



A 747113

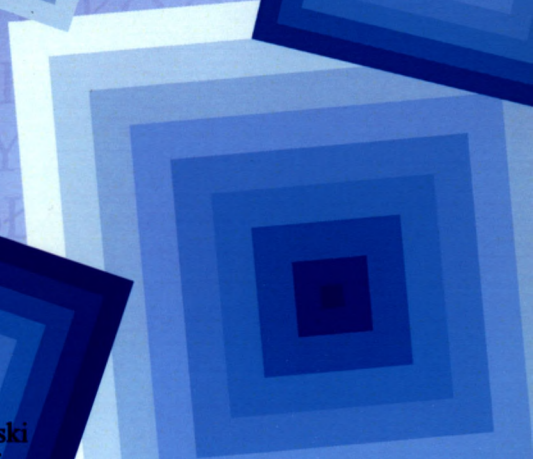
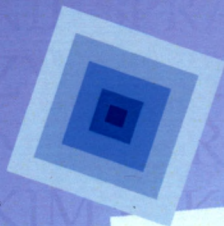
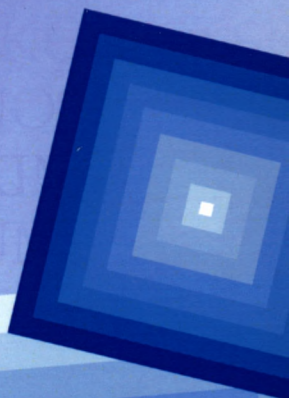
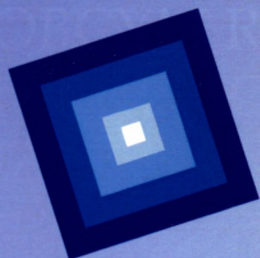
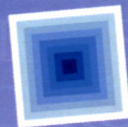
BIBLIOTEKA
UNIWERSYTECKA
KRACOWIENSIS

II

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 4

Adriana Prizel-Kania

ROZWIJANIE
SPRAWNOŚCI
ROZUMIENIA
ZE SŁUCHU
W JĘZYKU POLSKIM
JAKO OBCYM



Uniwersytet Jagielloński
Wydawnictwo

**ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA
ZE SŁUCHU W JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM**

**Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 4**

**Redaktor naukowy serii:
Władysław Miodunka**

ADRIANA PRIZEL-KANIA

**ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA
ZE SŁUCHU W JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM**

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 4**

ADRIANA PRIZEL-KANIA

**ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA
ZE SŁUCHU W JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM**



**Księgarnia Akademicka
Kraków 2013**

© Copyright by Adriana Prizel-Kania, 2012

Redakcja:
Monika Łojewska-Ciępka

Korekta:
Justyna Rybka

Skład, łamanie, opracowanie graficzne:
Szymon Pipień

Projekt okładki:
Emilia Dajnowicz

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

ISBN 978-83-7638-276-0

KSIEGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 012 431-27-43, 012 663-11-67
akademicka@akademicka.pl
www.akademicka.pl

SPIS TREŚCI

Od autorki	7
Część I. Charakterystyka procesu rozumienia ze słuchu	10
1.1. Rozumienie ze słuchu w języku ojczystym.....	10
1.2. Podstawy psycholingwistyczne.....	14
1.2.1. Fizjologia słyszenia.....	14
1.2.2. Fazy procesu percepcji słuchowej.....	14
1.2.2.1. Interakcyjne modele percepcji mowy	17
1.3. Procesy percepcyjne i pojęciowe w nabywaniu języka obcego.....	20
1.4. Proces rozumienia ze słuchu w glottodydaktyce – próba definicji.....	23
Część II. Sprawność słuchania w kształceniu językowym.....	28
2.1. Metody kształcenia i testowania sprawności rozumienia ze słuchu – przegląd koncepcji dydaktycznych.....	28
2.1.1. Okres strukturalno-psychometryczny i podejście audiolingwalne	30
2.1.2. Teoria kognitywna i testy integracyjne	33
2.1.3. W stronę nauczania komunikacyjnego.....	35
2.1.3.1. Pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej	35
2.1.3.2. Modele kompetencji komunikacyjnej.....	37
2.1.3.3. Koncepcja komunikacyjna w kształceniu językowym.....	42
2.2. Rozumienie ze słuchu w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego.....	46
2.2.1. Ku stworzeniu naukowych podstaw nauczania	46
2.2.2. Metodyka kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu.....	50
2.2.3. Rozwijanie a testowanie słuchania	56
Część III. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu	63
3.1. Analiza i interpretacja badań ankietowych dotyczących rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym	63
3.1.1. Metodologia badań.....	64
3.1.2. Analiza badań pilotażowych.....	66
3.1.3. Opis wyników badań docelowych.....	68
3.1.3.1. Charakterystyka grupy respondentów	68
3.1.3.2. Identyfikacja trudności w słuchaniu	70
3.1.3.3. Umiejętność wyboru efektywnych działań wspomagających rozumienie mowy	82
3.1.3.4. Sposoby rozwijania rozumienia polszczyzny.....	90
3.1.4. Wnioski dla dydaktyki języka polskiego jako obcego	93

3.2. Model kształcenia rozumienia ze słuchu – propozycja autorska	95
3.2.1. Podstawowe założenia metodyczne	95
3.2.2. Tekst mówiony jako narzędzie glottodydaktyczne	97
3.2.2.1. Wyznaczniki tekstowości	97
3.2.2.2. Tekst jako zdarzenie komunikacyjne	99
3.2.2.3. Charakterystyczne cechy mówionej odmiany języka	101
3.2.2.4. Kwestia autentyczności	105
3.2.2.5. Kryteria doboru tekstów mówionych	107
3.2.3. Konstrukcja zadań	118
3.2.3.1. Definicja zadania	118
3.2.3.2. Tworzenie jednostek zadaniowych	120
3.2.3.3. Rola kontekstu sytuacyjnego	121
3.2.4. Rozwijanie wrażliwości fonologicznej	124
3.2.4.1. Pojęcie kompetencji fonologicznej	124
3.2.4.2. Kształcenie wrażliwości fonologicznej w nauczaniu języka polskiego	125
3.2.5. Integracja strategii uczenia się i użycia języka	133
3.2.5.1. Pojęcie komunikacyjnej kompetencji strategicznej	133
3.2.5.2. Strategie komunikacyjne a strategie uczenia się	135
3.2.5.3. Taksonomia strategii uczenia się i użycia języka	137
3.2.5.4. Kompetencja strategiczna jako czynnik wpływający na efektywność procesu uczenia się	141
3.2.5.5. Koncepcje strategiczne w kształceniu językowym	145
3.2.5.6. Praktyczny trening z zakresu strategii jako rozwijanie umiejętności cząstkowych	146
3.2.6. Rozwijanie świadomości metakognitywnej	156
3.2.6.1. Wpływ świadomości metakognitywnej na efektywność procesu uczenia się	156
3.2.6.2. Kurs kształcenia umiejętności świadomego uczenia się – model zintegrowany	159
3.2.7. Zastosowanie praktyczne – układ jednostki zadaniowej	162
Część IV. Plan realizacji przykładowego bloku tematycznego	166
I. Wynajmij mieszkanie!	167
II. Urządź się!	172
III. Zaprosz znajomych!	176
Wykaz schematów, tabel i wykresów	183
I. Schematy	183
II. Tabele	183
III. Wykresy	184
Bibliografia	186
Indeks osobowy	206

Od autorki

W życiu codziennym posługujemy się językiem w różnych celach. Jest on narzędziem, za pomocą którego komunikujemy się z innymi ludźmi, odbieramy i przekazujemy różnego rodzaju informacje, zdobywamy potrzebną wiedzę, rozwijamy się. Wszystkie te działania zależą w dużej mierze od umiejętności słuchania. Średnio słuchamy dwukrotnie więcej niż mówim, cztery razy więcej niż czytamy i pięć razy więcej niż piszemy (por. Steil, Miller 1982: 16). Jak mówi stare przysłowie: „mamy dwoje uszu i tylko jedno usta, ponieważ słuchać jest dwa razy trudniej niż mówić”.

Niniejsza publikacja, w całości poświęcona różnym aspektom nauczania sprawności rozumienia ze słuchu, wpisuje się w krąg rozważań o charakterze glottodydaktycznym – i chociaż punktem odniesienia jest nauczanie cudzoziemców rozumienia polskiej mowy, to przedstawione w niej teorie znajdują zastosowanie w nauczaniu każdego języka obcego. Praca może zatem stanowić pomoc dydaktyczną dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz dla praktyków, którzy pragną pogłębiać swą wiedzę i poszukiwać nowych rozwiązań metodycznych.

Część pierwsza dotyczy aspektów fizjologicznych i psycholingwistycznych. Szczególną uwagę poświęcono roli percepcji słuchowej i procesów kognitywnych. Na podstawie opisu interakcyjnych modeli odbioru i interpretacji dźwięków mowy pokazano, że rozumienie obcojęzycznej mowy jest zależne zarówno od umiejętności słuchowej i identyfikacji przekazu, jak i świadomego udziału aktów pojęciowych. Analiza i opis poszczególnych faz stały się podstawą wyróżnienia najważniejszych umiejętności cząstkowych składających się na aktywne słuchanie. W dydaktyce umiejętności cząstkowe określane są jako strategie uczenia się i użycia języka. Systematyczne i zaplanowane wdrażanie strategii poprzez odpowiednio dobrane techniki pracy, teksty i zadania stanowi główny element autorskiej propozycji modelu kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu.

Poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych rozpoczyna rewizja dotychczasowych osiągnięć w tej dziedzinie. Przyjmując za zasadę stwierdzenie, że „należy korzystać ze światowego dorobku teoretycznego i doświadczeń praktycznych w celu do-

stosowania ich do specyfiki naszego języka i kultury” (Miodunka 1980: 47), w części drugiej omówiono metody rozwijania słuchania w ujęciu historycznym. Na tle rozwoju metodyki nauczania innych języków przedstawiono powstawanie i rozwój nowej dziedziny naukowej – glottodydaktyki polonistycznej. Ważne miejsce w tej części pracy zajmuje prezentacja opisowych modeli komunikacyjnej kompetencji językowej. Przywołane opracowania teoretyczne, wraz z opisem procesów składających się na aktywne słuchanie, dostarczają odpowiedzi na pytanie: jak uczyć?

Część trzecia to propozycja i omówienie autorskiego modelu rozwijania umiejętności rozumienia mowy. Podstawą ustalenia i opisu poszczególnych elementów tego modelu są teorie i badania z zakresu psycholingwistyki, metodyki oraz językoznawstwa. Istotne znaczenie dla sformułowania ostatecznych zasad i wskazania obszarów kształcenia miały także wyniki badań ankietowych zogniskowanych wokół trzech modułów dotyczących: identyfikacji trudności, działań strategicznych oraz szeroko rozumianej świadomości metakognitywnej.

Opracowany model kształcenia zgodny jest z ujęciem zadaniowym opisanym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003):

Komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu pewnych zadań. Nie są to tylko zadania językowe, chociaż wymagają podjęcia działań językowych przy użyciu językowej kompetencji komunikacyjnej wykonawcy. Jeśli nie są to zadania rutynowe, wykonywane automatycznie, ich realizacja wymaga zastosowania pewnych strategii komunikacyjnych i edukacyjnych. Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu, w wyniku interakcji lub mediacji) tekstów w formie pisanej lub mówionej (ESOKJ 2003: 25, podkr. A.P.K.).

Według powyższego opisu efektywne nauczanie rozumienia ze słuchu opiera się na umiejętności dobranych tekstach spełniających kryterium autentyczności języka i realizacji fonicznej, zadaniach odpowiadających warunkom autentyczności sytuacyjnej i interakcyjnej oraz systematycznym i konsekwentnym wdrażaniu strategii rozumienia za pomocą odpowiednich technik pracy. Rozważania w części trzeciej koncentrują się zatem wokół dwóch głównych przesłanek, które można ująć w tezach sformułowanych przez polskie badaczki. Pierwsza z nich, zdanie Krystyny Pisarkowej, że „żadne naturalne komunikowanie się nie jest bezkontekstowe” (1978: 7), stanowi podstawowy wyznacznik w konstrukcji zadań. Druga, autorstwa Hanny Komorowskiej, mówi, że „niezbędny jest trening z zakresu strategii uczenia się” (2002: 172). Uczący się widziany jest jako jednostka autonomiczna, poszukująca własnej drogi samodoskonalenia. Rolą nauczyciela jest pomoc w wyznaczaniu celów, wskazywanie możliwych ścieżek prowadzących do ich osiągnięcia oraz eliminowanie przeszkód leżących na drodze do realizacji planów, czyli kształcenie umiejętności świadomego uczenia się. W rozwinięciu poszczególnych elementów modelu dotyczących doboru tekstów wykorzystuje się także prace z zakresu teorii komunikacji, ponieważ zmiany zachodzące w postrzeganiu języka, procesu komunikowania się i samego tekstu powinny znaleźć odzwierciedlenie w teorii i praktyce glottodydaktycznej.

Ostatnia część to prezentacja przedstawionej koncepcji dydaktycznej na przykładzie bloku tematycznego przeznaczonego dla studentów języka polskiego jako obce-

go na średnim poziomie zaawansowania, która stanowi egzemplifikację zastosowania opisanego w niniejszej publikacji modelu dydaktycznego w praktyce nauczania.

* * *

Składam serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Władysławowi Mioduncie za opiekę naukową i wsparcie oraz Pani Profesor Żydek-Bednarczuk za recenzję i zawarte w niej cenne sugestie oraz uwagi, dzięki którym niniejsza publikacja zyskała ostateczną formę. Przede wszystkim jednak dziękuję mojej Rodzinie – to dzięki ich wyrozumiałości i cierpliwości powstała ta książka.

Część I

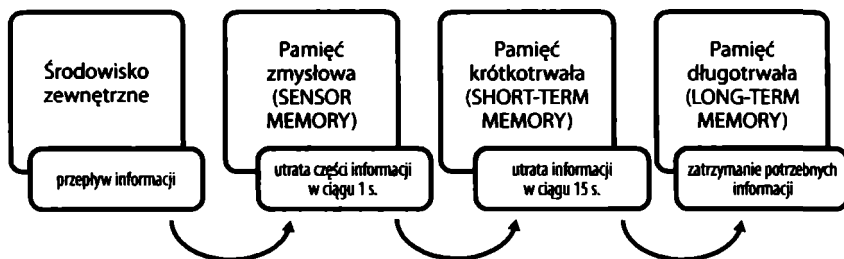
Charakterystyka procesu rozumienia ze słuchu

1.1. Rozumienie ze słuchu w języku ojczystym

Zdolność słyszenia i rozpoznawania dźwięków mowy ojczystej jest umiejętnością wrodzoną człowiekowi. Istnieją badania dowodzące, że mowa może być przyswajana już w życiu płodowym. Anthony J. DeCasper i Melanie J. Spence przeprowadzili eksperyment polegający na tym, że matki codziennie przez okres sześciu tygodni czytały swym nienarodzonym jeszcze dzieciom pewną historię. Po urodzeniu niemowlęta wyraźnie rozpoznawały to opowiadanie spośród innych. Badanie to miało dowiedzieć, że niemowlęta są w stanie odróżnić i zapamiętać całe struktury językowe jeszcze w życiu płodowym (DeCasper, Spence 1986). Kiedy mają około ośmiu tygodni, potrafią już rozpoznawać emocjonalne zabarwienie głosów, w wieku czterech miesięcy odróżniają głosy męskie od kobiecych, następnie uczą się naśladować wzorce intonacyjne, a nawet oddzielać stwierdzenia od pytań. W chwili narodzin system percepcyjny niemowląt jest w stanie dostrzec różnice między wszystkimi jednostkami fonetycznymi występującymi w językach świata. Te uniwersalne zdolności percepcyjne zostają utracone podczas pierwszego roku życia. W okresie pierwszych 12 miesięcy zaczynają bowiem wykształcać się kategorie fonologiczne typowe dla języka ojczystego. Poszukując odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dokonują się zmiany w percepcji słuchowej, badacze odwołują się do pojęcia efektu magnesu percepcyjnego i koncepcji prototypów. Efekt magnesu jest wynikiem doświadczenia w słuchaniu, w wyniku którego formuje się system percepcyjny uwydatniający kontrasty występujące w języku ojczystym i marginalizujący jednocześnie opozycje niebędące dla niego typowymi. Prototypy kształtują się przez słuchanie mowy matczynej, a stworzone dla języka ojczystego – pełnią rolę magnesów percepcyjnych dla innych dźwięków z danej kategorii. Powoduje to powstawanie trudności w rozróżnianiu dźwięków innych języków. Zjawisko to jest wcześniejsze niż produkcja werbalna, ponieważ obserwuje

się je już w sześciomiesięcznych niemowląt (zob. Kuhl 1991). Badania przeprowadzone u osób dorosłych potwierdzają, że doświadczenie w słuchaniu i długotrwała ekspozycja na dźwięki danego języka mogą zmieniać percepcję (zob. *Psychologia języka dziecka* 2007: 39). W świetle rozważań prowadzonych w niniejszej pracy jest to teza szczególnie istotna i stanowi punkt odniesienia w dalszych częściach wywodu.

W życiu dorosłym w codziennej aktywności językowej słuchanie jest sprawnością, dzięki której odbieramy większość różnego rodzaju informacji. Komunikujemy się przez ok. 70% czasu czuwania, z czego niemal połowę przez słuchanie (ok. 45%), w 30% przez mówienie, w 16% czytając i w 9% pisząc (por. Steil, Miller 1982: 16)¹. Dźwięki mowy otaczają nas na każdym kroku – słuchamy radia, muzyki, oglądamy telewizję, słyszymy ludzi rozmawiających w tramwaju i wreszcie sami uczestniczymy w wielu sytuacjach komunikacyjnych, występując na przemian jako odbiorca i nadawca komunikatów językowych. Efektywność przetwarzania słyszanych informacji jest zależna od sytuacji i potrzeby komunikacyjnej – nie wszystkie informacje zostają zatrzymane w pamięci. W naturalnych warunkach efektywność słuchania wynosi 25%. Oznacza to, że z ponad półtoragodzinnego wykładu jesteśmy w stanie zapamiętać dane odpowiadające 25 minutom. Selekcja informacji odbywa się według określonego schematu. Odebrany za pomocą narządu zmysłu tekst trafia do pamięci sensorycznej na jedną sekundę, część informacji zostaje przekazana do pamięci krótkotrwałej, gdzie dokonuje się wstępna selekcja, wskutek której kolejna część zbędnych informacji jest usuwana w ciągu 15 sekund. Mechanizm pamięci krótkotrwałej umożliwia zachowanie w niezmienionej formie kilku elementów językowych na czas niezbędny do ich identyfikacji, przetworzenia i selekcji. Pamięć krótkotrwała charakteryzuje się małą dokładnością, niską odpornością na zakłócenia, niewielką pojemnością oraz krótkim czasem trwania (Giez 1981: 36; za: Szalek 1987: 66). Dane poddane selekcji zostają zmagazynowane w pamięci długotrwałej.



Schemat 1. Przepływ informacji do pamięci długotrwałej (oprac. własne na podst. Gerrig, Zimbardo 2006: 207-208)

¹ Podobne dane podają T. Patrzalek (1997) i M. Burley-Allen (1995). Tadeusz Patrzalek twierdzi, że „poza snem ludzie interesu 70% czasu spożytkowują na porozumiewanie się, w tym 11% na pisanie, 15% na czytanie, 32% na mówienie, a 42-57% na słuchanie” (Patrzalek 1997). Według informacji zawartych w książce M. Burley-Allen mówimy średnio przez 35% czasu czuwania, przez 16% czytamy, 9% czasu poświęcamy na pisanie i aż przez 40% czasu komunikacji językowej słuchamy (Burley-Allen 1995).

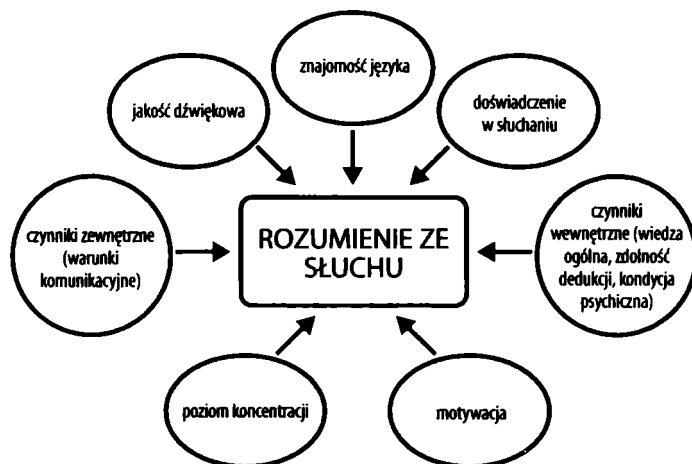
Podobna selekcja informacji zachodzi w przypadku słuchania wypowiedzi w języku obcym, jednak proces ten jest znacznie utrudniony. Istnieje wiele czynników, które wpływają na efektywność rozumienia obcej mowy. Kwestią podstawową, warunkującą odbiór komunikatów mówionych, jest znajomość języka w stopniu umożliwiającym zrozumienie całości lub części danej wypowiedzi. Kolejny czynnik to doświadczenie w słuchaniu zdobywane przez systematyczną praktykę. Ważnym elementem jest także znajomość tematu lub/i kontekstu komunikacyjnego. Żeby jednak zrozumieć dany komunikat, słuchający musi odczuwać potrzebę i chęć jego zrozumienia, tzn. treść musi być dla słuchacza interesująca bądź ważna. Innymi słowy, musimy mieć motywację, żeby słuchać. Roli motywacji w uczeniu się i nauczaniu nie sposób przecenić. Jest ona motorem działań, który warunkuje efektywność całego procesu przyswajania języka i poszczególnych jego aspektów². Na proces rozumienia mają wpływ także czynniki niezwiązane bezpośrednio z sytuacją komunikacyjną, takie jak: inteligencja, wiedza ogólna, doświadczenie, umiejętność tworzenia logicznych powiązań przez dedukcję lub na zasadzie analogii oraz czynniki związane z danym aktem słuchania, na przykład: aktualna kondycja fizyczna i umysłowa czy poziom koncentracji. Warunkiem zrozumienia tekstu jest jego identyfikacja słuchowa, na którą wpływają okoliczności, w jakich znajduje się słuchający. Percepcja może zostać utrudniona przez różnego rodzaju zakłócenia zewnętrzne lub niską jakość dźwiękową wypowiedzi – mowa może być zbyt cicha lub niewyraźna. W dydaktyce czynniki te określa się terminem „szum komunikacyjny”.

Szum [...] może być powodowany nie tylko przez jakieś zewnętrzne zakłócenia, ale także przez chwilową nieuwagę ze strony słuchacza czy też przez fakt, że wyraz lub zwrot nie został zrozumiany, bo mówiący źle go wypowiedział, nieprawidłowo użył lub też słuchacz po prostu go nie znał (Ur 1989: 14).

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego wśród ograniczeń związanych z jakością dźwiękową wymienia się także:*

- „wyrazistość mowy;
- hałas (pociągi, samoloty, tramwaje itp.);
- nakładanie się dźwięków (zatłoczona ulica, sklepy, puby, przyjęcia, dyskoteki...);
- zakłócenia (złe połączenie telefoniczne, odbiór radiowy, systemy nagłaśniające);
- warunki pogodowe (wiatr, mróz itp.)” (ESOKJ 2003: 53).

² Rolę motywacji w procesie uczenia się podkreślają w swoich pracach psychologowie i dydaktycy zajmujący się przyswajaniem języków obcych. Budowanie i utrzymywanie motywacji w procesie kształcenia wiąże się z ideą nauczania opartego na autonomii uczącego się (zob. m.in.: Arabski 1996; Dakowska 2001; Jankowski 1973; Wilczyńska 1999).



Schemat 2. Czynniki wpływające na zrozumienie komunikatów mówionych (oprac. własne)

Analiza wymienionych czynników jest szczególnie istotna, kiedy dana wypowiedź przekazywana jest w języku obcym dla słuchającego. Podczas słuchania mowy ojczystej wszelkie luki spowodowane przez czynniki zewnętrzne lub indywidualne zostają z reguły z łatwością odbudowane. Takie działania w przypadku rozumienia mowy obcej są bardziej skomplikowane, mają charakter świadomy i wymagają zastosowania odpowiednich strategii. Wynika to także z faktu, że w procesie nauki języka obcego uczący się nie mają możliwości tak długiego i wszechstronnego zanurzenia w naturalnym środowisku używania języka, przez co ich zdolności percepcyjne są ograniczone.

Umiejętność rozumienia tekstów obcojęzycznych wymaga zatem dokładniejszego wsłuchiwania się w kolejne jednostki przekazu, a następnie zdolności budowania znaczenia na podstawie usłyszanych fragmentów. Słuchając tekstów w języku ojczystym, kierujemy uwagę na znaczenie, rzadko koncentrując się na samym języku, formie przekazu czy poszczególnych dźwiękach. Analizujemy wypowiedź w odniesieniu do danej sytuacji oraz znajomości tematu. Opierając się na kontekście językowym, również w języku obcym jesteśmy w stanie odtworzyć „nieusłyszane” frazy. Jednak im mniejsza ilość luk informacyjnych, tym sprawniej i efektywniej przebiega komunikacja. Z tego względu należy pamiętać o kształceniu percepcji słuchowej, choć jest to umiejętność trudna zarówno do opanowania, jak i do nauczania. Wymienione czynniki i ograniczenia trzeba wziąć pod uwagę podczas przygotowywania materiałów do kształcenia sprawności słuchania, ponieważ nauczanie rozumienia słowa mówionego to przede wszystkim rozwijanie umiejętności wpływających na efektywność słuchania oraz dążenie do eliminacji kolejnych ograniczeń natury językowej i pozajęzykowej.

1.2. Podstawy psycholingwistyczne

1.2.1. Fizjologia słyszenia

Słuchanie często postrzega się jako zjawisko przebiegające według określonego schematu, na początku którego znajduje się faza dekodowania fonemowego, czyli słyszenie. Słyszenie to etap warunkujący słuchanie, nie jest jednak z nim równoznaczne. Słyszenie jest bowiem zjawiskiem fizycznym, które polega na odbiorze dźwięków mowy, natomiast słuchanie to proces intelektualny zachodzący w strukturach mózgu. Kiedy mówimy, wytwarzamy fale dźwiękowe, które są odbierane dzięki aktywności aparatu słuchowego. Fale dźwiękowe posiadają określone właściwości fizyczne, takie jak głośność, wysokość oraz jakość. Aby człowiek mógł usłyszeć, muszą zajść cztery etapy przekształcenia energii przenoszonej przez fale dźwiękowe. Poprzez małżowinę uszną i zewnętrzny przewód słuchowy dźwięki dostają się do błony bębenkowej, wprawiając ją w drgania. Następnie fale rozchodzące się w powietrzu zostają przekształcone w fale przenoszone przez płyn, które trafiają do ślimaka ucha. Dzieje się tak za sprawą trzech kosteczek znajdujących się w uchu wewnętrznym. Młoteczek, kowadełko i strzemiączko przekazują energię do ślimaka, wprowadzając w ruch płyn w jego przewodzie. Wywołane drgania zostają zamienione w impulsy elektryczne (energię neuronalną), które następnie są przesyłane do mózgu za pomocą nerwu słuchowego (por. Gerrig, Zimbardo 2006: 114-116). W płatach skroniowych półkul mózgowych rozpoczyna się przetwarzanie wyższego rzędu. Ten proces, jak większość aktów myślowych, pozostaje wciąż niezbadany, stanowiąc źródło domysłów i obszar badań wielu naukowców. Procesami przetwarzania informacji językowych przez umysł ludzki zainteresowano się pod koniec lat 60. XX wieku. Wtedy też w językoznawstwie pojawiły się terminy „informacja” i „przetwarzanie”. Informacje to wszelkie dane wykorzystywane przez umysł, natomiast przetwarzanie tych danych jest złożonym procesem, który polega na odbiorze, analizie, interpretacji, kodowaniu, przechowywaniu, przeróbce, ocenie oraz wytwarzaniu nowych informacji. Terminy te są rozumiane szeroko, a to jednocześnie wyznacza obszar pola badawczego.

1.2.2. Fazy procesu percepcji słuchowej

Język ma strukturę hierarchiczną. Rozumienie mowy jest uwarunkowane wieloma procesami. Słyszenie jest jednym z trzech elementów percepcji słuchowej, którym to pojęciem określa się całość procesów poznawczych, od poziomu odbioru wrażeń, przez etap organizacji percepcyjnej, aż po identyfikację przedmiotu. Akt słyszenia jest etapem odbioru wrażeń (*sensation*), dzięki któremu stymulacja narządów zmysłów wywołuje impulsy nerwowe reprezentujące doświadczenia z wnętrza organizmu lub spoza niego.

