiednich pytań, czy też negocjowanie i poprawianie błędów językowych (Lantolf i Thorne 2007). Ponieważ żadna z tych dwóch perspek-

tyw nie jest do końca wystarczająca, aby wyjaśnić wszystkie aspekty procesu rozwoju umiejętności mówienia w języku obcym, najlepszym rozwiązaniem byłaby zapewne ich synergia. Tutaj jednak napotykamy kolejny problem, bo chociaż niektórzy specjaliści twierdzą, że takie połączenie jest pożądane i możliwe do osiągnięcia (np. Block 2003; Swain 2005; Swain i in. 2009), inni uważają, że jest ono niewykonalne z uwagi na zupełnie nieprzystające do siebie przedmioty zainteresowania obu podejść (Zuengler i Miller 2006).

4. Sposoby rozwijania sprawności mówienia

Mimo że rozwijanie sprawności mówienia jest w nierozzerwalny sposób związane z uczeniem się i nauczaniem wszystkich podsystemów języka oraz sprawności rozumienia ze sluchu, to ze względu na brak miejsca skoncentrujemy się tutaj przede wszystkim na tych działaniach dydaktycznych, które wiążą się bezpośrednio z zachęcaniem uczących się do ustnej produkcji języka obcego, tak w odniesieniu do wiedzy deklaratywnej jak i proceduralnej. Jeśli chodzi o tę pierwszą, to warto zapoznawać uczniów, oczywiście w takim zakresie, w jakim umożliwia to ich poziom zaawansowania, z przydatnymi jednostkami wielowyrzawowymi, które pozwalają podtrzymać rozmowę, specyficznymi cechami języka mówionego, rodzajami komunikacji ustnej czy też zasadami włączania się do rozmowy (patrz Hughes 2002; Burns i Seidlhofer 2010). Rozwijaniu umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy w mowie służą natomiast różnego rodzaju aktywności i zadania, które można pogrupować i zaklasyfikować na rozmaite sposoby. I tak na przykład Brown (2001) wymienia rodzaje ustnej produkcji językowej, które mają za zadanie rozwijanie bardzo konkretnych sprawności związanych z mówieniem, tj. imitację, intensywne ćwiczenie określonych form języka, udzielanie odpowiedzi na pytania, prowadzenie dialogu o charakterze transakcyjnym i interakcyjnym oraz tworzenie dłuższych samodzielnych wypowiedzi. Pokazuje również, że umiejętności skutecznego uczestniczenia w spontanicznej rozmowie można uczyć pośrednio, przez stymulowanie takiej rozmowy, lub bezpośrednio, przez nauczanie odpowiednich sprawności, strategii i procesów, przy czym przydatne są tutaj zadania z wbudowaną luką informacyjną, dyskusje, symulacje, odgrywanie ról, ale również aktywności podnoszące świadomość językową uczących się w tym zakresie. Z kolei Komorowska (2003) stoi na stanowisku, że pierwszorzędne znaczenie mają warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby uczeń chciał i mógł wypowiadać się podczas lekcji języka obcego, wskazując na stworzenie odpowiedniej atmosfery, która przyczyni się do obniżenia uczucia lęku i wstydu, zapewnienie bodźca, który ułatwi tworzenie wypowiedzi, a także danie uczniom możliwości zaplanowania jej treści. Wymienia też techniki stymulujące mówienie w zależności od wykorzystywanego bodźca, tj. obrazu (np. odgadywanie treści obrazka, pytania do obrazka, historyjka obrazkowa), słowa (np. pytania i odpowiedzi, opis sytuacji, symulacja, odgrywanie ról) i dźwięku (np. nagranie tekstu z przerwami na wypowiedź ucznia), przy czym

niezbędne jest jej zdaniem połączenie nauki mówienia z rozwijaniem pozostałych sprawności. W końcu Thornbury (2005) dokonuje rozróżnienia pomiędzy aktywnościami, które mają za zadanie stopniowe zwiększanie kontroli nad sprawnością mówienia, takimi jak dryle i piosenki, czaty internetowe, dialogi, zadania komunikacyjne czy kilkukrotne wykonywanie tych samych zadań, oraz tymi, których celem jest automatyzacja posiadanych już umiejętności i stymulowanie autonomii, takimi jak prezentacje i wystąpienia, opowiadanie historii, kawałów i anegdot, odgrywanie ról i branie udziału w symulacjach czy też uczestniczenie w debatach i dyskusjach.

