



MARTA CHYB-WINNICKA

 <https://orcid.org/0000-0002-8595-2603>

Uniwersytet Opolski

Działania interakcyjne i mediacyjne w kształceniu polonistycznym

Interaction and Mediation Activities in Polish Language Education

Abstract: The aim of this article is to assess the extent to which the current Polish language core curricula for the second and third educational stages address the need to develop mediation and interaction activities within the context of communicative competence – as is done in foreign language teaching. The author argues that contemporary language education requires integrating native language and foreign languages teaching in response to the challenges of a multilingual and multicultural reality. An analysis of the core curricula reveals that although communicative competence is declared to be one of the key skills developed at school, the need to foster mediation and interaction activities is only marginally addressed. As a result, students may be insufficiently prepared for active, effective, and ethical participation in communication in their native language. It is therefore crucial to develop new, coherent, and pragmatic educational objectives that respond to contemporary communicative challenges and needs.

Keywords: interaction activities, mediation activities, Polish as a native language, language education, core curriculum

Abstrakt: Celem artykułu jest weryfikacja, na ile w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego uwzględnia się potrzebę rozwijania działań mediacyjnych i interakcyjnych w kontekście pracy nad kompetencją komunikacyjną – podobnie jak ma to miejsce w nauce języków obcych. Autorka wychodzi z założenia, że we współczesnej edukacji językowej niezbędna jest integracja treści kształcenia języka ojczystego i obcego odpowiadająca na wyzwania wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości. Jak wynika z analizy podstaw programowych, mimo deklaracji, że jedną z głównych umiejętności kształconych w szkole jest kompetencja komunikacyjna, potrzeba rozwijania działań mediacyjnych i interakcyjnych została w tych podstawach jedynie zasygnalizowana. Może to prowadzić do niewystarczającego przygotowania uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w języku ojczystym. Kluczowe wydaje się zatem opracowanie nowych, spójnych i pragmatycznych szczegółowych celów kształcenia, które będą odpowiadać na współczesne wyzwania i potrzeby komunikacyjne.

Słowa kluczowe: działania interakcyjne, działania mediacyjne, język polski jako ojczysty, lingwodydaktyka, podstawa programowa

Jednym z głównych zadań współczesnego kształcenia językowego jest przygotowanie uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w sytuacjach pozaszkolnych. Zarówno na lekcjach języka ojczystego (J1¹), jak i obcego (J2) istotną rolę odgrywa rozwijanie kompetencji komunikacyjnej², która wspiera realizację tego zadania. W nawiązaniu do założeń podejścia komunikacyjnego do nauki języka (zob. Komorowska, 1988, 2009) przez rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w J1 i J2 rozumie się pracę nad umiejętnościami produktywnymi – mówieniem i pisanem – oraz receptywnymi – słuchaniem i czytaniem. W nauczaniu J2 – od opublikowania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), podstawowego dokumentu regulującego nauczanie języków nowożytnych na terenie Unii Europejskiej – kształcenie kompetencji komunikacyjnej jest ponadto wspierane doskonaleniem dwóch typów umiejętności (nazywanych w ESOKJ działaniami³) – interakcyjnych i mediacyjnych.

Interakcja i mediacja w glottodydaktyce

W ESOKJ podkreśla się, że interakcyjność polega na wymianie informacji, co oznacza, że jest związana z naprzemiennością ról komunikacyjnych:

¹ W artykule posługuję się skrótem J1 na oznaczenie języka ojczystego, pierwszego języka przyswajanego w środowisku rodzinnym w ramach socjalizacji, który „ma znaczący udział w odkrywaniu, doznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że użytkownik w pełni się z nim utożsamia” (Lipińska, Seretny, 2018: 90). Z kolei skrótu J2 używam na oznaczenie języka obcego / języków obcych nabywanego/nabywanych w sytuacji szkolnej z udziałem nauczyciela. Więcej na temat J1 i J2 zob. Miodunka, 2003, 2013 oraz Lipińska, 2003, 2015.

² Przez kompetencję komunikacyjną rozumiem umiejętność tworzenia i rozumienia wypowiedzi w kontekście komunikacyjnym. Na potrzeby artykułu ograniczam się jedynie do ogólnej definicji. Przeglądu różnych sposobów ujmowania tego terminu dokonali między innymi Halina Wiśniewska, Stefan Frydrychowicz i Marta Szymańska. Zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Frydrychowicz, 2009: 13–28; Szymańska, 2016: 149–182.

³ W ESOKJ mowa o działaniach komunikacyjnych (nie umiejętnościach), powiązanych z realizacją zadań (potrzeb) komunikacyjnych, które wspierane są przez różne strategie (sposoby wykonania danej czynności). Autorzy ESOKJ twierdzą, że „w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych użytkownicy języka podejmują komunikacyjne działania językowe i stosują przy tym rozmaite strategie” (Rada Europy, 2003: 61). Działania językowe rozumiane są zatem jako konkretne użycia języka w określonych kontekstach komunikacyjnych. Jak twierdzi Przemysław Gębał, „podział działań językowych odnosi się do czterech kontekstów realizacji komunikacji: rozumienia tekstów, tworzenia tekstów, wymiany informacji, przetwarzania istniejących tekstów” (Gębał, 2020: 145). Konteksty te (wydaje się, że można je również utożsamiać z celami komunikacyjnymi) odnoszą się kolejno do działań receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych (Gębał, 2020: 145). Pojęcia działań, zadań i strategii językowo-komunikacyjnych związane są z tzw. podejściem zadaniowym do nauki języka. Więcej na ten temat – Janowska, 2011.

