

Magdalena Pieklarz-Thien
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
ORCID 0000-0002-9153-431X
e-mail: magdalena.pieklarz@uwm.edu.pl

**Standardowa niemieczyna mówiona w kształceniu
językowym na poziomie filologicznym.
Krótkie podsumowanie najważniejszych wniosków
z badań własnych i prezentacja przykładowych
rozwiązań praktycznych**

**Spoken Standard German in language teaching at the level
of philology. A short summary of the most important conclusions
of the author's research with examples of practical solutions**

This article discusses some issues involved in incorporating and adapting the latest research in language studies in teaching spoken German at the level of philology.

Słowa kluczowe: język mówiony, mówiona niemieczyna, dydaktyka języka niemieckiego jako obcego, językoznawstwo, kształcenie językowe na poziomie filologicznym

Key words: spoken language, spoken German, teaching German as a foreign language, linguistics, language teaching at the philological level

1. Wstęp

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do rozważań nad problematyką inkorporacji i adaptacji nowszych ustaleń i wyników badań nad językiem w zakresie mówionej niemieczyny dla filologicznego kształcenia językowego, jak też głosem w dyskusji nad możliwością zastosowania nowszych wyników badań i opisów lingwistycznych w kształceniu językowym na tym poziomie kształcenia. Przedmiotem omówienia są w szczególności możliwości i korzyści wynikające z integracji języka mówionego w filologicznym kształceniu językowym, jak i perspektywy dalszego usprawniania procesu dydaktycznego

na drodze właściwego doboru treści kształcenia oraz definiowania wiedzy i umiejętności językowych dla tej grupy docelowej.

Podstawą niniejszej publikacji jest wydana w 2015 r. w wydawnictwie Peter Lang niemieckojęzyczna monografia autorska pt. *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – exemplarische Anwendungen*¹. Rozprawa jest próbą refleksji i dyskusji nad problematyką integracji mówionej niemieczyny w kształceniu w zakresie języka obcego studentów kierunków filologicznych z językiem niemieckim, a następnie – na podstawie poczynionych ustaleń – wypracowania propozycji dydaktyki języka mówionego dla tej specyficznej grupy odbiorców. Inspiracją do prowadzenia badań w tym zakresie były doświadczenia autorki zebrane podczas praktyki dydaktycznej w Katedrze Filologii Germańskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, obserwacje w obszarze kształcenia językowego w innych ośrodkach oraz ustalenia i wyniki badań nad współczesnym językiem mówionym o zasięgu ogólnoniemieckim, które pośrednio wskazują na potrzebę uzupełnienia bądź nawet pewnego przewartościowania celów, treści i metod kształcenia. Tym samym rozprawa wpisuje się w nurt glottodydaktyki aplikatywnej, dzielącej wybrane aspekty zainteresowań i konstrukty pojęciowe z lingwistyką. Wywód pracy opiera się na założeniu, iż dynamiczny rozwój językoznawstwa, będącego jednym z głównych źródeł wiedzy glottodydaktyki, skłania do zebrania dotychczasowych wyników badań w zakresie języka mówionego i przełożenia ich na grunt glottodydaktyczny, a w dalszej kolejności na grunt metodyczny poprzez stworzenie zintegrowanego pakietu działań wspomagających akwizycję języka mówionego w ramach kształcenia językowego. Celem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie polskojęzycznemu czytelnikowi głównych założeń pracy, wyników badań i ustaleń badań własnych w omawianym zakresie².

¹ Tłumaczenie tytułu w języku polskim: *Język mówiony w filologicznym kształceniu językowym. Podstawy teoretyczne – dane empiryczne – przykładowe zastosowania* (Pieklarz-Thien 2015).

² Ze względu na ograniczone miejsce w niniejszym tekście relacjonuję tylko ogólne ustalenia deskryptywno-eksplicacyjne, wybrane wnioski badania empirycznego i niektóre przykładowe rozwiązania praktyczne, odsyłając zainteresowanego czytelnika do monografii (Pieklarz-Thien 2015).

2. Znaczenie badań nad mówioną odmianą niemieczyny ogólnej dla glottodydaktyki – perspektywa filologicznego kształcenia językowego

Problematyka miejsca i zakresu integracji standardowej niemieczyny mówionej w praktycznej nauce języka podejmowana była w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wskazać tu należy przede wszystkim na prace Ewy Tomczyk-Popińskiej (1994, 1997, 2003, 2006) i Czesławy Schatte (1993). Wzmocnionym zainteresowaniem cieszy się ona jednakże głównie w Niemczech, gdzie jest tematem licznych publikacji naukowych, a w ostatnich latach również konferencji międzynarodowych. Zakres tematyczny podejmowanych zagadnień, poszukiwawczy wciąż charakter prowadzonych badań co do kwestii fundamentalnych (opisu mówionej niemieczyny), a przede wszystkim deficyty praktyki kształceniowej wskazują, że istnieje zapotrzebowanie na całościowe, transparentne, usystematyzowane i (względem języka pisanego) kontrastywne ujęcie mówionej niemieczyny na potrzeby glottodydaktyczne. Szczególnie w kontekście kształcenia językowego na poziomie filologicznym poszukiwania naukowe idące w kierunku włączenia języka mówionego do kształcenia obcojęzycznego oraz kompleksowej systematyzacji zagadnień związanych z kształceniem do komunikacji bezpośredniej, wydają się być w pełni uzasadnione. Konsekwencją bowiem braku tych zagadnień w programach kształcenia i materiałach dydaktycznych jest postrzeganie przez uczących się struktury języka jako systemu zamkniętego w sensie formalnym, a tym samym istnienie określonych luk w ich wiedzy i świadomości językowej, których wypełnienie możliwe byłoby przy pomocy wiedzy dostarczonej przez modele opisujące relację pomiędzy ustnym a pisemnym użyciem języka. Również silne nacechowanie wypowiedzi ustnych specyfiką języka pisanego, obserwowane u tych studentów, którzy nabywali języka obcego głównie w kontekście sformalizowanym w Polsce i którzy nadal stanowią największą grupę na studiach filologicznych, rozumieć można jako jedną z konsekwencji zawężonej konceptualizacji języka, leżącej u podstaw preparowanych materiałów glottodydaktycznych. W związku z tym nie dziwią spotykane w literaturze przedmiotu stwierdzenia, iż opanowanie autentycznego języka mówionego zostawia się samym uczącym, tzn. ich doświadczeniom zdobytym samodzielnie w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka.

