

Beata Rusek

Jak tworzyć skuteczne zadania komunikacyjne?¹

Każdy uczący się pragnie opanować język obcy w stopniu, który umożliwi mu płynne i poprawne posługiwanie się tym językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Pojęcia kompetencji komunikacyjnej nie możemy ograniczyć do sprawności zdobywania i przekazywania informacji. Kompetentny użytkownik języka wypowiada się otwarcie i zgodnie z własnymi przekonaniami, wyraża to, co chce powiedzieć; nie musi ograniczać się do tego, co potrafi powiedzieć. Uczestnicząc w rozmowie potrafi słuchać innych i rozpoznać ich intencje, potrafi nawiązać do ich argumentów i odpowiednio do sytuacji reagować na nie. Kompetencja komunikacyjna ma charakter proceduralny i „nie może powstać bez aktywnie przeżywanego doświadczenia komunikacyjnego polegającego na osobistym budowaniu znaczenia” (Wilczyńska 1999:78).

Choć tak rozumiana kompetencja komunikacyjna uchodzi już od dziesięcioleci za nadrzędny cel w nauczaniu języków obcych, teoria i praktyka procesów glotodydaktycznych wciąż nie idą w parze i wielu uczących się, nawet po kilku latach nauki, nie potrafi efektywnie porozumiewać się w języku obcym. Doświadczenie pasywności uczących się oraz ich niechęć do mówienia w języku obcym skłaniają do refleksji nad procesami komunikacyjnymi na zajęciach, a także do szukania rozwiązań, które nie tylko przełamałyby brak zainteresowania, ale przede wszystkim pobudziły uczących się do osobistego aktywnego działania na lekcji, które jest przecież podstawowym warunkiem, aby proces uczenia się w ogóle mógł zaistnieć. Chcąc aktywnie wspierać rozwój sprawności komunikacyjnych naszych uczniów nie możemy poprzestać na przekazywaniu wiedzy językowej, lecz musimy umożliwić wykorzystanie środków językowych w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Zarówno nauczający jak i uczący się muszą zrozumieć, że umiejętność ustnej komunikacji nie jest zdobywana mimochodem, przy okazji. Trzeba ją świadomie wypracować². To nauczyciel jest odpowiedzialny za integrację w proces nauczania odpowiednich zadań komunikacyjnych, które stymulując spontaniczne rozmowy, umożliwiają doświadczenie języka obcego.

¹ Wersja uaktualniona. Pierwsza publikacja pod tytułem „Zadania komunikacyjne w nauczaniu języków obcych” w materiałach pokonferencyjnych III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy”, wydane na płycie CD, Ustroń 2005.

² Por. tutaj również Forster (1997:26), Edmondson (1989:141n.).

1. Definicja zadania komunikacyjnego

W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnymi definicjami zadań komunikacyjnych. Za komunikacyjne uznaje Desselmann (1986:226) takie zadania, które pobudzają uczących się do działań językowych, produktywnych i receptywnych. Kempter i Zoch (1985:359) rozwijają to pojęcie o rolę rozmówcy oraz zrozumienia w procesie komunikacji. I tak, ich zdaniem, za komunikacyjne mogą uchodzić takie działania, w ramach których uczeń nie tylko rozumie wypowiedzi obcojęzyczne, ale również jego wypowiedzi są rozumiane przez innych uczestników rozmowy. Według Vollmera (1998:240) zadanie jest wtedy komunikacyjne, jeśli kieruje się aspektami treści a materiał językowy niezbędny do wykonania zadania jest traktowany funkcjonalnie. Weskamp (2001:71) z kolei definiuje zadania komunikacyjne, rozdzielając je wyraźnie od ćwiczeń językowych, jako działania kompleksowe, mające jasno określony, zrozumiały dla uczących się cel. W jego pojęciu zadanie komunikacyjne zawiera w sobie motywację, która pobudza uczniów do porozumiewania się. Kolejnymi cechami, określającymi według Weskampa zadanie komunikacyjne, są naturalność sytuacji oraz dowolność środków językowych, którymi realizowana będzie intencja komunikacyjna.

