

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

Adriana Prizel-Kania

Podejście ukierunkowane na proces w nauczaniu rozumienia obcojęzycznej mowy

W obecnej praktyce kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu dominuje podejście ukierunkowane na rezultat, czyli na poprawność rozwiązania konkretnych zadań, co sprawia, że jest to w większym stopniu sprawdzanie osiągnięć niż rozwijanie tej sprawności. Praktyka w słuchaniu oraz ocena posiadanych przez uczących się umiejętności to aspekty bardzo ważne, jednak z dydaktycznego punktu widzenia należy skoncentrować się na samym procesie rozumienia mowy – na tym **jak słuchamy**, a nie na tym, **ile zostało zrozumiane**¹. Z tej perspektywy konieczne jest przyjrzenie się sposobom rozwijania tej sprawności – ich mocnym stronom i ograniczeniom oraz samemu procesowi rozumienia mowy i jego poszczególnym etapom².

Modele nauczania rozumienia ze słuchu

W kształceniu słuchania ze zrozumieniem najczęściej wykorzystuje się model trójfazowy zakładający realizację określonych działań *przed*, *w trakcie* oraz *po* słuchaniu. Funkcją ćwiczeń poprzedzających słuchanie jest zogniskowanie uwagi, przypomnienie użytecznych wyrazów i struktur oraz zapoznanie z zadaniem. W fazie słuchania uczący się wykonują określone ćwiczenia, natomiast po wysłuchaniu następuje kontrola zrozumienia ogólnego lub/i szczegółowego i ewentualne

¹ W literaturze anglojęzycznej dla rozróżnienia opisanych podejść do nauczania rozumienia ze słuchu używa się terminów *product-based listening* (L. Vandergrift, *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*, „Language Teaching”, 2007, nr 40, s. 191–210) w opozycji do *process-based listening* (C. Goh, *Teaching Listening in the Language Classroom*, Singapur 2002; J. Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge 2008)

² Postulat oparcia metod nauczania słuchania ze zrozumieniem na wiedzy i badaniach dotyczących natury procesu rozumienia mowy został także podniesiony w tekście A. Prizel-Kani, *Strategiczne ujęcie nauczania sprawności rozumienia ze słuchu*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, red. W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, Lublin 2016, s. 139–150). Zaproponowano w nim podejście oparte na kształceniu umiejętności cząstkowych funkcjonujących jako strategie użycia języka i technikach pracy mających na celu rozwijanie kompetencji strategicznej.

przejście do ćwiczeń wykorzystujących inną sprawność językową³. W obrębie każdej z faz istnieje możliwość zastosowania szerokiego wachlarza technik nauczania, które zostały zestawione w poniższej tabeli:

Tab. 1. Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu⁴.

TECHNIKI POPRZEDZAJĄCE SŁUCHANIE	TECHNIKI TOWARZYSZĄCE SŁUCHANIU	TECHNIKI NASTĘPUJĄCE PO WYSŁUCHANIU
Funkcja: skupienie uwagi na temacie tekstu, wprowadzenie nieznanymi elementami językowymi oraz przypomnienie znanych	Funkcja: budowanie motywacji, ustalenie sensu i celu słuchania, utrzymanie koncentracji	Funkcja: sprawdzenie zrozumienia globalnego, a następnie szczegółowego danego przekazu mówionego
<ul style="list-style-type: none"> - ukierunkowanie uwagi uczniów na określony temat; - użycie obrazka dotyczącego tematu nagrania; - rozmowa na temat związany z treścią nagrania; - przewidywanie wyrazów, które mogą pojawić się w tekście; - zastosowanie techniki skojarzeń z danym tematem; - eliminacja wyrazu, który nie pasuje do danej grupy tematycznej z kilku podanych; - wprowadzanie nowego materiału językowego 	<ul style="list-style-type: none"> - dopasowywanie obrazka do wypowiedzi; - układanie ilustracji w odpowiedniej kolejności; - tworzenie ilustracji na podstawie słuchanego materiału; - uzupełnianie niekompletnego obrazka; - wykonywanie instrukcji zawartych w tekście; - ćwiczenia pantomimiczne; - wybieranie z podanej listy obiektów, o których mowa w nagraniu; - wypełnianie tabeli; - uzupełnianie luk w tekście; - korekta błędów; - kończenie zdań lub tekstu; - notowanie; - zapisywanie wyrazów kluczowych 	<ul style="list-style-type: none"> - ćwiczenia typu: „prawda/fałsz” lub „prawda/fałsz/brak informacji” - ćwiczenia typu wybór wielokrotny; - odpowiadanie na pytania. <p>Aktywności łączące sprawność słuchania z innymi sprawnościami:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozwijanie notatek w opowiadania; - odgrywanie ról; - streszczanie; - opowiadanie; - jednoczesne czytanie i słuchanie nagrania