Śledząc rozwój subdyscyplin językoznawczych oraz ich wpływ na kształtowanie się opisu struktury i funkcjonowania języka, który na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat stanowił punkt wyjścia wszelkich działań

dydaktycznych i metodycznych na lekcji języka obcego, można by przychylić się do stwierdzenia, iż pod wpływem pragmalingwistyki, analizy konwersacyjnej, gramatyki komunikacyjno-funkcjonalnej, a przede wszystkim na skutek dowartościowania komunikacji potocznej przez dydaktykę komunikacyjną w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w., wyniki badań nad niemiecką mówioną znalazły już wystarczające uznanie i przełożenie w glottodydaktyce. Tymczasem, jak wynika z licznych analiz podręczników i innych materiałów dydaktycznych (np. Tomczyk-Popińska 1997; Günthner 2000; Thurmair 2005; Vorderwülbecke 2008; Al-Nasser 2011; Bachmann-Stein 2013; Günthner/Wegner/Weidner 2013; Weidner 2017), środki językowe przedstawiane w toku nauczania dla zobrazowania interakcji bezpośredniej, nieoficjalnej i dialogowej, są często nieadekwatne. Zwłaszcza w dydaktyce rozumienia ze słuchu obserwuje się deficyty w tym zakresie: język tekstów słuchanych, w tym również dialogowych, to język częstokroć dystansu i komunikacji pisemnej. Nie ma też szerszych komentarzy na temat języka mówionego codziennych sytuacji dialogowych, chociaż wykazuje on ewidentne różnice na płaszczyźnie morfosyntaktycznej, syntaktycznej oraz leksykalnej w stosunku do języka pisanego czy języka mówionego w sytuacjach oficjalnych i monologowych. Jednakże warto w tym miejscu zaznaczyć, iż w kontekście różnorodności form i celów kształcenia obcojęzycznego oraz wobec heterogeniczności potrzeb i oczekiwań uczących się języka obcego stwierdzenia te nie są absolutne³. Również sama specyfika praktyki glottodydaktycznej, rozumianej jako proces złożony, u podłoża którego leży wiele różnorodnych i wzajemnie warunkujących się czynników, sprawia, iż pewne pragmatyczne kompromisy i uproszczenia są nieuniknione, a na początkowych etapach nauczania nawet wskazane. Niemniej w wypadku zaawansowanego, filologicznego kształcenia językowego słusznym wydaje się być wniosek, iż nauczanie oparte na ogólnodostępnych materiałach dydaktycznych, które jedynie częściowo są w stanie sprostać potrzebom uczących się w omawianym zakresie, wymaga uzupełnienia. Tak zarysowany deficyt praktyki kształceniowej dotyczy nie tylko rozwijania kompetencji językowej *sensu stricte*. Również w filologicznym kształceniu językoznawczym, jak wynika z przeglądu programów studiów oraz literatury fachowej, refleksja teoretyczna, jak też kompleksowa systematyzacja zagadnień związanych z kształceniem do komunikacji bezpośredniej są nadal zaniedbywane. Kwestie zróżnicowania i wielowariantowości języka, różnorodności gatunkowej i dyskursywnej wraz z właściwymi im środkami

³ Możemy przyjąć, iż w przypadku np. nauczania języka medycznego (czy innego specjalistycznego) mającego za cel kształcenie recepcji i produkcji tekstów pisanych przedstawiona tutaj problematyka nie wpisuje się bądź wpisuje w nikłym stopniu w założenia leżące u podstaw odnośnej dydaktyki.

językowymi, uznaniowości normy językowej, zmienności i rozwoju języka, a przede wszystkim systematycznego, całościowego opisu języka mówionego i konsekwentnych, metodycznie właściwych założeń i technik jego nauczania, podejmowane są zwykle rzadko i ogólnikowo. Tymczasem głównym celem kształcenia językowego na studiach filologicznych jest wysoko rozwinięta kompetencja filologiczna, implikująca umiejętności w zakresie tworzenia tekstu pisanego i mówionego, oparta na ugruntowanej świadomości językowej, rozumianej m.in. jako świadomość wzorców języka, która z kolei wiąże się z wrażliwością na wielowariantowość języka i gotowością do zaakceptowania lub odrzucenia nieadekwatnych form, jak również umiejętnością wyrażania swoich intuicji językowych. W odróżnieniu od innych profili kształcenia obcojęzycznego, dydaktyka języka obcego na poziomie filologicznym nie dąży więc tylko do efektywnej, ukierunkowanej na produkt komunikacji i umiejętności forsowania własnych interesów komunikacyjnych, lecz stawia sobie za cel takie połączenie sprawności i wiedzy komunikacyjnej oraz kompetencji produktywnych i refleksyjno-analitycznych, które manifestują się w kulturze wypowiedzi rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem z wrażliwością na etykę komunikacyjną, porozumienie interkulturowe oraz adekwatność środków językowych (por. także Neuland 2007: 431). Włączenie w proces uczeniowy wiedzy z zakresu mówionej niemieczyny w celu refleksji nad ustnym i pisemnym użyciem języka wpisuje się tym samym w założenia leżące u podstaw dydaktyki języka obcego na studiach filologicznych.

3. Badanie empiryczne – krótki zarys

Powyższe rozważania stanowiły punkt wyjścia badania empirycznego przeprowadzonego wśród studentów kierunków językowych z wiodącym językiem niemieckim (filologia germańska, lingwistyka stosowana i języki specjalistyczne) obejmującego problemowo zorientowane badanie ankietowe oraz test kompetencji, eksplikujący kompetencję badanych w zakresie rozpoznawania wybranych zjawisk językowych charakterystycznych dla niemieczyny mówionej.

Zebrane w jedenastu polskich ośrodkach dane empiryczne dotyczące procesu dydaktycznego oraz ocen, doświadczeń i oczekiwań uczących się (kwestionariusz) wraz z eksploracją ich umiejętności rozpoznawania właściwości języka mówionego (test) umożliwiły wyłonienie informacji niezbędnych przy konstruowaniu podstaw empirycznie osadzonej i zorientowanej na odbiorców dydaktyki języka mówionego. Uzyskane wyniki pozwoliły wysnuć wniosek, iż uczących się języka obcego w ramach kształcenia filologicznego

charakteryzuje spora heterogeniczność w zakresie doświadczeń uczeniowo-akwizycyjnych, pobytów w krajach języka docelowego i motywów uczenia się, które wskazują na konieczność zindywidualizowanego modelowania procesu nauczania poprzez stosowanie zróżnicowanych form, materiałów i metod kształcenia. W perspektywie rozwijania świadomości i umiejętności językowych w zakresie języka mówionego ujawniła się pozytywna zależność pomiędzy statusem języka niemieckiego (pierwszy język obcy, drugi język obcy, język ojczysty, język w ramach dwujęzyczności) a wynikami testu kompetencyjnego, co uzasadnia dopasowanie treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się z uwzględnieniem ich dotychczasowych doświadczeń w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka. W obszarze kształcenia umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i mówienia zarysowały się możliwe deficyty praktyki kształceniowej, które należy ze względu na specyfikę zastosowanych metod i wyznaczonych celów badawczych rozumieć jako wstępną diagnozę i punkt wyjścia do opracowania dalszych badań. Analiza ocen i uzasadnień uczących się wykazała niedobory w wiedzy zwerbalizowanej, jak i deficyty terminologiczne, co wskazuje na marginalizację języka mówionego w procesie kształcenia językowego. Przypuszczenie to potwierdzają wyniki przeprowadzonego testu, które wskazują mierną umiejętność badanych w zakresie identyfikowania właściwości języka mówionego. Uzyskane wyniki potwierdzają poczynione uwagi odnośnie do miejsca języka mówionego w kształceniu językowym studentów filologii germańskiej i wskazują na potrzebę dalszych intensywnych badań nad zakresem, możliwościami oraz sposobami integracji języka mówionego na tym poziomie kształcenia.