Choć zaprezentowane powyżej podziały i klasyfikacje nie wyczerpują w żadnym razie możliwości, jakie można wykorzystać w celu rozwijania sprawności mówienia podczas lekcji języka obcego, to, na ile jest ona faktycznie wykształcana zależy od decyzji podejmowanych przez nauczycieli, a tutaj sytuacja często pozostawia bardzo wiele do życzenia. Dzieje się tak dlatego, że w wielu przypadkach uczący się wykonują co prawda różnego rodzaju ćwiczenia i aktywności, które zachęcają ich do tworzenia wypowiedzi ustnych, ale bardzo rzadko są one autentyczne, ponieważ nie dają szansy na realizację prawdziwych celów komunikacyjnych. Na dodatek, zazwyczaj są one w dużej mierze odtwórcze i wcześniej przygotowane, tak więc nie towarzyszy im wymóg produkcji mowy w czasie rzeczywistym, tak jak ma to na przykład miejsce w przypadku reakcji na niespodziewaną wypowiedź rozmówcy, co skutkowałoby koniecznością konceptualizacji, sformułowania, artykulacji i monitorowania wypowiedzi, dokonując przy tym odpowiedniej alokacji zasobów uwagi. Trudno bowiem oczekiwać, aby takie warunki mogły zostać spełnione, jeśli uczniowie głównie odpowiadają na pytania przy pomocy zdań z podręcznika, recytują z pamięci albo czytają z kartki określone role, bądź też wygłaszają opanowane pamięciowo opowiadanie. Dlatego też niezbędne jest stworzenie im w pewnym momencie możliwości bardziej swobodnych wypowiedzi przez planowanie różnego rodzaju zadań komunikacyjnych, które stanowiłyby w jakimś zakresie substytut spontanicznej interakcji. Mimo że trudno byłoby w naszym kontekście edukacyjnym oprzeć naukę języka o podejście zadaniowe, w którym całkowicie zrezygnowano by z systematycznego wprowadzania i ćwiczenia struktur gramatycznych (Nunan 2004; Willis i Willis 2007), to z pewnością nic nie stoi na przeszkodzie, aby takich zadań jak najczęściej używać, czy to w celu zapewnienia automatyzacji posiadanej wiedzy gramatycznej, czy po prostu stymulowania autentycznej wymiany informacji. Jest to możliwe niezależnie od stopnia zaawansowania, gdyż uczniowie, którzy dobrze znają język obcy mogą tworzyć dłuższe i bardziej złożone wypowiedzi na określone tematy, uczestniczyć w symulacjach i brać udział w debatach, podczas gdy osoby początkujące mogą zostać poproszone o opisanie kogoś z rodziny czy też wykonanie zadania opartego o lukę informacyjną, w którym będą przekazywali informacje o układzie mieszkania czy wyglądzie swojego pokoju. Rzecz jasna, uczniowie muszą się do wykonania takich zadań dobrze przygotować,

czy to przez zastanowienie się nad treścią przekazu, przypomnienie sobie niezbędnych środków językowych, czy też odpowiednie zaplanowanie wypowiedzi (patrz Pawlak 2005a; Ellis 2009).