W tym ujęciu nauczanie rozumienia obcojęzycznej mowy zbliżone jest do metod testowania – w dużym stopniu punkt ciężkości położony jest na kontroli wykonania określonych zadań w miejsce kształcenia samej umiejętności słuchania. Nie oznacza to jednak, że wymienione sposoby pracy nie spełniają swojej funkcji – techniki te będą wykorzystywane także w niniejszej propozycji dydaktycznej przy zmienionej strukturze postępowania dydaktycznego.

W innym modelu, przywoływanym przez Johna Fielda⁵, jako dominujący w praktyce edukacyjnej, proponuje się nieco rozszerzoną sekwencję działań. Szczególnie istotny z perspektywy prowadzonych rozważań jest ostatni etap pracy z tekstem

³ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.140–141; A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 144.

⁴ Na podst. H. Komorowska, *Metodyka nauczania ...*, s. 134–139.

⁵ J. Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge 2008, s. 17.

mówionym, w trakcie którego uczący się pracują z zapisem wysłuchanego nagrania.

J. Field proponuje następującą kolejność działań:

1. Ćwiczenia poprzedzające słuchanie:

- ustalenie kontekstu,
- budowanie motywacji,
- wprowadzenie tylko słownictwa i fraz koniecznych dla poprawnego rozumienia danego nagrania.

2. Słuchanie ekstensywne (rozumienie globalne):

- odpowiedzi na pytania dotyczące ogólnego kontekstu oraz intencji nadawcy/interlokutorów.

3. Słuchanie intensywne (rozumienie szczegółowe):

- wykonywanie określonych zadań,
- sprawdzenie poprawności ich wykonania.

4. Ćwiczenia następujące po słuchaniu (opcjonalnie):

- wyjaśnienie funkcjonalnego znaczenia pojawiających się w nagraniu fraz i struktur,
- wyjaśnienie nieznanego wcześniej słownictwa na podstawie kontekstu zdaniowego,
- ostatnie odtworzenie nagrania: praca z transkrypcją tekstu.

Przedstawione propozycje dydaktyczne, z których pierwsza w dużym stopniu opiera się na rezultacie, a drugą można potraktować jako model przejściowy, zmierzający ku kształceniu ukierunkowanemu na proces, są podstawą stawianych w niniejszym artykule hipotez oraz wstępem do dyskusji. Natomiast punktem odniesienia i źródłem wiedzy dla opisu procesu słuchania są prace z zakresu psycholingwistyki koncentrujące się na rozumieniu mowy ojczystej ze wskazaniem elementów, które należy wziąć pod uwagę, rozpatrując przebieg aktu rozumienia mowy obcojęzycznej oraz modele przetwarzania językowego stosowane na gruncie glottodydaktycznym.

Opis procesu rozumienia mowy – poziom percepcji słuchowej

Rozumienie mowy to złożony i wieloetapowy proces, na który wpływ ma wiele czynników. Aby skutecznie nauczać słuchania należy się zastanowić, jakie umiejętności się na nie składają. Zwykle przebieg tego procesu postrzega się według ustalonego hierarchicznie schematu – od usłyszenia pojedynczych fonemów po fazę interpretacji zawartego w dźwiękach przekazu. Słyszenie jest pierwszym z trzech elementów percepcji słuchowej, którym to pojęciem określa się całość procesów poznawczych – od poziomu odbioru wrażeń (*sensation*), przez etap organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*), aż po identyfikację (*identification*) i rozpoznanie przedmiotu (*recognition*)⁶.