4. Konkluzje dydaktyczno-metodyczne

Wyniki badania empirycznego oraz ustalenia deskryptywno-eksplikacyjne pozwoliły sformułować teoretyczne wnioski aplikatywne w formie zorientowanego na odbiorcę, zintegrowanego modelu dydaktyki języka mówionego na poziomie filologicznym. Programowe i dydaktyczne zalecenia w zakresie języka mówionego obejmują cele, treści i metody pracy. Zaproponowane konkretne przykłady rozwiązań dydaktycznych obrazują możliwości integracji języka mówionego w praktycznym kształceniu językowym.

4.1. Główne założenia kształcenia językowego na poziomie filologicznym warunkujące stworzenie zintegrowanego pakietu działań wspomagających akwizycję języka mówionego dla tego profilu kształcenia

Uznając, że każde innowacyjne działanie dydaktyczne, rozumiane jako rozwijanie i doskonalenie celów, metod, treści i środków dydaktycznych, wymaga refleksji nad zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami wybranej formy kształcenia i potrzebami jej odbiorców, należy skierować uwagę w pierwszej kolejności na specyfikę uczenia się języka obcego w ramach kształcenia filologicznego oraz studentów kierunków filologicznych jako adresatów tej dydaktyki. Tym samym za słuszne można uznać stwierdzenie, iż rozważania nad specyfiką polskiej germanistyki oraz charakterystyką polskich germanistów warunkują wdrożenie wszelkich działań innowacyjnych, w tym wypracowanie propozycji dydaktyki języka mówionego dla tej specyficznej grupy odbiorców.

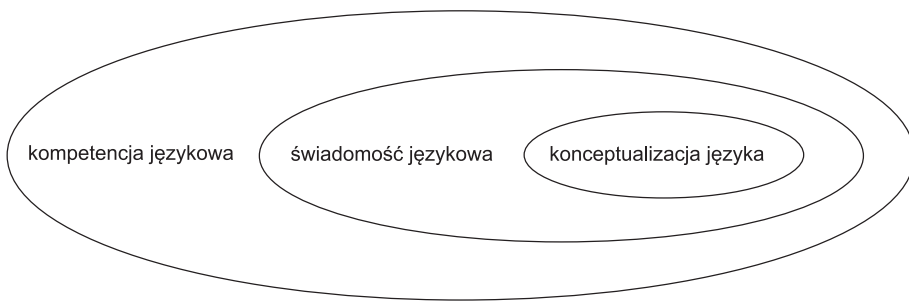
Ustalenia deskryptywno-eksplikacyjne w wyżej nakreślonym zakresie pozwoliły sformułować, co następuje:

1. Filologiczne kształcenie językowe charakteryzuje/a:

- a) intensywność, refleksyjność i autonomiczność procesu kształcenia, bazującego na pogłębionej wiedzy o języku, literaturze i kulturze kraju języka docelowego,
- b) odtwarzanie środowiska immersyjnego dla przyswajania języka obcego,
- c) kształcenie autorskie (w mniejszym stopniu podręcznikowe) na drodze dydaktyzacji materiałów autentycznych,
- d) specyficzny dobór treści wynikający z faktu, iż nabywanie praktycznych umiejętności językowych odbywa się w ramach kształcenia filologicznego i germanistycznego, które łączy perspektywę humanistyczną w tym językoznawstwo, kulturoznawstwo i literaturoznawstwo germańskie, z perspektywą nauk społecznych, w tym nauką o poznaniu i komunikacji społecznej,
- e) nauczanie języka używanego w edukacji i przyjmowanego jako jej standard (*Bildungssprache*) wraz ze szczególnym wspieraniem kompetencji tekstotwórczej (*Textkompetenz*),
- f) duża heterogeniczność w zakresie wiedzy i umiejętności językowych oraz doświadczeń zdobytych samodzielnie w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka (m.in. pobyty w krajach języka docelowego),
- g) specyficzne cele kształcenia, w tym m.in. filologiczna kompetencja językowa niezbędna do realizacji zadań zawodowych.

Właściwości te pozwalają dostrzec istotność wyróżnienia tego kształcenia spośród innych form oraz konieczność refleksji teoretycznej i programowej w omawianym zakresie.

2. Jako naukowo osadzoną dydaktykę przedmiotową kształcenie to zdefiniować możemy w oparciu o trzy podstawowe, wzajemnie się warunkujące kategorie dydaktyczno-lingwistyczne: leżącą u podstaw procesu nauczania konceptualizację języka, rozwijaną na jej podstawie świadomość językową oraz kompetencję językową, którą wobec ugruntowanej świadomości językowej oraz wysokiego poziomu refleksyjno-analitycznych i produktywnych umiejętności językowych określić możemy jako filologiczną kompetencję językową (zob. Schemat 1).



Schemat 1. Podstawowe kategorie lingwistyczno-dydaktyczne kształcenia językowego na poziomie filologicznym (opracowanie M.P.-T.)

Założyć możemy, iż ugruntowana świadomość językowa, jak i zaawansowana (filologiczna) kompetencja językowa, obejmująca zróżnicowane umiejętności zarówno w języku obcym, jak i w ojczystym, wyróżniają ten profil kształcenia wśród innych form kształcenia obcojęzycznego.

3. Filologiczne kształcenie językowe powinno transportować współczesne ujęcie języka, a zakres jego treści powinien być głęboko przemyślany⁴. Teza ta koresponduje z powszechną opinią, iż kształcenie językowe na studiach filologicznych kojarzy się ze znacznym zniuansowaniem form i treści, niekiedy bardzo złożonych i zawiłych.

4. Integracja wiedzy z zakresu mówionej niemieczyny w językoznawczych podstawach kształcenia językowego niesie za sobą wielorakie korzyści, m.in. wspierać może dyskusję wokół problematyki norm językowych oraz rozwoju i wielowariantowości języka.

⁴Warte przywołania w tym miejscu jest stwierdzenie Kowalikowej (2006: 49), iż tradycja edukacyjna traktuje język jako wymagający dobrego, dogłębnego poznania system warunkujący sprawne porozumiewanie się. Konstatacja ta wydaje się mieć szczególną rację bytu w kontekście rozważań na temat doboru treści dla filologicznego kształcenia językowego.