Kolejno następuje proces organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*), podczas którego, w oparciu o wcześniejsze doświadczenia, tworzona jest wewnętrzna reprezentacja danego obiektu. Jest to faza integracji (syntezy) nowych danych z po-

siadaną wiedzą. Dźwięki systematyzowane są przede wszystkim według systemu fonicznego mowy ojczystej – „interpretacja słuchowa wyrazu obcego i jego odtworzenie w wymowie są oparte na kategoriach fonologicznych języka ojczystego” (Brown 1983: 101). Zjawisko to nazywane jest w językoznawstwie „sitem fonologicznym”³. Twórcą tego terminu jest Nikołaj Trubieckoj (1890-1938), którego uważa się za ojca nowej dyscypliny w językoznawstwie – fonologii⁴. Zadaniem fonologii jest „z badać, jakie różnice dźwiękowe związane są w odnośnym języku z różnicami znaczeniowymi, w jakim stosunku pozostają względem siebie elementy odróżniające (czyli cechy) i według jakich zasad mogą one być wzajemnie kombinowane w wyrazy (wzgl. zdania)” (Trubieckoj 1970: 19). Trubieckoj 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. Trubieckoj 1970: 38-43). W dalszej części pracy Trubieckoj stwierdza, że każdy język posiada specyficzny system fonemów i sposobów ich łączenia. Słuchając obcej mowy, interpretujemy sygnał akustyczny za pomocą kategorii fonologicznych⁵, które istnieją w języku ojczystym. Percepcja słuchowa dźwięków języka obcego zależna jest od „sita fonologicznego”, czyli właściwości systemu fonologicznego języka ojczystego.

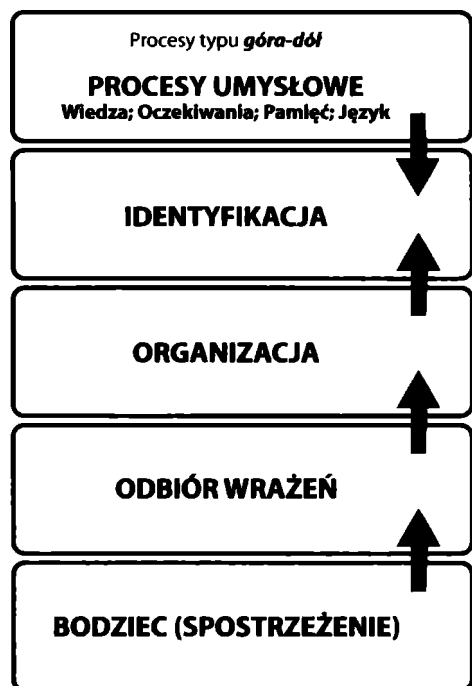
Umiejętność rozróżniania dźwięków obcej mowy wiąże się zatem z pokonywaniem przyzwyczajzeń aparatu słuchowego. Sytuacja ta jest całkowicie naturalna i ma swoje uwarunkowania fizjologiczne. Proces ten powiązany jest z lateralizacją półkul mózgowych.

³ W psycholingwistyce zjawisko to opisuje się jako „efekt magnesu percepcyjnego”. Teoria ta została przedstawiona w rozdziale 1.1.

⁴ Swoje teorie N. Trubieckoj przedstawił w *Grundzüge der Phonologie* (1939). Monografia ta została przetłumaczona na język polski przez A. Heinza i opublikowana w 1970 roku pt. *Podstawy fonologii*. Nikołaj Trubieckoj uznany jest za twórcę studiów kontrastywnych w fonologii. Wcześniej prowadzone studia kontrastywne miały przede wszystkim charakter teoretyczny (Viëtor 1894; Baudouin de Courtenay 1912). Celem prowadzonych badań był opis jednego języka na tle innego. Opis ten dotyczył zarówno podobieństw, jak i różnic. Idea studiów kontrastywnych była realizowana przez Szkołę Praską. W prowadzonych przez prażan badaniach szczególną uwagę zwracano na wydobycie 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 bowiem za istotny element metodyki nauczania. Kwestię rozwijania percepcji słuchowej oraz problemy w wymowie, które wynikają z różnic pomiędzy systemem fonetycznym języka uczących się i językiem polskim, omawia się w dalszej części publikacji.

Należy zwrócić uwagę na pojęcie kategorii fonologicznej. Gillian Brown charakteryzuje kategorię fonologiczną jako „szeroki wachlarz realizacji dźwięków uznanych za takie same, choć różniących się fonetycznie” (Brown 1983: 103). Dźwięki uznaje się za różne pod względem fonetycznym, jeśli mają inne właściwości akustyczne, tzn. jeśli ich struktura fal akustycznych różni się w znaczący sposób. Fonetyką akustyczną dźwięków polskich zajmował się Wiktor Jassem – autor monografii *Fonetyka akustyczna* (1973).

„Między dwunastym a trzynastym rokiem życia dochodzi bowiem do lateralizacji półkul mózgowych (czyli ustalenia ich funkcji). Wtedy też zakończenia znajdujących się w uchu włókien nerwowych, dzięki którym potrafimy spośród wielu rozmaitych bodźców dźwiękowych rozróżnić dźwięki charakterystyczne dla języka, przestają odbierać wszystkie długości fal, a koncentrują się jedynie na falach charakterystycznych dla dźwięków języka ojczystego” (Seretny, Lipińska 2005: 29)⁶.



Ostatnim etapem jest faza identyfikacji (*identification*) i rozpoznawania (*recognition*) wiadomości. „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” (Gerrig, Zimbardo 2006: 94). Na szczycie piramidy znajduje się wnioskowanie na podstawie posiadanej wiedzy, oczekiwań, kontekstu oraz pamięci. Inferencja wspomaga rozumienie mowy na poziomie dekodowania, organizacji i identyfikacji.

Schemat 3. Etapy przetwarzania danych w procesie percepcji (wg Gerrig, Zimbardo 2006: 94)

Percepcja słuchowa mowy ludzkiej jest szczególnym rodzajem słyszenia, ponieważ wymaga nadawania słyszonym dźwiękom konkretnego znaczenia. Sposób, w jaki się to dokonuje, jest wyjątkowo trudny do opisanego. Autorzy tomu *Psycholingwistyka* opisują ten proces jako zadanie porównywalne do teleturniejowej zga-

⁶ Istnieją jednak dowody, że przyswajanie języka jest także możliwe po okresie krytycznym, czyli po lateralizacji półkul mózgowych. Pewnego rodzaju danych na ten temat dostarcza przypadek Genie – dziewczynki wychowanej w warunkach skrajnego zaniedbania, która pomiędzy 2 a 13,5 rokiem życia nie miała kontaktu z językiem lub kontakt ten był minimalny. Kiedy została znaleziona przez pracowników opieki społecznej, nie potrafiła mówić ani nie rozumiała mowy. Po rozpoczęciu nauki dziewczynka miała ogromne problemy z opanowaniem gramatyki, natomiast poczyniła duże postępy w przyswajaniu słownictwa i rozumieniu ze słuchu (zob. Gleason, Ratner 2005: 71). Szerzej omówienie przypadku Genie można znaleźć w pracy S. Curtiss *Genie. A psycholinguistic study of a modern-day „wild child”* (1977). Obecnie jednak coraz więcej uczonych podkreśla fakt, że tzw. okresy krytyczne nie są ściśle związane z procesami rozwojowymi i nie zachodzą w jednakowym czasie u wszystkich. Wyniki najnowszych badań dowodzą, że proces uczenia się może zostać rozciągnięty w czasie przez działanie różnorodnych czynników. W związku z tym proponuje się przyjęcie terminu „okres wrażliwości” dla nazwania czasu, w którym kontakt z określonym rodzajem informacji może być bardziej skuteczny niż w innych etapach życia.

dywanki – „odbiorca słyszy pewne dźwięki, ale nie wszystkie, i musi jakoś wypełnić luki. Zwykle słuchający bardzo dobrze radzi sobie z takimi zagadkami, rozwiązując je bez większego wysiłku – właśnie dzięki wiedzy dotyczącej repertuaru fonemicznego danego języka, ograniczeń fonotaktycznych, słownika (słownictwa), a także kontekstu” (Gleason, Ratner 2005: 27). Opis zjawiska identyfikacji dźwięków mowy jest trudny także ze względu na zmiany zachodzące w obrębie sygnału mowy (fonemu) i zjawisko koartykulacji. Efekt koartykulacji polega na nałożeniu się ruchów artykulacyjnych pod wpływem kontekstu, w jakim występuje dany fonem. Prowadzi to do zmienności allofonicznej, czyli powstawania kilku wariantów jednego fonemu. W wyniku koartykulacji dźwięki mowy zmieniają się w zakresie cech akustycznych. Czynnikiem, który wpływa na jakość fonemu, jest również odmienny sposób jego artykulacji u różnych osób.

Na podstawie danych akustycznych trudno także wyróżnić jednostki znaczące, ponieważ pomiędzy kolejnymi słowami brakuje wyraźnych przerw. Strumień mowy stale zmienia się w czasie i w każdym momencie niesie wiele rodzajów informacji, które należy natychmiast przetworzyć. Dodatkową trudnością w percypowaniu mowy jest to, że w naturalnym, dość szybkim tempie mówienia poszczególne segmenty nakładają się na siebie, ulegając licznym modyfikacjom pod względem dźwiękowym – są skracane, zniekształcane lub opuszczane. Nie istnieje więc ściśle przyporządkowanie między fonemami języka a ich akustyczną realizacją. Warto jednak zwrócić uwagę, że najczęstsze błędy popełniane przy odbiorze mowy dotyczą zmiany pojedynczej cechy dystynktywnej fonemu (zob. Gleason, Ratner 1988: 133).

W przypadku zjawisk znanych odbiorcy cały proces percepcji przebiega błyskawicznie i bez większych trudności. Problemy zaczynają się podczas konfrontacji z rzeczami nowymi. Tak dzieje się w sytuacji poznawania języka obcego. Uczący się musi przezwyciężyć przyzwyczajenia aparatu słuchowego i nadać świadomy charakter przebiegającemu automatycznie i niemal zawsze fortunnie procesowi słyszenia mowy ojczystej.

1.2.2.1. Interakcyjne modele percepcji mowy

Badania nad percepcją mowy są dziedziną wciąż nową w porównaniu z innymi obszarami psycholingwistyki. Stosunkowo późne zainteresowanie dźwiękami w strumieniu mowy i sposobami ich przetwarzania związane jest z brakiem odpowiedniej aparatury, która dostarczałaby informacji na temat fizycznych właściwości dźwięków. Pierwsze próby zrozumienia sposobu percepcji mowy datuje się na lata 40. XX wieku. Data ta związana jest z konstrukcją „wokodera” – pierwszego urządzenia służącego do przesyłania sygnałów mowy przez linie telefoniczne. Obecnie rozwój technologiczny dostarcza nowych danych odnośnie do umiejętności rozróżniania poszczególnych fonemów, jednak kwestia kognitywnego przetwarzania dźwięków mowy w dalszym ciągu stanowi dziedzinę spekulacji i domysłów. Istnieje kilka teorii doty-

czących mechanizmów rozumienia mowy ludzkiej, lecz żadna z nich nie jest obowiązująca ze względu na brak wystarczających dowodów na jej prawdziwość.

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione modele interakcyjne, czyli takie, które definiują słuchanie jako proces zachodzący pomiędzy dwiema płaszczyznami przetwarzania: percepcyjnym i pojęciowym. Działania percepcyjne określa się mianem podejścia wstępującego (*bottom-up*), natomiast akty pojęciowe to mechanizmy typu zstępującego (*top-down*)⁷. Niektórzy badacze anglojęzyczni definiują działania typu *top-down* jako *knowledge-based processing*, czyli procesy odwołujące się do wiedzy słuchacza, natomiast operacje *bottom-up* jako *text-based processing*, czyli przetwarzanie oparte na danych znajdujących się w tekście (Rost 1990). Terminologia ta dobrze odzwierciedla różnice pomiędzy procesami wstępującymi i zstępującymi, nie oddaje jednak całej ich złożoności. Wczesne modele nie uwzględniały czynników leksykalnych i syntaktycznych w percepcji mowy, postrzegając proces słuchania linearnie, czyli od poziomu fonologicznego do poziomu identyfikacji. Przetwarzanie znaczenia słów w dużej mierze zależy jednak od wiedzy wyższego rzędu. Ważną rolę odgrywa zarówno tempo wypowiedzi, jak i czynniki leksykalne i syntaktyczne. Wzrost tempa artykulacji i skrócenie czasu mowy powoduje modyfikację segmentów fonetycznych. W mowie potocznej często pojedyncze wyrazy artykułowane są niestarannie, co utrudnia odbiór wypowiedzi, lecz wiedza z zakresu semantyki i składni pozwala na „odbudowanie” nieusłyszanych wyrazów lub fragmentów. Aby odróżnić segmenty bez znaczenia od tych, które to znaczenie posiadają, niezbędne jest odwołanie się do wiedzy językowej. Potwierdzają to wyniki badań. Wynika z nich, że percepcja słów jest lepsza, gdy są one prezentowane w zdaniach, nawet jeśli ich wypowiedzeniu towarzyszą zakłócenia akustyczne (Miller, Heise, Lichten 1951; Pollack, Pickett 1964). W przeprowadzonych badaniach grupie słuchających odtworzono nagrany na kasecie magnetofonowej tekst, z którego następnie „powycinano” pojedyncze słowa. Dzięki zastosowaniu odpowiedniej aparatury udało się uzyskać słowa identycznie artykułowane, o takich samych cechach akustycznych i zaprezentować je w tekście, a następnie w formie pojedynczych wyrazów. Badania pokazały, że dane frazy są dużo lepiej rozpoznawane w kontekście. W izolacji tylko połowa słów została poprawnie zidentyfikowana.

Kolejnych dowodów na udział procesów wyższych w rozumieniu mowy dostarczyło badanie Richarda M. Warrena. Jego eksperyment miał na celu określenie roli kontekstu wewnątrz- i międzywyrazowego w percepcji mowy. Słuchającym prezentowano zdanie zawierające słowo, w którym jeden z segmentów fonetycznych zastąpiono dźwiękiem przypominającym kasznięcie (dźwięk ten miał takie samo natężenie jak usunięty fonem), a następnie badani zostali poproszeni o umiejscowienie kasznięcia w zdaniu. W ogromnej większości nie potrafili oni dokładnie wskazać, w którym miejscu nastąpiło zakłócenie. Co więcej, twierdzili, iż usłyszeli prawidłowo wyartykułowane słowo, a kasznięcie było jedynie dźwiękiem w tle. W ten sposób

⁷ W niniejszej pracy angielskie terminy *top-down* i *bottom-up* stosowane są zamiennie z określeniami: procesy zstępujące lub pojęciowe oraz wstępujące lub percepcyjne.

dowodzono, że oczekiwania co do treści modyfikują percepcję, a umysł ludzki posiada zdolność odzyskiwania fonemu (*phonemic restoration*) na podstawie kontekstu (Warren 1970).

Inne badania nad percepcją płynnej mowy pokazały, że błędy wymowy najczęściej rozpoznawane są w nagłosie (Cole 1973; Cole, Jakimik 1980). Na tej podstawie utworzono tezę, że każdy użytkownik języka posiada pewien zasób słów, tzw. słownik, który uruchamiany jest podczas słuchania. Na podstawie pierwszych słyszanych dźwięków danego słowa aktywowana zostaje cała grupa wyrazów o takiej samej sekwencji początkowej. Następnie pod wpływem dalszych sygnałów akustycznych oraz informacji dostarczanych przez kontekst tematyczny, semantyczny i leksykalny wyłoniony zostaje jedyny pasujący wyraz. Kolejne eksperymenty badawcze, polegające na badaniu wpływu informacji semantycznej na identyfikację słowa, dowiodły, że wskazówki semantyczne odgrywają znaczącą rolę w sytuacjach, gdy bodźce akustyczne nie są optymalne (zob. Garnes, Bond 1967). Teza ta stała się podstawą opracowania kohortowego modelu rozumienia mowy. Model kohortowy opisany przez Williama D. Marslena-Wilsona (Marslen-Wilson, Welsh, 1978; Marslen-Wilson 1987) dotyczy identyfikacji słów w przekazie mówionym. Rozpoznawanie to przebiega dwuetapowo. Najpierw pod wpływem pierwszych bodźców akustycznych aktywizacji ulegają wszystkie zmagazynowane w pamięci słowa zaczynające się od słyszanej wiązki fonemów, następnie z danej grupy słów zostają wyeliminowane niepasujące wyrazy. W procesie eliminacji następuje synteza wszelkich danych – akustycznych oraz semantycznych i syntaktycznych, a także innych źródeł informacji, takich jak częstotliwość występowania danego wyrazu. W celu wyłonienia odpowiedniego wyrazu w modelu kohortowym aktywizowane są zarówno procesy percepcyjne (*bottom-up*), jak i pojęciowe (*top-down*). Należy w tym miejscu zwrócić także uwagę na zjawisko interferencji, czyli nadawania znaczenia nieznanym słowom na podstawie ich podobieństwa do wyrazów występujących w języku ojczystym lub innych, znanych językach obcych. Jeżeli znaczenie jednostek leksykalnych jest zbieżne w obu językach, transfer ma charakter pozytywny. W przypadku słuchania interferencja może jednak stać się źródłem zakłóceń lub nieporozumień, jeżeli danym elementom przekazu przypisane zostanie niewłaściwe znaczenie. Działania te mogą mieć charakter celowy bądź nieświadomy.

Inny model odbioru i przetwarzania informacji językowych zaproponowali James L. McClelland i Jeffrey L. Elman (McClelland, Elman 1986). W stworzonym przez nich modelu TRACE za recepcję informacji odpowiadają jednostki przetwarzające, czyli węzły powiązane gęstą siecią, podobną do sieci neuronowych. Informacje językowe przetwarzane są za pośrednictwem pobudzających i hamujących połączeń pomiędzy tymi węzłami.

„Cechy fonetyczne czy dystynktywne, fonemy oraz słowa tworzą węzły reprezentujące różne poziomy przetwarzania. Każdy węzeł ma poziom spoczynkowy, próg pobudzenia i poziom aktywacji, który określa stopień, w jakim informacja wejściowa jest zgodna z jednostką reprezentowaną przez ten węzeł. Kiedy informacja zostanie potwierdzona [...], to jego aktywacja wzrasta, aż osiągnie poziom progowy: jeżeli nie

ma takiego potwierdzenia, to aktywacja zmniejsza się stopniowo, dochodząc do poziomu spoczynkowego dancgo węzła” (Gleason, Ratner (ed.) 2005: 164-165).

Następnie dany węzeł aktywizuje lub dezaktywizuje węzły z nim powiązane. Te powiązania między poziomami mają charakter pobudzający i dwukierunkowy – oznacza to, że gdy weźmiemy pod rozwagę węzły dla fonemów [z] i [a], wysoce prawdopodobne jest, że pobudzone zostaną takie węzły słowne, dla których prawidłowymi rozwiązaniami będą wszystkie słowa zaczynające się od sylaby [za]. Zahamowana jednocześnie zostanie aktywność węzłów dla fonemów podobnych, czyli dla [z] i [s]. Model TRACE jest obecnie najbardziej rozpowszechnionym i uznanym modelem przetwarzania dźwięków mowy, wciąż jednak ulega licznym modyfikacjom i nie został jeszcze przedstawiony w wersji ostatecznej.

Zaprezentowane powyżej modele oraz zmiany w obrębie postrzegania dźwięków mowy cechuje ogromna ewolucja na przestrzeni stosunkowo krótkiego czasu. Badacze wciąż poszukują odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób rozpoznajemy dźwięki mowy, czy to ojczystej, czy obcej, i w jaki sposób dokonuje się analiza i synteza danych w celu interpretacji przekazu mówionego. Z perspektywy nauczania języka obcego są to pytania ważne, ponieważ zrozumienie charakteru samego procesu dekodowania i zespalania wszelkich danych akustycznych może przyczynić się do opracowania skuteczniejszych metod nauczania i rozwijania rozumienia ze słuchu. Nie ulega jednak wątpliwości, że percepcja dźwięków jest procesem skomplikowanym, co wynika z faktu, że mowa jest bytem jednorazowym, ulotnym i niepowtarzalnym. Charakteryzuje się zmiennością akustyczną w realizacji poszczególnych fonemów. Rzadko również jest tak, że słuchanie występuje w warunkach idealnej ciszy. Percepcji słuchowej towarzyszy zwykle wiele zakłóceń zewnętrznych oraz wewnętrznych związanych z nadawcą i odbiorcą, zwanych „szumami”. Dlatego tak ważny jest udział wyższych procesów pojęciowych, które wykorzystują zarówno dane językowe, jak i znajomość tematu i kontekstu komunikacyjnego. Oczekiwania odbiorcy wobec napływających informacji mogą modyfikować wskazówki akustyczne, które umożliwiają właściwą interpretację przekazu mówionego. Współdziałanie procesów typu *bottom-up* i *top-down* jest zatem warunkiem efektywnego słuchania zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym.

1.3. Procesy percepcyjne i pojęciowe w nabywaniu języka obcego

Rozumienie ze słuchu jest dla wszystkich uczących się języka obcego umiejętnością fundamentalną, ponieważ trudno sobie wyobrazić jakikolwiek kontakt z językiem mówionym bez tej sprawności. Jest to jednak umiejętność szczególnie trudna, gdy wymaga od uczącego się wykonania wielu operacji umysłowych w niezwykle szybkim tempie. Tempo to jest narzucone odgórnie przez nadawcę komunikatu. „Aby czegoś wysłuchać ze zrozumieniem, uczący się musi być w stanie:

- usłyszeć wypowiedź (tzn. musi dysponować słuchową umiejętnością fonetyczną);
- rozpoznać przekaz językowy (umiejętność lingwistyczna);

- zrozumieć przekaz (umiejętność semantyczna);
- zinterpretować przekaz (umiejętność poznawcza)” (ESOKJ 2003: 85).

Na rozumienie tekstów mówionych składa się kilka umiejętności: przede wszystkim, zdolność percepcji słuchowej, znajomość reguł gramatyczno-syntaktycznych oraz odpowiedni zasób słownictwa, a następnie zdolność przetwarzania danych informacji w kontekście znajomości tematu i ogólnej wiedzy o świecie. Równie ważna jest umiejętność interpretacji paralingwistycznych środków przekazu, mowy ciała oraz warstwy suprasegmentalnej mowy, a także asemantycznych zachowań językowych, takich jak: westchnienia, śmiech, wykrzyknienia itp. Faza przetwarzania i interpretacji wiadomości to etap weryfikacji wstępnych danych. Pełne zrozumienie nie jest możliwe bez odniesienia przekazu zawartego w strukturach językowych do szerszego kontekstu komunikacyjnego oraz innych tekstów stanowiących otoczenie tekstowe danego komunikatu. Cały ten wieloetapowy proces wciąż bywa postrzegany linearnie, tzn. słyszany tekst jest rozkładany na najmniejsze części, czyli fonemy, które składają się w słowa, kolejno następuje etap dekodowania syntaktycznego, analizy semantycznej, budowania znaczenia, a następnie interpretacji wiadomości. Niemniej jednak, jak pokazują wyniki omówionych badań, etapy te nie następują po sobie według nakreślonego wyżej schematu. Poszczególne fazy mogą występować jednocześnie lub w zmienionym porządku. I tak na przykład znajomość reguł gramatycznych pomaga w zbudowaniu struktury, a posiadanie wiedzy na dany temat i interpretacja globalnego znaczenia wypowiedzi pozwalają rozpoznać nieusłyszane wcześniej słowa. Zdarza się jednak, że treść zostaje nadbudowana na podstawie kontekstu. Dzieje się tak, kiedy odbiorca komunikatu nie opiera się na treści wypowiedzi, ale koncentruje się na własnej wiedzy lub znajomości tematu. Wówczas proces rozumienia zostaje zakłócony.

Pierwszym rozwiniętym w glottodydaktyce modelem percepcji mowy obcojęzycznej było przetwarzanie wstępujące (*bottom-up*), według którego uczący się języka buduje znaczenie słuchanego tekstu. Polega wówczas na najmniejszych jednostkach dźwiękowych komunikatu – fonemach, które stopniowo integrują się w słowa, frazy, zdania i akapity. Model ten odwołuje się do tradycyjnego rozumienia komunikacji jako transmisji danych. Zgodnie z nim nadawca koduje informacje, które przez kanał transmisji zostają przekazane odbiorcy. Następnie odbiorca rozszyfrowuje tę wiadomość⁸. Schemat nie uwzględnia jednak zmiennych w zakresie kanału nadawczego, nadawcy i odbiorcy, typu tekstu. Model przetwarzania wstępującego był popularny w latach 70. XX wieku. Zgodnie z założeniami podejścia audiolingwalnego nacisk kładziono przede wszystkim na umiejętność rozpoznawania poszczególnych dźwięków, słów, zdań, granic pomiędzy nimi oraz ich kombinacji. Tego typu ćwiczenia wymagają aktywizacji i sprawnego działania procesów percepcyjnych oraz wyso-

⁸ W *Ars retorica* Arystoteles wyodrębnił tzw. triadę komunikowania, czyli mówcę (nadawcę komunikatu), sam przedmiot mowy (komunikat) i słuchacza mowy (odbiorcę), bez którego komunikowanie nie jest możliwe. Według Arystotelesa to właśnie odbiorca warunkuje mówcę i przedmiot mowy, a zatem jest najistotniejszym elementem triady (Arystoteles 1990).

kiej sprawności fonologicznej. Sposób opanowania tych umiejętności sprawdzano za pomocą testów psychometrycznych, które jednak nie testowały umiejętności przetwarzania danych dźwiękowych w kontekście ogólnej wiedzy o świecie.

Modelem opozycyjnym jest przetwarzanie typu *top-down*, w którym istotną rolę odgrywa ją ogólna wiedza oraz wykształcone w wyniku doświadczenia schematy postępowania z tekstem obcojęzycznym. Model ten został rozwinięty w oparciu o opisane w poprzednim paragrafie badania, które dowiodły wariantywności allofonicznej dźwięków mowy i pokazały, że największy wpływ na rozpoznawalność dźwięków ma domysł językowy i znajomość kontekstu komunikacyjnego. Uznano więc, że różnicowanie dźwięków jest wtórne względem znajomości tematu oraz reguł tworzenia dyskursu. W glottodydaktyce zaowocowało to odejściem od lingwistycznego rozczłonkowania tekstu w celu jego analizy na rzecz aktywizacji wyższych procesów myślowych oraz schematów socjokulturowych, takich jak ogólna wiedza o świecie oraz umiejętność dedukcji, analizy i interpretacji wskazówek płynących z konstrukcji dyskursu i konwencji pragmatycznych (Celce-Murcia 1995; Rost, Ross 1991).

Wnioskowanie zstępujące miało być kluczem do prawidłowego rozumienia przekazów mówionych. Próbowano znaleźć wyznaczniki, które powinny cechować dobrego słuchacza/czytelnika tekstów w języku obcym. Prowadzone badania zazwyczaj opierały się na takim doborze pytań i zadań, jaki pozwoliłby na wskazanie, który typ przetwarzania umysłowego był przeważający i w jaki sposób przekłada się to na wynik tekstu, czyli na ogólną sprawność słuchania/czytania. Stosowano więc pytania szczegółowe, wymagające dokładnego rozumienia danych zawartych w tekście, oraz pytania ogólne, polegające na umiejętnym wykorzystaniu wiedzy pozatekstowej oraz informacji zawartych w przekazie. Niektóre studia pokazują, że tzw. dobrzy słuchacze/czytelnicy to tacy, którzy w rozumieniu tekstu częściej odwołują się do wiedzy ogólnej (Hildyard, Olson 1982), inne prace wskazują, że za zdolniejszych należy uznać tych, którzy polegają na wskazówkach lingwistycznych zawartych w danym przekazie. Elana Shohamy i Ofra Inbar w badaniach nad rolą tekstu i typu zadania w rozumieniu ze słuchu stwierdziły, że mniej uzdolnieni słuchający dużo lepiej radzą sobie z pytaniami dotyczącymi szczegółowych informacji niż z zadaniami wymagającymi wyciągania wniosków oraz syntezy danych zawartych w tekście z ogólną wiedzą. Badanie to pokazało także, że uczący się na niższych poziomach zaawansowania częściej opierają się na wnioskowaniu wstępującym, natomiast zaawansowani językowo zwykle odwołują się do wiedzy pozatekstowej (Shohamy, Inbar 1991: 29). Inne studia wskazały, że uzdolnieni słuchacze to tacy, którzy potrafią modyfikować swoje przypuszczenia i tworzyć interpretacje pod wpływem napływających danych lingwistycznych (Tsui, Fullilove 1998; Vandergrift 2004). U tych studentów procesy myślowe typu *bottom-up* uzupełniają działania zstępujące typu *top-down*.