⁶ R. Gerrg, P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 94.

Podczas aktu słyszenia stymulacja narządów słuchu wywołuje impulsy nerwowe reprezentujące doświadczenia z wnętrza organizmu lub spoza niego. W przypadku rozpoznawania dźwięków obcego języka występuje efekt *magnesu percepcyjnego* polegający na kategoryzowaniu nowych dźwięków według prototypów wykształconych dla języka ojczystego. W lingwistyce zjawisko to określane jest jako *sita fonologiczne*⁷. Percepcja słuchowa obcojęzycznej mowy wiąże się zatem z pokonywaniem przyzwyczajzeń aparatu słuchowego. Chociaż badania wykazują, że zdolność absolutnego słyszenia i rozróżniania dźwięków wszystkich języków tracimy w ciągu pierwszego roku życia, to doświadczenie i długotrwała ekspozycja na dźwięki języka obcego mogą usprawniać jego percepcję⁸. Z tego względu bardzo ważna jest systemowa praktyka w słuchaniu oraz wdrażanie ćwiczeń ukierunkowanych na odbiór dźwięków właściwych dla danego języka, czyli rozwijanie kompetencji fonologicznej, na którą składają się umiejętności rozpoznania i produkcji takich elementów, jak:

- „jednostki dźwiękowe języka (fonemy) i ich realizacje w danym kontekście (allofony),
- cechy fonetyczne wyróżniające fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność),
- fonetyczna kompozycja słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton),
- fonetyka zdaniowa (prozodia), obejmująca: akcent i rytm zdaniowy, intonację,
- redukcja fonetyczna, obejmująca: redukcję samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję”⁹.

Kształcenie kompetencji fonologicznej pojmuje się w praktyce dydaktycznej najczęściej jako element nauczania poprawnej wymowy. W podręcznikach kursowych wprowadzane są najczęściej ćwiczenia kształtujące słuch fonemowy, które koncentrują się na odróżnianiu cech dystynktywnych poszczególnych fonemów, wpisując się w pierwszy wskazywany w ESOKJ komponent kompetencji fonologicznej.

⁷ Twórcą tego terminu jest Mikołaj Trubecki (1890–1938). Trubecki zaproponował definicję fonemu jako najmniejszej jednostki fonologicznej danego języka, którą można definiować w kategoriach funkcji w tworze językowym. Funkcja ta ujawnia się w istnieniu dystynktywnej opozycji fonologicznej, która prowadzi do różnicy na poziomie sensu (zob. Trubecki, *Podstawy fonologii*, Warszawa 1970, s. 38–43). W dalszej części pracy Trubecki stwierdza, że każdy język posiada specyficzny system fonemów i sposobów ich łączenia. Słuchając obcej mowy, interpretujemy sygnał akustyczny za pomocą kategorii fonologicznych, które istnieją w języku ojczystym. Percepcja słuchowa dźwięków języka obcego zależy zatem od *sita fonologicznego*, czyli właściwości systemu fonologicznego języka ojczystego. W prowadzonych badaniach szczególną uwagę zwracano na wydobywanie charakterystycznych cech danego języka w oparciu o jego analizę w konfrontacji z innymi językami, a nie w izolacji. Zainteresowanie studiami porównawczymi związane jest z rozwojem metody audiolingwalnej podczas II wojny światowej. Analizę systemów języka uznano wówczas za istotny element metodyki nauczania.

⁸ *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańsk 2007, s. 39.

⁹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie*, Warszawa 2003, s. 105.