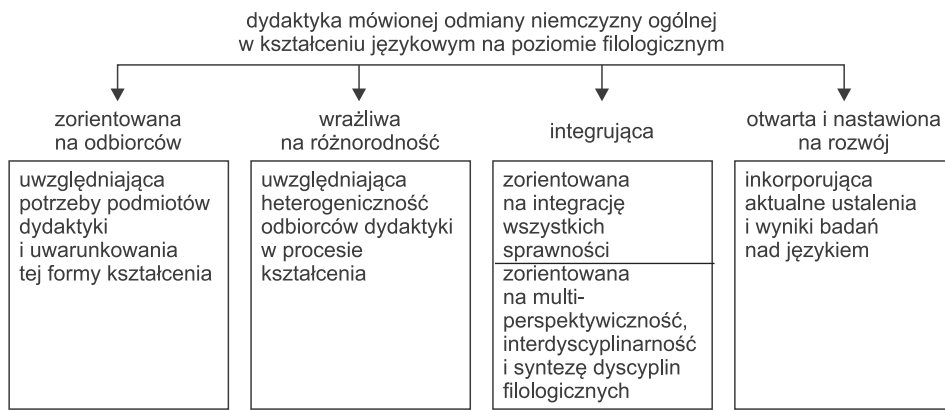
5. W kontekście oceny produkcji językowej na studiach filologicznych słuszny wydaje się postulat poszerzenia kategorii *poprawnie/niepoprawnie* o kryterium *odpowiedniości tekstowej i sytuacyjnej*.

6. Jako paradygmat interpretacyjny rzeczywistości językowej w kontekście glottodydaktycznym służyć może koncepcja *praktyk komunikacyjnych*, umożliwiająca holistyczne spojrzenie na posługiwanie się językiem oraz na przebieg komunikacji w aspekcie doboru środków językowych typowych dla języka mówionego i pisanego.

7. W zakresie komunikacji interkulturowej wyodrębnić możemy zagadnienia z zakresu ustnego użycia języka i mówionej niemieczny, takie jak zjawisko uprzejmości językowej, niebezpośredniości w języku oraz problematykę komunikacji fatycznej w postaci niezobowiązujących rozmów (tzw. *small talk*), które wydają się być istotne w rozwijaniu świadomości językowej i kształtowaniu zniuansowanej kompetencji językowej w ramach tego profilu kształcenia.

4.2. Zasadnicze cechy dydaktyki języka mówionego na poziomie filologicznym

Programowe i dydaktyczne zalecenia do pracy nad językiem mówionym w kształceniu językowym na poziomie filologicznym poprzedza konieczna refleksja nad właściwościami profilu kształcenia w tym zakresie, wsparta współczesną wiedzą glottodydaktyczną oraz wynikami rozważań teoretycznych i badań empirycznych. Schemat 2, będący propozycją otwartą i zapraszającą do dyskusji przedmiotowej, ujmuje syntetycznie zaproponowane właściwości dydaktyki języka mówionego w kształceniu językowym na poziomie filologicznym:



Schemat 2. Właściwości dydaktyki języka mówionego w kształceniu językowym na poziomie filologicznym (opracowanie M.P.-T.)

4.3. Treści i cele kształcenia językowego

Poniższe zestawienie definiuje pokrótce treści i cele kształcenia w zakresie wiedzy językowej (kształcenie teoretyczne/językoznawcze) oraz podsystemów językowych i sprawności językowych (kształcenie praktyczne językowe), które należy rozumieć jako próbę programowego uzupełnienia kształcenia w celu stworzenia zintegrowanego pakietu działań wspomagających akwizycję języka mówionego na studiach filologicznych⁵.

Kształcenie teoretyczne (językoznawcze)

1. Podstawy językoznawcze komunikacji ustnej i analizy konwersacyjnej jako metody badania rozmów codziennych:

- znajomość metod, teorii i ustaleń dyscyplin naukowych zajmujących się komunikacją ustną, takich jak badania nad językiem mówionym (Gesprochene-Sprache-Forschung), analizy konwersacyjnej, pragmatyki funkcjonalnej i socjolingwistyki,
- znajomość podstawowych pojęć teorii komunikacji społecznej,
- znajomość właściwości i uwarunkowań komunikacji ustnej, manifestującej się w pojmowaniu mówienia i pisania jako odmiennych procesów użytkowania i produkowania języka,
- umiejętność dyferencjacji praktyk językowych (tekstów/gatunków mówionych i pisanych) jako podstawowych form komunikowania,
- umiejętność różnicowania form ustnego posługiwania się językiem: dialogowych i interakcyjnych (rozmowy codzienne) oraz monologowych (mowa, wykład, prezentacja itp.),
- znajomość właściwości rozmowy jako gatunku wypowiedzi: typy i odmiany gatunkowe rozmowy, struktura rozmowy, specyficzna budowa syntaktyczna i rozchwianie tematyczne rozmowy, role, tematy i status interlokutorów itp.
- umiejętność analizy ustnego użycia języka w perspektywie interkulturowej (zjawisko grzeczności językowej, niebezpośredniości w języku oraz problematyki komunikacji fatycznej w postaci niezobowiązujących rozmów tzw. *small talk*).

2. Współczesna niemieczyzna standardowa – jej odmiany i tendencje rozwojowe:

⁵ Zarysowane poniżej treści i cele kształcenia są wstępną propozycją wymagającą dalszych uszczegółowień, która tym samym nie może być postrzegana jako gotowy program nauczania.

- znajomość właściwości języka niemieckiego ugruntowujących świadomość, iż język nie jest tworem homogenicznym, jednorodnym, niezmiennym i dającym się całkowicie ująć w ramy kodyfikacji normatywnej, lecz systemem zdecydowanie kompleksowym, wewnątrznie zróżnicowanym (obejmującym wiele odmian) i dynamicznym,
- znajomość problematyki języka standardowego i systemowości obu odmian języka, mówionej i pisanej,
- znajomość tendencji rozwojowych języka niemieckiego w tym procesów informalizacji, demokratyzacji, destandardyzacji, zmniejszania się dystansu i tym samym ekspansji stylu potocznego, której konsekwencją jest coraz bardziej wyraźny zanik granicy pomiędzy językiem standardowym a dialektami (por. von Polenz 1999; Bär 2000; Linke 2000; Elspaß 2008; Eichinger 2010),
- umiejętność różnicowania konkretnych odmian społecznych i funkcjonalnych współczesnej niemieczyny,
- znajomość cech charakterystycznych codziennej i oficjalnej komunikacji językowej,
- umiejętność analizy i interpretacji zmian, innowacji i błędów językowych we współczesnej niemieczynie,
- świadomość dwupoziomowości normy językowej: wzorcowej i użytkowej w aspekcie historycznym, regionalnym, społecznym, indywidualnym i medialnym na przykładzie współczesnej niemieczyny,
- zróżnicowane pojmowanie błędu językowego – poszerzenie kategorii *poprawnie/niepoprawnie* o kryterium *odpowiedniości tekstowej i sytuacyjnej*.