W ramach niniejszego tekstu rozumiem zadania komunikacyjne³ jako takie, które pobudzają uczących się do nawiązania spontanicznej rozmowy w języku obcym, to znaczy do wzajemnego słuchania się, do wyrażenia własnych intencji jak również do reagowania na wypowiedzi partnera, do wspólnego kształtowania przebiegu dialogu⁴. W tak rozumianych zadaniach komunikacyjnych może się zrealizować zorientowanie na ucznia jako podmiotu procesu uczenia się jak również zorientowanie na sam ten proces. W takich zadaniach nie tylko ma miejsce rzeczywista interakcja językowa, służą one również budowaniu pozytywnej atmosfery na zajęciach, rozwijaniu wrażliwości postrzegania, umacnianiu zaufania w grupie, osobistej wymianie informacji i wartości, a także rozwijaniu strategii rozwiązywania problemów (Vollmer 1998:243). Komunikacja to dynamiczny, celowy proces, który w swoim przebiegu jest w dużej mierze spontaniczny i nieprzewidywalny i trzeba o tym pamiętać tworząc zadania komunikacyjne.

2. Intencja komunikacyjna podstawą każdego zadania komunikacyjnego

2.1. Potrzeba komunikacyjna

Z analizy modeli produkcji mowy jasno wynika, że o realizacji każdego działania językowego decydują dwa czynniki: wewnętrzny i zewnętrzny. Wewnętrzny dotyczy wytworzenia intencji, treści, wewnętrznego planu wypowiedzi,

³ Między innymi Weskamp [2001:128n.] wymienia kilka przykładów aktywności, które przyczyniają się do rozwoju mówienia.

⁴ por. Forster (1997:68).

podczas gdy aspekt zewnętrzny to ustna realizacja tego planu. W tradycyjnym nauczaniu języków obcych koncentrowano się na ostatniej fazie realizacji, lekceważąc wcześniejsze etapy powstawania wypowiedzi. Jednakże, jeśli uczeń nie odczuwa potrzeby zabrania głosu, jeśli nie czuje się osobiście poruszony, nie istnieje wówczas podstawa, na której wypowiedź mogłaby zostać zbudowana. Potrzeby, również potrzeba mówienia, są wywoływane przez motywy (Leont'ev 1974), które powstają wskutek współdziałania procesów wewnętrznych i zewnętrznych warunków sytuacji komunikacyjnej. W ten sposób motyw jest punktem wyjścia do powstania intencji komunikacyjnych, które z kolei odzwierciedlają się w wewnętrznej, pozajęzykowej konstrukcji wypowiedzi. Te aspekty procesu produkcji mowy: potrzeba, motyw i intencja komunikacyjna muszą zostać uwzględnione w procesie tworzenia zadań komunikacyjnych.

Działania językowe mogą być wywoływane przez bodźce wewnętrzne i zewnętrzne. Na zajęciach języka obcego są to zwykle narzucone przez nauczyciela, impulsy zewnętrzne. Tworząc zadanie komunikacyjne, trzeba zadbać o włączenie zewnętrznej propozycji „w osobistą aktywność umysłową i komunikacyjną ucznia” (Wilczyńska 1999:96), trzeba rozbudzić w uczących się ich wewnętrzną potrzebę mówienia, zapewniając tym samym autentyczność ich działaniom.

Właśnie wola uczących się, ich chęć zabrania głosu, jest jednym z najważniejszych warunków rozwijania sprawności komunikacyjnych. Potrzeby uczących się muszą zostać potraktowane poważnie (Zydatiņ 1998:20), tylko wówczas będziemy mieli szansę rozbudzenia w nich potrzeby wymiany informacji, przekonań i odczuć. Dbając o właściwy dobór impulsów stymulujących rozmowy możemy pozytywnie kształtować potrzeby komunikacyjne uczniów. Jeśli uda nam się, poprzez właściwy impuls, poruszyć uczniów, istnieje szansa na ich osobiste, aktywne zaangażowanie w rozmowy. Jeśli natomiast uczący się pozostaną w przekonaniu, że poruszany temat ich nie dotyczy, zrezygnują z osobistego udziału w lekcji, zakładając, że nie mają nic do powiedzenia na dany temat i nie zadając sobie żadnego trudu.