Tymczasem, biorąc pod uwagę fakt, że umiejętność wyróżnienia i rozpoznania odpowiedniej ilości elementów znaczących (wyrazów, struktur, zdań) w strumieniu mowy warunkuje zrozumienie danego przekazu, kształcenie kompetencji fonologicznej we wszystkich jej aspektach powinno stanowić jeden z kluczowych elementów nauczania sprawności rozumienia ze słuchu na wszystkich poziomach zaawansowania. Zdolności percepcyjne należy rozwijać na każdym etapie nauki, stosując różnorodne techniki wspierające rozpoznawanie: dźwięków mowy i ich wariantów realizacyjnych, akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz modeli intonacyjnych ze zwróceniem szczególnej uwagi na rytm i naturalne tempo mowy. „Intonacja językowa odgrywa istotną, choć nie zawsze oczywistą rolę w procesie komunikowania językowego człowieka. Jest ona ważnym środkiem przekazywania emocji, nastawień uczuciowych, nastrojów czy różnego rodzaju znaczeń”¹⁰. Nauczanie wzorców intonacyjnych jest aspektem pomijanym, a rola, jaką ono odgrywa w przyswajaniu języka, jest często niedoceniana. Wychodzi się bowiem z założenia, że przyswajanie intonacji i melodii języka odbywa się w sposób automatyczny. Dokonując oceny wypowiedzi studenta, koryguje się błędy gramatyczne i składniowe, natomiast nie przywiązuje się uwagi do sposobu akcentowania i intonacji. Niewłaściwa prozodia prowadzić może do trudności komunikacyjnych, ponieważ nawet poprawna artykulacja poszczególnych wyrazów przy zaburzeniach intonacyjnych utrudnia, a czasami uniemożliwia, zrozumienie przekazu. Jest to zjawisko, które można zaobserwować nawet u studentów na wyższych poziomach zaawansowania językowego, których dłuższe wypowiedzi są trudne w odbiorze.

Podstawą aktywności koncentrujących się na prozodii, fonetyce suprasegmentalnej, redukcjach i uproszczeniach realizacyjnych oraz przyzwyczajających do naturalnego tempa mowy są zapisy autentycznych wypowiedzi, bowiem w spontanicznej mowie wiele dźwięków ulega zniekształceniu lub eliminacji. Z tego względu teksty czytane przez profesjonalnych aktorów nie przygotowują uczących się do odbioru tekstów mówionych poza klasą. Należy także pamiętać, że w naturalnych warunkach użycia języka bardzo rzadko słuchamy w idealnej ciszy. Zwykle komunikacji językowej towarzyszą różnego rodzaju zakłócenia tzw. szum komunikacyjny, którego nie powinniśmy również unikać, przygotowując bądź wybierając materiały służące rozwijaniu rozumienia ze słuchu.

Wśród proponowanych ćwiczeń wspierających percepcję słuchową wymienić można techniki polegające na wybieraniu z listy wyrazy, które występują w nagraniu, wypisywaniu słów należących do wskazanych kategorii, uzupełnianiu tekstu brakującymi dźwiękami, słowami lub krótszymi fragmentami, wykreślaniu wyrazów, które nie występują w nagraniu, poprawianiu tekstu zgodnie z nagraniem. Ćwiczeniem usprawniającym przyswajanie melodii języka i właściwej intonacji jest wstawianie znaków interpunkcyjnych zgodnie z nagraniem lub/i zaznaczanie akcentu lub intonacji za pomocą strzałek. W przypadku krótszych tekstów można zaproponować czytanie tekstu jednocześnie z nagraniem. W ten sposób uczący się

¹⁰ A. Ropa, *Intonacja języka polskiego*, Kraków 1981, s. 9.

mogą się zmierzyć z naturalnym tempem mówienia oraz zobaczyć, które elementy językowe ulegają modyfikacji. Dzięki analizie tych zmian oraz wskazaniu charakterystycznych cech mówionej odmiany języka ujawniających się zarówno w warstwie dźwiękowej, jak i w zakresie stosowanej leksyki, struktury zdania i tekstu uczący się poznają autentyczną polszczyznę mówioną.

Roli kształcenia percepcji słuchowej poświęcono w niniejszym wywodzie szczególnie dużo miejsca ze względu na to, że rozwój kompetencji fonologicznej nie został systemowo uwzględniony w przywołanych modelach pracy z tekstem mówionym. Przyzwyczajanie aparatu słuchowego cudzoziemców do odbioru dźwięków, a w efekcie wyrazów i struktur składających się na różnego rodzaju teksty, jest działaniem marginalizowanym, niepoddawany głębszej refleksji metodycznej, a przecież częstokroć warunkującym dalsze etapy przetwarzania językowego i umożliwiającym przejście do fazy **organizacji percepcyjnej**.