Na podstawie wyników przedstawionych badań należy stwierdzić, że w procesie nauki języka obcego równie istotne jest kształcenie zdolności przetwarzania wstępującego opartego na percepcji słuchowej oraz rozwijanie umiejętności zastosowania wiedzy wyższego rzędu przy interpretacji danego przekazu. W naturalnych sy-

tuacjach użycia języka wszystkie te elementy okazują się bowiem niezbędne, np. dekodowanie fonologiczne jest istotne, kiedy uczący się musi zrozumieć adres, nazwę miejsca, instytucji, miejscowości, tytuł czy nazwisko, natomiast zrozumienie globalne i szczegółowe danego przekazu – aby mógł on uczestniczyć w rozmowach z rodzimymi użytkownikami języka i pełnić kolejne funkcje społeczne, np. turysty, studenta, przyjaciela itd.

Uwagę zwraca fakt, że w procesie nauczania kwestia kształcenia wrażliwości fonologicznej, czyli fonetyka percepcyjna, łączona jest z fonetyką artykulacyjną. Wychodzi się z założenia, że jeżeli student jest w stanie wypowiedzieć dane słowo lub sekwencję w sposób poprawny albo zrozumiały, to jest również w stanie ten przekaz rozpoznać, czyli usłyszeć. Pogląd ten zgodny jest z motoryczną koncepcją percepcji mowy. Teoria ta powstała w latach 70. XX wieku i oparta była na ścisłej zależności pomiędzy procesami produkcji i recepcji dźwięków. Jej twórcą jest Anatoly Liberman i jego współpracownicy (zob. Liberman, Cooper, Shankweiler, Studert-Kennedy 1967). Według tej teorii umiejętność odbioru mowy ludzkiej należy do specyficznych cech naszego gatunku, ponieważ nie jest zwykłą percepcją słuchową, a jej szczególnym rodzajem – percepcją fonetyczną. Głównym założeniem tej teorii jest to, że odbierane sygnały są interpretowane w oparciu o motorykę ruchów artykulacyjnych. Zachodzi zatem ścisły związek między produkcją a odbiorem mowy. Percepcja fonetyczna polega więc na odbiorze dźwięków mowy zgodnie z mechanizmami jej wytwarzania. Bódcem do rozpoczęcia badań nad percepcją mowy było wyjaśnienie kwestii niezmienności w odbiorze fonemu w stosunku do jego różnych realizacji. Zauważono, że ruchy narządów mowy podczas artykulacji sylab zawierających ten sam fonem są podobne, natomiast sygnał akustyczny jest różny, a mimo to słuchacz potrafi stwierdzić, że, niezależnie od kontekstu realizacyjnego, w każdej z sylab występuje ten sam fonem. Nie zostało to jednak potwierdzone przez badania. Kolejne wersje teorii motorycznej przyjęły założenie, że takie niezmienniki istnieją, ale na poziomie neuromotorycznym, wcześniejszym niż motoryka artykulacyjna. Teoria ta, choć wywarła silny wpływ na proces postrzegania percepcji przekazów mówionych, nie została udowodniona. Nie należy zatem zakładać, że jeżeli jesteśmy w stanie coś powiedzieć, to jesteśmy w stanie także to zrozumieć. Kształcenie wrażliwości fonologicznej jest ważnym elementem kształcenia rozumienia ze słuchu.

1.4. Proces rozumienia ze słuchu w glottodydaktyce – próba definicji

Jak wskazano, proces słuchowego odbioru tekstu jest złożony z wielu etapów i ze względu na swoją specyfikę nie podlega obiektywnym badaniom. Kwestia opisu elementów składających się na rozumienie ze słuchu jest z punktu widzenia nauczania języka obcego niezwykle istotna. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* wyróżniają cztery fazy odbioru tekstu mówionego: percepcję fonetyczną, rozpoznanie, zrozumienie i interpretację (ESOKJ 2003: 85). Definicja jest dość ogólna, ponieważ w dokumencie tym nie definiuje się i nie opisuje poszczególnych faz.

Wymienia się je także w określonej kolejności, a to nasuwa przypuszczenie, że etapy te występują w układzie linearnym, co nie zostało potwierdzone w badaniach wskazanych w rozdziale 1.2. Nie rozwija się także kwestii interpretacji przekazu, a jedynie zaznacza się, że są to „umiejętności poznawcze”. W niniejszej pracy przez słuchanie rozumie się **umiejętność interpretacji danej wypowiedzi w oparciu o dane językowe (leksykalne, gramatyczne, strukturalne i kompozycyjne) oraz kontekst komunikacyjny, w jakim dany tekst występuje. Na kontekst ten składają się: relevantne elementy sytuacji komunikacyjnej (tło pozajęzykowe), intencje nadawcy, cele wypowiedzi oraz jej funkcje. Warunkiem fortunności jest zdolność usłyszenia (fonetycznej percepcji) i wyróżnienia wystarczającej ilości elementów językowych współtworzących znaczenie i umożliwiających odpowiednią interpretację pragmatyczną słuchanej wypowiedzi.** U podstaw tak pojmowanego procesu rozumienia ze słuchu leży fakt, że nie jest konieczne usłyszenie wszystkich elementów przekazu (czyli wszystkich słów), ale umiejętność wyróżnienia jednostek znaczących, które, wespół z analizą istotnych elementów kontekstu komunikacyjnego oraz warstwy prozodycznej wypowiedzi, stanowią podstawę zrozumienia danego przekazu. Przez istotne aspekty kontekstu komunikacyjnego rozumie się te, które są niezbędne do poprawnej interpretacji wypowiedzi. Istotną rolę odgrywa także znajomość konwencji społecznych i kulturowych. Definicja ta została sformułowana na podstawie badań z zakresu psycholingwistyki oraz przekonania o niepodważalnym wpływie kontekstu komunikacyjnego na znaczenie wypowiedzi.

W przypadku rozumienia wypowiedzi mówionych należy także zwrócić uwagę na procesy wyjaśniania, rozumienia oraz interpretacji, które prowadzą do odkrycia znaczenia danej wypowiedzi. Traktując tekst w kategoriach zdarzenia komunikacyjnego, kierujemy uwagę na zrozumienie intencji mówiącego. Do zrozumienia prowadzą nakierowane na odbiorcę procesy wyjaśniania oraz nakierowane na tekst procesy rozumienia. Wyjaśnianie polega na precyzowaniu sądów, przekazywaniu własnej wiedzy i sposobu postrzegania zdarzeń, natomiast rozumienie jest próbą integracji odbieranych informacji z własnymi doświadczeniami i znajomością tematu. Procesy wyjaśniania i rozumienia zależne są od poziomu kompetencji językowej, a także kompetencji kulturowych i społecznych, uczestników zdarzenia. Bardziej szczegółowe omówienie składowych komunikacyjnej kompetencji językowej znajduje się w rozdziale 2.1.3.

Zrozumienie istoty procesu, poszczególnych jego faz oraz ich elementów stanowi punkt wyjścia do rozważań nad możliwościami rozwijania i testowania sprawności rozumienia ze słuchu. Kwestią zasadniczą jest bowiem odpowiedź na pytanie: **czego uczyć?** Następnym etapem jest dopiero zastanowienie się nad problemami: **jak uczyć oraz jak testować sprawność słuchania.**

Aby udzielić odpowiedzi na powyższe pytania, badacze zajmujący się problematyką rozumienia mowy próbowali wyróżnić poszczególne umiejętności cząstkowe (*subskills*), które biorą udział w fazach odbioru i interpretacji wypowiedzi. Jedną z pierwszych taksonomii uwzględniających komunikacyjną wartość danego przekazu

zu jest opracowanie K.G. Aitkena (1978), który wyróżnił następujące elementy składające się na proces rozumienia mowy:

1. rozumienie słownictwa oraz zdolność odtwarzania znaczenia nieznanymi wyrazów z kontekstu, w jakim one występują;
2. znajomość reguł syntaktycznych, form i struktur typowych dla mowy oraz zasad i elementów konstrukcji tekstów mówionych;
3. umiejętność interpretacji paralingwistycznych cech mowy, takich jak: akcent, intonacja, tempo;
4. umiejętność identyfikacji celu komunikacyjnego;
5. umiejętność wyciągania wniosków płynących z sytuacji, intencji mówiącego oraz ogólnego kontekstu, w jakim dana wypowiedź istnieje;
6. umiejętność rozpoznawania relacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą, nastawienia nadawcy oraz tematu rozmowy (treści komunikatu);
7. wyróżnienie technik i sposobów przekazywania informacji przez nadawcę (organizacja i chwyt retoryczne) (por. Buck 2001: 54-55).

Rozszerzoną listę działań wykonywanych podczas słuchania zaproponował Cyril Weir (1993). Weir, podobnie jak Aitken, zaznacza, że zaproponowana przez niego lista nie jest zamknięta i nie stanowi opisu wszystkich elementów, które składają się na proces zrozumienia tekstu. Weir wyróżnił następujące umiejętności:

1. wnioskowanie i dedukcja;
2. odniesienie wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego, społecznego i kulturowego;
3. rozpoznanie funkcji komunikacyjnej wypowiedzi;
4. domyślanie się znaczenia słów z kontekstu;
5. interpretacja warstwy dźwiękowej komunikatu;
6. znajomość struktur gramatycznych i ich funkcji, np. struktury wprowadzające opozycję lub podobieństwo, spójniki łączące zdania itp.;
7. znajomość zasad budowy wypowiedzi;
8. umiejętność interpretacji połączeń składniowych oraz poszczególnych jednostek tekstu;
9. zrozumienie wewnętrznej logiki tekstu, a także odniesień i aluzji;
10. zrozumienie słownictwa, połączeń wyrazowych i ich organizacji w wypowiedzi;
11. umiejętność wyróżnienia najważniejszych elementów tekstowych (por. Weir 1993).

Przywołane powyżej prace miały na celu wskazanie podstawowych umiejętności składających się na proces rozumienia ze słuchu. Istnieją także taksonomie bardziej szczegółowe. Jedną z najbardziej rozległych i wnikliwych list umiejętności cząstkowych składających się na sprawności receptywne i produktywne oraz te operujące słowem pisanym i mówionym przedstawił John Munby w książce *Communicative syllabus design* (1978). Zaproponowana przez niego taksonomia jest jednak zbyt obszerna, aby ją w całości zacytować. Innym badaczem, który opracował listę sprawności składających się na słuchanie, jest Jack C. Richards. Podstawą stworzonej przez niego

taksonomii jest przekonanie, że na przebieg całości procesu ma wpływ rodzaj działalności językowej oraz jej cel. Richards wyróżnił zatem kilka grup umiejętności w zależności od tego, czy słuchanie zachodzi w trakcie konwersacji, czy jego celem jest zdobycie informacji, zrozumienie wykładu czy słuchanie dla przyjemności (Richards 1983: 228). Michael Rost w książce *Teaching and Researching Listening*, opierając się na pracy Richardsa (1990) oraz własnych ustaleniach, podaje zestaw najczęściej wykorzystywanych i najważniejszych umiejętności cząstkowych odgrywających ważną rolę w procesie percepcji i przetwarzania mowy. Są to:

1. zdolność słyszenia znaczących słów;
2. umiejętność wyróżniania granic między słowami i wyższymi jednostkami tekstu;
3. zdolność słyszenia upodobnień fonetycznych, elizji oraz redukcji;
4. słuchowe rozróżnianie wzorów intonacyjnych;
5. umiejętność „odgadywania” nieusłyszanych wyrazów na podstawie kontekstu zdaniowego;
6. „odgadywanie” znaczenia nieznanymi słów z kontekstu, w jakim występują;
7. zdolność odróżniania podobnych słów;
8. umiejętność identyfikacji relacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą w danym kontekście komunikacyjnym;
9. umiejętność wyboru odpowiedniego znaczenia słów i wyrażen homonimicznych;
10. umiejętność uzupełniania wyrażen o charakterze eliptycznym;
11. zrozumienie funkcji wypowiedzi;
12. interpretacja kodu kinetycznego;
13. aktywizacja wyobraźni w celu lepszego zapamiętania wypowiedzi (np. opowiadania lub opisu);
14. stawianie hipotez dotyczących treści wypowiedzi;
15. uzupełnianie drogą domysłu i dedukcji brakujących (lub niedosłyszanych) informacji;
16. budowanie znaczenia na podstawie znajomości kontekstu sytuacyjnego;
17. rozumienie intencji mówiącego;
18. umiejętność rozróżniania stylu językowego;
19. rozumienie wzorców organizacji tekstu;
20. zatrzymywanie informacji w pamięci krótkotrwałej, a następnie wyróżnienie i magazynowanie istotnych danych w pamięci długotrwałej (por. Rost 2002: 119).

Wszystkie zaprezentowane powyżej taksonomie i opisy działań nie wyczerpują zasobu operacji umysłowych, jakie mogą zachodzić podczas każdej próby zrozumienia przekazu mówionego. Wybór określonego sposobu odbioru i interpretacji mowy ma charakter nieświadomy i zależy od wielu czynników zogniskowanych wokół słuchającego, danego tekstu oraz celu słuchania. Ze względu na niedostępność proce-

sów mentalnych musimy opierać się w dużej mierze na danych empirycznych. Wyróżnienie umiejętności, które są regularnie stosowane w procesie rozumienia mowy, jest ważne, ponieważ ustalenie, jakie elementy składają się na ten proces, pozwoli odpowiedzieć na pytanie: jakie umiejętności cząstkowe powinniśmy kształcić. W metodyce nauczania wymienione operacje funkcjonują jako strategie pracy z danym tekstem, czyli jako strategie uczenia się i strategie komunikacyjne. Z tego względu terminy: „umiejętności cząstkowe”, „działania strategiczne” oraz „strategie” używane są jako synonimy. W niniejszej pracy wychodzimy z założenia, że rozwijanie poszczególnych umiejętności cząstkowych (strategii) przy harmonijnym kształceniu wiedzy językowej prowadzi do zwiększenia efektywności słuchania. Warunkiem koniecznym jest systematyczne, zorganizowane i zaplanowane wdrażanie tych elementów poprzez odpowiednio dobrane metody i techniki pracy oraz teksty i zadania.

Z tego względu większość wymienionych w tym rozdziale działań strategicznych opisano w rozdziale poświęconym rozwijaniu rozumienia ze słuchu. Techniki nauczania oparte na tych umiejętnościach cząstkowych są bowiem podstawą rozwijania tej sprawności w modelu kształcenia proponowanym w niniejszej pracy.

Część II

Sprawność słuchania w kształceniu językowym

2.1. Metody kształcenia i testowania sprawności rozumienia ze słuchu – przegląd koncepcji dydaktycznych

Nauczanie języków obcych to przede wszystkim kształcenie czterech sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Kwestia rozwijania poszczególnych sprawności była jednak różnie postrzegana w kolejnych koncepcjach metodycznych. W ciągu ostatnich 50 lat możemy zauważyć ogromną ewolucję i przemianę w sposobie postrzegania samego języka oraz technik jego nauczania. W niniejszym rozdziale zarysowano rozwój myśli glottodydaktycznej ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia ze słuchu. Część pierwsza została poświęcona najważniejszym podejściom w nauczaniu oraz testowaniu tej sprawności w językach światowych zgodnie z założeniem, że „wszystkie metodyki nauczania języków obcych mają wspólny trzon teoretyczny” (Wieczorkiewicz 1980: 15). Szczególną uwagę zwraca się na opisowe modele komunikacyjnej kompetencji językowej: model M. Canale’a i M. Swain przedstawiony w pracy pt. *A Theoretical Framework for Communicative Competence* (1981), model L. Bachmana i A. Palmera opisany w tomach: *Fundamental Considerations in Language Testing* (1990) i *Language Testing in Practice* (1996) oraz model zaproponowany w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). Zaprezentowane opracowania teoretyczne są punktem wyjścia do opisu umiejętności językowych składających się na komunikacyjną kompetencję językową, która jest przedmiotem testowania w ramach egzaminów certyfikacyjnych. Podstawą prowadzonych w części pierwszej rozważań są liczne prace i artykuły autorów brytyjskich i amerykańskich.

Część druga dotyczy kształtowania naukowych i metodycznych podstaw nauczania języka polskiego jako obcego ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia ze słuchu. W tej części oparto się przede wszystkim na pracach Władysława Miodun-

ki (1977, 1992, 2001, 2009), który konsekwentnie wprowadzał osiągnięcia światowej lingwistyki stosowanej na grunt polski oraz, wraz z grupą polskich specjalistów, stworzył oparte na badaniach podstawy nauczania polszczyzny. Wśród autorów polskich poruszających problematykę słuchania ze zrozumieniem w kształceniu językowym przywołano prace: Marka Szałka (1987), Jana Rusieckiego (1993), Hanny Komorowskiej (2002, 2007) oraz Urszuli Żydek-Bednarczuk (2008).

Pierwszą metodą nauczania języków obcych, która została stworzona na potrzeby zorganizowanego nauczania i szkolnictwa, była metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Została ona pomyślana i wykorzystana przede wszystkim w nauczaniu greki i łaciny, które, jako języki martwe, używane są przede wszystkim w piśmie. W związku z tym słuchanie nie stanowiło części zajęć, których głównym celem było rozwijanie kompetencji gramatycznej i leksykalnej poprzez tłumaczenie tekstów. Język obcy traktowano jako narzędzie służące do czytania literatury. Podejście gramatyczno-tłumaczeniowe w swej pierwotnej wersji nie jest wykorzystywane w nauczaniu języków nowożytnych ze względu na swój ograniczony charakter, bywa jednak, że zajęcia z tłumaczenia prowadzone techniką dedukcyjną i polegające na rozróżnianiu struktur gramatycznych oraz poszerzeniu słownictwa są częścią kursu językowego⁹.

U schyłku XIX wieku zaszła rewolucja w dziedzinie nauczania języków obcych, która uważana jest za początek współczesnej metodyki nauczania. Ograniczenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej – głównie brak kompetencji komunikatywnej u uczniów – spowodowały, że zaczęto poszukiwać metody, która odzwierciedlałaby sposób, w jaki ludzie przyswajają język ojczysty. Odpowiedzią było podejście bezpośrednie¹⁰, nazywane też metodą naturalną lub konwersacyjną, ponieważ polega na zanurzeniu uczącego się w języku docelowym przy całkowitej eliminacji języka pierwszego. W tym podejściu kontakt z językiem mówionym jest prymarny w stosunku do stosowania kodu pisanego, tak więc już od pierwszych lekcji uczący się kształcą sprawność słuchania. Wszelkie instrukcje podawane są przez nauczyciela w nauczonym języku, umiejętność mówienia rozwijana jest systematycznie poprzez wymianę pytań i odpowiedzi pomiędzy nauczycielem i uczniem, dlatego ważne jest, aby nauczyciel był rodzimym użytkownikiem danego języka. Propagatorzy metody bezpośredniej w początkowej fazie nauczania nie korzystali z żadnych podręczników. Opierając się na domyśle i skojarzeniu, używali różnego rodzaju ilustracji, przedmiotów i ruchu (zob. Flowerdew, Miller 2005: 5). W metodzie bezpośredniej słuchanie i mówienie są pierwszymi wykorzystywanymi sprawnościami, jednak stosowanie tej metody nie u wszystkich przynosi oczekiwane efekty. Osoby dorosłe lub o słabej wrażliwości fonologicznej mogą osiągać gorsze wyniki. Metoda ta jest także trudna

⁹ Hanna Komorowska twierdzi, że zasięg czasowy stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu nie kończy się w latach 40. XX wieku, a metoda ta jest wykorzystywana również współcześnie (Komorowska 1999: 27). Potwierdza to nawet pobieżny wgląd w tworzone i używane obecnie pomoce dydaktyczne do nauczania języków obcych – także języka polskiego jako obcego.

¹⁰ Terminy: „metoda bezpośrednia” oraz „podejście bezpośrednie” używane są tutaj dla określenia angielskojęzycznego terminu *direct method* (Richards, Rogers 2001; Flowerdew, Miller 2005).

do zastosowania na wyższych poziomach zaawansowania, kiedy komentarz gramatyczny i zaznajomienie z systemem językowym mogłyby znacznie ułatwić zadanie uczącym się, zwłaszcza, jeśli są to studenci dorośli.

Metoda bezpośrednia poprzez wykorzystanie w nauczaniu obserwacji dotyczących naturalnej akwizycji języka ojczystego wywarła ogromny wpływ na późniejsze techniki nauczania. Sięga do niej opracowana w latach 70. XX wieku przez Jamesa Ashera metoda reagowania ciałem – TPR (*Total Physical Response*). U jej podstaw leży fakt, że w naturalnej akwizycji języka występuje tzw. okres przedprodukcyjny (*silent period*), w czasie którego dzieci zaczynają rozumieć język matki i, chociaż nie są jeszcze w stanie mówić, odpowiednio reagują na słyszane frazy. Uczniowie rozpoczynający naukę języka obcego tą metodą sygnalizują za pomocą ruchu, gestu lub w jakiś inny niewerbalny sposób, że dany przekaz został przez nich zrozumiany. Proces ten pozwala na wydłużony okres osłuchiwania się oraz rozwijania rozumienia, zanim dojdzie do tworzenia własnych wypowiedzi¹¹.

2.1.1. Okres strukturalno-psychometryczny i podejście audiolingwalne

W czasie dominacji strukturalizmu w badaniach językoznawczych oraz behawioryzmu w psychologii opracowano podstawy nowej koncepcji dydaktycznej, nazwanej metodą audiolingwalną. W podejściu tym, podobnie jak w podejściu naturalnym, głównym celem nauki języka obcego jest wykształcenie umiejętności komunikacji w tym języku. Metoda audiolingwalna powstała w Stanach Zjednoczonych podczas II wojny światowej, kiedy żołnierze amerykańscy wysyłani byli w różne miejsca świata i niezbędna stała się umiejętność efektywnego porozumiewania się w językach ludności tych krajów. W tym celu opracowany został *Army Specialized Training Program* – ASTP. Powodzenie ASTP wywarło ogromny wpływ na dalszy rozwój programów kształcenia opartych na założeniach podejścia audiolingwalnego. Głównym celem nauczania w tej metodzie jest opanowanie i automatyzacja struktur. Wypełnienie leksykalne rozwija się dopiero na kolejnym etapie nauki. Audiolingwalizm i opracowane na podstawie jego przesłanek techniki pracy odwołują się do strukturalizmu lingwistycznego Edwarda Sapira i Leonarda Bloomfieldda oraz behawiorystycznej teorii psychologicznej Burrhusa Skinnera, zajmującego się badaniem odruchów bezwarunkowych. Według Skinnera ludzkie potrzeby mają charakter bodźców, na które odpowiedzią są konkretne reakcje, a zatem istotą wszelkiego uczenia się jest wytwarzanie nawyków. W uczeniu się języków obcych schematowi bodziec–reakcja (*Stimulus–Response*) odpowiada układ pytanie–odpowiedź, tak więc odpowiednie nawyki wyrabia się poprzez powtarzanie wypowiedzi wzorcowych, uczenie się ich na pamięć, a następnie przetwarzanie według podanego sche-

¹¹ Podstawowe zasady nauki opartej na tej metodzie J.J. Asher przedstawił w 1969 roku w artykule pt. *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, vol. 53, s. 3-17.

matu. Główną stosowaną techniką jest „dryl” językowy polegający na mechanicznym powtarzaniu słyszanych fraz. Każdy element danej struktury powinien zostać powtórzony tyle razy, aż nastąpi „przeuczenie”. Sposób ten wyklucza powstawanie błędów, które uznaje się za element szczególnie niebezpieczny, ponieważ mogą ulec zautomatyzowaniu i stać się nawykami językowymi. Od samego początku nauki kładzie się duży nacisk na kształcenie poprawnej wymowy. Rozwój metody audiolingwalnej związany jest ze wzmożonym zainteresowaniem filologią kontrastywną i prowadzeniem badań z tego zakresu fonologii kontrastywnej. Znajomość różnic i podobieństw pomiędzy systemami dźwiękowymi języka ojczystego i nauczanego była ważnym elementem opracowywanych programów.

Pierwotna wersja tej metody charakteryzowała się całkowitym zautomatyzowaniem, wykluczając jakikolwiek komentarz gramatyczny, i w związku z tym nazywana jest „wariantem mechanistycznym” (Komorowska 1979b: 170). Zupełne odrzucenie nauczania zasad gramatycznych argumentowano faktem, że w naturalnym przyswajaniu języka ojczystego dziecko jest w stanie opanować nawet najbardziej złożone struktury, nie posiadając żadnej teoretycznej wiedzy na temat zasad ich tworzenia. Kolejne wersje tego podejścia dopuszczały jednak możliwość analizy gramatycznej. Wariant taki nazywany jest „wariantem refleksyjnym”. W tym ujęciu wychodzi się z założenia, że proces uczenia się języka nie jest działaniem czysto intuicyjnym i pozbawionym udziału świadomości – przeciwnie, przebiega od pełnego wykorzystania świadomości językowej przy tworzeniu struktur zdaniowych do automatycznego generowania wypowiedzi poprzez stopniową redukcję roli świadomości. Metodą dochodzenia do takiego poziomu opanowania języka jest wielokrotne powtarzanie różnego rodzaju ćwiczeń¹². W podejściu audiolingwalnym odrzuca się stosowanie języka ojczystego uczniów, nie lekceważy się jednak jego wpływu. Okres powstania i stosowania tej metody to także czas największego rozwoju studiów kontrastywnych. Po raz pierwszy wprowadzono także rozróżnienie na sprawności językowe, co należy uznać za krok w stronę nauczania dywergentnego. Rozwijanie wszystkich sprawności językowych było jednym z założeń metodycznych: na pierwszym etapie nacisk kładziono na słuchanie i mówienie, następnie na czytanie i pisanie. Kształcenie rozumienia ze słuchu miało jednak zupełnie inny charakter niż we współczesnej metodyce. Największą dbałością otaczano umiejętność rozpoznawania i produkcji dźwięków języka obcego, natomiast samo zrozumienie danego tekstu traktowano już jako proces automatyczny i jako taki niepodlegający potrzebie kształcenia. Ogromną zasługą twórców tej metody jest zwrócenie uwagi na język mówiony w jego odmianie potocznej, uporządkowanie i gradacja materiału nauczania, wprowadzenie ujęcia funkcjonalnego oraz skoncentrowanie się na społecznym i komunikacyjnym charakterze języka. W Stanach Zjednoczonych metoda audiolingwalna była szczególnie popularna w latach 60. i na początku lat 70. ubiegłego wieku. Techniki nauczania oparte na me-

¹² Szersze omówienie wariantów: mechanistycznego oraz refleksyjnego w podejściu audiolingwalnym oraz opis badań nad ich efektywnością można znaleźć w artykule H. Komorowskiej *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych* (1979b).

todzie ustno-słuchowej stosowano również w krajach Europy Zachodniej, skąd dotarły z pewnym opóźnieniem do krajów socjalistycznych, także do Polski. W Polsce metodą audiolingwalną nauczano przede wszystkim języka angielskiego oraz innych języków światowych, wykorzystując w tym celu opracowane za granicą pomoce dydaktyczne. W kształceniu obcokrajowców uczących się języka polskiego stosowano techniki pracy bazujące na założeniach tego podejścia. Nie zostały jednak opracowane kompletne programy nauczania czy zestawy materiałów do nauczania.

W czasie stosowania podejścia audiolingwalnego w nauczaniu języków obcych najczęstszym sposobem sprawdzania umiejętności posługiwania się językiem obcym było testowanie psychometryczne. Zwolennikiem tej metody był Robert Lado, który opisywał język jako „system nawyków funkcjonujący najczęściej poza naszą świadomością” (Lado 1961: 13). W okresie strukturalno-psychometrycznym skupiono się na segmentalnej i suprasegmentalnej warstwie mowy, wychodząc z założenia, że opanowanie systemu fonicznego danego języka pozwoli efektywnie się nim posługiwać. Według tej koncepcji testowanie języka powinno polegać na testowaniu umiejętności rozpoznawania poszczególnych, odizolowanych jego elementów, takich jak: fonemy, akcent, intonacja czy struktura gramatyczna lub słownictwo, prezentowanych najczęściej w formie mówionej. Ideą testowania psychometrycznego było sprawdzanie każdego z tych elementów oddzielnie za pomocą zamkniętych jednostek testowych, np. zadań typu prawda/fałsz, wyboru wielokrotnego lub ćwiczeń z ilustracjami. Stosowano także jednostki z parami minimalnymi, czyli wyrazami różniącymi się jednym fonemem. Słowa te umieszczano w zdaniach, ale w sposób jak najbardziej wykluczający możliwość identyfikacji danego wyrazu w oparciu o wskazówki pozadźwiękowe, takie jak kontekst. Innym rodzajem zadań testowych było rozpoznawanie parafraz, czyli wyrażen o takim samym lub podobnym znaczeniu, oraz wybieranie właściwej odpowiedzi na postawione w zadaniu pytanie. W tego typu jednostkach równie ważna była znajomość konkretnych struktur lub słownictwa oraz umiejętność lingwistycznej interpretacji danej wypowiedzi. W ujęciu psychometrycznym kontekst komunikacyjny nie był uznawany za istotny, a nawet nie powinien być szczególnie rozbudowywany czy zaznaczany ze względu na nieskończoną wielość możliwych sytuacji komunikacyjnych (Lado 1961: 218). Lado stwierdził, że ze względu na tę nieograniczoną ilość potencjalnych sytuacji użycia języka należy skupić się na samych elementach językowych, ponieważ ich liczba jest ograniczona. Z tego względu testy powinny sprawdzać znajomość tych właśnie elementów, a nie zajmować się sytuacjami, w których mogą one zostać użyte.