W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy (Rada Europy, 2003: 73).

W dokumencie tym wyróżniono **interakcję ustną**, utożsamianą przede wszystkim z rozmową (przykładowymi działaniami w zakresie interakcji ustnej są ponadto transakcje, dyskusje, debaty, wywiady, negocjacje), i **interakcję pisemną**, polegającą głównie na przekazywaniu i wymianie informacji (na przykład notatek, wiadomości) drogą pisemną, interakcja pisemna to także prowadzenie korespondencji, negocjacji umów czy kontraktów (Rada Europy, 2003: 73–80).

Autorzy zmodernizowanej wersji ESOKJ z 2020 roku – *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) – wychodzą natomiast z założenia, że interakcja obejmuje nie dwa, a trzy typy działań, tj. działania:

- ustne, takie jak konwersacja, nieformalna i formalna dyskusja, współpraca zorientowana na osiągnięcie celu, wymiana informacji;
- pisemne, takie jak prowadzenie korespondencji, przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości, formularzy;
- online, takie jak internetowa rozmowa, dyskusja, współpraca i transakcja zorientowana na osiągnięcie celu, między innymi internetowego zakupu towarów i usług (Council of Europe, 2020: 70–71).

W CEFR rozszerzono więc typologię działań interakcyjnych. Zauważono, że współcześnie do wymiany myśli, informacji dochodzi również w przestrzeni wirtualnej. Ponadto dla każdego typu działań interakcyjnych (ustnych, pisemnych, online) oraz ich przykładów (nieformalnej rozmowy, prowadzenia korespondencji, udziału w internetowej dyskusji itp.) opracowano deskryptory biegłości językowej. W ten sposób określono szczegółowe umiejętności, które powinny zostać opanowane przez użytkowników języka w zależności od poziomu językowego (por. Council of Europe, 2020: 70–87).

Z kolei **działania mediacyjne** sprowadzają się do przetwarzania gotowych tekstów, przyjmowania przez uczących się roli pośrednika. Zdaniem autorów ESOKJ podczas mediacji

użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć (Rada Europy, 2003: 83).

Autorzy cytowanego dokumentu wyróżnili, podobnie jak w przypadku działań interakcyjnych, **działania mediacyjne ustne i pisemne**; przykłady działań mediacyjnych to tłumaczenie, streszczanie, parafrazowanie.

W CEFR działaniom mediacyjnym przypisano zdecydowanie większą wagę niż miało to miejsce w ESOKJ⁴. Uznano, że mediacji może dokonać osoba, która ma wysoko rozwiniętą inteligencję emocjonalną, jest otwarta na drugiego człowieka, a także posiada zdolność empatii (Council of Europe, 2020: 91). Autorzy tego dokumentu wyróżnili trzy typy mediacji. Tym razem za kryterium podziału nie przyjęto kanału przekazu informacji, a cel komunikacyjny. Wyróżniono mediację:

- tekstu – przekazywanie treści tekstu drugiej osobie, ułatwianie jej jego odbioru;
- pojęć – przekazywanie wiedzy użytkownikom języka w formie dostosowanej do ich możliwości poznawczo-językowych;
- komunikacji – ułatwianie zrozumienia drugiej osoby, niwelowanie różnic między uczestnikami komunikacji (Council of Europe, 2020: 90).

W obrębie tych mediacji wyróżniono następujące działania⁵:

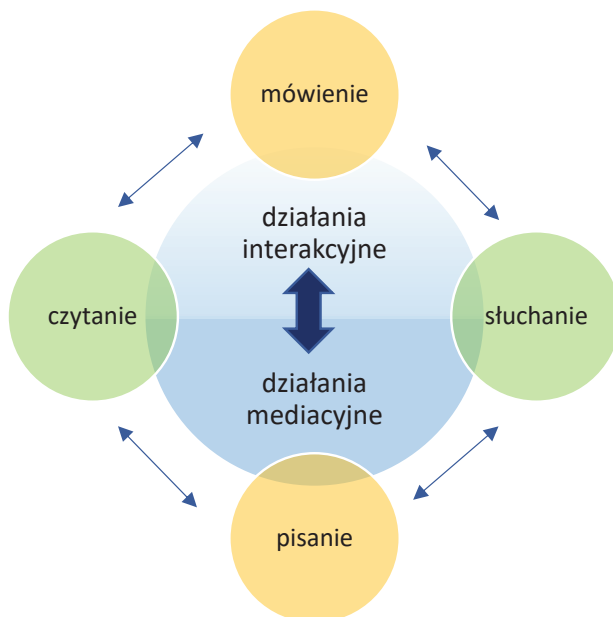
- w zakresie mediacji tekstu: przekazywanie informacji, objaśnianie danych (na przykład liczbowych), przetwarzanie tekstu (na przykład jego streszczanie), tłumaczenie tekstu pisanego, sporządzanie notatek, reagowanie na teksty (także literackie) oraz ich analiza i krytyka;
- w zakresie mediacji pojęć: ułatwienie współpracy i interakcji między członkami grupy, współpraca w celu konstruowania znaczenia, zarządzanie interakcją, zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej;
- w zakresie mediacji komunikacji: tworzenie sprzyjającej przestrzeni różnojęzycznej, pośredniczenie w komunikacji w sytuacjach nieformalnych, usprawnianie komunikacji w przypadku spraw delikatnych i nieporozumień (Council of Europe, 2020: 92–117).