2.2. Impulsy komunikacyjne

Spośród wyodrębnionych przez Storcha (1999:216), sześciu grup impulsów stymulujących rozmowy na zajęciach, tylko trzy są przydatne, jeśli naszym celem jest rozwijanie umiejętności ustnego komunikowania. Są to impulsy rzeczywiste, kiedy uczący się reprezentuje siebie samego i mówi w swoim imieniu; impulsy zorientowane na przekazanie określonej treści, jak również impulsy tematyczne, które prowadzą do rzeczowej rozmowy⁵.

Najważniejszym źródłem impulsów komunikacyjnych powinna być zatem sytuacja życiowa samego uczącego się, jego tu i teraz⁶, ponieważ w obrębie proble-

⁵ Komorowska (2002:149n.) mówi o obrazie, słowie i dźwięku, jako trzech podstawowych impulsach wywołujących działania językowe.

⁶ por. tutaj również Ur (2002:122n.).

matyki własnego życia może czuć się najpewniej. Jeśli pozwolimy uczniom rozmawiać o sobie samych, o swoich zainteresowaniach, przyjaciołach, troskach, radościach i lękach, odkryjemy skarbiec pomysłów na udane rozmowy, które budzą nie tylko osobiste zaangażowanie, lecz również zainteresowanie uczniów współrozmówcami i ich poglądami, przyczyniając się tym samym do pozytywnej atmosfery na zajęciach. Dobre zadanie komunikacyjne ma być okazją, spontanicznej wypowiedzi w języku obcym, tematyka powinna być autentyczna i interesująca dla uczącego się. Niezbędnym warunkiem, aby takie osobiste rozmowy miały szansę się powieść w obrębie zajęć języka obcego, jest zaufanie członków grupy do siebie wzajemnie i do nauczyciela.

Kolejnym, często niedocenionym źródłem, impulsów do rozmowy, jest sytuacja komunikacyjna na lekcji. Zwłaszcza na poziomie zaawansowanym używanie na lekcji języka obcego, który jest zarówno celem jak i środkiem do osiągnięcia tego celu, powinno stać się oczywiste. Nauczyciel powinien dostrzegać we wszystkich czynnościach, składających się zajęcia języka obcego, szansę nawiązania prawdziwej komunikacji z uczącymi się. Ważne przy tym jest, aby zachęcić ich do postaw aktywnych, inicjujących rozmowy. Uczący nie mogą ograniczać się do reakcji na pytania, polecenia czy propozycje nauczyciela. Uczący musi mieć odwagę rozpocząć rozmowę i przedstawić swoje pomysły czy zapytać o niejasności⁷.

3. Struktura zadania komunikacyjnego

Wg Vielaua (1986:251n.) dobrze zaplanowane zadanie komunikacyjne powinno przebiegać w czterech etapach: orientacja, wykonanie zadania, kontrola wyników i ewaluacja⁸.

3.1 Faza orientacyjna

Ze względu na swój charakter organizacyjny faza orientacyjna ma ogromne znaczenie dla właściwego przebiegu pracy nad rozwiązaniem zadania. Precyzyjne sformułowanie i przekazanie uczniom treści polecenia, musi zapewnić, że wszyscy dokładnie wiedzą, co, jak, dlaczego, po co ma zostać zrobione; z kim, o czym, jak, w jakim celu mają być prowadzone rozmowy. Nauczyciel musi nie tylko wyjaśnić cel zadania, ale również stworzyć grupy robocze, rozdzielić informacje i zadania cząstkowe. Vielau podkreśla znaczenie właściwego rozdzielenia informacji, które decyduje o powstaniu luki informacyjnej i tym samym decyduje o wymianie poglądów jak również o gotowości do współpracy uczestników. Proces rozwiązywania zadania będzie tym ciekawszy, im więcej drobnych niejasności, sprzeczności i problemów z porozumieniem pojawi się w jego przebiegu. Najważniejsze jest

⁷ Butzkamm/ Black (1974) jako jedni z pierwszych dostrzegli potencjał komunikacyjny tkwiący w procesie lekcji języka obcego.