3. Składnia, semantyka i pragmatyka mówionej niemieczyny:

- świadomość odmienności procesów użytkowania i produkowania języka i wynikającej z niej istotnej różnicy w strukturze składniowej mówionej i pisanej niemieczyny,
- wgląd w różnice strukturalne pomiędzy mówioną i pisaną niemieczyną,
- znajomość cech specyficznych języka mówionego w warstwie fleksyjnej, składniowej, leksykalno-semantycznej i dialogowej,
- znajomość modeli, teorii i pojęć lingwistycznych w zakresie wiedzy przedmiotowej o mówionej niemieczynie,
- świadomość rozróżnienia na płaszczyznę medialną i koncepcyjną ustnego i pisemnego użytkowania języka, które umożliwia klasyfikację medialnych form pisanych, koncepcyjnych form mówionych oraz form hybrydowych (język mówiony, pisany, zapisany – np. pisemność elektroniczna, wtórna oralność),

- wgląd w specyfikę nowych gatunków uwarunkowanych rozwojem technologii i powstaniem nowych mediów (na przykładzie języka niemieckiego),
- umiejętność identyfikacji i właściwego wartościowania struktur i środków językowych typowych dla ustnej i nieoficjalnej odmiany niemieczyny współczesnej, nienależących do standardu języka pisanego – w tekstach pisanych prymarnie internetowych typu chat, blog, mail, charakteryzującymi się upiśmiennieniem słowa mówionego oraz w tekstach literackich, w których zastosowanie konstrukcji i sformułowań typowych dla języka mówionego generuje poczucie wspólnoty, bliskości i zakotwiczenia w codzienności,
- umiejętność analizy przebiegu komunikacji w aspekcie doboru środków językowych typowych dla konkretnego medium, kontekstu i sytuacji komunikacyjnej (na przykładzie języka niemieckiego).

Kształcenie praktyczne (językowe)⁶

1. Sprawności/działania językowe⁷

1.1. Rozumienie ze słuchu: praca z autentycznymi dialogami i ich uproszczonymi transkrypcjami w celu nabycia i doskonalenia wiedzy i umiejętności w zakresie standardowej niemieczyny mówionej:

- umiejętność rozumienia najistotniejszych wypowiedzi w dłuższych nieoficjalnych autentycznych rozmowach oraz intencji komunikacyjnych rozmówców wraz z umiejętnością produktywnego wykorzystania tych informacji (np. w formie podsumowania czy ustosunkowania się),
- umiejętność dostrzeżenia wartości komunikacyjnej elementów parawerbalnych, takich jak intonacja, rytm, tembr głosu, a w przypadku materiałów audiowizualnych mimiki, gestów i ruchów ciała itp.,
- umiejętność uchwycenia stylu i tonu wypowiedzi (np. styl „luzacki”, zabarwiony ironicznie, pejoratywnie itp.) wraz z interpretacją intencji rozmówców,

⁶ Określenie treści i celów kształcenia w oparciu o poszczególne sprawności i podsystemy języka wynika z tradycji opisu nabywania kompetencji komunikacyjnej na lekcji obcego, która kontynuowana jest od lat siedemdziesiątych – pomimo narastającej krytyki izolowania poszczególnych sprawności i podsystemów języka (por. Krumm 2003⁴: 118). Jak słusznie zauważa Janowska (2016: 32) „[...] odrębne traktowanie sprawności językowych umożliwia konstruowanie programów dostosowanych do potrzeb uczących się, nawet przy założeniu, że wszelkie podziały są sztuczne”.

⁷ Poniższe zestawienie obejmuje treści i cele kształcenia wyłącznie w zakresie sprawności/działań receptywnych. Sformułowanie wniosków aplikacyjnych z zakresu sprawności/działań produktywnych wymaga innych procedur badawczych i inaczej zakrojonych analiz. Podkreślić należy jednakże, iż recepcja stwarza bazę dla produkcji i jest niezwykle istotna dla budowania reprezentacji pojęciowych właściwych obcemu językowi (por. także Chłopek 2016: 8).

- umiejętność analizy struktury i organizacji rozmów autentycznych oraz ich właściwości we wszystkich warstwach języka,
- umiejętność wyodrębnienia struktur dialogowych,
- umiejętność dostrzeżenia dwupoziomowości normy językowej: wzorcowej (podręcznikowej, realizowanej w oficjalnym języku pisanim) i użytkowej (w spontanicznych produkcjach mownych rodzimych użytkowników języka),
- umiejętność dedukcji reguł naprzemienności (zabierania głosu, ang. *turn talking*) w rozmowach autentycznych,
- umiejętność analizy środków leksykalnych wyrażających grzeczność językową oraz odnośnych strategii językowych stosowanych przez uczestników rozmowy (takich jak unikanie aktów bezpośrednich np. rozkazów czy odmowy, stosowanie zabiegów osłabiających te akty itp.),
- umiejętność dedukcji reguł rządzących komunikacją fatyczną w postaci niezobowiązujących rozmów tzw. *small talk* jako element przejściowy rozmowy (przy rozpoczęciu i zakończeniu rozmowy) i jako autonomiczny gatunek dyskursywny (np. *Partysmalltalk*).

1.2. Rozumienie tekstu pisanego – praca z tekstami pisanimi, charakteryzującymi się bogactwem środków i struktur językowych typowych dla ustnej, nieoficjalnej i dialogowej odmiany języka:

- umiejętność rozpoznania „języków w języku” i rozróżniania ich funkcji: języka potocznego, dialektów, języka młodzieżowego itp.,
- umiejętność identyfikacji środków i struktur językowych typowych dla ustnej, nieoficjalnej i dialogowej odmiany języka w tekstach pisanych (np. w tekstach prasowych, reklamowych, literackich) i pisemności elektronicznej (w tekstach typu chat, blog, mail, charakteryzującymi się upiśmiennieniem słowa mówionego),
- umiejętność dostrzeżenia ekspansji stylu potocznego, której konsekwencją jest coraz bardziej wyraźny zanik granicy pomiędzy językiem mówionym a pisanim,
- umiejętność analizy maili oficjalnych i nieoficjalnych pod kątem doboru środków językowych,
- umiejętność dostrzeżenia związku pomiędzy doбором środków językowych a gatunkiem tekstu.