Kolejną istotną kwestią, ściśle związaną z nauczaniem sprawności mówienia podczas lekcji języka obcego, jest charakter dyskursu edukacyjnego i sposób zarządzania procesami interakcyjnymi (patrz Majer 2003; Pawlak 2004, 2009). Chociaż dyskurs w klasie językowej zazwyczaj będzie w mniejszym lub większym stopniu odbiegał od komunikacji w warunkach naturalnych i to właśnie te różnice będą w wielu przypadkach umożliwiały pełną realizację założonych celów dydaktycznych (np. przećwiczenie nowego czasu, poznanie nowej funkcji językowej), to wykształcenie umiejętności skutecznego konstruowania wypowiedzi ustnych w różnych sytuacjach i brania udziału w codziennej rozmowie wymaga stworzenia możliwości częstego ćwiczenia właśnie takich umiejętności. W praktyce oznacza to, że uczący się muszą mieć przynajmniej co jakiś czas szansę wyrażania własnych przekazów, doprecyzowywania ich w zależności od sytuacji oraz reagowania na wypowiedzi nauczyciela i innych uczniów. Można to dla przykładu osiągnąć poprzez wymóg przygotowania dłuższej prezentacji na dany temat, podczas której mogą być zadawane dodatkowe pytania i udzielane wyjaśnienia, pytania dotyczące codziennych spraw uczniów, które nie wiążą się z tokiem lekcji, czy wprowadzanie różnego typu zadań komunikacyjnych, które są wykonywane w parach lub małych grupach. W takich sytuacjach sporym zagrożeniem jest jednak stosowanie zarówno przez uczniów jak i nauczycieli języka ojczystego, bo choć w wielu przypadkach jest on na pewno przydatny, to jego częste nadużywanie z pewnością nie przyczynia się do rozwijania zdolności mówienia w języku obcym. Kluczowa wydaje się tutaj być rola nauczyciela, który powinien uświadomić uczniom, że język ten może być autentycznym narzędziem przekazywania informacji i rozwiązywania problemów w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego, co oznacza, że to właśnie on a nie ojczysty język jest używany podczas omawiania spraw niezwiązanych bezpośrednio z tokiem lekcji, parafrazowania pewnych treści czy negocjowania znaczeń w sytuacji, gdy wypowiedź nie jest do końca zrozumiała. Jak pokazują wyniki najnowszych badań, pozytywną rolę odgrywa także korekta błędów językowych w trakcie przekazywania treści i znaczeń, co stoi w sprzeczności z zaleceniami niektórych metodyków (np. Harmer 2007). Dzieje się to jednak pod warunkiem, że nie zaburza ona aktu komunikacji i koncentruje się na wybranej formie językowej, najlepiej takiej która została niedawno wprowadzona i przećwiczona, ponieważ umożliwi to uczącym się dostrzeżenie relacji pomiędzy tą formą, jej znaczeniem i użyciem w danym kontekście, co wspomaga automatyzację posiadanej wiedzy językowej (Lyster i Saito 2010; Pawlak 2010).

Należy w końcu bardzo mocno podkreślić, że cokolwiek by nie robił nauczyciel, same lekcje języka obcego, szczególnie gdy odbywają się one kilka razy w tygodniu, to stanowczo za mało, aby rozwinąć sprawność mó-

wienia nawet na takim poziomie, aby uczący się mógł bez problemu porozumiewać się w większości sytuacji życia codziennego, nie mówiąc już o prowadzeniu debat i polemik czy wypowiedaniu się na specjalistyczne tematy. Oznacza to, że konieczne jest rozwijanie autonomii w tym obszarze, ponieważ bez tego uczniom, niezależnie od ich poziomu, po prostu nie uda się przekroczyć pewnego granicznego progu umiejętności. Stymulowanie samodzielności uczniów będzie przede wszystkim polegać na wskazaniu im możliwości kontaktu z językiem docelowym poza szkołą, przy czym pomocna tutaj będzie zarówno recepcja języka mówionego, na przykład podczas oglądania programów i filmów w oryginalnej wersji językowej, jak i próba tworzenia wypowiedzi w języku obcym. Ten drugi wymóg jest oczywiście trudny do spełnienia, kiedy brak jest na co dzień kontaktu z rodzimymi użytkownikami, ale nie jest to bynajmniej niemożliwe. Można przecież organizować spotkania pozalekcyjne, podczas których rozmowa będzie się toczyć w języku obcym, zachęcać uczniów do rozmawiania ze sobą w tym języku kiedy tylko jest to możliwe, czy też uświadomić im możliwości używania w tym celu zasobów Internetu (czaty, komunikatory, dedykowane portale itp.). Nie mniej ważne będzie też zapoznanie ich z pewnymi strategiami i technikami, których stosowanie może się przyczynić do rozwoju tej umiejętności, takimi jak czytanie na głos, ćwiczenie dłuższych wypowiedzi ustnych czy nagrywanie własnej mowy i dokonywanie na tej podstawie oceny swoich postępów. Warto też poświęcić podczas lekcji czas na wprowadzenie i przećwiczenie przydatnych strategii komunikacyjnych, kiedy występują trudności w przekazaniu zamierzonych treści (np. użycie synonimu, omówienie, zwrócenie się o pomoc w języku obcym), a także sposobów negocjowania znaczenia, kiedy pojawiają się problemy ze zrozumieniem przekazu (np. prośba o potwierdzenie, wyjaśnienie). Rozwijanie takich umiejętności ma bowiem szansę przygotować uczących się do skutecznego porozumiewania się z innymi użytkownikami języka poza szkołą, ale może się też wydatnie przyczynić do ograniczenia użycia przez nich języka ojczystego, czy to na forum całej klasy, czy podczas pracy w grupach (patrz Pawlak 2005b).