Podczas organizacji percepcyjnej dochodzi do wytworzenia wewnętrznej reprezentacji danego bodźca przez integrację nowych danych z wcześniejszym doświadczeniem. Wymaga to aktywizacji zbudowanej na bazie ćwiczeń, kompetencji fonologicznej, czyli wiedzy na temat właściwości fonologicznych danego języka i wariantowości realizacyjnych poszczególnych dźwięków składających się na kolejne słowa.

Ostatnim etapem jest faza **identyfikacji i rozpoznawania** poszczególnych wyrazów. „Aby zidentyfikować i rozpoznać, czym coś jest, jak się nazywa i jak najlepiej na to zareagować, potrzebny jest udział wyższych procesów poznawczych, w tym osobistych teorii, pamięci, wartości, przekonań i postaw wobec danego przedmiotu”¹¹. W tej fazie następuje dopasowanie zidentyfikowanych słuchowo wyrazów i struktur do posiadanej wiedzy językowej. Elementem kluczowym jest tu zatem poziom kompetencji językowej.

Biorąc pod uwagę, że sprawna percepcja słuchowa wymaga wcześniejszej znajomości identyfikowanych słuchowo wyrazów (lub przynajmniej ich części) oraz fakt, że w codziennej komunikacji w języku ojczystym nie przykładamy wagi do usłyszenia każdego słowa, co więcej, sprawnie uzupełniamy braki percepcyjne, odtwarzając znaczenie nieusłyszanych wyrazów na podstawie kontekstu, ćwiczenia percepcji słuchowej powinny być wprowadzane na poziomie tekstu. W niniejszym ujęciu proponuje się, aby faza doskonalenia zdolności percepcyjnych stanowiła przedostatni etap pracy z tekstem mówionym¹². W ten sposób stwarzamy uczącym się możliwość pokonywania ograniczeń percepcyjnych dzięki posiadanej wiedzy językowej i/lub znajomości tematu.

¹¹ R. Gerrg, P. Zimbardo, *Psychologia...*, s. 94.

¹² Należy tu odróżnić ćwiczenia słuchu fonemowego od rozwijania percepcji słuchowej pojmowanej jako całościowy proces identyfikacji słuchowej.

Udział wyższych procesów poznawczych – faza nadawania znaczenia

Próbując odnieść przedstawiony powyżej opis do terminologii stosowanej na gruncie glottodydaktyki, należy przywołać teorię interakcyjnych modeli przetwarzania informacji, które definiują słuchanie jako proces zachodzący pomiędzy dwiema płaszczyznami przetwarzania: percepcyjna i pojęciowa. Działania percepcyjne określa się mianem podejścia wstępującego (*bottom-up*), natomiast akty pojęciowe to mechanizmy zstępujące (*top-down*). Niektórzy badacze definiują operacje *bottom-up* jako *text-based processing*, czyli przetwarzanie oparte na danych znajdujących się w tekście, natomiast działania typu *top-down* jako *knowledge-based processing*, czyli procesy odwołujące się do wiedzy słuchacza¹³. J. Field proponuje konsekwentne użycie terminów *proces dekodowania* (*processes-decoding*) i *budowanie znaczenia* (*meaning building*). Nie jest to prosta zmiana terminologiczna, ponieważ według Fielda określenia *bottom-up* i *top-down* narzucają określoną kolejność działań, a jak wspomniano, procesy te mają charakter wzajemnie się uzupełniający i nie mieszczą się w ustalonym schemacie. Dekodowanie w ujęciu Fielda to przełożenie sygnałów dźwiękowych w dźwięki mowy, słowa, zdania i przypisanie im dosłownego znaczenia, natomiast budowanie znaczenia odbywa się na podstawie informacji zawartej w przekazie, wiedzy językowej oraz kontekstu tekstowego i sytuacyjnego¹⁴. Według badań, uczący się na niższych poziomach zaawansowania językowego częściej interpretują przekaz w oparciu o kontekst, kompensując w ten sposób braki językowe, podczas gdy osoby zaawansowane językowo wykorzystują kontekst dla wzbogacenia treści zawartej w przekazie.