W CEFR rozszerzono więc zakres znaczeniowy pojęcia mediacji. Nie odnosi się ona już wyłącznie do pracy z tekstem i opracowania na jego podstawie nowej wypowiedzi (jak było to w ESOKJ z 2003 roku). Obejmuje również transfer wiedzy między użytkownikami języka, tworzenie sprzyjających warunków do wymiany myśli oraz przeciwdziałanie powstawaniu barier kulturowych. Ponieważ działania mediacyjne sprowadzają się do umożliwienia drugiej osobie udziału w akcie komunikacji, można przyjąć, że przyczyniają się do zwiększenia efektywności porozumiewania się.

⁴ W porównaniu do ESOKJ z 2003 roku rozdział dotyczący działań mediacyjnych w CEFR z 2020 roku jest bardzo rozbudowany (zob. Rada Europy, 2003: 83–84; Council of Europe, 2020: 90–122).

⁵ Dla każdego z działań mediacyjnych opracowano również szczegółowe deskryptory biegłości językowej – zob. Council of Europe, 2020: 90–122.

Zarówno działania interakcyjne, jak i mediacyjne mają charakter receptywny (wymagają odbioru, zrozumienia słuchanego/czytanego tekstu) i produktywny (aktywizują użytkownika języka do stworzenia wypowiedzi ustnej bądź pisemnej). Działaniom tym przyświecają dwa główne cele komunikacyjne – porozumienie się z drugim człowiekiem (działania interakcyjne) i umożliwienie mu udziału w akcie komunikacji (działania mediacyjne). Oba typy działań mogą współistnieć i być zależne od siebie: dokonywanie mediacji, na przykład tekstu, może mieć na celu osiągnięcie porozumienia z drugą osobą, a udziałowi w interakcji może przyświecać umożliwienie realizacji założonego celu, na przykład zrozumienia wypowiedzi. Relacje między działaniami receptywnymi, produktywnymi, interakcyjnymi i mediacyjnymi w przestrzeni komunikacyjnej przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Relacje między różnymi typami działań komunikacyjnych ujętych w CEFR

Źródło: opracowanie własne na podstawie Council of Europe, 2020: 34.

Jeśli przyjmiemy, że głównymi celami komunikacji są informowanie, przekonywanie do swoich racji (perswazja) oraz budowanie (podtrzymywanie) relacji (zob. Morreale, Spitzberg, Barge, 2023: 30–37), możemy uznać, że działania interakcyjne i mediacyjne znajdują się w centrum działań komunikacyjnych. Z pomocą tych dwóch typów działań realizowane są wymienione cele komunikacyjne, które wymagają zarówno wymiany, jak i przetwarzania informacji.

Wykonanie działań interakcyjnych, jak i mediacyjnych uwarunkowane jest umiejętnością korzystania z różnych strategii. Te w glottodydaktyce definiuje się jako „sposób poznawania, przetwarzania i magazynowania informacji językowych” (Pfeiffer, 2001: 106). W ESOKJ podkreślono, że strategie to

środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (Rada Europy, 2003: 61).

Innymi słowy, strategie to poszczególne czynności, które wykonuje użytkownik języka, aby zrealizować założony przez siebie cel komunikacyjny. Strategie, z których korzysta się w akcie komunikacji, „służą krótkoterminowemu działaniu w pokonywaniu aktualnych i konkretnych problemów komunikacyjnych”⁶ (Pfeiffer, 2001: 106), a więc korzystanie ze strategii charakteryzuje świadomego użytkownika języka, który zauważywszy usterki/nieprowadzenia w komunikacji, próbuje je zniwelować.

W ESOKJ strategie podzielono na cztery typy, tj. wyróżniono planowanie (1), wykonanie (2), ocenę (3), korektę (4). Na podstawie założeń tego dokumentu możemy stwierdzić, że użytkownik języka, korzystając ze strategii interakcyjnych, przygotowuje się do podjęcia interakcji (1), bierze w niej udział (2), poddaje ocenie swoje działania (3) i próbuje zwiększyć efektywność komunikacji⁷ (4). Natomiast użytkownik korzystający ze strategii mediacyjnych rzetelnie przygotowuje się do aktu mediacji nie tylko pod względem językowym, lecz także poznawczym (1), dokonuje mediacji (2), ocenia jej poprawność i jakość (3), a następnie – w przypadku niepowodzeń, zauważonych błędów – poddaje swoje działania korekcie (4) (zob. Rada Europy, 2003: 81–84).

W CEFR zrezygnowano z ogólnego schematu strategii komunikacyjnych. Zostały one skonkretyzowane przez pryzmat działań, które mają wspierać. Uznano, że interakcję warunkują trzy główne strategie, tj.: wymiana ról komunikacyjnych (na przykład inicjowanie, podtrzymywanie, kończenie rozmowy, włączanie się do niej), współpraca (na przykład udzielenie informacji zwrotnej, podsumowanie usłyszanych informacji) i prośba o wyjaśnienie (na przykład informowanie o problemach ze zrozumieniem tekstu, zadawanie dodatkowych pytań). Ponieważ mediacja ma przede

⁶ W przeciwieństwie do strategii uczenia się, które mają charakter długoterminowy (Pfeiffer, 2001: 106).