2. Podsystemy językowe

2.1. Gramatyka – zjawiska i konstrukcje typowe dla nieoficjalnej niemieczyny mówionej jako przedmiot nauczania:

- znajomość właściwości fleksyjno-składniowych nieoficjalnego, dialogowego języka mówionego z uwzględnieniem faktu, iż język mówiony na płaszczyż-

nie syntaktycznej wykazuje niewiele kategorii, które nie występowałyby także w języku pisanym⁸,

- umiejętność refleksji nad funkcją i znaczeniem komunikacyjnym struktur syntaktycznych w mówionej niemieczyźnie,
- znajomość receptywna i produktywna struktur syntaktycznych typowych dla nieoficjalnego, dialogowego języka mówionego, które stoją w opozycji do nauczanej normy na lekcji obcego, mając przy tym odrębną funkcję znaczeniową w mówionej niemieczyźnie (np. konstrukcje zdania prostego ze spójnikiem *weil*, *obwohl* itp.),
- zdolność do refleksji nad związkiem struktur syntaktycznych i rodzajami tekstu/typami dyskursu.

2.2. Słownictwo – środki leksykalne typowe dla nieoficjalnej niemieczyzny mówionej jako przedmiot nauczania:

- receptywna i produktywna znajomość właściwości mówionej niemieczyzny w warstwie leksykalno-semantycznej, które w języku pisanym nie występują lub występują sporadycznie, takich jak: zaimki deiktyczne, elementy nieokreślone, partykuły afektujące, interiekcje, zwroty interakcyjne itp.,
- świadomość istnienia słownictwa alternatywnego dla języka mówionego i pisanego (*ami – Amerikaner*, *glotze – Fernseher*, *kriegen – bekommen* itp.), jak też dużej częstotliwości w języku mówionym słownictwa ekspresyjnego i związków frazeologicznych,
- znajomość różnic słowotwórczych pomiędzy mówioną a pisaną odmianą języka,
- umiejętność identyfikacji i analizy struktur dialogowych (interakcyjnych, rutynowych, chunks itp.).

2.3. Wymowa – właściwości artykulacyjne typowe dla nieoficjalnej niemieczyzny mówionej jako przedmiot nauczania:

- oswojenie/słuchanie z artykulacją typową dla spontanicznej mowy/rozmowy standardowej, wynikające z pracy z materiałami audio i audiowizualnymi transportującymi naturalną (niereproduktywną) artykulację standardowej niemieczyzny mówionej,
- umiejętność identyfikacji i analizy zjawisk fonetycznych takich jak mniejsza staranność, częste redukcje głosek, uproszczenia grup spółgłoskowych i niedokładności artykulacyjne (oparta na ćwiczeniach dyskryminacyjno-identyfikacyjnych, prowadzących do rozróżniania form pełnych od redukcji),
- świadomość różnic pomiędzy literą a głoseką, formą mówioną a zapisem języka (zarówno obcego jak i ojczystego) oraz różnic pomiędzy wymową

⁸ Istniejące różnice mają charakter bardziej ilościowy niż jakościowy.

bardzo staranną (sceniczną/szkolną) a potoczną (swobodną, konwersacyjną, familiarną) współczesnej niemieckiej,

- świadomość, iż pismo różni się od mowy i nie transportuje żywego języka mówionego oraz że procesem przekładu języka mówionego na pismo rządzą reguły wytworzone/sztuczne.

Powyższe zestawienie wymaga dalszych uszczegółowień i uzupełnień. Szeroko zakrojonym i interdyscyplinarnym badaniom poddać należy przede wszystkim zakres działań produktywnych realizowanych w ramach odmiany dialogowej współczesnej niemieckiej mowy.

4.4. Propozycje praktycznych rozwiązań dydaktycznych – krótki zarys

Poniższe przykłady dydaktycznych rozwiązań ilustrują możliwości integracji języka mówionego w praktycznym kształceniu językowym na poziomie filologicznym:

1. Uwrażliwianie na specyfikę mówionej niemieckiej na drodze eksplicytywnej właściwości nieformalnej polszczyzny konwersacyjnej – analiza autentycznego materiału językowego i dialogów dydaktycznych w języku ojczystym:

Dydaktycznie istotną formą pracy nad językiem mówionym na filologicznej lekcji języka obcego jest przede wszystkim skonfrontowanie uczących się ze specyfiką mówionego języka ojczystego⁹, a następnie skontrastowanie obu odmian języka, obcego i ojczystego, w warstwie fonetycznej, morfosyntaktycznej, leksykalno-semantycznej i dialogowej w celu rozwijania świadomości językowej w omawianym zakresie. Włączenie języka ojczystego w proces uczeniowy umotywowane jest obserwacją, iż uczący się nie są zazwyczaj świadomi różnic pomiędzy formą mówioną a zapisem języka zarówno obcego,

⁹ Nieformalna polszczyzna konwersacyjna jest tak (jak mówiona niemiecka) dobrze zbadana i opisaną odmianą języka (por. Kita 2007: 33), której istnienie jak i specyfika powinny być germanistom dobrze znane: „Nie ulega wątpliwości, że autentyczny język konwersacyjny istotnie różni się od innych odmian polszczyzny. Z punktu widzenia badacza, dyskurs konwersacyjny cechuje pewna nieprzewidywalność, która częściowo wynika z przebiegu samej rozmowy, a częściowo także z okoliczności, w których jest ona przeprowadzona, i zdarzeń, które jej towarzyszą. Zamiast kompletnych składniowo wypowiedzi, które znamy z języka pisanego, w języku konwersacyjnym często mamy do czynienia z aproksymacją komunikowanych znaczeń. Trudno jest w autentycznej polszczyźnie konwersacyjnej wskazać granice zdań składniowych, a w warstwie leksykalnej szczególnie często występują wyrazy, frazy i zbitki leksykalne, które pełnią funkcję dyskursywną i ułatwiają budowanie wypowiedzi ustnych w czasie rzeczywistym” (Pezik 2012: 47).

jak i ojczystego (np. różnic pomiędzy literą a głoską¹⁰). Wynika to z faktu, iż celem lekcji języka ojczystego jest w pierwszej kolejności kształtowanie i doskonalenie umiejętności pisemnego użytkowania języka. Dodać również należy, iż owo kształcenie odbywa się w okresie, kiedy umiejętności myślenia abstrakcyjnego nie są jeszcze znacznie wykształcone. W związku z tym słuszny wydaje się być postulat włączenia wiedzy z zakresu mówionej polszczyzny w proces kształceniowy w celu refleksji nad ustnym i pisemnym użyciem języka, która to sprzyja nabywaniu odnośnej wiedzy w języku obcym. Autentyczny materiał językowy, znajdujący wykorzystanie w dydaktyce językowej, oferuje nam przede wszystkim dostępny publicznie i bezpłatnie narodowy korpus polszczyzny (NKJP)¹¹.