⁸ por. również Forster (1997:181n.).

jednak, aby wszyscy uczący się wiedzieli, że w tego typu zdaniach liczy się przede wszystkim proces komunikacji sam w sobie.

3.2 Faza przeprowadzenia zadania

Uczący się muszą wiedzieć, że liczy się tutaj nie forma, lecz treść, nie język, lecz zawarta w nim wypowiedź. Celem jest sama droga rozwiązywania problemu, proces rozmowy. Wykonanie zadania powinno być jednoznaczne z przeprowadzeniem spontanicznej rozmowy. Należy przy tym pamiętać, że uczestnicy nie powinni zaniedbywać cech autentycznych dyskursów. Uczniowie muszą wiedzieć, że mogą wyrażać swoje uczucia i emocje również poprzez mimikę i gesty czy poprzez modulację głosu. Wszystkie elementy ułatwiające porozumienie, formy potoczne, parafrazy czy sformułowania opisowe są nie tylko dopuszczalne, ale jak najbardziej pożądane. W tej fazie niezmiernie ważna jest forma organizacji zadania. Nie tylko tematyka może zachęcić lub zniechęcić do udziału w zadaniu, również formy pracy mogą działać mobilizująco bądź demobilizująco. Z tego powodu należy je dobrać wyjątkowo starannie, aby nie zniszczyć ochoty i motywacji uczących się. Do zadań komunikacyjnych najlepiej nadają się praca w parze oraz w małej grupie, które dają poczucie bezpieczeństwa oraz umożliwiają zabranie głosu dużej liczbie uczniów.

Trzeba podkreślić, że koniecznym warunkiem skutecznego wykonania zadania, jest gotowość porozumienia członków grupy. I tak wg Habermasa (1995) nastawiony na porozumienie rozmówca

- tak doбира słowa, żeby mogły zostać zrozumiane przez słuchacza
- tak formułuje wypowiedź, żeby odzwierciedlała doświadczenia lub fakty, które są przynajmniej częściowo znane słuchaczowi. Mówiący upewnia się, że słuchacz przynajmniej częściowo dysponuje jego własną wiedzą
- wypowiada się w taki sposób, aby słowa wypowiedziane pozostawały w zgodności z jego przekonaniem
- spełnia przyjęte normy komunikacyjne i spełnia wymogi narzucone przez pełnione role

Zadaniem nauczyciela jest uwrażliwienie uczniów na powyższe warunki. Poruszenie tych kwestii może być, na poziomie zaawansowanym, dobrą okazją do rozmowy w języku obcym.

3.3 Prezentacja i ewaluacja

Wyniki rozmów zostają przedstawione na forum całej grupy. W zależności od rodzaju zadania prezentacja może przybierać różne formy. Jeśli celem było stworzenie plakatu lub kolażu, to prezentacja będzie rozmową na ich temat. Prezentacja może być również wystąpieniem przedstawicieli grup, referujących przebieg rozmów i osiągnięte wyniki. Inną formą prezentacji może być przeprowadzenie debaty, do której uczący się przygotowali się w grupach. Na tym etapie powinna również mieć miejsce korekta błędów językowych, aby uniknąć fosylizacji

błędów. Formą ewaluacji może być także metakomunikacja, omówienie przebiegu rozmów.

Prezentacja na forum wiąże się zawsze z największym stresem, dlatego bardzo ważne jest, aby przed publicznym wystąpieniem uczący się mieli możliwość zabrania głosu w węższym gronie. Aby maksymalnie ograniczyć ten stres, warto rozplanować proces rozwiązywania zadania na kilka etapów⁹. Pierwszy etap to samodzielna refleksja nad tematem, kiedy to uczący się mają czas na zebranie myśli i argumentów. Kolejnym krokiem jest wymiana poglądów z partnerem, przedstawienie mu swojego punktu widzenia, wysłuchanie jego argumentów. Następnie tworzone są kilkuosobowe grupy, w których uczniowie mogą po raz drugi wypowiedzieć swoje zdanie i porównać je z opiniami kolegów. Dopiero czwartym etapem jest relacja wyników pracy grupy na forum lub podjęcie dyskusji w szerokim gronie. W tym momencie uczący się są dużo pewniejsi siebie niż na początku zadania. Poznali punkt widzenia innych uczestników i mieli możliwość przynajmniej dwukrotnej prezentacji swoich przekonań.