⁷ Wydaje się, że w przypadku zauważonych nieprawidłowości w procesie porozumiewania się użytkownik języka może skorzystać z działań mediacyjnych w celu podniesienia efektywności komunikacji i wyeliminowania zauważonych błędów.

wszystkim ułatwić odbiorcy zrozumienie wypowiedzi, wyróżniono dwie strategie mediacyjne: wyjaśniającą nowe pojęcia (nawiązywanie do wiedzy uprzedniej, dostosowanie języka, porządkowanie skomplikowanych informacji) oraz upraszczającą tekst (rozwijającą go bądź skracającą)⁸ (Council of Europe, 2020: 117).

Interakcja i mediacja odgrywają kluczową rolę w nauczaniu J2. Ich kształcenie ma na celu przygotowanie uczących się do efektywnego porozumiewania się w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Opanowanie działań interakcyjnych i mediacyjnych umożliwia sprawną wymianę informacji i przetwarzanie wypowiedzi w akcie komunikacji językowej.

Interakcja i mediacja w lingwodydaktyce

O ile w glottodydaktyce pojęcia „działania interakcyjne” i „działania mediacyjne” są bardzo istotne i ciągle rozwijana jest koncepcja ich kształcenia⁹, o tyle lingwodydaktyce (zajmującej się nauczaniem J1) pojęcia te są obce, nie funkcjonują w literaturze przedmiotowej, nie dostrzeżono potrzeby ich wprowadzenia na grunt dydaktyki języka polskiego jako ojczystego¹⁰. Jak można przypuszczać, wynika to z tego, że w kontekście lingwodydaktyki pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest szeroko rozumiane, a zbiór częściowych umiejętności, które się na nią składają, powiększa się wraz z zachodzącymi zmianami społeczno-kulturowymi (zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Szymańska, 2016: 149–182). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w J1 obejmuje więc pracę nad działaniami interakcyjnymi (zob. Dyduch i in., 1994; Bakuła, 1997; Zbróg, 2005; Rypel, 2007; Żydek-Bednarczuk, 2009; Szymańska, 2016; Nocoń, 2018), trudno bowiem wyobrazić sobie pracę nad kompetencją komunikacyjną bez uwzględniania interakcyjności przekazu. Ponadto w lingwodydaktyce funkcjonuje pojęcie „działania na tekście”, które w dużej mierze można utożsamiać z glottodydaktycznymi działaniami mediacyjnymi (zwłaszcza z mediacją

⁸ W odniesieniu do strategii interakcyjnych i mediacyjnych również opracowano szczegółowe deskryptory biegłości językowej (zob. Council of Europe, 2020: 87–89, 117–122).

⁹ Świadczą o tym, po pierwsze, rozwinięty opis działań interakcyjnych i mediacyjnych w CEFR (Council of Europe, 2020: 70–122), po drugie, rosnąca liczba tekstów na temat konieczności ich rozwijania. W glottodydaktyce polonistycznej szczególną rolę przypisuje się obecnie działaniom mediacyjnym (zob. Janowska, 2017; Martyniuk, 2018; Janowska, Plak, 2021). Literatura na ten temat jest bogata, ze względu na ograniczoną objętość artykułu odsyłam tylko do kilku wybranych pozycji.

¹⁰ Autorzy ESOKJ i CEFR twierdzą z kolei, że konieczne jest wyróżnienie działań interakcyjnych i mediacyjnych (obok działań receptywnych i produktywnych), ponieważ wiążą się one z realizacją głównych zadań komunikacyjnych we współczesnym świecie, tj. wymianą informacji i przetwarzaniem tekstów (Rada Europy, 2003: 61–62; Council of Europe, 2020: 31–35).

tekstu¹¹) – uczniowie w ramach nauki J1 doskonałą umiejętność pracy z tekstami, ich przetwarzania, przekształcania, tworzenia na ich podstawie nowych wypowiedzi (zob. Niebrzegowska-Bartmińska, 2015). Halina Mrazek już w latach dziewięćdziesiątych stwierdziła, że w J1 „istotą kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych” (Mrazek, 1997: 34), a działania interakcyjne i mediacyjne to nic innego jak zachowania językowe, które uczeń podejmuje, aby zrealizować konkretny cel.

Założenia badawcze

Zważywszy na różnorodność i wielokulturowość polskiej szkoły wynikające z przemian społeczno-kulturowych – języka polskiego nie uczą się bowiem już jedynie natywni użytkownicy języka, nie pełni on funkcji tylko języka ojczystego, ale także obcego lub drugiego¹² – konieczna jest próba spojrzenia na kształcenie językowe w J1 również z perspektywy glottodydaktycznej. Wydaje się, że glottodydaktyka i lingwodydaktyka powinny zacząć szukać miejsc wspólnych (podobnych, zbliżonych do siebie), a specjaliści tych dyscyplin zmierzać do opracowania koncepcji hybrydowych, integrujących kształcenie J1 i J2, korelujących ich treści (w miejscach, w których jest to możliwe) tak, by odpowiadać na nowe potrzeby i wyzwania edukacyjne współczesnego świata.