Należy zwrócić uwagę, że faza budowania znaczenia nie stanowi jedynie próby odczytania intencji mówiącego, jest aktywnym procesem, w trakcie którego słuchacz organizuje i rozszerza wypowiedź nadawcy o własną perspektywę, postrzega przedstawiane przez niego fakty przez pryzmat swojego doświadczenia. To odbiorca decyduje, które elementy są istotne, tworzy połączenia pomiędzy kolejnymi wątkami, próbując ułożyć z nich logiczną całość. W tym celu cały czas sprawdza, czy pojawiająca się nowa fraza pasuje do wstępnych założeń. Kolejno informacje interpretowane są w odniesieniu do kontekstu, znajomości tematu oraz ogólnej wiedzy o świecie. Wyróżnić zatem można trzy etapy budowania znaczenia: dosłowne odczytanie informacji zawartych w tekście, stworzenie własnej interpretacji, a następnie odniesienie jej do szerszego kontekstu w celu dojścia do ujęcia całościowego, holistycznego (poziom dyskursu). Proces rozumienia mowy ojczystej przebiega według tego samego opisu, jednak budowanie własnej interpretacji opiera się na pełnej informacji zawartej w tekście dzięki automatycznemu dekodowaniu (wyłączając różnego rodzaju zakłócenia komunikacyjne) oraz braku luk informacyjnych wynikających z nieznanności słownictwa lub danych form językowych. Podczas słuchania wypowiedzi w języku obcym braki percepcyjne i językowe uzupełniane

¹³ Por. M. Rost, *Listening in language learning*, London, 1990; J. Field, *Listening...*

¹⁴ J. Field, *Listening...*, s. 125.

są o kontekst, znajomość tematu oraz wiedzę o świecie. Wymaga to od uczącego się ogromnej koncentracji oraz umiejętności zastosowania odpowiednich strategii¹⁵, a od nauczyciela odpowiednio zaplanowanych działań usprawniających budowanie znaczenia na podstawie dostępnych, czasami szczątkowych, danych wyodrębnionych z wypowiedzi.

Implikacje dla dydaktyki

Zgodnie z przytoczonymi tezami należy zastanowić się, w jaki sposób zmodyfikować przedstawione w pierwszej części artykułu modele, aby w większym stopniu wspierały umiejętność rozumienia tekstów mówionych w języku obcym. Zasadnicze zmiany można ująć w następujących punktach:

- systemowe kształcenie percepcji słuchowej rozumianej jako całościowy proces przebiegający od fazy słyszenia, przez organizację percepcyjną, po etap rozpoznania i identyfikacji;
- wprowadzenie fazy ewaluacji, w której uczący się wskazują przyczyny zaistniałych trudności w zrozumieniu danego nagrania;
- wspieranie udziału wyższych procesów poznawczych w fazie interpretacji;
- zastosowanie materiałów prezentujących autentyczną polszczyznę mówioną;
- systematyczne budowanie wiedzy na temat języka mówionego używanego w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Systemowa integracja nowych elementów wymaga reorganizacji dominujących scenariuszy pracy z tekstem mówionym. W niniejszym modelu rozwijania sprawności słuchania proponuje się następujący układ działań:

1. Faza przygotowawcza.
2. Faza aktywnego słuchania.
3. Faza interpretacji.
4. Faza kształcenia wrażliwości fonologicznej.
5. Faza ewaluacji.

Faza przygotowawcza obejmuje działania związane z wprowadzeniem do tematu oraz aktywizacją wiedzy ogólnej na dany temat. Może to być praca z materiałami graficznymi lub tekstem, w którym zostanie przypomniane słownictwo konieczne dla zrozumienia nagrania. Nie należy jednak wprowadzać całego materiału językowego występującego w wypowiedziach, ponieważ głównym celem jest przygotowanie uczących się do rozumienia *pomimo* braków. Słownictwo krytyczne można także wprowadzić za pomocą różnego rodzaju ćwiczeń leksykalnych. W tej fazie uczący się tworzą hipotezy, co do treści nagrania na podstawie dostarczonych przez nauczyciela informacji.