4. Elementy determinujące skuteczność zadania komunikacyjnego

Tworząc zadania komunikacyjne, należy według Vielaua (1986:248) uwzględnić trzy zasady, które zapewnią spójny przebieg rozmowy. Są nimi jasno określone cele, deficyt informacyjny oraz harmonijny, zorientowany na cel plan zadania. Najważniejsze elementy zadania komunikacyjnego to według niego rozdział informacji, niejasność, konieczność improwizacji, zorientowanie na wynik oraz określone elementy afektywne¹⁰. Każde zadanie komunikacyjne musi również odpowiadać poziomowi językowemu i intelektualnemu uczących się. Trzeba pamiętać, że zarówno zbyt trudne jak i zbyt łatwe zadania będą miały negatywny wpływ na proces komunikacyjny.

Najistotniejsze jest jednak, aby działania językowe uczącego się były celowe, aby potrafił dostosować się do swoich rozmówców, analizować nowe wiadomości i dopasować swoje zachowanie do zmieniających się warunków sytuacji komunikacyjnej. Zadania komunikacyjne dają możliwość improwizacji.

Z tego powodu, wyuczone na pamięć i recytowane dialogi czy wypracowania nie mogą uchodzić za działania komunikacyjne, nawet jeśli w swej warstwie zewnętrznej przypominają rozmowę. Jeśli na poziomie zaawansowanym w ramach zajęć z konwersacji prowadzona jest rozmowa na temat wszystkim znanego artykułu, jeśli nauczyciel ograniczy się do wypytywania uczących się o treści w nim zawarte, można takie zajęcia zakwalifikować jako jedynie przedkomunikacyjne. Uczniowie uczą się wówczas pracy z tekstem, być może będą potrafili przeanalizować tekst językowo i treściowo, przygotowując się w ten sposób do działań ko-

⁹ por. też Rusek (2002:294n.).

¹⁰ Jako przykład takiego zdania podaje rozmowę między klientem i sprzedawcą, w której podane są tylko pewne podstawowe informacje, wiele wyborów i decyzji zostaje pozostawionych uczniowi.

munikacyjnych. Jednak prawdziwa komunikacja nie miała tutaj miejsca¹¹. Takim zadaniom brakuje elementów autentycznego działania komunikacyjnego, a mianowicie nie następuje w nich naturalna zmiana mówiącego i słuchającego, uczestnicy nie otrzymują reakcji zwrotnych od partnerów, brakuje sygnałów nonwerbalnych i paralingwalnych¹².

W dobrym zadaniu komunikacyjnym musi być trochę napięcia, trochę ruchu, coś nieoczekiwanego. Dopiero luka informacyjna¹³ nadaje zadaniu jego komunikacyjny sens. Zadania muszą być tak konstruowane (Schwerdtfeger 1989:173), aby powstawała w nich wolna przestrzeń, którą można wypełnić poprzez informacje zebrane w rozmowie z innymi uczestnikami zajęć¹⁴.

Weskamp (2001:66n.), powołując się na Edelhoffa, wymienia cztery zasady, które muszą zostać uwzględnione w procesie tworzenia zadań komunikacyjnych:

- kreatywność – każde zadanie powinno być wyzwaniem dla uczących się, mobilizować ich twórcze, kreatywne działania
- autonomia – polecenia powinny być tak sformułowane, aby zachęcać uczących się do samodzielnego działania
- poszukiwanie – zadanie powinno implikować działania badawcze
- zrozumienie – dobre są wszystkie zadania, które ułatwiają wgląd w treści struktury, przyczyniając się tym samym do stworzenia przez uczących się ich własnego obrazu sprawy czy problemu.