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na obowiązującą podstawę programową nauczania języka polskiego (dla II i III etapu edukacyjnego) z perspektywy glottodydaktycznej: zweryfikowania, czy w koncepcji kształcenia językowego w J1 wyłaniającej się z założeń ministerialnych jest miejsce na doskonalenie działań interakcyjnych i mediacyjnych. Wychodzę z założenia, że, mimo braku takiej nomenklatury w lingwodydaktyce, umiejętności uczestniczenia w rozmowie/dialogu/dyskursie (interakcji) oraz wykonywania działań na tekstach, jego przetwarzanie

¹¹ Zgodnie z założeniami Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej działania na tekstach polegają na przekształcaniu wypowiedzi, poddawaniu ich transformacjom. Według badaczy działania te mogą być skierowane na tekst jako gotowy produkt (własny lub cudzy) lub prowadzić się do przekształcania własnego tekstu w trakcie jego opracowywania (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 293). O podobieństwach i różnicach między glottodydaktycznymi działaniami mediacyjnymi a tekstologiczną koncepcją działań na tekstach zob. Chyb-Winnicka, 2024.

¹² Poprzez język drugi rozumiem język nabywany w naturalnych warunkach komunikacyjnych w szkole i poza nią (Miodunka, 2010). Język polski dla dzieci migrantów właściwie tylko na początku ma charakter języka obcego, bardzo szybko, za sprawą włączenia dzieci do polskiego systemu edukacyjnego, przyjmuje status języka drugiego (Lipińska, Seretny, 2019).

(mediacja) stanowią ważny element kształcenia językowego w J1. Tezę tę opieram nie tylko na bogatej literaturze lingwodydaktycznej poświęconej kompetencji komunikacyjnej (zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Szymańska, 2016: 149–182), lecz także na preambułach obowiązujących podstaw programowych, w których zapisano, że jedną z najważniejszych umiejętności doskonalonych w szkołach podstawowej i ponadpodstawowej jest sprawne komunikowanie się w językach polskim i obcych nowożytnych¹³ (PP, 2024a: 3; PP, 2024b: 4). Analiza szczegółowych zapisów wybranych podstaw programowych pozwoli zweryfikować to założenie.

Jak już wcześniej zauważyłam, glottodydaktyczna nomenklatura podejścia zadaniowego jest obca lingwodydaktyce, w analizie materiału badawczego korzystam więc z zestawienia działań językowych (za podejściem zadaniowym) i sprawności językowych (zgodnie z podejściem komunikacyjnym¹⁴) opracowanego przez Przemysława Gębała na podstawie zapisów ESOKJ (Gębał, 2020: 145). Relacje między interakcyjnymi i mediacyjnymi działaniami językowymi a sprawnościami językowymi wraz z ich celami komunikacyjnymi prezentują się następująco:

Tabela 1

Działania językowe a sprawności językowe – zestawienie pojęć¹⁵

Cel komunikacyjny*	Działania językowe (podejście zadaniowe)	Sprawności językowe (podejście komunikacyjne)
Wymiana informacji	interakcja ustna	rozumienie ze słuchu i mówienie
	interakcja pisemna	rozumienie tekstu pisanego i pisanie
Przetwarzanie istniejących tekstów	mediacja ustna	rozumienie i mówienie
	mediacja pisemna	rozumienie i pisanie

* Przemysław Gębał mówi o kontekstach realizacji komunikacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gębał, 2020: 145.

¹³ Zapis ten może potwierdzać wagę korelacyjnego nauczania języków ojczystych i obcych we współczesnej szkole. Odnalezienie miejsc wspólnych w kształceniu językowym w J1 i J2 uznaję za ważny kierunek badawczy zarówno dla lingwo-, jak i glottodydaktyki.

¹⁴ W lingwodydaktyce funkcjonują pojęcia związane z podejściem komunikacyjnym, co wynika z przejścia pod koniec lat dziewięćdziesiątych (wraz z wejściem w życie pierwszej podstawy programowej) jego założeń na grunt metodyki nauczania J1. W literaturze przedmiotowej, podręcznikach szkolnych, programach nauczania itp. mówi się o umiejętnościach (sprawnościach) językowych, a nie o działaniach. Więcej na temat podejścia komunikacyjnego i działaniowego zob. Gębał, 2020: 121–179.

¹⁵ Należy pamiętać, że zestawienie zostało opracowane przez Gębała na podstawie ESOKJ z 2003 roku, a więc nie uwzględniono w nim zapisów CEFR z 2020 roku. W niniejszych rozważaniach nie ma to jednak znaczenia. Działania interakcyjne online, wskazane w CEFR, mogą obejmować zarówno interakcję ustną, jak i pisemną (a więc rozumienie ze słuchu i mówienie lub/i rozumienie tekstu pisanego i pisanie), mediacja tekstu, pojęć i komunikacji (wyróżniona w CEFR) może zaś mieć charakter ustny (rozumienie i mówienie) lub/i pisemny (rozumienie i pisanie).

Jak wynika z tabeli 1, istotą interakcji i mediacji w kształceniu językowym jest korzystanie z co najmniej dwóch sprawności językowych: receptywnej i produktywnej. Dlatego w analizie wybranych podstaw programowych uwzględniam wyłącznie te zapisy, w których zaakcentowano potrzebę integracji sprawności językowych bądź w których wyraźnie zaznaczono cel komunikacyjny działań wykonywanych przez ucznia. Biorę pod uwagę wyłącznie cele kształcenia odnoszące się do umiejętności (na przykład informujące o rzeczywistym udziale ucznia w procesie porozumiewania się), a nie wiedzy, ponieważ w koncepcji działań interakcyjnych i mediacyjnych istotna jest praktyka językowa¹⁶.