W ujęciu psychometrycznym umiejętność rozumienia ze słuchu była postrzegana jako zdolność rozumienia struktur językowych oraz znaczenia słów bez konieczności odwoływania się do szerszego kontekstu komunikacyjnego lub wiedzy ogólnej. Choć testy psychometryczne nie odzwierciedlały rzeczywistych umiejętności posługiwania się językiem – także przez to, że sprawdzeniu nie podlegały sprawności produktywne – to ich wartość polega na wprowadzeniu obiektywnych metod testowania za pomocą zamkniętych jednostek testowych, które są wykorzystywane do dziś.

2.1.2. Teoria kognitywna i testy integracyjne

Gruntowna rewizja założeń metody audiolingwalnej nastąpiła w latach 70. XX wieku wraz z pojawieniem się gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomsky'ego.

Wtedy też przyjęto pogląd, że nauka języka nie polega na wyrabianiu nawyków, ale jest kreatywnym aktem myślowym prowadzącym do opanowania kodu oraz zasad jego tworzenia. Taki sposób postrzegania języka pozwalał na tworzenie nieznanych wcześniej struktur i zdań, co wykluczała metoda audiolingwalna, bazująca na utartych i wyćwiczonych konstrukcjach. Na przesłankach teorii generatywno-transformacyjnej i psychologii postbehawiorystycznej w metodyce nauczania języków obcych powstał postulat świadomego uczenia się kodu (*cognitive-code learning theory*). Podejście to można uznać za pewnego rodzaju rozwinięcie wariantu refleksyjnego metody audiolingwalnej, ponieważ zwolennicy teorii świadomego uczenia się kodu nie rezygnują z ćwiczeń automatyzujących, które mają na celu stopniową eliminację udziału świadomości przy tworzeniu struktur językowych. Niemniej jednak, w odróżnieniu od podejścia audiolingwalnego, od samego początku nauki konstrukcji zdań zwraca się uwagę na ich wypełnienie leksykalne, czyli treść. Punktem wyjścia jest użycie języka w zrozumiałych dla uczącego się sytuacjach komunikacyjnych. Na podstawie słyszanych treści uczący się powinni wytworzyć system reguł tworzenia zdań. Następnym krokiem jest budowanie własnych wypowiedzi metodą prób i błędów. Błąd jest tu traktowany jako nieodłączny składnik uczenia się, będący punktem wyjścia do refleksji i analiz językowych. Zgodnie z założeniem, że opanowanie zasad prowadzi do umiejętności tworzenia nieskończonej liczby poprawnych wypowiedzi, programy nauczania budowano wokół kryteriów gramatycznych, na bazie których można tworzyć wypowiedzi posiadające wartości komunikacyjne (por. Richards, Rogers 2001: 66). Metoda kognitywna bywa nazywana unowocześnioną wersją metody gramatyczno-tłumaczeniowej lub też połączeniem pewnych cech metody bezpośredniej i gramatyczno-tłumaczeniowej (zob. Stern 1997: 469). Jej założenia, takie jak: używanie materiałów autentycznych w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, metody dedukcyjne, stosowanie komentarza gramatycznego oraz zgoda na twórcze wypowiedzi uczących się zawierające różnego rodzaju błędy, stanowią podwalinę współczesnych technik nauczania i są krokiem w kierunku nauczania sytuacyjnego i zorientowanego na czynny udział w aktach komunikacyjnych.

Zmiany w postrzeganiu samej natury języka oraz charakteru jego uczenia się sprawiły, że stosowane dotychczas techniki testowania oparte na założeniach strukturalizmu stały się nieodpowiednie. Na początku lat 70. testy psychometryczne zostały poddane krytyce ze względu na to, że w ramach jednej jednostki testowej sprawdzały wiedzę na temat tylko jednego elementu językowego, podczas gdy w życiu codziennym wymagane są zdolności użycia i rozumienia wielu aspektów systemu w tym samym momencie. Jednym z krytyków podejścia strukturalno-psychometrycznego był John W. Oller. Opierał się on na stwierdzeniu, że w języku istnieją pewne niezmienn-

niki dotyczące relacji pomiędzy różnymi jego elementami, a znajomość tych powiązań oraz poszczególnych elementów systemu jest równoznaczna ze znajomością języka. Zaproponował więc testy integracyjne składające się z jednostek wymagających od uczącego się przetwarzania danych zawartych w języku zgodnie z zasadami ich użycia. W związku z tym testy integracyjne składały się z „wszelkich zadań, które zmuszają uczącego się do przetwarzania sekwencji elementów języka, w sposób odpowiadający naturalnym, kontekstualnym ograniczeniom tego języka” (Oller 1979: 38). W pracach Ollera pojawiają się także pierwsze wzmianki na temat testowania użycia języka (*using*) zamiast wiedzy na jego temat. Przedmiotem testowania stała się kompetencja językowa, a nie poszczególne jej elementy, ponieważ „znajomość elementów języka jest zbędna, jeśli uczący się nie potrafi składać ich w nowe jednostki i użyć zgodnie z intencją w konkretnych sytuacjach” (Morrow 1979: 145). W swoim artykule o znamienym tytule *Communicative language testing: revolution or evolution* Keith Morrow podkreśla, że chociaż ta metoda testowania kierowała się ku użyciu języka, to jednak nie ma tu mowy o komunikacyjnych aspektach jego użycia, ponieważ w dalszym ciągu nie określono kontekstu sytuacyjnego. Przy konstrukcji testów integracyjnych wykorzystywano przede wszystkim fakt, że język jest ze swej natury tworem redundantnym na wielu poziomach: akustycznym, fonologicznym, morfologicznym i syntaktycznym. Brakujące elementy należy uzupełniać na podstawie kontekstu językowego oraz bazując na wiedzy dotyczącej struktur językowych, związków idiomatycznych i kolokacji. Testy integracyjne składały się z jednostek wymagających od uczącego się umiejętności uzupełnienia różnego rodzaju luk na poszczególnych poziomach języka. W testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu zaproponowano nagrania, w których produkcji językowej towarzyszy tzw. biały szum, czyli zakłócenia pokrywające się w dużej mierze z pasmem częstotliwości nagranej mowy¹³. Zadaniem zdających było powtórzenie słyszanych fragmentów lub ich zapisanie. Ten sposób testowania rozumienia ze słuchu nie był bardzo popularny ze względu na to, że przygotowanie tego typu nagrań wymaga odpowiedniej aparatury i jest zadaniem niewymiernie skomplikowanym w stosunku do trafności i rzetelności pomiaru umiejętności językowych zdających. Kolejnym typem zadań wykorzystywanych w testach integracyjnych były jednostki zawierające tekst, z którego na zasadzie redundancji mowy wyselekcjonowano i usunięto część wyrazów. Zadaniem zdających jest uzupełnienie brakujących elementów. Tego typu testy wykorzystywane są głównie w celu oceny sprawności czytania, jednak próbowano je także zastosować w słuchaniu, tworząc nagrania, w których opuszczano słowo i zastępowano je innym dźwiękiem. Zadaniem uczących się było zapisanie propozycji słów, które należy wstawić w miejsce dźwięku.

Testy integracyjne sprawdzały lingwistyczne aspekty biegłości językowej, czyli znajomość struktur w kontekstach językowych, jednak bez odniesienia danych in-

¹³ Szczegółowy opis tej metody testowania sprawności rozumienia ze słuchu oraz analizę wyników można znaleźć w: H.L. Gradman, B. Spolsky, *Reduced Redundancy Testing. A Progress Report*, [w:] *Testing Language Proficiency*, eds. R.L. Jones, B. Spolsky, Center for Applied Linguistics, Arlington 1975.

formacji do szerszego kontekstu komunikacyjnego. Idea testowania integracyjnego zwracała uwagę na komunikacyjne aspekty użycia języka, jednak zastosowane techniki, takie jak dyktanda czy jednostki z luką, poddane zostały krytyce, ponieważ nie sprawdzały umiejętności wykorzystania wiedzy językowej w rzeczywistych sytuacjach użycia języka, a jedynie zdolność przetwarzania leksyki i struktur gramatycznych w kontekście znaczenia. Poszerzenie pojęcia kompetencji językowej o umiejętności zastosowania wiedzy językowej w konkretnych sytuacjach dało początek nowej erze w nauczaniu języków obcych.

2.1.3. W stronę nauczania komunikacyjnego

2.1.3.1. Pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej

Teorie dotyczące nauczania języków odnoszą się do sposobów postrzegania języka i jego funkcji. Kolejni lingwiści i metodycy reprezentowali różne spojrzenia na język, jego naturę oraz sposoby nauczania i uczenia się. Za punkt odniesienia do metod opanowywania języka obcego brano najczęściej sposób przyswajania języka pierwszego. Jednak różne teorie zwracały uwagę na inne aspekty jego akwizycji. I tak behawioryści uznawali, że nauka języka to nic innego jak wyrabianie kolejnych, coraz bardziej złożonych nawyków bez konieczności znajomości zasad, według których należy konstruować segmenty językowe. Teorię tę miał uzasadniać fakt, że dzieci, ucząc się języka swoich rodziców, pozbawione są jakiegokolwiek świadomości metajęzykowej, a ich działania są kształtowane poprzez wielokrotne powtarzanie danych struktur i mają charakter intuicyjny. Pogląd ten został poddany krytyce przez Chomsky'ego, który stwierdził, że dzieci nie powtarzają zasłyszanych struktur, a tworzą je same w oparciu o dostarczane wzorce, co więcej – popełniane przez nie błędy mają charakter systemowy i zwykle dotyczą odstępstw od reguł gramatycznych. Stąd wniossek, że ucząc się języka ojczystego, budujemy własny zestaw reguł dotyczących jego konstrukcji. Chomsky dokonał rozróżnienia między *kompetencją* (*competence*), czyli nieuświadomianą znajomością reguł gramatycznych, a konkretnymi *wykonaniami*, czyli produkcjami językowymi (*performance*). Przez kompetencję określał wiedzę idealnego użytkownika danego języka, reprezentującego homogeniczne środowisko używania tego języka, która pozwala mu na tworzenie nieskończonej ilości struktur przy konkretnej liczbie opanowanych zasad. Wiedza ta jest zwykle nieuświadomiana, niemniej jednak jest ona niezbędna, by posługiwać się danym językiem. W nauce języka obcego takiej wiedzy miał dostarczyć model gramatyki transformacyjno-generatywnej.

Natomiast użycie języka dotyczy aktów zastosowania tej wiedzy w konkretnych produkcjach językowych. Chomsky zastrzegł jednak, że ponieważ produkcje językowe nie mogą odzwierciedlać kompetencji (poza nielicznymi przypadkami, kiedy „idealny użytkownik języka” używa tego języka w sposób absolutnie bezbłędny), nie powinny stanowić przedmiotu opisu lingwistycznego, gdy istnieje zbyt wiele zmiennych

wpływających na wykonania językowe, takich jak: błędy, powtórzenia, przejęzyczenia, zmiany tematu, zachowania asemantyczne oraz różnego rodzaju zakłócenia płynące ze środowiska zewnętrznego (Chomsky 1965: 3). Nie sposób użycia języka powinien więc stanowić główne zainteresowanie lingwistów, a idealna kompetencja językowa. Podejście to zostało bardzo szybko poddane dyskusji, ponieważ z dydaktycznego punktu widzenia zakładało nauczanie idealnego, lecz niespotykanego w rzeczywistym użyciu systemu, czyli doskonałej kompetencji językowej.

Jednym z pierwszych krytyków teorii Chomsky'ego był Dell Hymes. Uznał on różnicę pomiędzy kompetencją (rozumianą jako kompletna wiedza na temat systemu gramatyczno-syntaktycznego języka) i wykonaniem językowym za zbyt wąskie dla opisu języka jako całości. Szczególnie wiele kontrowersji wzbudzała kwestia postrzegania zasad użycia języka i produkcji językowych jako niekompletnego i często błędnego odbicia kompetencji, a nie rzeczywistego sposobu porozumiewania się. Hymes zanegował stworzone przez Chomsky'ego pojęcie idealnego użytkownika języka (*ideal speaker-listener*), odwołując się do badań dowodzących, że dzieci dorastające w różnych środowiskach będących częściami homogenicznej społeczności językowej posiadają różne kompetencje językowe, niemniej jednak wszystkie są pełnoprawnymi użytkownikami danego języka¹⁴. Zwrócił także uwagę na to, że wraz z nabywaniem kompetencji językowej dzieci uczą się zasad i kontekstów użycia danych struktur, które nie zawsze są zgodne z zasadami gramatycznymi. Dodatkowo niezwykle ważną umiejętnością nabywaną w nauce języka ojczystego jest zdolność oceny: z kim, kiedy, gdzie i w jaki sposób powinno się rozmawiać. Hymes uznał te czynniki za dominujące nad gramatycznymi: „Gdyby nie istniały określone zasady użycia języka, niektóre reguły gramatyczne byłyby zupełnie bezużyteczne. Podobnie jak reguły składniowe mogą mieć wpływ na fonologię, jak reguły semantyczne być może wpływają na składnię wypowiedzi, tak zasady aktów mowy są czynnikiem kształtującym formę językową jako całość” (Hymes 1972: 278; za: *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* 2004: 21).

Według Hymesa język jest środkiem używanym w określonym celu i mającym za zadanie dokonanie określonej zmiany w świecie, a efektywność jego użycia uzależniona jest nie tyle od poprawności gramatycznej użytych zwrotów, co od ich społecznej interpretacji. Istnieją także sytuacje, w których to, co niedoskonałe z gramatycznego punktu widzenia, jest poprawne z perspektywy komunikacyjnej. Udział w różnych zdarzeniach komunikacyjnych wymaga zastosowania odpowiedniego modułu językowego w zależności od interlokutora, kontekstu komunikacyjnego, miejsca zdarzenia, celu i sposobu komunikacji. Te istotne zmienne nie zosta-

¹⁴ Dell Hymes w swoim artykule *On Communicative Competence* odwołuje się do pracy Williama Labova, który prowadził badania nad afroamerykańską społecznością Nowego Jorku. Jego badania wykazały, że dzieci wywodzące się z tej społeczności posiadają podwójną kompetencję w zakresie recepcji oraz pojedynczą kompetencję językową w produkcji mowy. Ich kompetencja językowa zależna jest od rozmówcy. W ten sposób Labov dowiódł, że czynniki socjologiczno-kulturowe są istotne przy opisie języka.

ty uwzględnione w podziale dokonany przez Chomsky'ego. Ze względu na ujęcie języka jako tworu skończonego i idealnego, lecz odizolowanego od rzeczywistości komunikacyjnej Hymes porównał teorię Chomsky'ego do „rajskiego ogrodu” (*Garden of Eden*), w którym idealna kompetencja zostaje zniszczona przez gramatycznie niepoprawne konstrukcje językowe. Dla Hymesa to właśnie umiejętność stosownego z komunikacyjnego punktu widzenia użycia języka jest warunkiem skutecznego porozumiewania się, ponieważ nabywanie języka nie jest procesem przebiegającym w abstrakcyjnej społeczności, ale odbywa się w konkretnym układzie sytuacji, gdzie poprawność gramatyczna jest elementem wtórnym w stosunku do stosowności użycia danej wypowiedzi. W centrum zainteresowania lingwistów tworzących programy nauczania języków obcych powinien się więc znaleźć „żywy” język w jego użytkowej formie, a nie system reguł. Obok pojęcia kompetencji lingwistycznej, Hymes proponował pojęcie kompetencji komunikacyjnej (*communicative competence*), której jednym ze składników jest sprawność gramatyczna Hymes wyróżnił cztery istotne aspekty komunikacji:

1. co i do jakiego stopnia jest formalnie możliwe pod względem gramatycznym, kulturowym czy komunikacyjnym;
2. czy i co jest w jakimś stopniu wykonalne za pomocą dostępnych środków z uwzględnieniem ograniczeń natury biologicznej lub psychologicznej;
3. co jest odpowiednie w odniesieniu do danego kontekstu użycia, czyli na ile coś jest odpowiednie w stosunku do kontekstu i partnerów;
4. co i w jakim stopniu jest rzeczywiście wykonywane w zdarzeniach językowych danego typu, czyli znajomość wzorców i zasad zachowań językowych (por. Hymes 1972: 281).

Tak pojęta kompetencja komunikacyjna uwzględnia rolę aspektów: pragmatycznego, socjolingwistycznego oraz psycholingwistycznego w procesie nauki języka. Oprócz umiejętności fonetycznych, gramatycznych i leksykalnych posiadanych przez idealnych użytkowników danego języka równie istotna stała się znajomość zasad użycia danych form językowych. Kompetencja komunikacyjna jest zatem umiejętnością użycia języka zgodnie z intencją mówiącego oraz odpowiednio do sytuacji i kontekstu komunikacyjnego.

2.1.3.2. Modele kompetencji komunikacyjnej

Pojęcie kompetencji językowej oraz jej struktury jest jednym z najbardziej istotnych zjawisk w glottodydaktyce. Wielu badaczy poszukiwało odpowiedzi na pytanie: co to znaczy znać język? Kwestia ta jest bowiem podstawowa przy tworzeniu programów nauczania oraz testów. Opracowaniem opisowego modelu kompetencji językowej zajmowali się m.in.: Jim Cummins (1979), Michael Canale i Merrill Swain (1980) oraz Lyle Bachman i Adrian Palmer (1996). Własną propozycję przedstawili także autorzy ESOKJ (2003). Cennych wskazówek na temat znajomości języka, kształcenia umiejętności językowych oraz ich testowania dostarczyły także prace Keitha Mor-

rowa, który co prawda nie przedstawił żadnego modelu kompetencji językowej, lecz wskazał istotne jego cechy. Według Morrow, przystępując do konstrukcji programów czy testów językowych, należy wziąć pod uwagę następujące cechy autentycznej komunikacji:

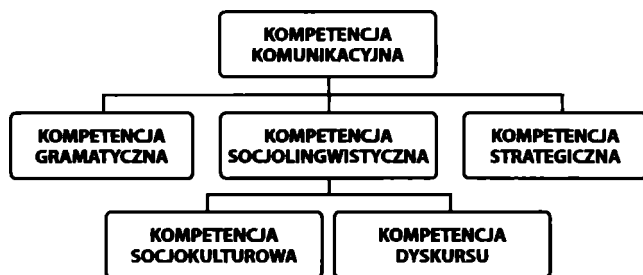
1. podstawą komunikacji jest interakcja polegająca na przemienności
2. i współzależności działań produkcji i recepcji językowej;
3. użycie języka jest z natury nieprzewidywalne;
4. komunikacja językowa uzależniona jest od kontekstu sytuacyjnego;
5. komunikujemy się w określonym celu i z nastawieniem na konkretny efekt;
6. działania językowe ulegają zróżnicowaniu w zależności od sytuacji ich użycia;
7. w naturalnej komunikacji językowej posługujemy się tekstami autentycznymi (por. Morrow 1979).

Morrow podkreśla, że autentyczne użycie języka oparte jest na interakcji i jako takie jest: nieprzewidywalne, mocno osadzone w kontekście, celowe, charakterystyczne dla danej sytuacji oraz uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Istnieje zatem różnica pomiędzy kompetencją (*competence*), czyli znajomością języka, a konkretnym jego użyciem, czyli wykonaniem językowym (*performance*). Z tego względu można i należy testować umiejętność działania językowego w określonych sytuacjach, co nie jest równoznaczne z testowaniem kompetencji językowej (Morrow 1979: 148).

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli kompetencji językowej jest opis zastosowany przez M. Canale'a i M. Swain (1980), którzy uznali, że umiejętności socjolingwistyczne są niezwykle ważnym elementem kompetencji komunikacyjnej, jednak znajomość zasad gramatycznych jest także niezbędna. Canale i Swain zauważyli, że większość najnowszych teorii koncentruje się na socjolingwistycznych aspektach komunikacji językowej kosztem takich czynników, jak gramatyczna złożoność i jasność. W opracowanym przez nich modelu pełna kompetencja językowa jest sumą następujących komponentów:

1. gramatycznego, związanego ze znajomością słownictwa, morfologii, składni, fonetyki i ortografii, dzięki któremu możliwe jest tworzenie poprawnych struktur;
2. socjolingwistycznego, dzięki któremu użycie języka jest zgodne z zasadami i normami obyczajowymi¹⁵;
3. strategicznego, którego funkcją jest wspomaganie i zwiększanie efektywności komunikacji językowej. Kompetencja strategiczna wchodzi w interakcję z wymienionymi wyżej pozostałymi częściami kompetencji językowej.

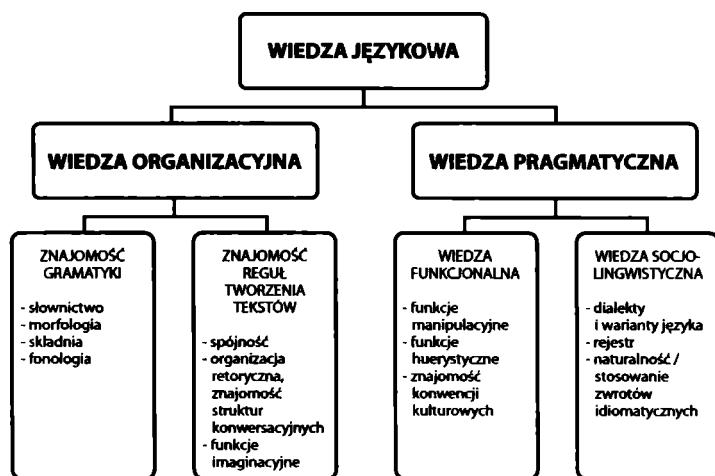
¹⁵ Komponent socjolingwistyczny jest złożony z kompetencji dyskursu oraz socjokulturowej. Przez kompetencję dyskursywną rozumie się umiejętność tworzenia tekstów cechujących się jednością i konsekwencją w formie oraz spójnością w treści, natomiast kompetencja socjokulturowa związana jest ze znajomością reguł użycia języka zgodnie z kontekstem kulturowym i społecznym.



Schemat 4. Model kompetencji komunikacyjnej wg M. Canale'a i M. Swain (1980)

Model ten został poddany krytyce z dwóch powodów. Po pierwsze, M. Canale i M. Swain zdefiniowali kompetencję komunikacyjną w kategoriach wiedzy, nie dokonując rozgraniczenia na wiedzę i umiejętność jej zastosowania. Po drugie, w ich ujęciu kompetencja strategiczna zdefiniowana została w odniesieniu do rodzimych użytkowników języka i pełni jedynie funkcje wspomagające (por. Taylor 1988: 158-159).

Obecnie najbardziej rozpowszechnionym szczegółowym modelem kompetencji językowej jest opis zastosowany przez L. Bachmana i A. Palmera (1996). Nadrzędnym pojęciem jest tu *znajomość języka*, składająca się z wiedzy językowej (*language knowledge*) oraz umiejętności strategicznych (*strategic competeny*). *Znajomość języka* jest więc połączeniem wiedzy systemowej z wiedzą proceduralną, czyli umiejętnością efektywnego zastosowania wiedzy językowej. Propozycja Bachmana i Palmera została przedstawiona na schemacie 5.



Schemat 5. Model kompetencji komunikacyjnej wg L. Bachmana i A. Palmera (por. 1996: 68)¹⁶.

¹⁶ Model Bachmana i Palmera został także przedstawiony w *Przewodniku dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 31). Należy jednak zwrócić uwagę, że wg schematu zawartego w *Przewodniku...* znajomość słownictwa, na którą składają się: własności semantyczne, denotacja i konotacja, wchodzi w zakres wiedzy pragmatycznej.

Model L. Bachmana i A. Palmera można zastosować przy opisie umiejętności niezbędnych do pełnienia funkcji odbiorcy obcojęzycznego tekstu mówionego w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Koniecznymi elementami kompetencji językowej w zakresie rozumienia ze słuchu są tu:

1. znajomość gramatyki, czyli umiejętność rozumienia struktur gramatycznych, użytego słownictwa i składni, a także fonologii, akcentu oraz intonacji;
2. znajomość reguł tworzenia i organizacji dyskursów, czyli umiejętność rozumienia całości przekazu oraz zasadniczych cech języka mówionego;
3. kompetencja funkcjonalna, czyli umiejętność rozróżnienia funkcji komunikacyjnej przekazu;
4. kompetencja socjolingwistyczna rozumiana jako umiejętność interpretacji całości przekazu zgodnie z kontekstem komunikacyjnym oraz intencją nadawcy.

W zakres kompetencji socjolingwistycznej wchodzi znajomość odmian i wariantów języka, jego rejestrow, wyrażen idiomatycznych, związków frazeologicznych oraz wiedza na temat kultury i życia narodu posługującego się tym językiem. Kompetencja socjolingwistyczna wraz z kompetencją illokucyjną współtworzy kompetencję pragmatyczną.

Kompetencja językowa wchodzi w interakcję z kompetencją strategiczną, czyli umiejętnością oceny sytuacji pod kątem wypowiedzi oraz planowania działań językowych. Warto zwrócić uwagę, że pojęcie kompetencji strategicznej w modelu Bachmana i Palmera różni się od ujęcia zaproponowanego przez Canale'a i Swain, którzy przez działania strategiczne rozumieli wszelkie akcje podejmowane w celu zwiększenia efektywności komunikacyjnej, takie jak: prośba o powtórzenie czy wolniejsze mówienie, parafrazowanie, zastępowanie trudnych słów innymi, opisywanie itp. W modelu Bachmana i Palmera na kompetencję strategiczną składają się mniej lub bardziej świadome działania metakognitywne, do których należy ocena sytuacji komunikacyjnej oraz warunków niezbędnych do aktywnego włączenia się w dane zdanie, umiejętność planowania i posługiwania się językiem współgrającym z sytuacją oraz nadzorowanie i samoocena własnych lub czyichś możliwości językowych. Przy pełnej kompetencji językowej, właściwej rodzimym użytkownikom języka, zdolności strategiczne nie odgrywają większej roli, ponieważ mają one jedynie charakter wspomagający. W przypadku nabywania języka obcego umiejętność zastosowania odpowiedniej strategii może okazać się niezwykle istotna.

Pedagogiczny model znajomości języka przedstawiła Hanna Komorowska (Komorowska 2002). Znajomość języka polega na opanowaniu dwóch rodzajów kompetencji: kompetencji lingwistycznej oraz kompetencji komunikacyjnej, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Kompetentny użytkownik języka powinien opanować podsystemy języka (foniczny, graficzny, leksykalny i gramatyczny) w zakresie recepcji i produkcji, sprawności językowe (mówienie, rozumienie ze słuchu, czytanie i pisanie), a także sprawności interakcyjne i mediacyjne. Sprawności interakcyjne pozwalają na łączenie mówienia i słuchania oraz czytania i pisanie w obrębie jednej sytuacji,

a umiejętności mediacyjne to sztuka operowania tekstem i informacją w nim zawartą. Powyższe działania powinny być wykonywane płynnie i poprawnie. Oprócz wyżej opisanych umiejętności H. Komorowska wymienia także: kompetencję społeczną (umiejętność wchodzenia w interakcje), kompetencję dyskursu (nawiązywanie, podtrzymywanie i kończenie konwersacji), kompetencję socjolingwistyczną (umiejętność dostosowania produkcji językowych do kontekstu sytuacyjnego), kompetencję socjokulturową (znajomość norm kulturowych oraz najważniejszych informacji na temat życia i kultury danej społeczności), a także kompetencję strategiczną (umiejętność radzenia sobie z trudnościami w trakcie konwersacji).

Ostatnim modelem, który chciałabym przywołać, jest wzorzec opracowany przez specjalistów Rady Europy i opisany w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). ESOKJ jest dokumentem powstałym w celu ustalenia wspólnych norm i wytycznych pomocnych przy opracowywaniu programów nauczania, egzaminów i materiałów dydaktycznych. Zawiera także opis poziomów biegłości językowej oraz pełną charakterystykę sprawności i umiejętności, jakie powinien opanować uczący się języka obcego, aby swobodnie pełnić różnorodne funkcje komunikacyjne. Według autorów ESOKJ kompetencja komunikacyjna składa się trzech elementów: kompetencji lingwistycznej, kompetencji socjolingwistycznej oraz kompetencji pragmatycznej (por. ESOKJ 2003: 99-114).



Schemat 6. Model językowej kompetencji komunikacyjnej wg ESOKJ (2003)

Oprócz komunikacyjnych kompetencji językowych niezwykle ważne są kompetencje ogólne użytkowników danego języka, które w sposób mniej lub bardziej znaczący wpływają na ich zdolności komunikacyjne. Są to: wiedza ogólna, wiedza proceduralna, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Umiejętności strategiczne nie są tu zatem wyodrębnione jako osobna kompetencja. Autorzy ESOKJ definiują jednak kompetencję komunikacyjną jako znajomość i umiejętność użycia elementów składających się na kompetencje: lingwistyczną, socjolingwistyczną oraz pragmatyczną. Za aktywizację wiedzy językowej odpowiadają natomiast odpowiednio wykształcone strategie.