Nie jest rzeczą łatwą tworzyć takie zadania komunikacyjne, które spełniałyby wyżej wymienione warunki. Jeśli nauczyciel chce mieć pewność, że proponowane przez niego aktywności są dobrymi zadaniami komunikacyjnymi¹⁵, powinien zdaniem Ur (2002:120) przeanalizować ich przebieg według następujących kryteriów:

¹¹ por. Legutke (1989:104).

¹² Szczegółowa lista cech autentycznych dyskursów znajduje się w Vollmer (1998:246). Również Komorowska (2002:58n.) wymienia szereg różnic między dyskursami autentycznymi a rozmowami prowadzonymi w klasopracowniach językowych.

¹³ Dräxler (1999:51) oraz Storch (1999:232) podają brak luki informacyjnej oraz jasno określonego celu jako najważniejsze przyczyny nienaturalności komunikacji na zajęciach języka obcego.

¹⁴ Heuer/ Klippel (1987:90) wymieniają dwa rodzaje zadań komunikacyjnych, które spełniają wyżej wymienione wymogi - opinion gap i jigsaw. W zadaniach typu opinion gap uczeń powinien przedstawić swoje zdanie na dany temat wobec innych rozmówców. W zadaniach typu jigsaw każdy otrzymuje tylko jedną część całego obrazu, jedną informację, jeden fragment tekstu lub obrazka.

¹⁵ Szczególną grupą zadań komunikacyjnych są gry interakcyjne, które w sposób szczególnie motywują uczniów do wyrażania własnych myśli wobec nauczyciela oraz innych członków grupy. (Schiffler 1980:110, Schiffler 1987:77) Gry interakcyjne spełniają najważniejszy warunek dla zaistnienia rozmowy, ponieważ sprawiają, że uczniowie chcą się wypowiadać. Bazując na doświadczeniach uczących się rozbudzają w nich ochotę rozmowy. Najważniejsza w grach interakcyjnych jest werbalizacja własnych intencji komunikacyjnych, wyrażenie własnych doświadczeń i wyobrażeń. Uczenie się w ten sposób nie jest równoznaczne z przyrostem wiedzy w sensie pojedynczych informacji, lecz jest to przyrost wiedzy społecznej w sensie wiedzy o charakterze działania (Forster 1997:183). Duży wybór gier interakcyjnych, które można wykorzystać na zajęciach języka obcego znajdziemy w Gudjons (1995).

– Czy uczący się mówią dużo? Czy czas przeznaczony na wykonanie zadania nie jest wypełniony monologiem nauczyciela, lecz uczniowie maksymalnie wykorzystują go na osobiste wypowiedzi

– Czy wszyscy mają taką samą szansę zabrania głosu? Czy rozmowy nie są zdominowane przez mniejszość grupy lub przez jednostki?

– Czy jest wysoka motywacja? Czy uczniowie mają ochotę rozmawiać? Czy tematyka jest właściwie dobrana? Czy mają coś do powiedzenia i chcą uczestniczyć w rozwiązywaniu zadania?

– Czy wypowiedzi są poprawne językowo, zrozumiałe dla innych uczestników rozmowy?

5. Podsumowanie

Tworzenie zadań komunikacyjnych, mających na celu stymulowanie swobodnych wypowiedzi uczących się, musi rozpocząć się od rozbudzenia ochoty wypowiedzi. Poprzez tematykę bliską uczniowi trzeba zadbać o powstanie wewnętrznej potrzeby oraz gotowości mówienia. Bardzo ważna jest tutaj luka informacyjna bodziec do nawiązania rozmowy, która pozwoli tę lukę wypełnić. Tylko zadania, które umożliwiają komunikację na tym samym poziomie, mogą rzeczywiście przyczynić się do rozwoju sprawności komunikacyjnej. Zadania komunikacyjne są zorientowane na wynik, tzn. dążą do określonego celu, który może zostać osiągnięty w trakcie rozmowy. Pomimo tego to proces rozwiązywania zadania, tzn. rozmowa sama w sobie jest elementem najistotniejszym każdego zadania komunikacyjnego.