Wyniki analizy

Spojrzenie na zapisy obowiązujących podstaw programowych języka polskiego z perspektywy glottodydaktycznej – z punktu widzenia podejścia zadaniowego do kształcenia językowego – okazuje się zadaniem bardzo trudnym. Wynika to z tego, że mimo założeń o potrzebie rozwijania na lekcjach J1 kompetencji komunikacyjnej treści tego typu jest niewiele, a większość operatorów stosowanych w zapisach programowych wskazuje na rozwijanie wiedzy, a nie doskonalenie umiejętności językowo-komunikacyjnych (zob. Nocoń, 2019), a na dodatek wymagania ogólne (tzw. cele kształcenia) nie są spójne z wymaganiami szczegółowymi (treściami nauczania).

W podstawie programowej dla II i III etapu edukacyjnego w wymaganiach ogólnych zaznaczono potrzebę doskonalenia przede wszystkim działań interakcyjnych, ale zwrócono także uwagę na działania mediacyjne. Cele kształcenia zostały sformułowane w sposób bardzo ogólny, więc trudno odróżnić od siebie interakcję i mediację, są one z sobą ściśle powiązane, dlatego prezentuję je łącznie (tabela 2).

¹⁶ Warto zaznaczyć, że realizacja celów z zakresu wiedzy warunkuje sprawne porozumiewanie się i przetwarzanie tekstów. W glottodydaktyce zwraca się jednak uwagę przede wszystkim na kształcenie umiejętności językowych (por. Rada Europy, 2003; Council of Europe, 2020). W podstawach programowych nauczania języka polskiego jako ojczystego tendencje są natomiast inne (zob. Nocoń, 2019). Większość celów z zakresu kształcenia językowego odnosi się do wiedzy ucznia lub jego umiejętności analitycznych, na przykład w obszarze II.3 dotyczącym komunikacji językowej i kultury języka (na II etapie edukacyjnym) zapisano następujące cele kształcenia: uczeń 1) identyfikuje tekst jako komunikat; 2) identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi; 3) określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi (PP, 2024a: 66). Ponieważ tego typu zapisy nie informują o rzeczywistym udziale ucznia w akcie komunikacji (a o poddaniu go analizie), nie biorę ich pod uwagę.

Zapisy o działaniach interakcyjnych i mediacyjnych
w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego
dla II i III etapu edukacyjnego – wymagania ogólne¹⁷

Etap edukacyjny	Zapisy w podstawach programowych
II (PP, 2024a)	II.2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe. II.4. Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się. III.1. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych. III.3. Rozpoznawanie intencji rozmówcy i wyrażanie intencji własnych.
III (PP, 2024b)	II.2. Wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych, stosowne wykorzystanie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. II.4. Świadome wykorzystanie działań językowych w formowaniu odpowiedzialności za własne zachowania językowe. III.1. Doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji. III.2. Wykorzystanie kompetencji językowych i komunikacyjnych w wypowiedziach ustnych i pisemnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: PP, 2024a; PP, 2024b.

W celach ogólnych kształcenia wskazuje się przede wszystkim na potrzebę doskonalenia wymiany informacji (tabela 2). W założeniach dla II etapu edukacyjnego zaakcentowano ponadto potrzebę rozwijania działań mediacyjnych, a więc umiejętności dostosowania swoich wypowiedzi do poziomu umiejętności osób potrzebujących wsparcia/pomocy w komunikacji. W szkole ponadpodstawowej szczególną uwagę zwraca się na umiejętność przekonywania do swoich racji. Z wymagań ogólnych zestawionych w tabeli 2 wyłania się obraz ucznia, który co prawda uczestniczy w akcie komunikacji, tworzy i odbiera teksty reprezentujące różne gatunki, sięga po działania interakcyjne i mediacyjne, ale przede wszystkim pełni w akcie komunikacji rolę nadawcy wypowiedzi (ustnej lub pisemnej).

W wymaganiach szczegółowych podobną wagę przywiązuje się do celów dotyczących działań interakcyjnych i mediacyjnych, liczba celów jest zbliżona (tabela 3). Zapisy odnoszące się do działań interakcyjnych i mediacyjnych zostały rozproszone po II obszarze (*Kształcenie językowe*), dlatego też trudno mówić o spójnej koncepcji ich kształcenia.

¹⁷ W tabeli przytaczam fragmenty analizowanych podstaw programowych.

Tabela 3

Zapisy o działaniach interakcyjnych i mediacyjnych
w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego
dla II i III etapu edukacyjnego – wymagania szczegółowe¹⁸

Etap kształcenia		Typ działań	
		interakcyjne	mediacyjne
II	klasy IV–VI	Uczeń: II.2.3) używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; II.2.7) dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi; III.1.1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat.	Uczeń: III.2.3) tworzy plan odtwórczy [...] tekstu; III.2.4) redaguje notatki; III.2.5) opowiada o przeczytanym tekście; IV.2) doskonalą różne formy zapisywania pozyskanych informacji.
	klasy VII–VIII	III.1.7) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie.	III.2.2) wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym streszcza i parafrazuje; III.2.3) formułuje pytania do tekstu.
III		Uczeń: II.3.5) posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej; II.3.9) stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach ustnych i pisemnych odpowiednie do sytuacji; III.2.1) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie; III.2.2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; III.2.3) reaguje na przejawy agresji językowej, np. zadając pytania, prosząc o rozwinięcie lub uzasadnienie stanowiska, wykazując sprzeczność wypowiedzi; III.2.4) zgodnie z normami formułuje pytania, odpowiedzi, oceny, redaguje informacje, uzasadnienia, komentarze, głos w dyskusji.	Uczeń: III.2.7) odróżnia streszczenie od parafrazy; funkcjonalnie stosuje je w zależności od celu wypowiedzi; III.2.8) tworzy plan [...] dekompozycyjny tekstów o charakterze argumentacyjnym; III.2.12) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: PP, 2024a; PP, 2024b.