Strategie to środki wykorzystywane przez użytkowników języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie. [...] Terminu „strategie” używano dotychczas w różnoraki sposób. Tutaj rozumie się go jako wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności (ESOKJ 2003: 61).

Według tej koncepcji strategie komunikacyjne nie mają charakteru kompensacyjnego, a ich celem nie jest uzupełnianie braków i luk podczas działań językowych. Są one działaniami podejmowanymi zarówno przez rodzimych użytkowników danego języka, jak i uczących się języka obcego.

Przedstawiony powyżej przegląd wybranych teorii na temat modelu kompetencji językowej wskazuje na dość duże zróżnicowanie w rozumieniu i definiowaniu koncepcji językowej kompetencji komunikacyjnej. Sam termin jest także różnorako ujmowany, np. jako biegłość językowa, znajomość języka czy kompetencja językowa. Niemniej jednak wszystkie przedstawione modele definiują kompetencję komunikacyjną jako **znajomość i umiejętność używania języka**. Kolejne modele kompetencji językowej miały na celu dostarczenie szczegółowego opisu umiejętności oraz wiedzy, których opanowanie jest niezbędne, aby efektywnie pełnić funkcje komunikacyjne w języku obcym. Teorie te kształtowały sposoby nauczania i konstruowania programów dydaktycznych.

2.1.3.3. Koncepcja komunikacyjna w kształceniu językowym

Punktem odniesienia przy konstrukcji modelu kompetencji językowej są zawsze wiedza i umiejętności posiadane przez rodzimych użytkowników danego języka oraz obserwacja autentycznej komunikacji. Przy opracowywaniu programów nauczania badacze często odwołują się do sposobów naturalnej akwizycji języka ojczystego. Hymes, tworząc pojęcie kompetencji komunikacyjnej, opierał się na spostrzeżeniu, że dzieci, ucząc się języka ojczystego, rozwijają kompetencję lingwistyczną i umiejętności socjolingwistyczne jednocześnie. Ucząc się konstruować zdania, uczą się także, do kogo, kiedy i w jakiej sytuacji można je skierować. W oparciu o to Henry Widdowson stwierdził, że ucząc języka obcego, należy uczyć nie tylko poszczególnych podsystemów języka, ale także sposobów poprawnego ich użycia zgodnie z oczekiwanym celem. Niezwykle istotne jest to, aby kształcenie zdolności językowych i socjolingwistycznych przebiegało równolegle, ponieważ raz nabyte treści językowe mogą hamować rozwój kompetencji socjolingwistycznej, a co za tym następuje – pełnej kompetencji komunikacyjnej. Dla podkreślenia różnicy pomiędzy kształceniem kompetencji lingwistycznej oraz komunikacyjnej Widdowson dokonał rozróżnienia między wiedzą na temat reguł użycia języka (*usage*) a samą umiejętnością jej zastosowania (*use*). Następnie zauważył, że dane wykonania językowe posiadają inne znaczenie, gdy są używane w izolacji, a inne, jeśli zastosujemy je w określonych kontekstach komunikacyjnych. Dla oddzielenia tej dwoistości znaczeniowej zaproponował terminy: *significance* oraz *value*, czyli dosłowne znaczenie danej frazy oraz jej wartość z komunikacyjnego punktu

widzenia. Podział ten jest cenny, ponieważ zwraca uwagę na kontekst komunikacyjny oraz implikuje nauczanie struktur językowych osadzonych w konkretnych, możliwych zdarzeniach komunikacyjnych. Metodę zespalającą nauczanie języka i zdolności komunikacyjne H. Widdowson nazywa właśnie podejściem komunikacyjnym lub zintegrowanym, które regulowane jest trzema zasadami: racjonalnego odwoływania się, kontroli i integracji. Pierwsza zasada jest niezbędna, ponieważ w kształceniu opartym na dyskursie uczący się musi odwoływać się do swojej wiedzy formalnej i innych umiejętności pozajęzykowych. Po drugie, ilość przekazywanej wiedzy musi być kontrolowana, natomiast umiejętności integracyjne są niezbędne w rozwijaniu i czynnym interpretowaniu dyskursów (Widdowson 1978: 159-162).

Opierając się na koncepcji komunikacyjnej zarysowanej w pracach D. Hymesa, Wilga Rivers (1972) zaproponowała model pedagogiczny nauczania języka obcego, w którym oddzieliła nabywanie umiejętności (*skill-getting*) od używania nabytych umiejętności (*skill-using*). Nabywanie umiejętności językowych jest procesem myślowym przebiegającym od percepcji do produkcji, natomiast użycie języka ma charakter interakcyjny, polegający na przemiennych działaniach recepcji i ekspresji i jest stymulowane przez motywację do komunikacji. Stosowanie podejścia komunikacyjnego w nauczaniu ma charakter eklektyczny, polegający na wykorzystaniu technik stosowanych we wcześniejszych koncepcjach. Jego wyznacznikiem jest konsekwentne rozwijanie sprawności językowych oraz nauczanie języka w sposób pozwalający uczącym się na sprawne porozumiewanie się z rodzimymi użytkownikami danego języka. Nie istnieje natomiast jeden program czy jedna metoda, które pozwalałyby na osiągnięcie tego celu (por. Richards, Rogers 2002: 155). Najważniejszą przesłanką w nauczaniu metodą komunikacyjną jest funkcjonalne spojrzenie na język. Wypowiedź językowa przestała być interpretowana jako suma znaczeń poszczególnych leksemów i postrzegana jest jako akt mowy o określonej funkcji pragmatycznej. W ujęciu poststrukturalnym komunikacja otwiera się na dyskurs jako żywą formę istnienia języka i istnienia w języku, który wychodząc poza lingwistyczne znaczenia, staje się przestrzenią sensu. W praktyce zaowocowało to wprowadzeniem dyskursywności w środowisku nauczania, co wiąże się z interaktywnym charakterem kształcenia językowego, zorientowaniem na potrzeby komunikacyjne studentów i dostosowaniem programów nauczania do konkretnych celów. Celem nauczania jest wykształcenie u uczących się umiejętności: przekazywania obiektywnej wiedzy o świecie (funkcja informacyjno-przedstawieniowa), opisywania swojego lub czyjeś stanu emocjonalnego, uczuć, refleksji (funkcja ekspresyjna) oraz wpływania na odbiorców komunikatu w taki sposób, aby poprzez swoje działania językowe mogli dokonywać zamierzonych zmian w świecie (funkcja impresyjna). Niezbędnym warunkiem efektywnej komunikacji jest zaistnienie i podtrzymanie kontaktu (funkcja fatyczna). Interakcyjność w środowisku nauczania stanowi podstawę wszelkich działań i zdarzeń językowych, które zawsze znajdują się „pomiędzy” – pomiędzy uczącym się i nauczycielem, uczącymi się, czy też pomiędzy tekstem i uczącym się. To

dzianie się „pomiędzy” stanowi fundament nauczania opartego na przesłankach komunikacyjnych.

Nowe koncepcje implikowały, że nauczanie powinno być zorganizowane wokół funkcji, pojęć i tematów, a nie bazować na kryteriach gramatycznych. Pierwszym programem komunikacyjnym jest *Threshold Level 1990* autorstwa Jana A. van Eka i Johna L.M. Trima. Jest to propozycja programowa składająca się z kanonu funkcji, które uczący się języka obcego powinien opanować, aby móc wchodzić w różnego rodzaju interakcje z rodzimymi użytkownikami tego języka, inwentarza pojęć ogólnych i szczegółowych oraz zagadnień gramatycznych i listy słów. Autorzy wskazują jednak, że opanowanie reguł gramatycznych jest tylko jednym z elementów współtworzących umiejętność efektywnego porozumiewania się w danym języku, a nie celem samym w sobie. *Threshold Level 1990* dokonał pewnego przełomu w planowaniu kursów językowych i stał się wzorem dla konstrukcji programów nauczania. W miejsce ćwiczeń gramatycznych zaproponowano jednostki zbliżone do tych, z którymi student może się spotkać w życiu codziennym – zadania o określonym kontekście komunikacyjnym, oparte na autentycznych (lub spełniających kryteria autentyczności) materiałach i wymagające od uczących się podjęcia konkretnych działań językowych. W podejściu komunikacyjnym wprowadzono także konsekwentne, systematyczne i równoległe rozwijanie sprawności językowych. Jest to element niezwykle istotny, ponieważ każdą ze sprawności zaczęto traktować indywidualnie. Powstały pierwsze prace dotyczące samej natury sprawności językowych oraz sposobów ich rozwijania i testowania. Mirosława Stawna w monografii *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki* (1991) wymienia następujące zasady nauczania komunikacyjnego:

1. Powinno się uczyć reguł gramatycznych i reguł użycia.
2. Powinno się dążyć do uświadomienia uczącym się, w jaki sposób używa się języka, gdy mówi się o faktach, gdy wyraża się pojęcia, oraz do rozwijania zdolności komunikowania znaczeń. Można to osiągnąć, układając materiał językowy na podstawie semantycznej.
3. Powinno się podkreślać komunikacyjną funkcję języka oraz czynniki kontekstualne.
4. Celem nauczania języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej prowadzącej do performancji komunikacyjnej. Nie należy jednak za wszelką cenę dążyć do perfekcji w opanowaniu wszystkich elementów. Można tolerować błędy, które nie zaciemniają znaczenia.
5. Materiał do nauczania języka obcego powinien być dobrany na podstawie autentycznych wzorów. Należy wprowadzić bogaty materiał językowy i zwracać uwagę na kompetencję receptywną uczących się.
6. Ćwiczenia w klasie powinny zawierać aspekt kreatywny języka i opierać się na możliwościach kognitywnych uczących się oraz na zasadzie uczenia się przez działanie.

7. Pojedynczy uczący się, jego potrzeby, motywacja i możliwości muszą się znajdować w centrum uwagi (zob. Stawna 1991: 72-73).

Zarysowane przesłanki podejścia komunikacyjnego były wiele razy reinterpretowane, a punkt ciężkości przenoszony był z jednego aspektu na inny. I tak w ramach kształcenia komunikacyjnego usytuować należałoby podejście zadaniowe (*task-based approach*) oraz kształcenie oparte na autonomicznych cechach uczących się (*learner-strategy approach*). Obecnie w Europie najbardziej wpływową koncepcją w nauczaniu jest model zadaniowy opisany w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*¹⁷. Podstawą zaprezentowanej w ESOKJ metodyki zadaniowej jest fakt, że „Z zadaniami spotykamy się w życiu codziennym zarówno w sferze prywatnej, publicznej, jak i zawodowej. Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003: 136).

Przez termin „zadanie” rozumie się „działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (ESOKJ 2003: 20). Również nauka języka powinna odbywać się przez wykonywanie różnego rodzaju zadań. Termin „zadanie” interpretujemy tutaj jako „jednostkę pracy lekcyjnej, która mobilizuje uczących się do rozumienia, manipulowania, produkcji i komunikowania się między sobą w języku docelowym. W czasie jego realizacji uwaga koncentruje się w większym stopniu na znaczeniu niż na formie” (Nunan 1989: 10; za: Janowska 2008: 42). Wśród dydaktyków języków obcych oraz autorów pomocy dydaktycznych coraz częściej odczuwana jest potrzeba stosowania technik pracy opartych na wykonywaniu zadań komunikacyjnych zbliżonych do tych, które na co dzień podejmujemy w języku ojczystym. W tym ujęciu uczący się języka widziany jest jako aktywna i autonomiczna jednostka społeczna, która posiada pewną dowolność w podejmowaniu decyzji przy wykonywaniu określonych zadań – rezultat zadania jest wynikiem interakcji pomiędzy kon-

¹⁷ Autorzy ESOKJ nazywają zaproponowaną przez nich koncepcję „podejściem” (ESOKJ 2003: 20), choć termin ten nie jest interpretowany jednoznacznie. Jedni widzą w zaproponowanym tu modelu jedynie nową perspektywę wpisującą się w założenia metody komunikacyjnej, inni odrębne, niezależne podejście do nauczania i uczenia się języków obcych, które otworzyło nowe możliwości w glottodydaktyce. J.L.M. Trim – autor i koordynator prac zespołu opracowującego ESOKJ – uważa, że koncepcja zadaniowa jest metodologią, której celem jest nauka praktycznej komunikacji językowej, wobec czego jest ona naturalną kontynuacją metody komunikacyjnej. Znaczenie terminów „podejście” oraz „metoda” nie jest jednoznaczne i bywa różnie interpretowane w opracowaniach naukowych. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że terminologia polska często czerpie z tekstów języka angielskiego, w których brak spójności pod tym względem. Pewnego zarysu terminologicznego dostarcza opis E.M. Anthony’ego, w którym termin „podejście” jest rozumiany jako konkretna wizja języka o określonych podstawach psychologicznych i lingwistycznych, a „metoda” jako koncepcja zastosowania danego podejścia w procesie dydaktycznym (zob. Anthony 1963). Na gruncie polskim autorką prac dotyczących zadaniowości w kształceniu językowym jest Iwona Janowska, która konsekwentnie stosuje termin „podejście”. W niniejszej pracy także przyjmuje się termin „podejście zadaniowe”.

kretnym zadaniem, kontekstem oraz uczącym się. Wykonywanie określonych zadań wymaga od uczącego się uruchomienia i użycia odpowiednich strategii. W kształceniu sprawności rozumienia ze słuchu według założeń koncepcji zadaniowej niezwykle istotne jest zarysowanie kontekstu komunikacyjnego i stworzenie realistycznego zadania. Również prezentowane teksty powinny być autentyczne (lub spełniać warunki autentyczności). Używane w tym celu nagrania muszą prezentować naturalną, artykułowaną w rzeczywistym tempie mowę. Mówiąc o autentyczności, należy rozróżnić dwa pojęcia: autentyczności sytuacyjnej, czyli tego, na ile dane zadanie odpowiada sytuacjom spotykanym w codziennym użyciu, oraz autentyczności interakcyjnej, czyli stopnia, w jakim wykonanie danego zadania angażuje takie same mechanizmy w języku docelowym i ojczystym.

2.2. Rozumienie ze słuchu w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego

Nauczanie polszczyzny jako języka obcego ma wielowiekową tradycję. Pierwszy podręcznik przeznaczony do nauki gramatyki dla cudzoziemców został wydany przez Hieronima Wietora już w 1539 roku (zob. Miodunka 2010). Przez wieki kształcono obcokrajowców, używając w tym celu różnych materiałów dydaktycznych (zob. Burzyńska 2002) i stosując wybrane sposoby. O doborze metod pracy i pomocy dydaktycznych decydowali sami nauczyciele. Kształcenie miało charakter intuicyjny – brakowało bowiem opracowań metodycznych oraz badań, które mogłyby stać się podstawą przygotowania programów nauczania

2.2.1. Ku stworzeniu naukowych podstaw nauczania

Potrzeba zastanowienia się nad technikami oraz programami kształcenia została zasygnalizowana dopiero w latach 60. ubiegłego wieku. Bronisław Wieczorkiewicz w tekście pochodzącym z 1966 roku podkreślał, że metodyka nauczania języka polskiego właściwie nie istnieje: „Nie mamy bowiem opracowanych programów, nie mamy nowoczesnych podręczników, nie mamy szeregu niezbędnych pomocy, jak odpowiednio adaptowane teksty, nagrania płytowe i taśmowe, tablice, wykresy, słowniczki minimum itd. Nie mamy również wymiany dotychczasowych doświadczeń, które niewątpliwie zasługują na uwagę – nikt dotychczas nie interesował się tymi zagadnieniami” (Wieczorkiewicz 1980: 10). Wieczorkiewicz zwraca uwagę, że w nauczaniu polszczyzny należy odejść od pracy wyłącznie z tekstem pisany, w dużej mierze literackim, a skoncentrować się na języku mówionym, potocznym, na żywej mowie (Wieczorkiewicz 1980: 12). W dalszej części Wieczorkiewicz propaguje zasady nauczania oparte na metodzie audiolingwalnej i analizie kontrastywnej systemów fonologicznych języka ojczystego i docelowego, w tym przypadku języka polskiego. Niezwykle ważną konkluzją tego artykułu jest stwierdzenie o uniwersalności metodyk nauczania języków obcych.

Polega ona na tym, że wszystkie metodyki nauczania języków obcych mają wspólny trzon teoretyczny, to znaczy, że zarówno w teorii, jak i praktyce nauczania o wiele więcej jest spraw odnoszących się do wszystkich języków aniżeli właściwych wyłącznie każdemu z nich z osobna. Większość tego, co można powiedzieć o nauczaniu każdego poszczególnego języka, odnosi się równie dobrze do każdego z nich. Natomiast to, co pozostanie jako cechy indywidualne, jest niczym innym jak tylko komentarzem metodycznym na tle wykładu gramatyki opisowej i leksykologii danego języka (Wieczorkiewicz 1980: 15).

Polemikę z tym podejściem podjął Jan Lewandowski, uznając, że istnieje wspólna dla wszystkich metodyk podstawa teoretyczna, ale nie istnieje jedna metodyka nauczania języków obcych. Lewandowski twierdzi, że metodyka nauczania danego języka jest temu językowi przypisana i nie może zostać przeniesiona na grunt nauczania innego języka obcego. Z tego względu za jedynie słuszne rozwiązanie autor uznaje opracowanie metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w oparciu o aspekty językowo-lingwistyczne. W swoim artykule z 1969 roku Lewandowski pisze: „Nauczanie języka polskiego cudzoziemców różni się także od nauczania jakiegos języka w polskich szkołach wyższych. [...] Zachodzi tu potrzeba specjalnego opracowania materiałów dydaktycznych, oczywiście uwzględniających wskazania wypływające z cech polskiego systemu językowego i celów nauczania”. Autor podkreśla konieczność rozpoczęcia badań „prowadzących do stworzenia własnej, odrębnej teorii nauczania języka polskiego jako obcego” (Lewandowski 1980: 21; podkr. A.P.K.).

Odmienne stanowisko przyjął Władysław Miodunka, który w artykule z 1977 roku napisał:

„Nauczanie języka polskiego jako obcego nie ma liczących się tradycji, przez długi czas zresztą nie zdawano sobie sprawy z wagi tego problemu i nie podejmowano większych wysiłków, by go rozwiązać. Natomiast w tym, co zrobiono, zwraca uwagę tendencja do traktowania nauczania języka polskiego jako zjawiska specyficznego, jakby nie związanego z aktualnymi propozycjami dotyczącymi nauczania języków światowych. [...] Obecnie coraz częściej można usłyszeć opinię, że polskiego należy uczyć tak samo jak każdego innego języka obcego. Nie chodzi przy tym o niewolnicze naśladownictwo metod nauczania języków światowych, lecz o wykorzystanie dorobku teoretycznego i doświadczeń praktycznych w celu dostosowania ich do specyfiki naszego języka i kultury” (Miodunka 1980: 47).

W dalszej części artykułu autor stwierdził, że nauczanie polszczyzny jest w rzeczywistości nauczaniem „o języku polskim”, zwrócił także uwagę na bardzo istotny z perspektywy niniejszych rozważań fakt, że badacze zajmujący się językiem koncentrują się jedynie na tekstach pisanych, lekceważąc niemal zupełnie odmiennosć kodu mówionego (Miodunka 1980: 57-58). Sytuacja ta była wynikiem braku badań nad językiem mówionym, jego formą, strukturą i słownictwem, a wręcz panowało przekonanie, że jest on odbiciem lub gorszą w wykonaniu wersją kodu pisanego. Brak rozróżnienia dwóch kodów, a co za tym idzie – językoznawczego opisu polszczyzny mówionej, prowadził do tego, że ucząc obcokrajowców, nie nauczano ani rozumienia, ani umiejętności użycia „żywego słowa”.

Tezę tę potwierdza przegląd pomocy dydaktycznych z 1962 roku dokonany przez Stanisława Skorupkę na łamach „Poradnika Językowego”. Na podstawie wyróżnionych przez niego kategorii materiałów dydaktycznych należy stwierdzić, że właściwie

jedynym nauczaniem kodem była polszczyzna pisana, najczęściej w formie literackiej lub popularnonaukowej. Skorupka wymienia także materiały przeznaczone do słuchania, na które składają się „nagrania mechaniczne (głosek, tekstów literackich, piosenek)” (Skorupka 1962: 91-107). Należy zatem uznać, że metodyka nauczania polszczyzny koncentrowała się na biernej znajomości języka, a dominującą technikę pracy z tekstem stanowił w dalszym ciągu przekład. Krytykę takiego stanu rzeczy podjęła w 1969 roku Janina Wójtowicz, która w sprawozdaniu ze zorganizowanej rok wcześniej ogólnopolskiej konferencji metodycznej postulowała odejście od metody grammatyczno-tłumaczeniowej i wykorzystanie narzędzi językoznawczych oraz doświadczeń pedagogiki w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Przez następne lata w dydaktyce polszczyzny panował pluralizm technik, metod, sposobów. Ta niechciana różnorodność była wynikiem braku wiedzy, doświadczenia, możliwości kształcenia zawodowego, bazowaniem na intuicji oraz powielaniem metod, według których kształcono „kiedys”. W 1974 roku Danuta Buttler w artykule *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego* podkreślała, że metodyka nauczania naszego języka jest ciągle jeszcze „dyscypliną przyszłości”, co stanowi szczególnie problem dla prowadzących kształcenie praktyków, z których każdy zmuszony jest do ciągłego eksperymentowania, przygotowywania programów i pomocy dydaktycznych „bez możliwości czerpania z dorobku poprzedników – i odwrotnie: przekazania swych osiągnięć następcom. Niefektywność takiego sposobu nabycia wiedzy metodycznej jest [dziś] szczególnie widoczna wobec szybkiego rozwoju metodyk nauczania innych języków europejskich” (Buttler 1980: 189).

Konieczność zmiany takiego stanu rzeczy poprzez przenoszenie i korzystanie z osiągnięć najnowszych metod nauczania języków obcych na gruncie polszczyzny oraz wytworzenie narzędzi językoznawczych, które pozwolą na opracowanie programów nauczania opartych na strukturach i słownictwie najczęściej stosowanych przez Polaków w codziennej komunikacji, zaproponował Władysław Miodunka (1977). Realizacja tych zamierzeń pozwoliła na stworzenie podwalin współczesnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Pierwsze kroki w tym kierunku podjęto na Uniwersytecie Jagiellońskim. W programie Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, który wszedł w skład Instytutu Badań Polonijnych UJ, jednym z celów było prowadzenie badań oraz przenoszenie wypracowanych przez ośrodki zagraniczne doświadczeń lingwistyki stosowanej na grunt nauczania polszczyzny jako języka obcego (Miodunka 1999: 34). Niezwykle ważnym posunięciem było stworzenie zespołu pracowników naukowych, w skład którego weszli neofilolodzy posiadający wiedzę na temat współczesnej metodyki nauczania języków obcych, a dzięki praktycznej znajomości języków obcych mający dostęp do opracowań naukowych z zakresu lingwistyki stosowanej.

Badania mające tworzyć podstawy naukowe rozpoczęto w Uniwersytecie Jagiellońskim pod koniec lat 70. ubiegłego wieku. Były to badania słownictwa tematycznego prowadzone przez Zofię Cygal-Krupową, które zostały opublikowane w tomie *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfa-*

betycznym i tematycznym (1986), oraz badania dotyczące struktury współczesnego języka polskiego prowadzone przez zespół Zofii Kurzowej. Badania te dostarczyły danych dotyczących frekwencji użycia i funkcji poszczególnych elementów języka. Podstawę tych zakrojonych na szeroką skalę badań (przeanalizowano 189 tys. słowoform) stanowił język telewizji, czyli język mówiony w tzw. formie opracowanej. W zebranych materiale językowym wydzielono trzy odmiany: czytaną, mówioną monologową oraz mówioną dialogową. Odmianę czytaną należy uznać za bliższą językowi pisanemu, natomiast odmianą najbardziej zbliżoną do języka używanego w codziennych kontaktach jest odmiana dialogowa, cechująca się większą spontanicznością, a co za tym idzie – naturalnością i autentycznością. Przeprowadzenie badań prowadzących do opisu gramatyki oraz słownictwa języka mówionego stanowi przełom w metodyce nauczania języka polskiego ze względu na odejście od kodu pisanego i zwrócenie uwagi na fakt, że w codziennej komunikacji językowej operujemy „żywym słowem”. Jest to krok w kierunku nauczania języka autentycznej komunikacji w różnych jej odmianach.

Badania zakończono w 1987 roku. Kolejny etap prac stanowiło zastosowanie obiektywnych danych ilościowych do nauczania języka polskiego jako obcego, czyli opracowywanie programów nauczania. W tym celu utworzono Komisję Ekspertów, która przygotowując programy nauczania, wzięła pod uwagę dwa elementy: wyniki badań ilościowych oraz potrzeby obcokrajowców uczących się języka polskiego. Efekty prac Komisji zostały opublikowane w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN* pod redakcją Władysława Miodunki w 1992 roku. We wstępie do tego tomu W. Miodunka tak podsumował przedsięwzięte zamierzenia i realizacje naukowe:

W sumie zatem można powiedzieć, że proponowane tu programy odbijają współczesną wiedzę o języku polskim, a równocześnie odpowiadają tendencjom w budowaniu programów nauczania języków tzw. światowych.

Tak więc niniejszą publikację należy zaliczyć do kierunku badań nazywanego hasłowo nauczaniem języka polskiego jako obcego na tle nauczania tzw. języków światowych i języków etnicznych. Kierunek ten reprezentują zwłaszcza prace przygotowywane w Uniwersytecie Jagiellońskim. Przecistawiają im się prace publikowane w innych ośrodkach, gdzie nauczanie języka polskiego obcokrajowców widzi się jako zjawisko na tyle odmienne od nauczania innych języków obcych, że postuluje się wręcz badania „prowadzące do stworzenia własnej, odrębnej teorii nauczania języka polskiego jako obcego”. Najpełniej stanowisko to wyraża J. Lewandowski (1985: 90) (Miodunka 1993: 13).

Z perspektywy czasu kierunek reprezentowany przez W. Miodunkę należy uznać za słuszną drogę, która porównując metody nauczania polszczyzny z metodami nauczania języków światowych, doprowadziła do powstania i rozwoju nowej dziedziny naukowej – glottodydaktyki polonistycznej. Przyjęta perspektywa porównawcza umożliwiła stworzenie podstaw i wprowadzenie w życie systemu certyfikacji, umożliwiającego zdawanie egzaminu państwowego. Zdanie egzaminu oznacza uzyskanie certyfikatu poświadczającego znajomość języka polskiego jako obcego na jednym z trzech poziomów zaawansowania: B1, B2 lub C2. Wdrożenie systemu certyfika-

cji jest jednym z najważniejszych osiągnięć, dzięki którym wprowadzono standardy europejskie do nauczania języka polskiego jako obcego. Drugim ważnym aspektem jest zwrócenie uwagi na nauczanie sprawności językowych – także słuchania ze zrozumieniem.

2.2.2. Metodyka kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu

Do 2004 roku kwestia kształcenia umiejętności słuchania w nauczaniu polszczyzny nie była często podejmowana. Wśród opracowań glottodydaktycznych ważne miejsce zajmuje monografia Hanny Komorowskiej *Metodyka nauczania języków obcych* (2002) oraz tłumaczenie książki Penny Ur *Nauczanie rozumienia słowa mówionego* (1989). W 2005 roku ukazało się także *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Anny Seretny i Ewy Lipińskiej – pozycja stanowiąca pewnego rodzaju *vademecum* lektora języka polskiego, wyznaczająca kierunek w nauczaniu polszczyzny poprzez rozróżnienie i opis sposobów kształcenia podsystemów języka oraz sprawności. Z wcześniejszych publikacji zwracają uwagę dwa artykuły: *Charakterystyka trudności związanych ze słuchową percepcją obcojęzycznego tekstu* Marka Szałka (1987) oraz *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem. Podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń* autorstwa Jana Rusieckiego (1993). W niniejszym ujęciu omówienie wymienionych prac przyjmuje układ chronologiczny. Celem jest bowiem ukazanie rozwoju myśli, a co za tym następuje – praktyki nauczania rozumienia polszczyzny mówionej.

W artykule z 1987 roku Szałek podjął próbę charakterystyki problemów w percepcji tekstów obcojęzycznych oraz ich przyczyn. Trudności w rozumieniu ze słuchu obcej mowy mają według autora kilka źródeł. Najczęściej są to: forma językowa wypowiedzi, treść komunikatu, warunki percepcji oraz poziom umiejętności audytywnych (Szałek 1987: 55-56). Pierwszą omówioną przyczyną trudności jest forma językowa w komunikatu. Szałek wskazuje na rozdzźwięk pomiędzy materiałami stosowanymi w kształceniu językowym oraz autentycznymi tekstami mówionymi. Uważa, że nagrania stosowane do nauczania operują językiem „szkolnym”, czyli „podręcznikowo-literackim”, który różni się od języka używanego przez rodzimych użytkowników. Różnica ta polega przede wszystkim na odmiennościach fonetycznych, a także stosowaniu struktur i słownictwa właściwych tekstom pisanym, o wyższym stopniu sformalizowania i w pełni poprawnych od strony gramatycznej.