Należy jednak pamiętać, że nawet najlepsze zadania komunikacyjne pozostaną bezskuteczne i nie rozbudzą potrzeb komunikacyjnych, jeśli atmosfera na zajęciach będzie zdominowana przez negatywne stosunki między uczącymi się lub między osobą nauczającą a uczniami.

Literatura

- Bach, G./ Timm, J.-P. (Hrsg.) 1989. *Englischunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, W./ Black, C. 1977. *Klassengespräche*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Butzkamm, W. 1998. *Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens*. W: Timm (1998), S. 45-52.
- Christ, H./ Christ, J. 1997. *Fremdsprachen lernen und anwenden*. W: Meißner (1997), S. 211-226.
- Desselmann, G., (red.), 1986. *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie.
- Dräxler, H.-D. 1999. *Handlungs- und lernerorientierte Gestaltung von Fortgeschrittenenunterricht*. W: *Zielsprache Deutsch 2*, S.50-57.
- Edmondson, W.J. 1989. *Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner*. In: Bausch u. a. (1989), S. 140-145.
- Forster, R. 1997. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Gudjons, H. 1995. *Spielbuch Interaktionserziehung 1*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gutenberg, N. 2001. *Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt am Main u.a.: Langenscheidt.
- Habermas, J. 1995. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Verlag Suhrkamp.
- Häusermann, U./ Piepho, H.-E. 1996. *Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium Verlag.
- Heuer, H./ Klippel, F. 1987. *Englischmethodik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kempton, F./ Zoch, I. 1985. *Überlegungen zur Planung von Aufgabenfolgen zur Entwicklung des Sprechens*. W: *DaF* 1985/6, S. 358-61.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Legutke, M. K. 1989. *Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. W: Bach, G./ Timm, J.-P. (1989), S.102-127.
- Leont'ev, A. 1974. *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Stuttgart u.a.: Verlag W. Kohlhammer.
- Rusek, B. 2002. *Trening komunikacyjny dla studentów języka obcego*. W: *Język trzeciego tysiąclecia II, tom 2: Polszczyzna a języki obce: przykład i dydaktyka*. Red. Władysław Chłopicki, seria *Język a komunikacja 4*, Kraków, Wydawnictwo Tertium. S. 289-300.
- Schwerdtfeger, J. Ch. 1989. *Gruppenunterricht und Partnerarbeit*. W: Bausch u. a. (1989), S. 171-173.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache : eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

- Timm, J-P. 1998. *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ur, P. 2002. *A course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vielau, A. 1997. *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Vollmer, H.J. 1998. *Sprechen und Gesprächsführung*. W: Timm (1998), S. 237-249.
- Weskamp, R. 2001. *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik & Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa - Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zydatiś, W. 1998. *Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen*. W: Timm (1998), S.15-21.

Beata Rusek

Wie kann man erfolgreich kommunikative Aufgaben gestalten?

Zusammenfassung

Das Hauptziel des vorliegenden Artikels ist die Regeln für die Gestaltung kommunikativer Aufgaben, die die optimale Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht ermöglichen, darzustellen. In dem ersten Teil des Artikels wird der Begriff „die kommunikative Aufgabe“ anhand der Fachliteratur als komplexe, sprachliche Aktivität definiert, die auf das Sichverständigen sowie auf das gemeinsame Problemlösen zielt. Von der Notwendigkeit ausgehend, bei Lernenden das Sprechbedürfnis als unentbehrliche Grundlage jeder Aufgabe zu entwickeln, werden in dem zweiten Teil des Beitrags mögliche Gesprächsimpulse präsentiert. In dem nächsten Teil wird die Struktur einer kommunikativen Aufgabe mit allen ihren Etappen, die bei der Durchführung zu berücksichtigen sind, geschildert. Abschließend wird auf die Elemente, die eine gute kommunikative Aufgabe kennzeichnen und über ihren Erfolg entscheiden, hingewiesen.