Rozwijaniu świadomości językowej w zakresie odmienności mówionej i pisanej niemieckiej standardowej sprzyja również konfrontacja uczących się z dialogami podręcznikowymi w języku ojczystym jako obcym¹², które zazwyczaj w znaczący sposób odbiegają od rozmów naturalnych/rzeczywistych¹³. Analiza środków językowych obrazujących interakcję bezpośrednią, nieoficjalną i dialogową prowadzi do konkluzji, iż dialogi dydaktyczne transportują zazwyczaj język dystansu i komunikacji pisemnej oraz opierają się na normie standardowego języka pisanego. Towarzysząca tej analizie refleksja pozwala dostrzec konieczność pracy w zakresie odmiany konwersacyjnej, która to, jak zauważa Bartmiński (2010³: 116f.), jest dominującą odmianą języka¹⁴, co w kontekście nabywania języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych za granicą nabiera szczególnego znaczenia.

¹⁰ Jak słusznie zauważa Rocławski (2011), przedmiotem lekcji języka ojczystego są przede wszystkim zasady ortografii, a nie wymowy.

¹¹ <http://nkjp.uni.lodz.pl/spoken.jsp>

¹² Odnośna analiza dialogów w podręcznikach do nauki języka obcego (niemieckiego) nie jest w tym przypadku celowa, gdyż uczący się języka obcego mają bardzo ograniczone możliwości introspekcji i ewaluacji środków i struktur językowych w tym zakresie.

¹³ Powyższe stwierdzenie nie jest formą krytyki i znajduje w takim samym stopniu odniesienie do dialogów w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego. Ze względu na ograniczone miejsce w tym tekście wskazujemy tylko na problematykę redukcji dydaktycznej, w wyniku której dochodzi do nieodownego aczkolwiek dla niektórych form kształcenia niekorzystnego upraszczania treści.

¹⁴ Por. w oryginale: „Dominacja stylu potocznego nad pozostałymi polega nie tylko na tym, że jest to styl przyswajany jako pierwszy w procesie akwizycji języka, że jest używany najczęściej, przez największą liczbę osób, w najróżniejszych sytuacjach życiowych, ale przede wszystkim na tym, że zawiera on zasób podstawowych form i sensów i że utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata związane z elementarnymi potrzebami człowieka w elementarnych sytuacjach egzystencjalnych. Styl potoczny pełni rolę bazy derywacyjnej dla pozostałych stylów językowych, tzn. wszystkie pozostałe w jakiś sposób pochodzą od potocznego, a także rolę tła, na którym funkcjonują style wyspecjalizowane i wobec którego określają swoje dla siebie właściwości. Bez niego nie udaje się wyodrębnić i opisać innych stylów językowych”.

2. Praca z dialogami autentycznymi w języku obcym:

Wykorzystanie naturalnych dialogów/rozmów na lekcji języka obcego wzbudza wiele kontrowersji. Odnośne dyskusje w literaturze przedmiotu obfitują w liczne wartościowe argumenty za i przeciw wykorzystaniu autentycznych danych konwersacyjnych na lekcji języka obcego¹⁵, nie są prowadzone jednakże w odniesieniu do konkretnego profilu kształcenia. Jak celnie ujmuje to Günthner (2011: 43), zadaniem germanistów i językoznawców jest zapoznanie uczących się na poziomie zaawansowanym z różnymi formami użytkowania języka, w tym przede wszystkim z ustną odmianą języka, typową dla nieoficjalnych rozmów na tematy codzienne.

Eksplikację i refleksję nad standardową niemiecką mówioną prowadzić możemy za pomocą nagrań i stranskrybowanych (uproszczonych) tekstów języka mówionego, w których widoczne jest całe spektrum zapisanej wypowiedzi i jej kontekstu. Godny polecenia w tym względzie jest przede wszystkim „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK)”¹⁶ istniejący w ramach bazy danych „Datenbank Gesprochenes Deutsch“ w Instytucie Języka Niemieckiego w Mannheim oraz projekt DAAD „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik”¹⁷ na Uniwersytecie w Münster.

3. Praca z tekstami prymarnie digitalnymi, charakteryzującymi się tzw. wtórną oralnością:

Innowacyjne kształcenie językowe, które za cel stawia sobie kształcenie i doskonalenie umiejętności językowych w oparciu o współczesną konceptualizację języka zakładającą wielość odmian i form użytkowania języka, nie może lekceważyć faktu, iż żyjemy w czasie tzw. rewolucji medialnej/cyfrowej, czyli rzeczywistości charakteryzującej się dynamicznym procesem rozwoju tzw. nowych mediów i nowych form komunikacji. Z perspektywy kształcenia wiedzy i umiejętności w zakresie ustnej odmiany języka na poziomie filologicznym zjawisko to jest o tyle interesujące, iż generuje tzw. kulturę wtórnej oralności¹⁸, czyli specyficzną realizację systemu językowego plasującą się pomiędzy mówioną a pisaną odmianą języka. Jej przejawy obserwujemy w przypadku tekstów prymarnie internetowych np. typu chat, blog, mail, charakteryzującymi się upiśmiennieniem słowa mówionego, w których zastosowanie konstrukcji i sformułowań typowych dla języka mówionego generuje

¹⁵ Z pewnością powinny być one przy każdej próbie dydaktyzacji rozważone.

¹⁶ <http://agd.ids-mannheim.de/html/dgd.shtml>

¹⁷ <http://audiolabor.uni-muenster.de/dafl/>

¹⁸ Za Ongiem (1992: 32) rozróżniamy oralność pierwotną, właściwą osobom nieobeznanym z pismem, oraz oralność wtórną, podtrzymywaną przez rozmaite media i środki elektroniczne, przy czym pismo i druk stają się technologiami determinującymi (por. także Szpunar 2014: 700f.; Kita 2017: 40f.).

poczucie wspólnoty, bliskości i zakotwiczenia w codzienności. Gatunki te powinny być włączone do kanonu tekstów, będących podstawą filologicznej lekcji języka obcego, a ich analiza i charakterystyka również przedmiotem kształcenia językoznawczego.

4. Praca z tekstami literackimi – analiza i refleksja nad realizacją języka mówionego w tekstach literackich:

Kolejną propozycją jest włączenie w proces dydaktyczny tekstów literackich, w których można zaobserwować bogactwo i różnorodność właściwości języka mówionego, a jednocześnie dwoisty charakter praktyki językowej. Wybrane teksty literackie, np. fragmenty powieści Andreasa Maiera *Wäldchestag*, mogą posłużyć do refleksji nad realizacją języka mówionego w tekstach pisanych, a tym samym do analizy różnic pomiędzy dyskursem mówionym a pisany.