5. Ocenianie sprawności mówienia

Już na samym wstępie trzeba podkreślić, że trafne, rzetelne i praktyczne ocenienie sprawności mówienia jest tak samo skomplikowane jak skuteczne jego nauczanie, co również wiąże się z różnymi rodzajami wiedzy i umiejętności, które składają się na umiejętność porozumiewania się, ale także z ograniczeniami natury organizacyjnej. Przede wszystkim należy sobie zadać pytanie, co tak naprawdę ma być przedmiotem oceny, tj. umiejętność osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego, poprawność używanego w tym celu języka na poziomie wymowy, leksyki i gramatyki, bogactwo wykorzystywanych struktur gramatycznych i słownictwa, precyzja wypowiedzi, jej stosowność, przestrzeganie norm socjopragmatycznych, stosowanie strategii

komunikacyjnych, a może dostosowanie charakteru dyskursu do specyficznego kontekstu. Jest rzeczą oczywistą, że dobór tego typu kryteriów uzależniony jest od celów, jakie ma realizować dydaktyka mówienia, o czym była już mowa powyżej. Kolejnym wyzwaniem jest przygotowanie odpowiednich zadań, które pozwolą na dokonanie ewaluacji wybranych obszarów, a jednocześnie zapewnią jak największą autentyczność sytuacji komunikacyjnej, w tym specyficznych warunków produkcji języka mówionego, o których pisze Bygate (2009), czyli na przykład wzajemności, zaangażowania i ograniczeń czasowych. Nie jest to z pewnością proste zadanie mimo że istnieje cały szereg technik, które można w tym celu wykorzystać, takich jak na przykład rozmowa z uczniem, zazwyczaj na podstawie materiału stymulującego (np. obrazki, zdjęcia, teksty, wykresy), prezentacja ustna na określony temat, nagrania wypowiedzi, odgrywanie ról, symulacje, zadania komunikacyjne wykonywane przez kilkoro uczniów lub dyskusje (Komorowska 2002; Thornbury 2005). Bardzo często jednak nie zostaje spełniony wymóg daleko idącej autentyczności przekazu, zaangażowanie stron jest znikome, brak jest konieczności tworzenia wypowiedzi w czasie rzeczywistym i zwraca się niewielką uwagę na przestrzeganie konwencji socjokulturowych czy też sposób konstruowania dyskursu. Doskonałym przykładem może tutaj być część ustna obecnego egzaminu maturalnego, gdzie nauczyciel nie ma prawa odejść od przygotowanego scenariusza, wypowiedzi są bardzo krótkie, a nawet najbardziej niestosowna czy niepoprawna odpowiedź jest akceptowana o ile może potencjalnie doprowadzić do osiągnięcia założonego celu komunikacyjnego. Pozostaje także kwestia oceny, która może być albo *holistyczna*, dokonywana w oparciu o ogólne wrażenie (np. poprzez ocenę w skali od 1 do 6), albo *analityczna*, kiedy przygotowywane są odrębne skale dotyczące na przykład wymowy, słownictwa, poprawności gramatycznej czy płynności wypowiedzi (Komorowska 2002). Trzeba sobie w końcu zdawać sprawę, że mówienie tak jak żadna inna sprawność podatna jest na wpływ szeregu różnych czynników, takich jak na przykład lęk językowy, osobowość, styl uczenia się, sposób prowadzenia rozmowy czy różnice kulturowe, a te przekładają się na jego jakość i mogą wpłynąć na adekwatność uzyskiwanych wyników (por. Hughes 2002).