Szałek zwracał także uwagę na kod prozodyczny: akcent, stosowanie pauz, rytm oraz intonację jako ważny element pełniący różne funkcje – komunikatywną, syntaktyczną, logiczną i modalną. Autor pisał: „Typowa dla mowy potocznej daleko idąca ilościowa i jakościowa redukcja wymawianych głosek prowadzi m.in. do silnego zatarcia granic między wyrazami w strumieniu mowy, co bardzo utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia ich rozpoznanie, a poza tym zakłóca właściwe funkcjonowanie mechanizmu antycypacji [...]. Niedostateczna znajomość systemu fo-

netycznego języka obcego jest źródłem najpoważniejszych trudności przy słuchowej percepcji tekstu [...]” (Szałek 1987: 58).

Niewątpliwie nieznanomość reguł rządzących językiem mówionym – zarówno tych odbijających się w formie językowej, jak i tych związanych z warstwą dźwiękową tekstów – jest jedną z przyczyn trudności w percepcji i zrozumieniu przekazów mówionych. Należy zgodzić się z autorem, że materiały audio powinny pokazywać „żywy” język. Przemawia za tym fakt, że w naturalnych warunkach komunikacyjnych uczący się musi sprostać spontanicznej mowie, która nie jest wolna od zakłóceń i zniekształceń. Aby przygotować uczących się do tego zadania, należy podczas ćwiczeń skoncentrować się na właściwościach odmiany ustnej języka, zaznajomić studentów z różnymi typami tekstów mówionych i ich charakterystycznymi cechami oraz uwrażliwić na typowe zmiany fonetyczne. Należy zatem rozgraniczyć aktywności, których celem jest usprawnianie percepcji słuchowej, od zadań rozwijających rozumienie tekstów mówionych. Celem słuchania nie jest także kształcenie stylu językowego, ponieważ teksty pisane i mówione są różne i muszą być nauczane w odmienny sposób.

W zaproponowanym w dalszej części monografii modelu kształcenia rozumienia ze słuchu zwraca się uwagę na stosowanie ćwiczeń i wprowadzanie aktywności, których celem jest zaznajomienie uczących się z zasadami rządzącymi językiem mówionym oraz właściwościami warstwy dźwiękowej. Aktywności te wprowadza się jednak w ostatniej fazie pracy z danym materiałem, w myśl zasady o wzajemnym uzupełnianiu się procesów wstępujących (*bottom-up*) i pojęciowych (*top-down*). Udział procesów typu góra-dół, a także roli języka pierwszego w nabywaniu sprawności fonologicznej, najlepiej ilustruje zdanie Wilgi Rivers: „We tend to hear what we expect to hear” (Rivers 1969: 140).

W dalszej części wywodu Szałek podejmuje istotną kwestię dotyczącą struktury i języka tekstu mówionego, mianowicie nasycenie wypowiedzi wyrazami wysoko- oraz niskoinformatywnymi, czyli redundancją. Zjawisko redundancji uznaje się za niezwykle istotną właściwość tekstów mówionych. Z tego względu zostanie ono zaprezentowane i szerzej omówione w dalszej części pracy.

Kolejnym wskazywanym przez Szałka źródłem trudności jest treść wypowiedzi. Utrudnienia mogą wystąpić na trzech poziomach:

- zrozumienia treści merytorycznej, czyli znaczenia;
- zrozumienia związków pomiędzy przedstawionymi faktami, czyli wewnętrznej logiki tekstu;
- zrozumienia „głównej idei, motywu postępowania” (poziom sensu) (por. Szałek 1987: 55).

Szałek podkreśla, że istnieje wiele zmiennych dotyczących percepcji treści danego komunikatu. Rozróżnia trzy grupy elementów wpływających na zrozumienie przekazu: akustyczne, wizualne, dotykowe. Wśród akustycznych ponownie wymienia elementy subkodu prozodycznego, natomiast wśród ekstralingwistycznych (wizualnych i dotykowych) wskazuje przede wszystkim mowę ciała. Spostrzeżenie to jest

niezwykle istotne. Z perspektywy glottodydaktycznej na szczególną uwagę zasługują tu elementy wizualne, przy opisie których Szałek ogranicza się tylko do kontaktów bezpośrednich, czyli mimiki i gestów. Należy jednak zwrócić uwagę, że w przypadku prezentacji materiału dźwiękowego wykorzystanie ilustracji, zdjęć czy diagramów znajduje szerokie zastosowanie. Przede wszystkim aktywizuje wiedzę dotyczącą tematu wypowiedzi lub kontekstu sytuacyjnego, albo też dostarcza niezbędnych informacji dotyczących partnerów interakcji czy nadawcy wypowiedzi monologicznej.

Do czynników wpływających na trudność zrozumienia danego komunikatu, związanych z warunkami komunikacji, jej uczestnikami oraz samym słuchaczem, Szałek zalicza tempo mowy oraz fakt, że percepcja słuchowa danego tekstu jest z natury jednorazowa i niepowtarzalna. Bezspornie tempo mowy jest często elementem warunkującym sprawną percepcję słuchową, jest też najczęściej wskazywaną przez uczących się przyczyną zakłóceń w zrozumieniu. Potwierdzają to wyniki badań ankietowych omówionych w dalszej części pracy. Na uwagę zasługuje fragment dotyczący antycypacji treści, czyli umiejętności wykorzystania domysłu językowego, który funkcjonuje na wszystkich poziomach percepcji tekstu – od sylab do całych fragmentów komunikatu. „Nieodzownym warunkiem zrozumienia komunikatu jest myślowa rekonstrukcja, przekształcanie zawartej w nim treści. Jej zadaniem jest ocena wiarygodności percepcji odebranej informacji, stworzenie określonego modelu percypowanego tekstu oraz przekazanie części informacji do magazynu pamięci długotrwałej” (Szałek 1987: 67). Rola domysłu językowego, czyli umiejętność niwelowania braków na podstawie kontekstu językowego, jest zdolnością bardzo istotną w nabywaniu sprawności w języku obcym, a także w codziennej komunikacji w języku ojczystym. W części poświęconej rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu kwestia kształcenia tej umiejętności zostanie omówiona na podstawie wdrażania odpowiednich strategii kognitywnych.

Artykuł Szałka jest pozycją cenną, ponieważ autor dokonuje analizy teoretycznej, odwołując się do prac autorów zajmujących się nauczaniem różnych języków obcych (angielskiego, rosyjskiego, węgierskiego). Nauczanie języków obcych widzi zatem jako jedną dziedzinę nauki – współczesną glottodydaktykę¹⁸. Prowadzone przez niego rozważania oraz wyciągnięte wnioski wpisują się w założenia metody audiolingwalnej¹⁹, w której kształcenie percepcji słuchowej oraz analiza kontrastywna systemów językowych stanowią niezwykle istotne miejsce. Autor odwołuje się głównie do opracowań uznających prymat procesów wstępujących (percepcyjnych) nad procesami wyższego rzędu, takimi jak znajomość tematu, ogólna wiedza oraz doświadczenie. Odwołuje się także do ustaleń teorii motorycznej. W świetle najnowszych badań

¹⁸ W artykule M. Szałek nie używa terminu „glottodydaktyka”. Wyczerpujące informacje na temat wprowadzania i funkcjonowania tego pojęcia w języku i literaturze polskiej przedstawił Franciszek Grucza w monografii *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia* (2007).

¹⁹ Autor pisze: „Ostatecznym celem ćwiczeń audytywnych jest ukształtowanie szeregu nawyków i umiejętności umożliwiających bezpośrednio, syntetyczne i natychmiastowe rozumienie odbieranych na słuch wypowiedzi” (Szałek 1987: 69).

oraz stanu wiedzy na temat procesu przyswajania języka obcego, którego nie da się wpisać w schemat bodziec–reakcja, zalecenia dydaktyczne zaproponowane w artykule nie są uważane za skuteczne. Obecnie na wyższych poziomach zaawansowania używa się tekstów autentycznych, z tego względu propozycje autora dotyczące konstrukcji tekstów również nie znajdują zastosowania. Można jednak wyciągnąć z nich następujące wnioski, które nie straciły na ważności:

1. nie należy wybierać tekstów, które zawierają ważne dla ich zrozumienia informacje na samym początku, ponieważ uczący się potrzebują około 50 sekund na skupienie uwagi, przyzwyczajenie aparatu słuchowego i „wniknięcie” w treść komunikatu;
2. nieznanne słowa powinny być rozmieszczone tak, aby można było wywnioskować ich znaczenie na podstawie kontekstu językowego;
3. teksty do słuchania powinny charakteryzować kompozycyjna prostota oraz zachowanie związków przyczynowo-skutkowych;
4. materiały audio powinny posiadać właściwy poziom redundancji;
5. prezentowany materiał językowy powinien być ciekawy i zawierać informacje, które będą dla uczących się nowe i interesujące.

Artykuł Szałka jest jednym z nielicznych, które w latach 80. poruszały te zagadnienia. Jan Rusiecki we wstępie do rozważań nad rozumieniem ze słuchu stwierdzał słusznie, że do lat 90. sprawność ta była traktowana „po macoszemu”, co prowadziło do sytuacji, w których nawet uczniowie posiadający umiejętność mówienia na oczekiwanym poziomie nie byli w stanie zrozumieć najprostszych komunikatów mówionych. Za przyczynę takiego stanu rzeczy autor uznał brak odpowiednich wzorców wymowy. Rusiecki pisał: „[...] w nauce słuchania powinniśmy się posługiwać tekstami wypowiedzianymi w sposób autentyczny – z właściwą danemu językowi artykulacją głosek, typowym rytmem i intonacją. Mówiąc «teksty», mam oczywiście na myśli teksty mówione, nie pisane” (Rusiecki 1993: 298). Kolejno autor wskazywał, że w nauczaniu rozumienia ze słuchu należy unikać form pracy, które wymagają operowania dwiema sprawnościami. Jest to uwaga cenna, niemniej jednak na wyższych poziomach zaawansowania jest to działanie wręcz nieuniknione – możemy bowiem wykorzystać materiały ikoniczne, ale nie zawsze możemy na ich podstawie sprawdzić, ile uczący się zrozumiał z danego komunikatu. Trzeci wniosek wysunięty przez Rusieckiego brzmiał: „[...] wiele propozycji ćwiczeń w słuchaniu, jakie znajdujemy w podręcznikach metodyki, poradnikach dla nauczycieli i artykułach metodycznych, to nie ćwiczenia, lecz testy” (Rusiecki 1993: 299). Jan Rusiecki, opierając się na pracach Gillian Brown oraz Penny Ur, twierdził, że uczyć słuchania, należy pozwolić uczniom po prostu słuchać. Proponował dwa rodzaje aktywności: słuchanie bez reakcji oraz słuchanie z reakcją działaniową. Słuchanie bez reakcji powinno być wspomaganym materiałem ilustracyjnym: obrazkiem, filmem, przezrociami, diagramami lub mapami. Reakcje działaniowe opisane przez Rusieckiego wykorzystują metodę Jamesa Ashera nazwaną *Total Physical Response*. Są to w dużej mierze ćwiczenia przeznaczone dla studentów początkujących. Na uwagę zasługują ćwiczenia wykorzystujące

symulację, np. sytuacji na lotnisku, kiedy każdy z uczących się ma określony cel podróży i słuchając zapowiedzi o odlotach, wykonuje określone czynności, czy też słuchając komunikatu meteorologicznego, przed wyjazdem na urlop pakuje odpowiednie stroje. Tego typu aktywności to ogromny krok w kierunku współczesnych metod kształcenia rozumienia ze słuchu. Chociaż większość proponowanych technik nie jest obecnie często wykorzystywana i zalecana, to artykuł Rusieckiego zwraca uwagę z dwóch względów: po pierwsze, podkreśla konieczność stosowania naturalnej artykulacji i tekstów reprezentujących odmianę mówioną; po drugie, zaznacza różnicę między rozwijaniem i testowaniem rozumienia ze słuchu.

Do najważniejszych pozycji prezentujących najnowsze koncepcje metodyczne należą publikacje Hanny Komorowskiej oraz *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej. W monografii *Metodyka nauczania języków obcych* Komorowska poświęca osobny rozdział sprawności rozumienia ze słuchu, gdzie stwierdza:

1. „słuchamy ze zrozumieniem, gdy mamy po temu określony powód”;
2. „słuchamy, gdy stoi przed nami konkretne zadanie”;
3. „słuchamy selektywnie”;
4. „dużą rolę odgrywa domysł językowy i orientacja co do ogólnego sensu wypowiedzi”;
5. „tendencje do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu są sprzeczne z samą istotą tej sprawności”;
6. „słuchamy skutecznie, gdy pozwala nam na to znajomość elementów języka” (Komorowska 2002: 133).

Do tych założeń możemy dołączyć stwierdzenia wysunięte przez autorki *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*:

7. „otoczenie dostarcza pewnych wskazówek, np. wzrokowych, wspomagających zrozumienie”;
8. fragmenty słuchanych dyskursów dochodzą do nas w krótkich odcinkach;
9. większość komunikatów jest spontaniczna i dlatego różni się od formalnej prozy mówionej” (Seretny, Lipińska 2005: 144).

Stwierdzenia te stanowią podstawę planowania aktywności podczas zajęć. Do najważniejszych przesłanek w konstrukcji zadań Hanna Komorowska zalicza przygotowanie językowe do słuchania danego tekstu oraz postawienie przed uczącym się konkretnego zadania mobilizującego do selekcji konkretnych informacji, a następnie przejście do innej sprawności. Następnie autorka proponuje trzy grupy ćwiczeń odpowiadające poszczególnym fazom zadania.

TECHNIKI POPZEDZAJĄCE SŁUCHANIE	TECHNIKI TOWARZYSZĄCE SŁUCHANIU	TECHNIKI NASTĘPUJĄCE PO WYSŁUCHANIU
Funkcja: skupienie uwagi na temacie tekstu, wprowadzenie nieznananych elementów językowych oraz przypomnienie elementów 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 na wybór wielokrotny; - odpowiadanie na konkretne 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

Tabela 1. Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu wg H. Komorowskiej (2002: 134-139)

W kwestii technik kształcenia autorki *ABC metodyki...* oparły się na propozycji H. Komorowskiej, dodając do zestawu ćwiczeń następujących po wysłuchaniu nagrania kolejne możliwości, takie jak układanie fragmentów tekstu w kolejności oraz łączenie odpowiednich fragmentów w pary (zob. Seretny, Lipińska 2005: 154). Niektóre zaproponowane działania, np. uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce, należy jednak uznać za ćwiczenia na rozumienie tekstu pisanego. W modelu zaproponowanym w dalszej części wywodu wykorzystuje się niektóre wymienione tu propozycje pracy z tekstem mówionym. Podstawową kwestią staje się jednak kształcenie określonych umiejętności cząstkowych, czyli strategii, które są uruchamiane zarówno w trakcie zajęć językowych, jak i podczas prowadzenia dzia-

łań komunikacyjnych w naturalnych warunkach. Respektuje się także następujące zasady wysunięte przez H. Komorowską i powtórzone przez A. Seretny i E. Lipińską:

1. Dobór tekstów powinien odpowiadać potrzebom komunikacyjnym studentów.
2. Teksty powinny być interesujące i dostosowane do poziomu zaawansowania studentów.
3. Należy ukierunkować uwagę studentów na odbiór konkretnych informacji w myśl zasady, że słuchanie ma charakter selektywny.
4. Słuchanie powinno mieć określony cel sformułowany w formie zadania.
5. Zadanie postawione przed uczącymi się nie powinno nastroczać swoją formą dodatkowych trudności.
6. W pierwszej kolejności sprawdzamy zrozumienie globalne, a następnie szczegółowe.
7. Praca nad rozumieniem tekstu powinna odpowiadać następującej kolejności:
 - zogniskowanie uwagi,
 - przypomnienie użytecznych wyrazów i struktur,
 - wprowadzenie nowego materiału językowego,
 - zapoznanie studentów z zadaniem,
 - słuchanie tekstu i wykonywanie zadania,
 - kontrola zrozumienia ogólnego,
 - kontrola zrozumienia szczegółowego,
 - przejście do ćwiczeń wykorzystujących inną sprawność językową (por. Komorowska 2002: 140-141).

Schemat ten zostanie wykorzystany przy omówieniu autorskiego modelu kształcenia słuchania jako podstawa, ale i punkt wyjścia do dyskusji.

2.2.3. Rozwijanie a testowanie słuchania

Nieodłącznym elementem nauczania jest sprawdzanie osiągnięć. Warto więc zwrócić uwagę na podstawowe różnice pomiędzy rozwijaniem a testowaniem rozumienia ze słuchu. Różnice te, chociaż oczywiste, bywają niedostrzegane przez autorów podręczników, pomocy dydaktycznych oraz samych nauczycieli. W nauczaniu i testowaniu stosuje się takie same techniki. W obecnej praktyce nauczania ćwiczenia w słuchaniu przypominają prezentacje serii nagrań, do których załączone są ćwiczenia sprawdzające zrozumienie, np. typu prawda/fałsz, wybór wielokrotny, pytania otwarte lub zadania z lukami. Omówienie poprawności wykonania danego zadania polega zwykle na podaniu właściwych odpowiedzi. Jeżeli większość studentów dobrze wykonała ćwiczenie, przechodzi się do następnych nagrań. Tego typu postępowanie dydaktyczne – pozbawione fazy przygotowawczej, w której uruchamiane są strategie wnioskowania, fazy kształcenia wrażliwości fonologicznej oraz ewaluacji przedsięwziętych działań i ich efektów – jest zatem niczym innym, jak testowaniem zrozumienia. Stosowanie technik testowych jest w procesie dydaktycznym potrzebne, ponieważ przygotowuje studentów do zdawania różnego rodzaju egzaminów

i uczy stosowania innego rodzaju strategii – strategii egzaminacyjnych. Należy je jednak odróżnić od zadań mających na celu kształcenie umiejętności rozumienia mowy. W testowaniu umiejętności językowych faza przygotowawcza ograniczona jest do wprowadzenia w zadanie. Zdający egzamin powinien samodzielnie uruchomić takie strategie, które na podstawie treści zadania pozwolą przywołać posiadaną wiedzę językową oraz uaktywnić wiedzę ogólną dotyczącą danego tematu. Zadanie musi być jednak tak skonstruowane, aby umożliwić zdającym te działania.

Słuchanie sprawdza się na dwóch poziomach: globalnym i szczegółowym. Rozumienie globalne to umiejętność określenia tematu głównego oraz najważniejszych informacji z nim związanych, tematów pobocznych, identyfikacja celu komunikacyjnego wypowiedzi, relacji pomiędzy mówiącymi oraz najważniejszych elementów sytuacji komunikacyjnej wpływających na interpretację funkcji językowej (testowanie zrozumienia funkcji pragmatycznej wypowiedzi). W ocenie tych umiejętności najlepiej sprawdzają się teksty krótsze, osadzone w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, lub dłuższe wypowiedzi o skomplikowanej strukturze, wprowadzające tematy poboczne. W drugim przypadku zdający powinien wykazać się umiejętnością odróżnienia tez i informacji istotnych od tych posiadających znaczenie drugorzędne. Rozumienie globalne sprawdza się na poziomie tekstu jako całości.

Rozumienie szczegółowe to umiejętność zrozumienia konkretnych informacji zawartych w tekście, wprowadzanych argumentów i tez oraz tematów pobocznych. Rozumienie szczegółowe sprawdza się na poziomie zdania i/lub wyrazu. Konstruując zadania testowe, należy pamiętać, że w naturalnych warunkach komunikacyjnych słuchamy selektywnie, a zatem „tendencje do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu są sprzeczne z samą istotą tej sprawności” (Komorowska 2002: 133).

Słuchanie testuje się za pomocą jednostek zamkniętych i otwartych. Jednostki zamknięte to zadania, w których zdający wybiera jedną z podanych możliwości, natomiast jednostki typu otwartego wymagają samodzielnego sformułowania odpowiedzi. W testowaniu częściej stosuje się zamknięte jednostki, które umożliwiają użycie określonego systemu punktacji, przez co pomiar dydaktyczny²⁰ zostaje zobiektywizowany.

Często stosowaną techniką są zadania z lukami. Luki w tekstach tworzone są zwykle według kilku reguł – należy zachować odpowiednią odległość pomiędzy brakującymi wyrazami oraz, w przypadku testowania za pomocą tej techniki, zadbać, aby znaczenie brakującego słowa nie było zbyt oczywiste, tzn. nie wynika-

²⁰ Boleśław Niemierko określa pomiar dydaktyczny jako przyporządkowanie przedmiotom symboli przedstawiających właściwości tych przedmiotów w taki sposób, że relacje między tymi sposobami odpowiadają relacjom między przedmiotami. Zasadniczą kwestią przy konstrukcji testu jest zastosowanie punktacji odpowiadającej skali trudności danej jednostki. Faza ewaluacji to informacja zwrotna dotycząca osiągniętych rezultatów, zwykle w postaci oceny lub wartości wyrażonej w procentach. Jednostki otwarte umożliwiają natomiast testowanie szerszego kontekstu oraz eliminują możliwość odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi.

ło bezpośrednio z kontekstu zdaniowego lub tekstowego. Najważniejszą zasadą jest jednak to, aby usunięte z transkrypcji wyrazy były nośnikami konkretnych informacji. W przeciwnym wypadku tego typu zadania będą sprawdzać umiejętności audytywne zdających, czyli rozumienie ze słuchu na poziomie słyszenia fonemowego. Sprawdzana będzie zatem umiejętność usłyszenia i zapisania poszczególnych wyrazów bez konieczności zrozumienia treści przekazu mówionego. Zadanie takie nie sprawdza ani rozumienia szczegółowego, ani globalnego. Zdający, którzy mają lepszy słuch fonemowy i opanowali zasady pisowni, mogą wykonać je nawet bez znajomości wpisywanych słów i zrozumienia tekstu, a kandydaci, którzy zrozumieli treść wypowiedzi, ale nie usłyszeli poszczególnych wyrazów lub nie potrafią ich poprawnie zapisać, mogą nie wykonać zadania poprawnie. Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że nie wszystkie wyrazy usuwane z tekstu są nośnikami informacji, a ich identyfikacja nie ma wpływu na zrozumienie całości nagranego tekstu. Dodatkowym utrudnieniem przy ocenie zadań z lukami jest ustalenie zasad oceniania zapisu (por. Seretny 2006: 100).

Wśród jednostek otwartych stosuje się także pytania, które wymagają udzielenia krótkiej konkretnej odpowiedzi. Za pomocą pytań otwartych testuje się zrozumienie szczegółowych informacji zawartych w tekście. Zdający egzamin nie muszą formułować pełnej wypowiedzi, a często wystarczy odpowiedź jednym słowem lub poprawnie zapisana data lub liczba.

Z technik zamkniętych stosuje się jednostki wyboru wielokrotnego, jednostki typu *prawda/fałsz*, jednostki na *dobieranie*, *dopasowywanie ilustracji* bądź *fotografii do odpowiednich fragmentów nagrania* lub *wybieranie z podanych propozycji informacji pojawiających się w nagraniu*.

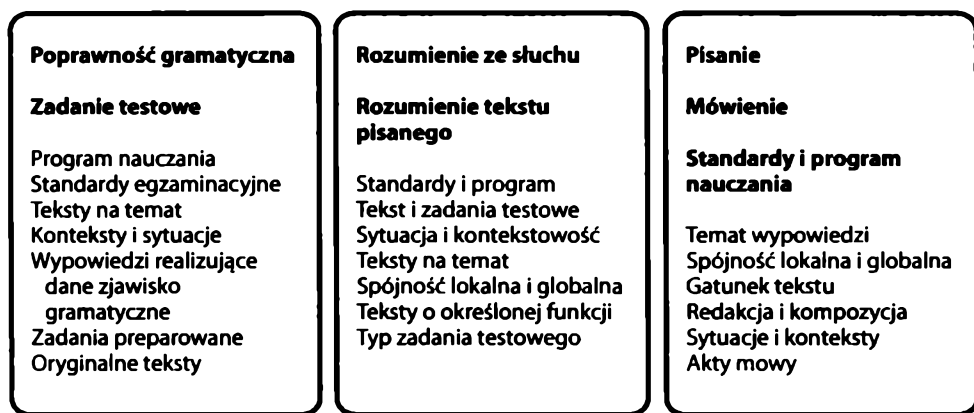
Jednostki wyboru wielokrotnego stosowane są jako technika testująca zrozumienie globalne oraz szczegółowe. W konstrukcji jednostek zadania stosuje się tzw. *trzon wprowadzający* oraz *trzy odpowiedzi*, z których dwie pełnią funkcje *dystraktorów*. Poprawna jest tylko jedna odpowiedź, a jej wybór nie powinien budzić wątpliwości. Warto zwrócić uwagę, aby jednostki te nie były zbyt długie.

Zadania typu *prawda/fałsz* wymagają rozstrzygnięcia, czy dane stwierdzenie jest zgodne z treścią nagrania czy prezentuje treści nieprawdziwe. Nie należy wprowadzać informacji, o których nie ma mowy w nagraniu. Można to zrobić jedynie pod warunkiem zmiany konstrukcji zadania typu *prawda/fałsz/brak informacji*. Jak jednak pokazuje praktyka, wprowadzenie opcji *brak informacji* przysparza studentom i zdającym egzamin wielu problemów, które często nie są związane z brakiem zrozumienia przekazu mówionego (zob. Przechodzka 2010). Wadą jednostek typu *prawda/fałsz* jest duże prawdopodobieństwo odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi.

W przygotowaniu materiałów do testu podstawą jest odpowiedni dobór tekstów. Artykułem podejmującym kwestię *dobierania tekstów do testowania sprawności językowych* jest referat Urszuli Żydek-Bednarczuk *Tekst w procesie certyfikacji* (2008), w którym autorka stawia istotne, fundamentalne wręcz pytania, m.in.:

1. „Czy istnieją określone kryteria decydujące o przynależności tekstu do sprawdzenia określonej sprawności?”
2. Jakie powinny być teksty do testowania sprawności [...]?
3. Jakie są kryteria doboru typów zadań testowych do danego tekstu [...]?
4. Jakie kryteria powinny być zastosowane w wypadku wyboru tekstów mówionych, rozumienia tekstu ze słuchu czy tekstów pisanych?” (Żydek-Bednarczuk 2008: 21).

Żydek-Bednarczuk wychodzi od modelu lingwistycznej analizy tekstu na trzech jego płaszczyznach: gramatycznej, semantycznej oraz pragmatycznej. Na układ ten nakłada model tekstu w ujęciu glottodydaktycznym, wskazując zależności pomiędzy płaszczyznami: gramatyczną, semantyczną i pragmatyczną tekstu, a wiedzą i sprawnościami językowymi. W ten sposób uzyskuje „model tekstu przeznaczony do certyfikacji”:



Schemat 7. Model tekstu przeznaczonego do certyfikacji wg U. Żydek-Bednarczuk (2008: 25)

Według autorki użycie tekstu do testowania sprawności rozumienia ze słuchu powinna poprzedzać analiza warstwy semantycznej danego przekazu i jej poszczególnych elementów. Za czynniki najważniejsze uznaje się elementy budujące tekstualność. Opierając się na doświadczeniach płynących z analizy wyników zadań zastosowanych w procesie certyfikacji, U. Żydek-Bednarczuk postuluje, aby zwrócić większą uwagę na: wybór tematu nagrania, stopień komplikacji semantycznej oraz nasycenie leksyką znaną i nieznaną, a także poziom nagrania tekstu. Stwierdza ona, że „zadania testowe na słuchanie ze zrozumieniem powinny mieć temat, dobre rozwinięcie tematyczne o strukturze opisowej, narracyjnej lub argumentacyjnej, słowa-klucze budujące temat, logiczność i jasność” (Żydek-Bednarczuk 2008: 25). W dalszej części artykułu badaczka wskazuje, że przystępując do pracy nad układaniem testu, należy dogłębnie zbadać każdy potencjalnie odpowiedni tekst przez:

- sporządzenie planu w postaci punktów lub zdań;
- ustalenie słów kluczowych budujących temat tekstu;
- określenie typu rozwinięcia tematycznego;
- sprawdzenie wewnętrznej logiki tekstu (powiązań w układzie linearnym);
- dokonanie wyboru odpowiedniego typu zadania do danego tekstu.