5. Praca z materiałami audiowizualnymi z zakresu kultury masowej – analiza i refleksja nad realizacją języka mówionego w kabarecie:

Interesującą i motywującą formą pracy jest też włączenie w proces dydaktyczny tekstów z zakresu tzw. kultury masowej, która germanistom jako ekspertom w zakresie języka i kultury niemieckiego obszaru językowego nie powinna być obca. Językoznawcza analiza i refleksja nad humorem i dowcipem we współczesnym kabarecie niemieckim wspiera rozwój wiedzy krajoznawczej oraz rozbudza zainteresowanie kulturą dnia codziennego natywnych użytkowników języka. Godnymi polecenia w tym względzie są nagrania video występów komików niemieckich takich jak Hape Kerkeling, Kurt Krömer czy Dieter Krebs, którzy łączą absurdalny humor i sytuacje z językiem potocznym. Analiza zwrotów i wypowiedzi, które występują w codziennej komunikacji dialogowej, może wspierać refleksję nad dystyngtywną funkcją języka.

5. Podsumowanie

Podjęte w artykule rozważania teoretyczne, jak i przedstawione wyniki badań empirycznych oraz zilustrowane przykłady rozwiązań praktycznych służyć mają doskonaleniu procesu nauczania i uczenia się języka obcego w ramach germanistycznego kształcenia językowego, jak i być inspiracją dla dydaktyk innych języków obcych na poziomie filologicznym. Wyprowadzone konkluzje mogą stanowić punkt odniesienia do kontynuacji dyskusji i badań w dziedzinie integracji ustaleń lingwistycznych i nauk o komunikacji w kształceniu językowym na poziomie filologicznym oraz do dalszego

usprawniania procesu dydaktycznego na tym poziomie kształcenia. Jednocześnie wskazujemy za Wilczyńską (2012: 23) na konieczność dalszej odnowy aparatu pojęciowego glottodydaktyki i terminologii wykorzystywanej w opisie zjawisk komunikacji językowej, pamiętając, iż „rozumienie i komunikowanie znaczeń wykracza poza operacje na języku, a rzeczywiste zróżnicowanie komunikacyjne nie da się sprowadzić do pojęć takich jak *odmiana języka czy idiolekt*”.

Literatura

- Al-Nasser, M. (2011): *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*, <<https://epub.uni-bayreuth.de/336/>>, dostęp: 15.01.2018.
- Bachmann-Stein, A. (2013): *Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra*. [W:] *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Red. S. M. Moraldo, F. Missaglia. Heidelberg, s. 39–58.
- Bär, J. A. (2000): *Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Standortbestimmung*. [W:] *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* Red. K. M. Eichhoff-Cyrus, R. Hoberg. Mannheim, s. 9–34.
- Bartmiński, J. (2010³): *Styl potoczny*. [W:] *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 115–134.
- Chłopek, Z. (2016): *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*. [W:] *Języki obce w szkole 1*, s. 4–10.
- Eichinger, L. M. (2010): *Entwicklungen und Veränderungen im heutigen Deutsch*. [W:] *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2 Bände. Red. H.-J. Krumm et al. Berlin, s. 405–418.
- Elspaß, S. (2008): *Vom Mittelneuhochdeutschen (bis ca. 1950) zum Gegenwartdeutsch*. [W:] *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 75*, s. 1–20.
- Günthner, S. (2000): *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?* [W:] *Info DaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache) 27/4*, s. 352–366.
- Günthner, S. (2011): *Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht?* [W:] *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen*. Red. E. Wyss, D. Stotz. Neuenburg/Neuchâtel, Bulletin VALS ASLA 94/201, s. 24–47.
- Janowska, I. (2016): *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*. [W:] *Języki obce w szkole 1*, s. 32–38.
- Kita, M. (2007): *Gra funkcjami w języku potocznym*. [W:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Red. B. Boniecka, S. Grabias. Lublin, s. 33–45.
- Kita, M. (2017): *Radio i oralność – perspektywy językoznawczej*. [W:] *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica 39/1*, s. 31–47.
- Kowalikowa, J. (2006): *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*. [W:] *LingVaria, 1*, s. 149–157.
- Krumm, H.-J. (2003⁴): *Lehr- und Lernziele*. [W:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Red. K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. Tübingen und Basel, s. 116–121.
- Linke, A. (2000): *Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen*. [W:] *Der Deutschunterricht 3*, s. 66–77.
- Neuland, E. (2007): *Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge*. [W:] *Informationen Deutsch als Fremdsprache 34, 4*, s. 428–438.

- Ong W. J. (1992): *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przekł. J. Japola. Lublin.
- Pezik, P. (2012): *Język mówiony w NKJP*. [W:] *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk. Warszawa, s. 37–47.
- Pieklarz-Thien, M. (2015): *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – exemplarische Anwendungen*. Frankfurt nad Menem.
- Polenz, P. von (1999): *Deutsche Sprachgeschichte: Vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III. Berlin.
- Rocławski, B. (2011): *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*, <www.glottispol.pl>, dostęp: 20.01.2018.
- Schatte, C. (1993): *Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht*. [W:] *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Red. G. Richter. Frankfurt am Main, s. 135–142.
- Szpunar, M. (2014): *Od pierwotnej oralności do wtórnej piśmienności w epoce dominacji internetowego biasu*. [W:] *Zeszyty Prasoznawcze* 4. Kraków, s. 694–706.
- Thurmair, M. (2005): *<Aber man spricht doch ganz anders heute!?!> Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. [W:] *Deutsch als Fremdsprache* 32, s. 42–48.
- Tomczyk-Popińska, E. (1994): *Dialogi w podręcznikach języka niemieckiego*. [W:] *Przegląd Glottodydaktyczny* 13, s. 47–54.
- Tomczyk-Popińska, E. (1997): *Untersuchungen zu mediolektalen Unterschieden im dialogischen Gegenwartdeutsch. Didaktische Implikationen*. Warszawa.
- Tomczyk-Popińska, E. (2003): *Zróżnicowanie geograficzne języka niemieckiego w nauczaniu tego języka w Polsce – wybrane aspekty*. [W:] *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, s. 47–51.
- Tomczyk-Popińska, E. (2006): *Nauczanie porozumiewania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych – wnioski z analiz podręczników języka niemieckiego jako obcego*. [W:] *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, s. 67–75.
- Vorderwülbecke, K. (2008): *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. [W:] *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Materialien DaF. Band 79. Red. C. Chlosta, G. Leder, B. Krischer. Göttingen, s. 275–292.
- Weidner, B. (2017): *Gesprochenes Deutsch als Unterrichtsgegenstand*. Arbeitspapierreihe Sprache und Interaktion, 74(6), online: <<http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier74.pdf>>, dostęp: 20.01.2018.
- Wilczyńska, W. (2012): *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?* [W:] *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 38/1, s. 7–25.

Summary

This article discusses some issues involved in incorporating and adapting the latest research in language studies in teaching spoken German at the level of philology. It also contributes to the discussion on the applicability of the latest research results and linguistic descriptions in language teaching at that level. Both the theoretical considerations and the empirical research results presented in the article as well as the examples of practical solutions aim to improve methods of teaching and learning a foreign language in the German philology education. They may also be an inspiration for didactics of other foreign languages at the level of philology studies.