¹⁸ W tabeli przytaczam fragmenty analizowanych podstaw programowych.

W podstawach programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego (tabela 3) interakcja została sprowadzona do uczestniczenia w rozmowie/dyskusji, przedstawiania swojego zdania i jego uzasadniania przy uwzględnieniu uwarunkowań kontekstowych. Na III etapie edukacyjnym zwrócono ponadto uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności reagowania na odbierany tekst (III.2.3, III.2.4). Podobnie jak w wymaganiach ogólnych (tabela 2), w wymaganiach szczegółowych (tabela 3) na rozwój działań interakcyjnych nadawczych zwraca się większą uwagę niż na rozwój działań interakcyjnych odbiorczych. Wydaje się natomiast, że w analizowanych podstawach programowych brakuje wyraźnych (skonkretyzowanych) odniesień do potrzeby rozwijania działań interakcyjnych pisemnych i ustnych¹⁹ (w tym online): większość zapisów (tabela 3) dotyczy zarówno wypowiedzi ustnej, jak i pisemnej (wyjątkiem jest punkt II.3.9) – dotyczący III etapu edukacyjnego).

Z kolei działania mediacyjne utożsamić można, jak już wcześniej sugerowałam, z działaniami na tekstach. Uczniowie zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej mają doskonalić przeprowadzanie różnego typu operacji tekstowych: opracowywanie planu wypowiedzi, notatki, parafrazowanie tekstu, jego streszczanie i korektę²⁰ (tabela 3). Można zatem przyjąć, że na lekcjach języka polskiego doskonalili się działania mediacyjne tekstowe. W przeciwieństwie do zapisów w ESOKJ i CEFR w podstawach programowych nie zaakcentowano celu wykonywania działań mediacyjnych, nie nakreślono ich kontekstu sytuacyjnego, a więc nie wyjaśniono, po co uczeń powinien opanować wykonywanie operacji tekstowych i do realizacji jakich zadań komunikacyjnych ta umiejętność będzie mu służyć²¹.

Interakcja i mediacja, które stanowią kluczowe elementy efektywnej komunikacji w J2, w podstawach programowych nauczania języka polskiego jako ojczystego zostały jedynie zasygnalizowane. W założeniach ministerialnych nie wskazano

¹⁹ Warto również zaznaczyć, że część celów dotyczących tworzenia tekstu (obszar III.2. *Mówienie i pisanie*) nie ma charakteru interakcyjnego, a produktywny – uczeń powinien opanować realizację wzorców gatunkowych wskazanych w podstawach, ale nie wiadomo, do kogo, w jakim celu, w jakiej sytuacji powinien pisać. Tworzenie ustnych i pisemnych tekstów reprezentujących różne gatunki może mieć charakter interakcyjny, wszystko zależy jednak od nauczyciela i zadania dydaktycznego, za pomocą którego nauczyciel chce zrealizować cele z podstawy programowej. Istotne jest zatem to, czy w poleceniu zostanie nakreślony kontekst sytuacyjny, czy uczeń zostanie zaktywizowany do udziału w interakcji z drugim człowiekiem.

²⁰ Co istotne, przed aktualizacją podstawy programowej, która miała miejsce w latach 2017–2024, w szkole podstawowej w klasach VII–VIII pracowało się nad skracaniem i rozbudowywaniem tekstu. W obowiązującym dokumencie ministerialnym nie uwzględniono tych treści kształcenia (zob. PP, 2017; PP, 2024a).

²¹ Brak informacji o celu i kontekście komunikacyjnym działań językowych (interakcyjnych i mediacyjnych) w zapisach programowych może skutkować niefunkcjonalnym i niekomunikacyjnym kształceniem w tym zakresie.

ich rzeczywistego celu komunikacyjnego, nie zaakcentowano potrzeby integracji sprawności komunikacyjnych, nie wspomniano w ogóle o mediacji ustnej, pojęć, komunikacji, nie uwzględniono możliwości zdalnego porozumiewania się (online) i zapomniano o strategiach językowo-komunikacyjnych. Przygotowanie uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w J1 może być zatem utrudnione.