W **fazie aktywnego słuchania** tekst mówiony prezentowany jest zwykle dwukrotnie. Pierwszy raz w celu oswojenia słuchaczy z ogólną treścią nagrania, ustalenia kontekstu sytuacyjnego oraz weryfikacji wstępnych hipotez wysuniętych

¹⁵ Por. A. Prizel-Kania, *Strategiczne ujęcie...*

w fazie przygotowawczej. Proponuje się, aby podczas pierwszego słuchania w większym stopniu wykorzystywać techniki otwarte. Dobrze sprawdzają się zadania polegające na: notowaniu, tworzeniu planu wypowiedzi, map asocjacyjnych czy rysunków problemowych oraz uzupełnianiu diagramów, tabel, wykresów, które ukierunkowują uwagę słuchającego na poszczególne informacje. Inną techniką są zadania wymagające udzielenia odpowiedzi na określone pytania, które ogniskują uwagę na zrozumieniu globalnym. Zastosowanie technik otwartych umożliwia sprawdzenie, jak wiele i które z informacji uczący się zrozumiał bądź usłyszał, a co więcej, techniki otwarte wymuszają konieczność selekcji danych i wyróżniania tych najistotniejszych, kluczowych dla zrozumienia wypowiedzi. Drugie słuchanie powinno już ukierunkować uwagę uczących się na konkretne informacje szczegółowe. Tutaj można stosować, przywoływane w części pierwszej, techniki typu: pytania otwarte, weryfikowanie prawdziwości podanych stwierdzeń czy wybór wielokrotny. Należy przy tym zwrócić uwagę, aby przygotowane zadania wychodziły także poza rozumienie dosłowne i wymagały takich operacji, jak: odróżnianie opinii od faktów (zwłaszcza na wyższych poziomach zaawansowania językowego), wnioskowanie z kontekstu sytuacyjnego, budowanie znaczenia w oparciu o cechy prozodyczne mowy, odczytywanie treści zawartych wyrażonych parawerbalnie, doprecyzowanie intencji nadawcy/interlokutorów (zwłaszcza jeżeli intencje te nie są wyrażane wprost).

W **fazie interpretacji** następuje sprawdzenie wykonania zadania, wymiana informacji między studentami, pytanie o wyjaśnienie. To etap, na którym następuje synchronizacja wszystkich posiadanych do tej pory informacji ze znajomością tematu i wiedzą ogólną. W fazie interpretacji uczniowie mogą pracować w parach lub małych grupach, natomiast nauczyciel pozostaje obserwatorem działań i nie odkrywa przed uczącymi się właściwych rozwiązań. Na tym etapie uczący się budują znaczenie pomimo wciąż nieuzupełnionych braków na poziomie percepcji oraz niedostatków językowych. Tego rodzaju współpraca między uczącymi się jest szczególnie istotna, ponieważ pokazuje różne mechanizmy i strategie stosowane przez kolejnych uczniów. Można założyć, że efektywne strategie pracy zostaną dostrzeżone i wykorzystywane w większym stopniu przez całą grupę.

W kolejnej fazie – **kształcenia percepcji słuchowej** – następuje zwykle powtórne odtworzenie nagrania i wykonywanie ćwiczeń doskonalących wrażliwość fonologiczną w oparciu o przygotowane ćwiczenia lub pracę z transkrypcją nagrania. Celem tej części zajęć jest także współtworzenie charakterystyki języka mówionego o różnych odmianach stylistycznych. Dzięki możliwości porównania nagrania z zapisem, studenci mogą także ocenić, które elementy uszły ich uwadze i sprawdzić stopień zrozumienia całości przekazu. Jest to punkt wyjścia do samooceny.