Za niezwykle cenny uznaje się postulat wykorzystania elementów analizy lingwistycznej tekstu przy doborze materiałów do nauczania i testowania umiejętności językowych. Choć w prowadzonych rozważaniach autorka nie dokonuje rozróżnienia na teksty mówione i pisane, to tezy, które stawia powinny stać się wyznacznikami działań dla dydaktyków, autorów podręczników oraz zadań testowych. Wykorzystanie narzędzi lingwistycznych powinno bowiem stanowić podstawę wszelkich działań o charakterze glottodydaktycznym.

Odpowiednio przygotowany test językowy powinien spełniać kilka podstawowych kryteriów. Do najważniejszych parametrów testu należą: trafność i rzetelność.

Termin trafność testu rozumie się najczęściej jako „stopień, w jakim test mierzy to, co planował mierzyć (Pratt 1980; Popham 1981; Priestly 1982; Carroll, Hall 1985), lub jako stopień, w jakim wyniki przynoszą informacje istotne dla podjęcia właściwych decyzji (Thorndike, Hagen 1977)” (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* 2004: 33). Wyróżnia się następujące typy trafności: treści (*content validity*), kryterialną (*criterion-related validity*), teoretyczną (*construct validity*) oraz fasadową (*face validity*). Trafność teoretyczna to zgodność założeń leżących u podstaw metody nauczania ze sposobem testowania, natomiast terminem „trafność” treści określa się zgodność zastosowanych materiałów z przyjętymi standardami. Jeżeli przedmiotem testowania jest kompetencja komunikacyjna, należy sprawdzić, czy przyjęte techniki testujące sprawdzają w rzeczywistości umiejętność posługiwania się językiem w różnych sytuacjach w warunkach pozatestowych. Podstawą testowania są odpowiednie założenia teoretyczne, czyli model znajomości języka. Aby test był trafny pod względem treści, należy dołożyć starań, by zawierał przewidywany materiał językowy oraz realizował wyznaczone założenia jego użycia.

Dokonanie oceny trafności konstrukcyjnej oraz trafności treści testu wymaga zastosowania „złożonych procedur wnioskowania logicznego i statystycznego, stosowanych do weryfikacji hipotez naukowych” (Niemierko 1999: 174). Bruce Walsh i Nancy Betz (1985) wskazują, że w celu ustalenia trafności teoretycznej testu należy przede wszystkim precyzyjnie zdefiniować i opisać dany konstrukt, a następnie ocenić jego pomiar na materiale składającym się z testów sprawdzonych pod kątem rzetelności. Analizując jakość zadania testowego, należy rozważyć, czy jest ono poprawne pod względem dydaktycznym, tzn., czy jest ono prawidłowo zredagowane, rzeczowe, odpowiednio trudne i rzetelne, czy wyniki podobnych zadań są zbieżne z wynikiem analizowanego zadania oraz czy odpowiednio dobrano treści (Niemierko 1999: 147).

Badaniom można poddać całe testy lub też dokonać analizy i oceny kolejnych zadań egzaminacyjnych. Ustalenie rzetelności badanego materiału jest kwestią niezwykle istotną dla poprawnej walidacji danego zadania egzaminacyjnego oraz oceny jego trudności. Rzetelność poszczególnych zadań szacuje się poprzez porównanie wyników danego zadania z rezultatami podobnych zadań. Porównanie to ma charakter ilościowy i wyraża się stosunkiem liczby punktów uzyskanych za wykonanie tego zadania przez przystępujących do egzaminu do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania. Przyjmuje się, że jeśli wskaźnik ten kształtuje się powyżej 0,85, zadanie było zbyt łatwe, jeśli natomiast jest niższy niż 0,15, zadanie było zbyt trudne. Właściwy poziom trudności wykazują zadania o wskaźnikach pomiędzy 0,50 a 0,69 (por. *Przewodnik dla autorów...* 2004: 63). Jeżeli zatem przez trafność teoretyczną testu rozumie się „pomiar konstruktów psychologicznych leżących u podstaw testowanych umiejętności językowych” (*Przewodnik dla autorów...* 2004: 36), należy ustalić, jakie elementy (konstrukty) składają się na rozumienie ze słuchu, czyli odpowiedzieć na pytanie, co powinniśmy testować.

Gary Buck w książce *Assessing Listening* (2001), opierając się na ustaleniach teoretycznych oraz biorąc pod uwagę zasadniczą funkcję testu, czyli sprawdzenie umiejętności użycia języka w sytuacjach pozatestowych, wskazał najważniejsze zasady konstrukcji zadań testowych oraz testu jako całości:

1. Należy zwrócić szczególną uwagę, aby poszczególne jednostki testu sprawdzały umiejętności językowe, które są typowe dla danej sprawności. W przypadku rozumienia ze słuchu jest to zdolność szybkiego odbioru i przetwarzania tekstu posiadającego charakterystyczne cechy naturalnej i spontanicznej mowy.
2. Test powinien sprawdzać umiejętność rozumienia różnych typów tekstów dotyczących wielu zróżnicowanych tematów. Przed zastosowaniem danej wypowiedzi należy jednak sprawdzić, czy nie zawiera ona konstrukcji lub słownictwa, które wykraczają poza program nauczania na danym poziomie zaawansowania językowego.
3. Testy powinny sprawdzać rozumienie informacji zawartych w krótkich tekstach, a także umiejętność interpretacji dłuższych wypowiedzi o bardziej złożonej strukturze.
4. Jednostki muszą być tak skonstruowane, aby testować zrozumienie na poziomie lingwistycznym i na poziomie sensu.
5. Zadania wymagające interpretacji danej wypowiedzi w kontekście posiadanej wiedzy również powinny znaleźć się w teście, pod warunkiem że dana wiedza jest wspólna dla wszystkich zdających egzamin.
6. Najważniejszą zasadą konstrukcji testu jest zawarcie jak największej ilości zadań sprawdzających umiejętność odbioru i przetwarzania tekstu w oparciu o dany materiał językowy oraz eliminacja zadań, które sprawdzają ogólną sprawność kognitywną, wiedzę pozajęzykową lub inne umiejętności zdających egzamin.

Przygotowanie testu z zakresu słuchania jest zadaniem niezwykle trudnym i wymagającym – należy bowiem zadbać o wiele opisanych powyżej parametrów. Po pierwsze – jasno określić treści testowania, po drugie – wybrać różnorodne teksty lub gotowe nagrania, aby na ich podstawie opracować zadania z wykorzystaniem wymienionych technik testowych. Jest to proces wieloetapowy i żmudny, niemniej konieczny, ponieważ ocena osiągnięć przez odpowiednio przygotowane testy jest jednym z elementów procesu dydaktycznego.

Część III

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu

3.1. Analiza i interpretacja badań ankietowych dotyczących rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym

W polskojęzycznej literaturze tematu coraz częściej podejmuje się kwestię kształcenia świadomości metakognitywnej oraz stosowania efektywnych strategii uczenia się w procesie przyswajania języka obcego. Pierwsze prace na ten temat powstały w latach 70. ubiegłego wieku i dotyczyły przede wszystkim nauki języka angielskiego jako obcego. Wskazano wiele zależności pomiędzy stosowanymi strategiami a blokiem zmiennych uczniowskich i środowiskowych. Większość badań, mimo że zostały przeprowadzone wśród studentów uczących się języka angielskiego, ma charakter uniwersalny. Wiele z nich zostało przywołanych w rozdziale poświęconym strategiom uczenia się. Pojęcie strategii w nauce języków obcych zostało także przeszczepione na grunt polski. Badaczką, która zajmuje się tą problematyką, jest Anna Michońska-Stadnik, autorka monografii pt. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych* (1996). Jedną z obszerniejszych pozycji dotyczących świadomego uczenia się jest także książka Weroniki Wilczyńskiej pt. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego* (1999). Kolejnymi pracami dotyczącymi kwestii kształcenia umiejętności uczenia się są tomy zbiorowe: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych* (2002) oraz *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (2002), wydane pod redakcją W. Wilczyńskiej. Prace te mają charakter uniwersalny, ponieważ zawierają artykuły filologów różnych specjalności, którzy sięgali do źródeł i opracowań francuskich, niemieckich, brytyjskich oraz amerykańskich. W dydaktyce języka polskiego jako obcego temat strategii uczenia się podejmowali m.in.: Waldemar Martyniuk, Anna Seretny oraz Iwona Janowska. Na płaszczyźnie glottodydaktyki polonistycznej nie były jednak dotychczas prowadzone

badania mające na celu opis działań strategicznych podejmowanych przez obcokrajowców uczących się języka polskiego ani określające poziom świadomości metakognitywnej w zakresie rozumienia ze słuchu. Niniejszy rozdział stanowi opis przygotowań, a następnie analizę i interpretację przeprowadzonych w tym zakresie badań.

3.1.1. Metodologia badań

Badania przeprowadzone zostały wśród studentów języka polskiego jako obcego, jednak wnioski z nich wyprowadzone i zaproponowane implikacje glottodydaktyczne znajdują zastosowanie w nauczaniu innych języków obcych.

Działania strategiczne są procesami mentalnymi, których przebieg jest niedostępny dla obserwatorów. Z tego względu metodologia badań opiera się na: badaniach ankietowych, wywiadach, analizie dzienników, wypełnianiu kwestionariuszy oraz protokołach werbalnych²¹ (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 162). Każda z tych metod badawczych ma swoje ograniczenia, ponieważ niemożliwe jest obiektywne wskazanie, jakie działania umysłowe towarzyszą percepcji przekazów mówionych. W badaniach nad rozumieniem ze słuchu badacze muszą zatem opierać się na przeświadczeniach badanych oraz ich samowiedzy na temat słuchowego odbioru tekstów obcojęzycznych, czyli na obserwacji metakognitywnej. Niemniej każde przeprowadzone badanie tego rodzaju wnosi nowe informacje na temat uczących się, procesu uczenia się i nauczania. Najbardziej rozpowszechniony kwestionariusz używany w tego typu badaniach to *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). Jego autorką jest Rebecca Oxford. Kwestionariusz ten został stworzony w celu określenia stylu uczenia się oraz preferencji rozwijania zdolności językowych studenta. SILL został podzielony na sześć głównych części i składa się z 50 punktów, na które wypełniający ankietę odpowiadają w skali Likerta od 1 do 5 – od „stanowczo mnie dotyczy” do „stanowczo mnie nie dotyczy”. Formularz ten używany jest zasadniczo w dwóch celach: badawczych lub do budowania świadomości metakognitywnej u studentów. Wypełniając ten formularz, studenci odkrywają, w jaki sposób się uczą, jakie stosują techniki, a których technik do tej pory nie stosowali. SILL jest także najczęściej wykorzystywany w badaniach nad samymi strategiami oraz czynnikami wpływającymi na ich stosowanie (Cohen, Beaver, Li 1998; Nyikos, Oxford 1993; Oxford 1990; Wharton 2000).

W prezentowanych poniżej badaniach użyto ankiety innego rodzaju, ponieważ nie mają one na celu określenia profilu uczących się języka polskiego oraz podejmowanych przez studentów szczegółowych działań strategicznych. Ich głównym celem

²¹ Metoda badawcza polegająca na głośnym myśleniu, czyli protokole werbalnym, jest techniką najbardziej stosowaną przez badaczy. Polega ona na opisie czynności podejmowanych przez studenta w trakcie prowadzonych działań językowych. W przypadku strategii używanych w procesie słuchania ze zrozumieniem analiza tego typu nie jest stosowana, ponieważ rzeczą niemożliwą jest słuchanie, analizowanie i interpretowanie słuchanego przekazu oraz jednoczesne relacjonowanie, jakie działania umysłowe towarzyszą tym procesom.

jest sprawdzenie poziomu świadomości metakognitywnej: umiejętności identyfikacji własnych trudności, wyboru najskuteczniejszych metod rozwiązywania doraźnych problemów oraz sposobów rozwijania sprawności rozumienia polszczyzny mówionej. Określenie efektywnych lub nieefektywnych strategii rozumienia mowy nie powinno się odbywać w oderwaniu od konkretnych tekstów i nagrań, ponieważ nie można jednoznacznie wyznaczyć, które z podejmowanych działań prowadzą do zwiększenia stopnia zrozumienia, a które ten proces hamują. Wynika to z całego szeregu zmiennych uczniowskich, sytuacyjnych oraz związanych z danym typem tekstu. Efektywność danej strategii zależy od umiejętności dostosowania działań do celu komunikacyjnego oraz funkcji przekazu mówionego. Skuteczność strategii należy zatem mierzyć w kontekście określonego zadania, a nie w oderwaniu od konkretnych zdarzeń komunikacyjnych, np. umiejętność stawiania hipotez na temat treści przekazu nie jest działaniem efektywnym w przypadku odsłuchiwanie wiadomości czy zapowiedzi na dworcu kolejowym, natomiast doskonale sprawdza się w rozumieniu opowiadań czy dialogów sytuacyjnych. Z tego względu w przeprowadzonych badaniach pilotażowych skoncentrowano się na kilku podstawowych strategiach, których uruchamianie podczas zajęć językowych może prowadzić do lepszego lub słabszego zrozumienia materiału językowego, takich jak:

1. Słucham dalej, nawet jeśli nie rozumiem wszystkiego.
2. Słucham i próbuję notować usłyszane słowa.
3. Szukam informacji na dany temat w notatkach lub podręczniku.
4. Proszę lektora o wyjaśnienia po wysłuchaniu nagrania.
5. Proszę koleżankę/kolegę o wyjaśnienia po zajęciach.
6. Proszę koleżankę/kolegę o pomoc w trakcie słuchania.
7. Przestaję słuchać i zajmuję się innymi rzeczami.
8. Denerwuję się²².

Wśród wyróżnionych strategii do działań pozytywnych zalicza się modele postępowania oznaczone numerami: 1, 2, 4. Za działania zakłócające proces rozumienia uznaje się strategie numer 3, 6, 7 i 8. Strategia wyróżniona jako „proszę kolegę/koleżankę o wyjaśnienia po zajęciach” również nie należy do działań pozytywnych, ponieważ student nie ma już możliwości weryfikacji i ponownego wysłuchania nagrania i w ten sposób nie rozwija umiejętności rozumienia ze słuchu. Zadaniem studentów był wybór działań, jakie podejmują w trakcie słuchania i zaznaczenie odpowiedniej frekwencji stosowania danego sposobu: „rzadko”, „czasami”, „często” i „prawie zawsze”. Wymienione sposoby rozwiązywania doraźnych problemów ze zrozumieniem komunikatu mówionego należą do najczęściej stosowanych. Badania pilotażowe zostały przeprowadzone na próbie przejściowej zawierającej się w przedziale 30-100 respondentów (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 189). Wzięło w nich udział

²² Lista użytych w ankiecie przykładowych strategii została zaczerpnięta z badań prowadzonych w Naresuan University przez Kanchita Tagonga, który zastosował podobny kwestionariusz przy badaniu grupy studentów pochodzenia tajskiego uczących się języka angielskiego. Ankieta została częściowo zmodyfikowana.

61 studentów języka polskiego studiujących w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wszyscy znajdowali się na niższych poziomach zaawansowania (A1-B1). Ich poziom wyznaczony został na podstawie standaryzowanych testów plasujących.

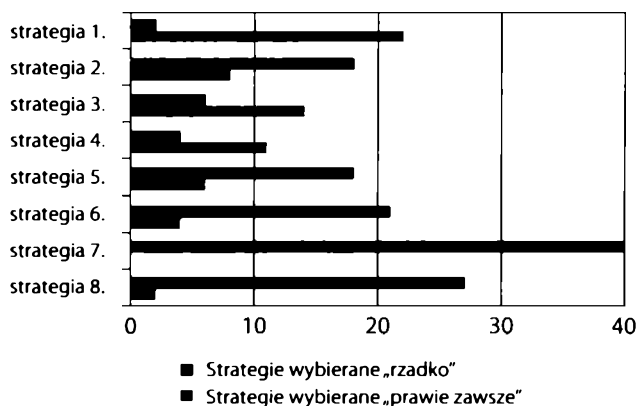
Poziom zaawansowania	Liczba wypełnionych ankiet
A1	28
A2	18
B1	15

Tabela 2. Zestawienie poziomów zaawansowania językowego studentów biorących udział w badaniach pilotażowych (oprac. własne)

Najliczniejszą grupę (46%) stanowili studenci uczący się na poziomie A1 i na poziomie A2 (29%). Najmniejsza liczba badanych uczęszczała na kurs na poziomie progowym – 25%. Badania pilotażowe przeprowadzone zostały w grupie studentów, których znajomość języka polskiego nie wykracza poza poziom B1, czyli poza poziom kluczowych umiejętności komunikacyjnych, i z tego względu zostały opisane i zinterpretowane całościowo. Badania docelowe zostały przeprowadzone wśród studentów znajdujących się na wszystkich poziomach zaawansowania językowego, a poziom biegłości w języku polskim stanowił kryterium opisu i interpretacji wyników.

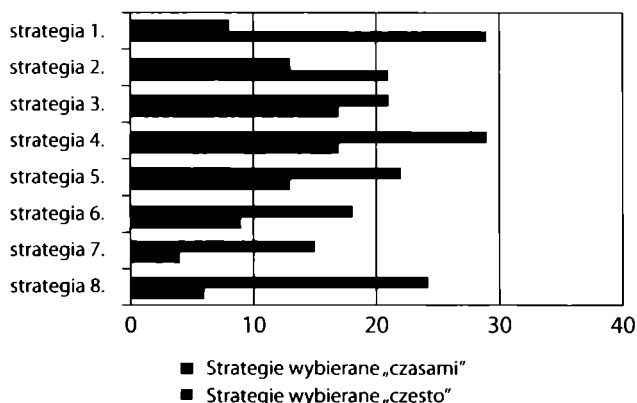
3.1.2. Analiza badań pilotażowych

Analiza badań pilotażowych pokazała, że studenci najczęściej bazują na podobnych strategiach i podobnie odrzucają. Zależność pomiędzy działaniami podejmowanymi przez studentów „rzadko” oraz „prawie zawsze” została przedstawiona na wykresie 1.



Wykres 1. Zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi „rzadko” oraz „prawie zawsze” (oprac. własne)

Znaczna większość respondentów wykazuje aktywny stosunek do słuchania. 37% studentów biorących udział w badaniu stwierdziło, że nawet w sytuacji, kiedy mają trudności ze zrozumieniem tekstu, „prawie zawsze” nie przestają słuchać i w dalszym ciągu koncentrują swoją uwagę na kolejnych fragmentach nagrania. W podobny sposób „często” postępuje 49% obcokrajowców. Jednocześnie 11% studentów przyznało, że tylko „czasami” zdarza im się nie słuchać do końca, a 3% postępuje w ten sposób „rzadko”. Strategię numer 2: „słucham i próbuję notować usłyszane słowa” 14% wybrało jako stosowaną „prawie zawsze”, a 34% „często”. Niemniej jednak ponad połowa ankietowanych używa tego sposobu tylko „czasami” (22%) lub „rzadko” (30%), chociaż zalicza się go do strategii pozytywnych. Dobrym rozwiązaniem jest także zwracanie się z prośbą o dodatkowe wyjaśnienia do lektora lub koleżanki/kolegi (w warunkach szkolnych) czy też swojego rozmówcy (w naturalnych warunkach komunikacyjnych) po wysłuchaniu wypowiedzi. Sposoby te zawarte są w ankiecie pod numerami 4 i 5. Tego typu działania zaliczyć można do strategii kompensacyjnych. 28% studentów „prawie zawsze”, a 49% „często” konsultuje swoje przypuszczenia i wątpliwości z lektorem lub kolegą/koleżanką. Opisane powyżej sposoby są rozwiązaniami pozytywnymi i, jak wynika z danych, dobrze znanymi obcokrajowcom uczącym się języka polskiego. Do zachowań równie popularnych, niestety, nie zawsze skutecznych i zalecanych, zaliczyć należy strategię nr: 3, 6, 7 i 8. Spośród badanych 24% studentów „prawie zawsze” i aż 29% „często” szuka pomocy w notatkach, podręczniku lub innych dostępnych materiałach, natomiast 36% „czasami” i 11% „rzadko” wybiera ten sposób postępowania. Działanie to nie należy do najsukuczniejszych, ponieważ poszukiwanie informacji w innych źródłach odwraca uwagę słuchającego od samego tekstu. Z tego samego powodu do sposobów negatywnych należy zaliczyć zwracanie się o pomoc do kolegi lub koleżanki w trakcie słuchania. Niemniej jednak 30% przyznaje, że postępuje tak „czasami”, ale 34% doskonale zdaje sobie sprawę, że nie jest to najlepszy sposób, aby zrozumieć dany komunikat i postępuje tak „rzadko”. Do antystrategii należy zaliczyć z pewnością sytuacje, kiedy student przestaje słuchać i zajmuje się innymi rzeczami. Jak jednak można zaobserwować na wykresach, nikt z badanych nie uznał tego typu zachowania za własne, a aż 66% ankietowanych twierdzi, że zdarza im się to „rzadko”. Ostatnie pytanie dotyczyło odczuwania frustracji w sytuacji, gdy słuchany tekst jest niezrozumiały. I jak wynika z kwestionariuszy, 46% badanych nie odczuwa większych frustracji czy zdenerwowania, jednak zbliżona liczba studentów (41%) przyznaje, że „czasami” zdarza im się denerwować. Kolejne 13% odczuwa niezadowolenie „często” i „prawie zawsze”. Frustracja nie jest naturalnie sprzymierzeńcem efektywnego słuchania i za wszelką cenę należy kształtować pozytywne nastawienie wśród studentów poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery i używanie różnego typu ćwiczeń. Zestawienie działań towarzyszących trudnościom w rozumieniu mowy polskiej, które studenci podejmują „często” i „czasami”, zostało przedstawione na wykresie 2.



Wykres 2. Zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi „czasami” i „często” (oprac. własne)

Pod wpływem spostrzeżeń poczynionych w trakcie realizacji badań pilotażowych lista strategii została zmodyfikowana. Zmieniono także skalę, według której studenci zaznaczali, w jakim stopniu dane działanie ich dotyczy. Ankieta w badaniach docelowych została poszerzona o dodatkowe kwestie dotyczące identyfikacji trudności oraz samowiedzy na temat metod rozwijania umiejętności językowych.

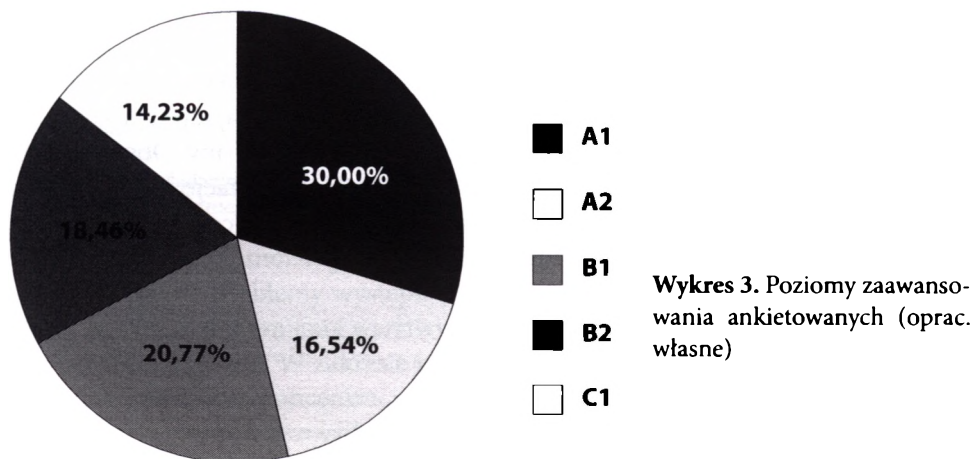
3.1.3. Opis wyników badań docelowych

3.1.3.1. Charakterystyka grupy respondentów

Badania docelowe przeprowadzono na dużej próbie badawczej (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 189). Wzięło w nich udział 260 uczących się języka polskiego: studentów Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, obcokrajowców przebywających w Polsce w ramach programu wymiany międzynarodowej Socrates/Erasmus oraz studentów Szkoły Letniej UJ w 2010 roku. Studenci biorący udział w badaniach znajdowali się na różnych poziomach zaawansowania językowego. Stopień znajomości języka polskiego wyznaczony został za pomocą testów plusujących, na podstawie których studenci obcokrajowcy przydzielani byli do grup. Ankiety wypełnili studenci na pięciu poziomach biegłości językowej: od poziomu A1 do C1.

Poziom zaawansowania językowego	Liczba wypełnionych ankiet
A1	78
A2	43
B1	54
B2	48
C1	37

Tabela 3. Zestawienie poziomów zaawansowania językowego studentów biorących udział w badaniach docelowych (oprac. własne)



Wykres 3. Poziomy zaawansowania ankietowanych (oprac. własne)

Głównym narzędziem badawczym jest kwestionariusz, w obrębie którego zastosowano techniki zamknięte. Ankieta jest jednym z najlepszych sposobów gromadzenia danych dotyczących procesów poznawczych, strategii uczenia się i komunikacyjnych w badaniu dużych populacji. Pozwala na zebranie od respondentów informacji na temat ich opinii, nastawienia i podejmowanych działań.

W badaniach docelowych rozszerzono problem badawczy. Kwestionariusz został rozbudowany i poszerzony o dodatkowe aspekty, dotyczące:

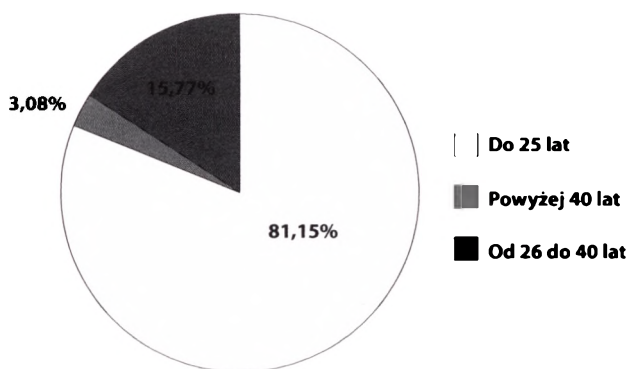
1. określania trudności w rozumieniu komunikatów mówionych;
2. działań podejmowanych w przypadku trudności w zrozumieniu nagrań prezentowanych podczas zajęć językowych;
3. preferencji rozwoju zdolności słuchania.

Cele ankiety wynikają z planu badania empirycznego i wpisują się w przyjęte założenia badawcze, których głównym zadaniem jest zdobycie informacji na temat samoświadomości uczących się języka polskiego jako obcego w zakresie problemów w odbiorze komunikatów mówionych oraz strategii uczenia się i komunikacyjnych. Wprowadzono także zmienne, według których następuje kategoryzacja i opis wyników. Do najistotniejszych zmiennych uczniowskich zalicza się: poziom zaawansowania językowego oraz liczbę języków, których student uczył się w sposób zorganizowany, czyli w ramach kursu językowego²³. W pierwotnej wersji planowano także wprowadzić przedziały wiekowe (do 25 lat, od 26. do 40. roku życia oraz powyżej 40 lat), jednak ogromna większość respondentów (ok. 81%) należała do pierwszej kate-

²³ W tego typu badaniach kwestia samej znajomości języków obcych nie jest wyznacznikiem. Czynnikiem wpływającym na podejmowane działania strategiczne jest praktyka w uczeniu się języka obcego. Różne metody i techniki kształcenia językowego wpływają bowiem na zachowania podejmowane w uczeniu się innego języka obcego. W ankiecie zawarto zatem pytania dotyczące: pierwszego języka studenta (języka używanego w domu), języka, którym student posługuje się w kraju zamieszkania oraz innych języków obcych, których ankietowany uczył się w szkole, na uniwersytecie oraz na innych kursach językowych.

gorii wiekowej, natomiast studentów powyżej 40. roku życia było tylko ok. 3%, co nie stanowi miarodajnej próby.

Przeprowadzone badania mają charakter ilościowy, a ich rzetelność uwarunkowana jest chęcią współpracy i szczerością respondentów wypełniających ankiety. Analiza wyników i wyciągnięte wnioski mają charakter prezentacyjny. Obok zestawień ilościowych raport zawiera także problemową analizę i interpretację, której celem jest wyciągnięcie wniosków dla dydaktyki języka polskiego jako obcego.



Wykres 4. Kategorie wiekowe ankietowanych (oprac. własne)

3.1.3.2. Identyfikacja trudności w słuchaniu

Pierwsza część ankiety dotyczyła identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu. W tej części studenci poproszeni zostali o uzupełnienie tabeli zawierającej najczęstsze przyczyny trudności w recepcji mowy i zaznaczenie odpowiedniej frekwencji występowania danych problemów. Studentom zaproponowano odpowiedzi: „często”, „czasami”, „rzadko” oraz „raczej nie”. Unika się stwierdzeń typu „zawsze” czy „nigdy”, ponieważ nie są one obiektywnie wiarygodne. Uważa się, że dostatecznym miernikiem stosowanych działań czy rozpoznanych trudności jest określenie „często”, natomiast stwierdzenie „raczej nie” wskazuje na brak występowania danych problemów i niepodjęcie określonych strategii lub działań. Studenci mogli także wybrać odpowiedź „nie wiem”, jednak w praktyce niewielki odsetek studentów zdecydował się na tę opcję.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* proces odbioru tekstów obcojęzycznych definiowany jest następująco:

Recepcja składa się z czterech etapów, które – choć następują w kolejności liniowej (od początku do końca) – są stale na nowo aktualizowane i interpretowane (od końca do początku). Stała aktualizacja i reinterpretacja odbieranego przekazu dokonuje się pod wpływem faktycznej wiedzy o świecie, schematów oczekiwań i każdorazowo nowego rozumienia tekstu, w wyniku podświadomego procesu, w którym te elementy wzajemnie na siebie wpływają. Cztery etapy procesu recepcji to:

- identyfikacja mowy lub pisma: rozpoznawanie dźwięków/liter oraz słów/wyrazów (pisanych odręcznie i drukowanych),
- rozpoznanie tekstu (w całości lub w części) jako znaczącego,
- semantyczne i poznawcze zrozumienie tekstu jako całości językowej,
- interpretacja treści przekazu.