Warto także zwrócić uwagę na trudności logistyczne związane z ewaluacją umiejętności mówienia oraz na wpływ wybranych sposobów oceny na sam proces uczenia się i nauczania (ang. *washback*). O ile standaryzowane egzaminy, tj. takie, które przeznaczone są dla dużych populacji i przechodzą proces pilotażu, ulepszania i normowania, tak jak ma to miejsce w przypadku egzaminu maturalnego, zawierają zazwyczaj odpowiednie zadania służące ocenie języka mówionego w oparciu o sprawdzone kryteria, o tyle ewaluacja sprawności mówienia podczas lekcji stwarza spore problemy. Trudno jest bowiem systematycznie przeprowadzać wywiady z pojedynczymi uczniami podczas zajęć, a odbywanie rozmów indywidualnych w innym terminie może mieć miejsce sporadycznie ze względów organizacyjnych (tj. plan zajęć

itp.). W związku z tym ocena sprawności mówienia najczęściej odbywa się podczas lekcji, kiedy na przykład uczeń odpowiada na pytania związane z tekstem, prezentuje dłuższą wypowiedź lub odgrywa rolę z kolegą i koleżanką, ma ona charakter holistyczny i bywa niekonsekwentna z uwagi na wiele innych aspektów prowadzenia zajęć, o które zadbać musi nauczyciel. Nawet jednak taka niedoskonała ewaluacja jest lepsza niż jej brak, co często zdarza się w polskich szkołach, gdzie ocena końcowa w wielu sytuacjach jedynie w niewielkim stopniu uwzględnia sprawność mówienia. Taka sytuacja z jednej strony wpływa na priorytety, które wyznaczają sobie uczniowie, często spychając rozwijanie sprawności mówienia na drugi plan, a z drugiej sama jest wynikiem obowiązujących wymagań egzaminacyjnych, jako że bardziej opłaca się koncentrować się na skutecznym zdaniu egzaminu ustnego niż na rozwijaniu umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach. Innymi słowy, sukces w nauce mówienia zależy w dużej mierze od tego, czy sprawność ta jest przedmiotem oceny i w jaki sposób jest oceniana, a także tego, czy uczniowie i nauczyciele otrzymują niezbędną informację zwrotną, ci pierwsi w postaci konstruktywnych uwag na temat ich wypowiedzi, a ci drudzy w postaci wyników egzaminów (por. Fulcher 2003). W obliczu istniejących trudności i ograniczeń warto jest na pewno promować zdolność samooceny sprawności mówienia, czemu służyć może na przykład regularne nagrywanie i odsłuchiwanie własnej produkcji językowej, używanie tabel samooceny czy też korzystanie z list umiejętności zawartych w podręcznikach bądź też w odpowiednich wersjach *Europejskiego portfolio językowego*.

6. Struktura tomu

Niniejsza praca zbiorowa zawiera teksty dotyczące bardzo różnych aspektów procesu uczenia się, nauczania i oceniania sprawności mówienia w języku obcym i z uwagi na tę różnorodność z pewnością ma szansę stać się istotnym punktem odniesienia dla wszystkich osób, które są zainteresowane tą ważną problematyką, zarówno pracowników naukowych na kierunkach filologicznych, metodyków, autorów materiałów edukacyjnych, nauczycieli języków obcych na różnych etapach edukacyjnych oraz studentów. Tom został podzielony na trzy części, które zawierają artykuły poświęcone zbliżonej tematyce, uszeregowane według poruszanych w nich kwestii, a nie zgodnie z porządkiem alfabetycznym. I tak, w części pierwszej, zatytułowanej *Teoria, badania empiryczne i praktyka nauczania*, znaleźć można kontrybucje pokazujące, w jaki sposób modele teoretyczne i wyniki prowadzonych badań mogą znaleźć zastosowanie w implementacji określonych celów dydaktycznych w klasie językowej. Część druga natomiast, która nosi tytuł *Narzędzia i techniki w nauczaniu sprawności mówienia*, zawiera teksty, które koncentrują się na czysto praktycznych kwestiach związanych z nauką sprawności mówienia, tak w odniesieniu do pewnych rodzajów zajęć językowych, bardzo konkretnych rozwiązań dydaktycznych, jak i pomocy i narzędzi, w tym osiągnięć najnowszych technolo-