Bardzo istotna jest ostatnia faza – **faza ewaluacji**, w której ma miejsce kilka ważnych z dydaktycznego punktu widzenia działań. Po pierwsze, następuje ostateczne rozwiązanie sytuacji spornych związanych z zadaniem wykonywanym podczas aktywnego słuchania oraz końcowa weryfikacja hipotez poprzez odwołanie się

do transkrypcji. W tej fazie nauczyciel wyjaśnia uczącym się niezrozumiałe frazy, jeżeli jest to konieczne. Należy także pamiętać, że podczas słuchania liczba zapamiętanych informacji ograniczona jest przez pojemność pamięci krótkotrwałej, w związku z czym pamiętamy główne wątki zawarte w przekazie, natomiast nie jesteśmy w stanie przyswoić wszystkich ważnych wyrazów, form i konstrukcji językowych pojawiających się w nagraniu. To moment, w którym uczący się budują charakterystykę mówionej odmiany języka ujawniającą się w słownictwie, strukturach gramatycznych oraz na poziomie konstrukcji tekstu. Dlatego tak ważne jest, aby dobierane materiały prezentowały język mówiony. Jest to wreszcie etap, w którym uczący się oceniają główną przyczynę zakłóceń w odbiorze, czyli identyfikują trudności.

Znaczenie fazy ewaluacyjnej podkreśla Iwona Janowska, pisząc: „Ocena sukcesów i porażek, braków, niedociągnięć, wszelka autokrytyka i autoewaluacja, wskazówki i sugestie płynące od nauczyciela i uczniów pozwolą w trakcie dalszej nauki skorygować nieprawidłowe działania, postawy, uniknąć błędów. Dla nauczyciela faza ewaluacji jest pierwszym etapem przygotowania się do kolejnej lekcji z danym zespołem, ponieważ wskazuje, co zostało opanowane i do jakich zagadnień należy powrócić”¹⁶. Uczącym się zidentyfikowanie, na którym poziomie przetwarzania nastąpiły błędy (zaburzenia percepcji, nieznamość słownictwa, błędna interpretacja...) oraz jakie są ich główne źródła, pozwala na wskazanie obszarów kształcenia, na których należy się skoncentrować.

Systemowe włączanie tych kilku wskazanych w niniejszym wywodzie elementów, rozwijających umiejętności audytywne oraz wspierających sprawne przetwarzanie informacji przez uczących się, przyczynia się do osiągania przez nich lepszych efektów, a co więcej pozwala im wpływać na proces edukacji językowej oraz kształci umiejętność refleksyjnego uczenia się.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie*, Warszawa 2003.
- Field J., *Listening in the Language Classroom*, Cambridge 2008.
- Gerrig R., Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2006.
- Goh C., *Teaching Listening in the Language Classroom*, Singapur 2002.
- Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Prizel-Kania A., *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- Prizel-Kania A., *Strategiczne ujęcie nauczania sprawności rozumienia ze słuchu*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, red. W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, Lublin 2016, s. 139–150.
- Psycholingwistyka*, red. J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner, Gdańsk 2005.

¹⁶ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010, s. 52

Psychologia języka dziecka, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańsk 2007.

Ropa A., *Intonacja języka polskiego*, Kraków 1981.

Rost M. *Listening in language learning*, London 1990.

Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Trubiecki N.S., *Podstawy fonologii*, Warszawa 1970.

Vandergrift L., *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*, „Language Teaching” 2007, nr 40, s. 191–210.

Teaching listening – a process-based approach

Abstract

Comprehension is one of the four basic language activities required to use a foreign language efficiently both in speech and in writing. In language didactics as part of Polish studies, relatively little attention has been given to this skill although the difficulty experienced by foreigners in understanding spoken Polish is often pointed out. The purpose of this article is to draw attention to the current methodological practice in teaching aural comprehension in the context of psycholinguistic analysis of the processes involved in the reception and understanding of spoken text, which forms the basis for a revision of the existing assumptions.

Key words: listening, process-based approach, model

Adriana Prizel-Kania – adiunkt w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, wykładowca w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Autorka monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego, artykułów z zakresu metodyki nauczania języków obcych oraz nauczania wspomaganego komputerowo.