* * *

W kontekście kształcenia działań interakcyjnych i mediacyjnych w J1 istotnymi mankamentami obowiązujących podstaw programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego są niespójność, chaotyczność zapisów, ich wyrywkowość, niedostatek, brak osadzenia działań językowych²² w kontekście komunikacyjnym. Jeżeli rzeczywiście lekcje języka polskiego mają wyposażać ucznia w umiejętności niezbędne do świadomego uczestniczenia w komunikacji, wymiany informacji, ich przetwarzania, warto sięgnąć po założenia glottodydaktyczne i spróbować je dostosować do specyfiki nauczania J1. Nie chodzi o bezmyślne kopiowanie pojęć z ESOKJ i CEFR (być może w kontekście lingwodydaktyki pojęcia te są zbędne), a o próbę szczegółowego (na ile to możliwe²³) wykazania, które umiejętności językowo-komunikacyjne powinny być doskonalone na lekcjach J1, aby wyposażać ucznia w szeroko rozumianą kompetencję komunikacyjną. Zapisy ESOKJ i CEFR – pojęcia działań, strategii interakcyjnych i mediacyjnych, deskryptory biegłości językowej – mogą okazać się do tego bardzo przydatne. Kluczowe wydaje się zatem opracowanie nowych, spójnych i pragmatycznych celów kształcenia, które będą odpowiadać na współczesne potrzeby i wyzwania komunikacyjne, ponadto pozwolą na skuteczniejszą integrację sprawności językowych w nauczaniu J1 i J2. Uspójnienie lingwo- i glottodydaktycznych celów kształcenia może wzmocnić autentyzm kształcenia językowego w szkole, pozwoli przy tym przygotować uczniów do funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości²⁴.

²² Nie tylko interakcyjnych i mediacyjnych, lecz także produktywnych (mówienia i pisanie) oraz receptywnych (czytania i słuchania).

²³ Warto zaznaczyć, że opracowanie szczegółowych celów kształcenia nie może ograniczać działań nauczyciela i ucznia. Podstawa programowa jest dokumentem ramowym, który powinien być uzupełniany i konkretyzowany przez nauczycieli z uwzględnieniem potrzeb uczniów (zob. Bakula, 2010). Niemniej jednak w kontekście współczesnych przemian społeczno-komunikacyjnych kluczowe wydaje się wyznaczenie precyzyjnych celów kształcenia językowego (nieograniczających autonomii ani nauczyciela, ani uczniów) o charakterze funkcjonalnym, komunikacyjnym i pragmatycznym, a nie tylko systemowym.

²⁴ Jako jedną z kluczowych kompetencji Rada Europy wskazuje kompetencję różnojęzyczną. Więcej na ten temat zob. Beacco i in., 2016; Zalecenie Rady, 2018; Council of Europe, 2020.

Bibliografia

- Bakula K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakula K., 2010, *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki”, nr 3, s. 225–240.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beacco J.C. i in., 2016, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Chyb-Winnicka M., 2024, *Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 95–103, <https://doi.org/10.47050/jows.2024.3.95-103>.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Dyduch i in. B., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków.
- Frydrychowicz S., 2009, *Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 2, s. 13–28.
- Gębał P.E., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 10 (20), s. 55–68, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.05>.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, w: *Edukacja wobec*

- migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. Gębał, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83–102.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E[|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Martyniuk W., 2018, *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, red. M. Yinhu, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa, s. 91–102.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka W.T., 2013, *O definiowaniu języka ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria”, nr 8 (16), s. 275–283, <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.16.17>.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., 2023, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mrazek H., 1997, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Polszczyzna”, nr 3, s. 34–37.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2015, *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, w: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 19–37.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nocoń J., 2019, *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 10 (285), s. 240–253, <https://doi.org/10.24917/20820909.10.21>.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- PP, 2017, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [17.04.2025].
- PP, 2024a, Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów

- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=70897> [23.07.2025].
- PP, 2024b, Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf> [23.07.2025].
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wiśniewska H., 2005, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 20–39.
- Zalecenie Rady, 2018, Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [17.04.2025].
- Zbróg P., 2005, *Wojna o kształcenie językowe*, MAC Edukacja, Kielce.
- Żydek-Bednarczuk U., 2009, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 51–62.

Marta Chyb-Winnicka – dr, adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Z wykształcenia nauczycielka i lektorka języka polskiego, logopedka. Egzaminatorka w egzaminach certyfikатовych poświadczających znajomość języka polskiego jako obcego, posiada uprawnienia do sprawowania funkcji przewodniczącej komisji egzaminacyjnej. Interesuje się dydaktyką języka polskiego (jako ojczystego i obcego), szczególnie doskonaleniem i diagnozą percepcji słuchowej. Opublikowała około 20 artykułów naukowych. Autorka monografii *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza*

i profilaktyka. W swoich badaniach stara się łączyć koncepcje lingwo- i glottodydaktyczne. W ostatnim czasie jej zainteresowania skupiły się na koncepcji prostego języka, czego efektem jest współautorstwo publikacji *Prosty język. Poradnik dla osób pracujących w Urzędzie Miasta Opola oraz Miejskich Jednostkach Organizacyjnych*.

Marta Chyb-Winnicka – PhD, assistant professor at the Institute of Linguistics, University of Opole. She is a trained Polish language teacher and instructor of Polish language as well as a speech therapist. She serves as an examiner for state certification exams in Polish as a foreign language and is authorized to chair examination boards. Her research interests focus on Polish language didactics (as both a native and foreign language), particularly the improvement and diagnosis of auditory perception. She has published some 20 scholarly articles and is the author of the monograph *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*. Her research combines linguo- and glottodidactic concepts. Recently, her work has focused plain language, resulting in her co-authorship of *Prosty język. Poradnik dla osób pracujących w Urzędzie Miasta Opola oraz Miejskich Jednostkach Organizacyjnych*.