gii. I w końcu w części trzeciej, zatytułowanej *Dyskurs edukacyjny*, zamieszczono teksty dotyczące różnych aspektów interakcji w klasie językowej, takich jak autentyczność dyskursu edukacyjnego, stosowanie różnego rodzaju strategii czy negocjowanie. Mimo że zawarte w książce artykuły w żadnym razie nie wyczerpują niezwykle obszernej i wieloaspektowej problematyki, jaką jest rozwijanie umiejętności mówienia w języku obcym, to z całą pewnością stanowiąc będą zajmującą lekturę, która może z jednej strony stać się inspiracją dla interesujących projektów badawczych, a z drugiej przyczynić się do bardziej efektywnego nauczania tej sprawności w polskich szkołach.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (wydanie drugie). Harlow: Pearson Education.
- Burns, A. i Seidlhofer, B. 2010. „Speaking and pronunciation”, w: Schmitt, N. (red.). 2010. 197-214.
- Bygate, M. 2002. „Speaking”, w: Kaplan, R. B. (red.). 2002. 27-38.
- Bygate, M. 2008. „Oral second language abilities as expertise”, w: Johnson, K. (red.). 2008. 104-127.
- Bygate, M. 2009. „Teaching and testing speaking”, w: Long, M. H. i Dougherty, C. J. (red.). 2009. 412-440.
- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. 2-27.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- de Bot, K. 1992. „A bilingual production model: Levelt’s ‘speaking’ model adapted”. *Applied Linguistics* 13. 1-24.
- DeKeyser, R. M. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, w: Dougherty, C. J. i Williams, J. (red.). 1998. 42-63.
- DeKeyser, R. M. 2001. „Automaticity and automatization”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 125-151.
- DeKeyser, R. M. (red.). 2007. *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dougherty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Dougherty, C. J. i Williams, J. (red.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, R. 2009. „The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity and accuracy in L2 oral production”. *Applied Linguistics* 30. 474-509.
- Fulcher, G. 2003. *Testing second language speaking*. Harlow: Pearson Education.
- Harmer, J. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, R. 2002. *Teaching and researching speaking*. Harlow: Pearson Education.
- Izumi, S. 2003. „Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis”. *Applied Linguistics* 24. 168-196.
- Johnson, K. 1996. *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. (red.). 2008. *Expertise in second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, R. B. (red.). 2002. *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kormos, J. 1999. „Monitoring and self-repair in L2”. *Language Learning* 49. 303-342.
- Kormos, J. 2006. *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural theory and L2: State of the art”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 67-109.
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2007. „Sociocultural theory and second language learning”, w: VanPatten, B. i Williams, J. (red.). 201-224.
- Lyster, R. i Saito, K. 2010. „Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis”. *Studies in Second Language Acquisition* 32. 265-302.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muranoi, H. 2007. „Output practice in the L2 classroom”, w: DeKeyser, R. M. (red.). 2007. 51-84.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). 2009. *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pawlak, M. 2004. *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. 2005a. „Applying task-based learning in the foreign language classroom”. *LATEFL Poland Newsletter*. 43-49.

- Pawlak, M. 2005b. „Investigating the effectiveness of training students in the use of communication strategies. Results of a study”. *LATEFL Research News* 16. 46-51.
- Pawlak, M. 2009. „Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego”, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. 311-337.
- Pawlak, M. 2010. „Rola korekty błędów językowych w nauczaniu gramatyki”, w: Wąsik, Z. i Wach, A. (red.). 2010. 243-260.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). 2009. *Nauczyciel języka obcego dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roever, C. 2009 „Teaching and testing pragmatics”, w: Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). 2009. 560-577.
- Schmitt, N. (red.). 2010. *An introduction to applied linguistics* (wydanie drugie). London: Hodder Education.
- Segalowitz, N. 2003. „Automaticity and second languages”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. 382-408.
- Swain, M. 2005. „The output hypothesis: Theory and research”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 471-483.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. i Brooks, L. 2009. „Languaging: University students learn the grammatical concepts in French”. *Modern Language Journal* 93. 5-29.
- Tarone, E. 2005. „Speaking in a second language”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 485-502.
- Thornbury, S. 2005. *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education.
- VanPatten, B. i Williams, J. (red.). 2007. *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wąsik, Z. i Wach, A. (red.). *Heteronomie glottodydaktyki: Domeny, pogranicza i specjalizacje nauczania języków obcych. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Terezy Siek-Piskożub*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej.
- Willis, D. i Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zuengler, J. i Miller, E. R. 2006. „Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?”. *TESOL Quarterly* 40. 35-58.