Umiejętności wykorzystywane w procesie recepcji to:

- percepcja,
- pamięć,
- dekodowanie,
- dedukcja,
- przewidywanie,
- wyobraźnia,
- szybkie przeglądanie tekstu,
- odnajdywanie odniesień we wcześniejszych i kolejnych partiach tekstu (ESOKJ 2003: 86).

W badaniu wśród możliwych czynników wpływających na zrozumienie przekazu zostały zawarte problemy występujące w fazie percepcji słuchowej (identyfikacji mowy), na etapie zrozumienia warstwy semantycznej oraz braki dotyczące umiejętności interpretacyjnych. W zakresie umiejętności oraz czynników niezależnych wyróżniono pamięć oraz koncentrację. Hipotezy zostały sformułowane na podstawie wielokrotnych rozmów prowadzonych ze studentami języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania podczas zajęć językowych rozwijających sprawność słuchania. Można je zatem uznać za wyniki tzw. badań w działaniu prowadzonych podczas procesu dydaktycznego. Studenci biorący udział w doświadczeniu badawczym wypełnili w części pierwszej następującą tabelę:

KIEDY SŁUCHAM:	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
1. Nie mogę rozpoznać słów, które znam i rozumiem, kiedy są zapisane.					
2. Nie znam wystarczająco dużo słów.					
3. Nie rozumiem i nie znam wyrażen idiomatycznych.					
4. Nie mogę zrozumieć tekstu, ponieważ mowa jest zbyt szybka.					
5. Nie mogę się skoncentrować i przestaję słuchać.					
6. Rozumiem słowa, ale mam problemy ze zrozumieniem sensu całego przekazu.					
7. Nie mogę zapamiętać wszystkich ważnych informacji.					
8. Próbuję interpretować usłyszane frazy, ale wtedy tracę następne fragmenty.					

Tabela 4. Część I ankiety, dotycząca identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Odpowiedzi 1. oraz 4. wskazują na problemy w fazie słuchowego odbioru treści związane z rozpoznaniem znanych słów ze względu na sposób ich realizacji lub tempo mowy. Stwierdzenia 2. i 3. identyfikują trudności na poziomie braków leksykalnych w obrębie wyrazu oraz idiomatycznych związków wyrazowych. Odpowiedzi 5. i 7. dotyczą bloku indywidualnych cech uczniowskich, takich jak umiejętność koncentracji oraz zdolność zapamiętywania istotnych informacji, które są niezbędne do poprawnego dekodowania treści. Kwestie 6. i 8. wskazują na trudności w fazie interpretacyjnej przekazu.

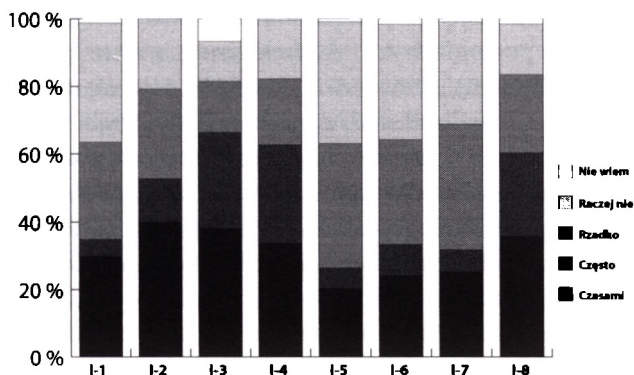
Opis i interpretacja wyników z uwzględnieniem poziomu zaawansowania studentów

Według badanych na wszystkich poziomach zaawansowania językowego do najczęściej wskazywanych problemów należą: zbyt szybkie tempo mowy oraz trudności w rozumieniu wyrażeń idiomatycznych. Zbyt szybkie tempo (odpowiedź 4.) za „częstą” przyczynę niepowodzeń uznało 29% badanych, a za powód występujący „czasami” 34% (razem ok. 63%). Brak znajomości wyrażeń idiomatycznych (odpowiedź 3.) 28% studentów wytypowało jako powód „częsty”, a 38% jako występujący „czasami” (razem 66% odpowiedzi). Do najrzadziej występujących przyczyn zaliczono odpowiedź 1., 5., 6. i 7. Przyczyna 1., czyli brak umiejętności rozpoznania fonicznej reprezentacji znanych wyrażeń, wskazana została jako powód „częsty” zaledwie przez 5% badanych, 28% studentów udzieliło odpowiedzi „rzadko”, a 35% „raczej nie”. Trudności w koncentracji „rzadko” ma 37% badanych, natomiast 36% studentów „raczej nie” ma problemów ze skupieniem uwagi. W kategorii braków na poziomie interpretacyjnym (punkt 6.) odpowiedź „rzadko” wskazało ok. 31%, a odpowiedź „raczej nie” – ok. 34% respondentów. Utrudnienia związane z magazynowaniem informacji w pamięci krótkotrwałej 37% studentów określiło jako dotyczące ich „rzadko”, a 30% „raczej nie” ma takich trudności. Szczegółowe dane dotyczące wszystkich studentów zostały zestawione w tabeli poniżej:

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	78	13	74	92	3
%	30,00%	5,00%	28,46%	35,38%	1,15%
I-2	104	33	69	54	0
%	40,00%	12,69%	26,54%	20,77%	0,00%
I-3	99	74	39	31	17
%	38,08%	28,46%	15,00%	11,92%	6,54%
I-4	88	75	51	45	1
%	33,85%	28,85%	19,62%	17,31%	0,38%
I-5	53	16	95	94	2
%	20,38%	6,15%	36,54%	36,15%	0,77%

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-6	63	24	80	89	4
%	24,23%	9,23%	30,77%	34,23%	1,54%
I-7	66	17	96	79	2
%	25,38%	6,54%	36,92%	30,38%	0,77%
I-8	93	64	60	39	4
%	35,77%	24,62%	23,08%	15,00%	1,54%

Tabela 5. Zestawienie wszystkich odpowiedzi dotyczących identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)



Wykres 5. Zestawienie wszystkich odpowiedzi dotyczących identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Wśród rozróżnianych trudności w rozumieniu polszczyzny mówionej umiejętność słuchowej identyfikacji znanych wyrazów dotyczy przede wszystkim studentów na niższych poziomach biegłości językowej. Na poziomie A1 44% studentów „czasami”, a 9% „często” ma problemy z rozpoznaniem fonicznej reprezentacji wyrażań, które zna w formie pisanej. Na poziomie A2 wskaźnik ten maleje – 28% studentów „czasami” i 9% „często” napotyka na takie trudności, natomiast łącznie aż 63% „rzadko” lub „raczej nie” wskazuje na tę przyczynę – 26% odpowiedzi „rzadko” i 37% odpowiedzi „raczej nie”. Na poziomie B1 30% „czasami” i tylko 4% „często” uznaje tę odpowiedź za prawdziwą. Studenci na poziomie B2 i C1 nie mają już tego typu problemów – 0% odpowiedzi „często” przy 46% odpowiedzi „raczej nie” na poziomie B2 i 68% na poziomie C1.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na sprawny odbiór tekstów jest znajomość słownictwa zawartego w danym przekazie. Braki leksykalne za częstą przyczynę trudności uznało 13% studentów na poziomie A1, ponad połowa ankietowanych na tym poziomie biegłości ma tego typu poczucie „czasami”, a 30% „rzadko”. Na poziomach bardziej zaawansowanych (A2 i B1) współczynnik ten jest podobny – 14% odpowiedzi „często”, 37% „czasami” i prawie połowa „rzadko” (33% odpowiedzi) lub „raczej nie” (16% odpowiedzi) na poziomie A2. Na poziomie progowym 12% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „często”, 39% „czasami” i ok. połowa „rzadko” (22%) lub

„raczej nie” (28%). Na poziomie średnio zaawansowanym (B2) połowa studentów „często” (15% odpowiedzi) i „czasami” (35% odpowiedzi) odczuwa potrzebę poszerzania zasobu słownictwa, a 27% deklaruje, że braki leksykalne „raczej nie” są przyczyną trudności w słuchaniu ze zrozumieniem. Na poziomie C1 znaczna większość (63%) respondentów wskazuje, że w ich przypadku słownictwo nie jest czynnikiem warunkującym aktywne słuchanie i przetwarzanie przekazów, niemniej 11% odnosi takie wrażenie „często”.

Następnym czynnikiem, który wpływa na zrozumienie, jest znajomość związków wyrazowych oraz połączeń o charakterze idiomatycznym. W tym przypadku możemy zaobserwować pewną prawidłowość – w miarę rozwoju wiedzy językowej, w tym także znajomości wyrażen idiomatycznych oraz umiejętności ich poprawnej interpretacji w danym kontekście, aspekt ten przestaje być przeszkodą w sprawnym rozumieniu polszczyzny. Wśród studentów na poziomach A1 i A2 frekwencję „często” zaznaczyło odpowiednio 38% (A1) oraz 40% (A2), „czasami” 37% i 32%, natomiast tylko 6% i 7% studentów na tych poziomach uznało, że nie jest to czynnik przysparzający trudności. Część studentów w tej grupie (14% na poziomie A1 oraz 9% na poziomie A2) zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”, co uzasadnić należy faktem, że na pierwszych etapach kształcenia nie wprowadza się zbyt wielu wyrażen idiomatycznych – stąd brak pewnego rodzaju świadomości na temat ich wpływu na zdolność słuchania. Studenci na poziomie B1 i B2, którzy są bardziej zaawansowani i mają większe doświadczenie w rozumieniu różnego rodzaju tekstów, uważają, że nieznanostwo związków idiomatycznych może utrudniać zrozumienie tekstu „często” – 26% odpowiedzi na poziomie B1 oraz 23% na poziomie B2 – i może mieć znaczący wpływ na sprawne rozumienie – łącznie 30% odpowiedzi „rzadko” i „raczej nie” na poziomie B1 oraz łącznie 36% na poziomie B2. Obcokrajowcy zaawansowani językowo (C1) w większości stwierdzili, że czynnik ten „raczej nie” (30%) lub „rzadko” (27%) jest przyczyną trudności w rozumieniu komunikatów mówionych. Z danych statystycznych wynika, że nieznanostwo związków idiomatycznych nie jest uważana za przyczynę trudności w rozumieniu komunikatów mówionych, ponieważ w bardzo podstawowych sytuacjach komunikacyjnych (czyli w obszarze działań językowych studentów na tych poziomach zaawansowania), takich jak przedstawianie się czy robienie zakupów, tego typu struktury używane są nader rzadko. Na poziomie B1 aktywnostwo językowa studentów wychodzi już poza sferę działań konkretnych. Studenci decydują się na czytanie i słuchanie tekstów o strukturze semantycznie i syntaktycznie bardziej skomplikowanej, wtedy też znajomości związków idiomatycznych zaczyna odgrywać istotną rolę w rozumieniu komunikatu. Z tego względu najwięcej studentów właśnie na tym poziomie zaawansowania uznało tę kwestię za istotną. Następnie – w miarę rozwoju wiedzy językowej i umiejętności interpretacji nieznanych wyrażen na podstawie kontekstu językowego – problemy tego rodzaju występują coraz rzadziej.

Największa grupa wszystkich badanych za jeden z najważniejszych czynników wpływających na rozumienie ze słuchu uznała tempo mowy. Prawie połowa (46%) studentów na poziomie A1 i 40% na poziomie A2 uważa ten aspekt za „częstą” przy-

czynę niepowodzeń, a odpowiednio 37% i 33% stwierdza, że „czasami” zdarza im się nie zrozumieć przekazu z powodu zbyt szybkiej artykulacji. Na poziomie progowym i średnio zaawansowanym problemy z percepcją spontanicznej mowy „często” ma już tylko 19% studentów na poziomie B1 i tyle samo na poziomie B2. Wskaźniki dla odpowiedzi „rzadko” i „raczej nie” również są na tych poziomach zbieżne – 28% odpowiedzi „rzadko” na poziomie B1 i 27% na poziomie B2 oraz 20% odpowiedzi „raczej nie” w grupie studentów na poziomie B1 i 19% na poziomie B2. Znacząco wyższe proporcje wśród odpowiedzi „rzadko” i „raczej nie” można zauważyć wśród studentów zaawansowanych – aż 46% deklaruje, że tempo mowy nie jest czynnikiem utrudniającym zrozumienie, a 17% przyznaje, że „rzadko” zdarzają się sytuacje, w których mają kłopoty w zrozumieniu tekstu spowodowane zbyt szybką mową. Tylko 8% przyznaje, że mimo wysokiego poziomu biegłości językowej w dalszym ciągu tego typu sytuacje zdarzają się „często”.

Kwestia percepcji słuchowej jest elementem warunkującym proces rozumienia komunikatów i, jak wskazują dane liczbowe, przysparza trudności na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Wyniki dowodzą także, że studenci na początkowych etapach nauki częściej wskazują tę przyczynę niż studenci zaawansowani. Potwierdza to tezę, że zdolności percepcyjne można i należy rozwijać na wszystkich etapach nauki, rozpoczynając od aktywności z minimalnymi parami wyrazowymi poprzez rozpoznawanie słów w zdaniach, a następnie w tekstach – z uwzględnieniem stopnia ich trudności (zob. rozdz. 3.2.4). Studenci na niższych poziomach biegłości mogą mieć trudności z percepcją słuchową, lub też ich umiejętności w rozróżnianiu dźwięków mowy polskiej nie są jeszcze dostatecznie wykształcone. Problem ten można wyeliminować poprzez systematyczny trening i jak najczęstszy kontakt z autentycznymi tekstami mówionymi, a także ćwiczenie poprawnej wymowy.

Przyczyny zaburzeń w rozumieniu komunikatów mówionych mogą występować także w fazie interpretacji przekazu. Kwestia ta ujęta jest w punkcie 6. i sformułowana następująco: „Kiedy słucham, rozumiem słowa, ale mam problemy ze zrozumieniem sensu całego przekazu”. Studenci, którzy wzięli udział w badaniach, twierdzą, że nie jest to najczęstszy powód trudności. Odpowiedź „rzadko” wybrało 33% studentów na poziomie A1, 35% na poziomie A2, 31% z poziomu B1, 25% z poziomu B2 i 27% studentów zaawansowanych. Natomiast odpowiednio 17%, 28%, 48%, 35% i 56% respondentów na wskazanych poziomach twierdzi, że „raczej nie” ma z tym problemów. Czynności interpretacyjne najwięcej trudności przysparzają studentom początkującym – na poziomie A1 15% wybrało odpowiedź „często”, a 32% „czasami”. W miarę stopnia zaawansowania językowego wskaźnik dla odpowiedzi „często” spada do 5% na poziomie C1. Pewnego rodzaju nieregularność można zaobserwować wśród odpowiedzi uczących się średnio zaawansowanych językowo (B2), wśród których 29% „czasami” i 6% „często” napotyka trudności w interpretacji komunikatów mówionych. Dla porównania studentom na poziomie B1 faza interpretacji przysparza problemów „czasami” – 15% i „często” – 6%, a na poziomie C1 odpowiednio 11% i 5%. Wynik ten może być uwarunkowa-

ny faktem, że w kształceniu językowym na poziomie B1 w dalszym ciągu bazuje się na tekstach odnoszących się do tematów konkretnych, natomiast na poziomie B2 częściej i bardziej systematycznie wprowadza się materiały wymagające wyższych umiejętności interpretacyjnych.

Innego rodzaju zaburzenia w procesie recepcji zasugerowano w punkcie 8. tabeli. Kwestia ta dotyczy umiejętności nakierowania uwagi na ważne elementy przekazu oraz umiejętności ich interpretacji w kontekście następujących kolejno fraz. Zdarza się, że studenci skupiają się na jednej jednostce tekstu (najczęściej takiej, której nie mogą zrozumieć) i w efekcie ich uwadze uchodzą następne fragmenty, co blokuje zrozumienie całości przekazu²⁴. Czynnikiem ten należy zaliczyć do indywidualnych – niemniej jednak wyniki pokazują, że w przewadze odpowiedź „często” wybierali studenci na poziomie A1 (33%) oraz A2 (35%). Spośród uczących się na poziomie C1 8% zaznaczyło frekwencję „często”, natomiast aż 38% uznało, że postępuje w ten sposób „rzadko” lub raczej im się to nie zdarza – 30%. Ogólnie rzecz ujmując, sytuacja taka „czasami” przytrafia się 36% badanych, „często” 25%, „rzadko” 23% oraz „raczej nie” zdarza się 15% ankietowanych.

Następnym czynnikiem należącym do bloku zmiennych uczniowskich jest zdolność zapamiętywania oraz umiejętność stosowania technik mających na celu utrwalenie najważniejszych treści. Analizując wyniki badań, należy stwierdzić, że kwestia ta jest niezależna od poziomu zaawansowania językowego, ponieważ istnieją zbyt duże rozbieżności między udzielonymi odpowiedziami. Wśród wszystkich studentów, którzy wypełnili ankietę, 37% studentów „rzadko” ma problemy z zapamiętaniem treści, 30% „raczej nie” ma takich trudności, 25% przyznaje, że zdarza się to „czasami”, a 7% przytrafia się „często”. Problem z zapamiętaniem lub/i wyróżnieniem najważniejszych punktów przekazu można niwelować poprzez wprowadzanie aktywności, których celem jest zapisywanie kluczowych słów oraz tworzenie notatek w formie standardowej lub w postaci różnego rodzaju diagramów i map myślowych.

Do zmiennych zależnych od samego uczącego się należy bezsprzecznie kwestia nastawienia. Odpowiednia motywacja i organizacja działań może być bowiem czynnikiem hamującym lub umożliwiającym naukę. Anna Czeniek (2009: 92), badając motywację studentów uczących się języka polskiego na poziomie A1 i B1 na kursach semestralnych i w ramach programu Erasmus w CJKPwŚ UJ, w prowadzonych badaniach ankietowych postawiła pytanie dotyczące sprawności, w której opanowaniu studenci spodziewają się mieć najwięcej trudności. Największa liczba osób wskazała w odpowiedzi właśnie rozumienie ze słuchu. W jego przypadku niezwykle istotna jest automotywacja oraz umiejętność koncentracji. Studenci, którzy nie dokładają starań, aby doskonalić swoje zdolności audytywne i mniej lub bardziej świadomie

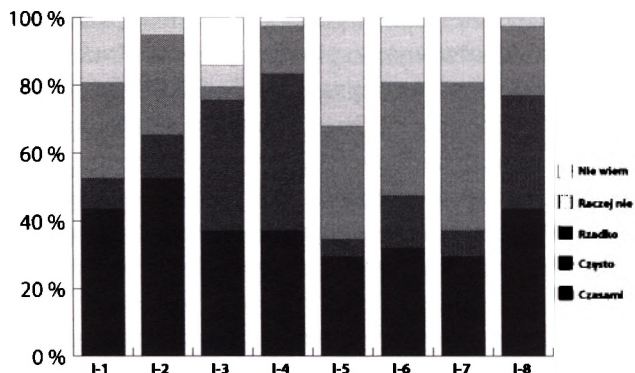
²⁴ Problem ten został zamieszczony w ankiecie, ponieważ – według obserwacji poczynionych w trakcie zajęć językowych oraz na podstawie rozmów ze studentami dotyczących oceny stopnia zrozumienia danego nagrania – został uznany za istotny i systematycznie pojawiający się jako powód załóceń w rozumieniu mowy.

przestają skupiać się na słuchanym materiale, blokują rozwój sprawności słuchania. Według badań znaczna większość studentów wykorzystuje możliwości rozwoju – 37% „rzadko”, a 36% „raczej nie” denerwuje się i nie przestaje słuchać. Tego rodzaju frustracje przytrafiają się „czasami” 20% badanych i „często” 6%. Kwestia koncentracji uzależniona jest w dużej mierze od modalności studenta, długości słuchanego tekstu oraz stopnia zainteresowania jego tematyką. Z tego względu, dobierając nagrania, należy zadbać o ich jakość dźwiękową oraz wzmacniać motywację studentów, np. poprzez stawianie „intrygujących” pytań, zadania z ilustracjami czy odwoływanie się do doświadczeń uczących się.

Dokonawszy analizy wyników badań z uwzględnieniem poziomu zaawansowania respondentów, należy zwrócić uwagę na najczęściej wskazywane przyczyny trudności recepcji przekazów mówionych. Studenci na podstawowym poziomie zaawansowania za najczęstsze przyczyny wskazali zbyt szybkie tempo mowy (46%), nieznajomość wyrażen idiomatycznych (38%) oraz brak umiejętności szybkiego przetwarzania informacji pojawiających się w tekście (33%). Szczegółowe dane zestawiono w tabeli 6. i opatrzone wykresem.

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	34	7	22	14	1
%	43,59%	8,97%	28,21%	17,95%	1,28%
I-2	41	10	23	4	0
%	52,56%	12,82%	29,49%	5,13%	0,00%
I-3	29	30	3	5	11
%	37,18%	38,46%	3,85%	6,41%	14,10%
I-4	29	36	11	1	1
%	37,18%	46,15%	14,10%	1,28%	1,28%
I-5	23	4	26	24	1
%	29,49%	5,13%	33,33%	30,77%	1,28%
I-6	25	12	26	13	2
%	32,05%	15,38%	33,33%	16,67%	2,56%
I-7	23	6	34	15	0
%	29,49%	7,69%	43,59%	19,23%	0,00%
I-8	34	26	16	2	0
%	43,59%	33,33%	20,51%	2,56%	0,00%

Tabela 6. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

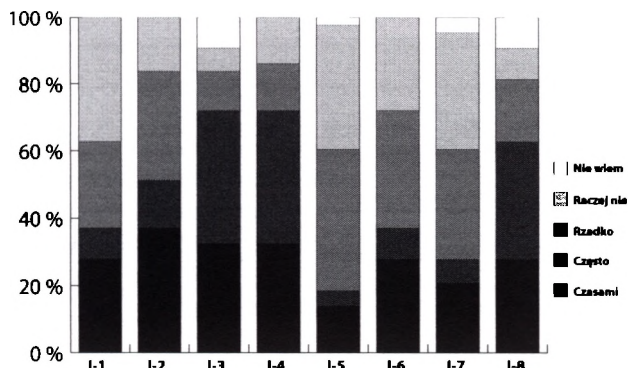


Wykres 6. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Respondenci uczący się na poziomie A2 wyróżnili dokładnie te same przyczyny. Trudności sformułowane: „nie rozumiem i nie znam wyrażeń idiomatycznych” oraz „nie mogę zrozumieć tekstu, ponieważ mowa jest zbyt szybka” jako występujące „często” zaznaczyło 40% badanych. Punkt: „kiedy próbuję interpretować usłyszone frazy, tracę następne fragmenty” wybrało 35% badanych. Liczbowe dane dotyczące najczęstszych trudności na tym poziomie zaawansowania zestawiono w tabeli 7.

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	12	4	11	16	0
%	27,91%	9,30%	25,58%	37,21%	0,00%
I-2	16	6	14	7	0
%	37,21%	13,95%	32,56%	16,28%	0,00%
I-3	14	17	5	3	4
%	32,56%	39,53%	11,63%	6,98%	9,30%
I-4	14	17	6	6	0
%	32,56%	39,53%	13,95%	13,95%	0,00%
I-5	6	2	18	16	1
%	13,95%	4,65%	41,86%	37,21%	2,33%
I-6	12	4	15	12	0
%	27,91%	9,30%	34,88%	27,91%	0,00%
I-7	9	3	14	15	2
%	20,93%	6,98%	32,56%	34,88%	4,65%
I-8	12	15	8	4	4
%	27,91%	34,88%	18,60%	9,30%	9,30%

Tabela 7. Odpowiedzi studentów na poziomie A2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)



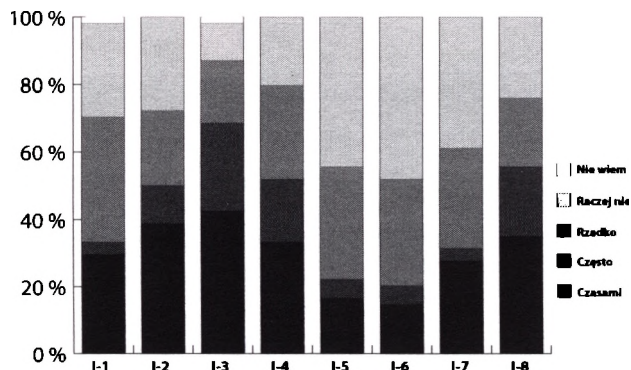
Wykres 7. Odpowiedzi studentów na poziomie A2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

W miarę rozwoju zaawansowania językowego maleje liczba osób, które za główną przyczynę trudności w rozumieniu uznają zbyt szybkie tempo mowy. Na poziomie B1 spada ona do 19%, a najczęściej wskazywanym powodem zakłóceń w odbiorze komunikatów mówionych jest nieznanomość wyrażen idiomatycznych (26%) oraz zbyt wolne przetwarzanie treści (20%). Studenci na poziomie progowym rzadziej mają problemy z koncentracją (44% odpowiedzi „raczej nie”) oraz z interpretacją całości przekazu (48% odpowiedzi „raczej nie”).

Dane liczbowe przedstawiono w tabeli 8.

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	16	2	20	15	1
%	29,63%	3,70%	37,04%	27,78%	1,85%
I-2	21	6	12	15	0
%	38,89%	11,11%	22,22%	27,78%	0,00%
I-3	23	14	10	6	1
%	42,59%	25,93%	18,52%	11,11%	1,85%
I-4	18	10	15	11	0
%	33,33%	18,52%	27,78%	20,37%	0,00%
I-5	9	3	18	24	0
%	16,67%	5,56%	33,33%	44,44%	0,00%
I-6	8	3	17	26	0
%	14,81%	5,56%	31,48%	48,15%	0,00%
I-7	15	2	16	21	0
%	27,78%	3,70%	29,63%	38,89%	0,00%
I-8	19	11	11	13	0
%	35,19%	20,37%	20,37%	24,07%	0,00%

Tabela 8. Odpowiedzi studentów na poziomie B1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

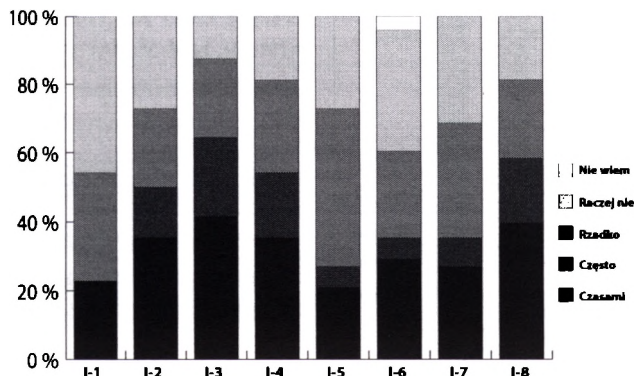


Wykres 8. Odpowiedzi studentów na poziomie B1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Współczynniki trudności dla kwestii opisanych w 3., 4. i 8. punkcie ankiety nieznacznie maleją na średnim poziomie zaawansowania. Nieznajomość frazeologii „często” utrudnia zrozumienie treści przekazu 23% badanych, natomiast tempo mowy przysparza znacznych trudności 19% uczących się na poziomie B2. Podobna liczba respondentów odpowiedziała, że ma trudności z równoczesnym słuchaniem i interpretowaniem wypowiedzi mówionych.

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	11	0	15	22	0
%	22,92%	0,00%	31,25%	45,83%	0,00%
I-2	17	7	11	13	0
%	35,42%	14,58%	22,92%	27,08%	0,00%
I-3	20	11	11	6	0
%	41,67%	22,92%	22,92%	12,50%	0,00%
I-4	17	9	13	9	0
%	35,42%	18,75%	27,08%	18,75%	0,00%
I-5	10	3	22	13	0
%	20,83%	6,25%	45,83%	27,08%	0,00%
I-6	14	3	12	17	2
%	29,17%	6,25%	25,00%	35,42%	4,17%
I-7	13	4	16	15	0
%	27,08%	8,33%	33,33%	31,25%	0,00%
I-8	19	9	11	9	0
%	39,58%	18,75%	22,92%	18,75%	0,00%

Tabela 9. Odpowiedzi studentów na poziomie B2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

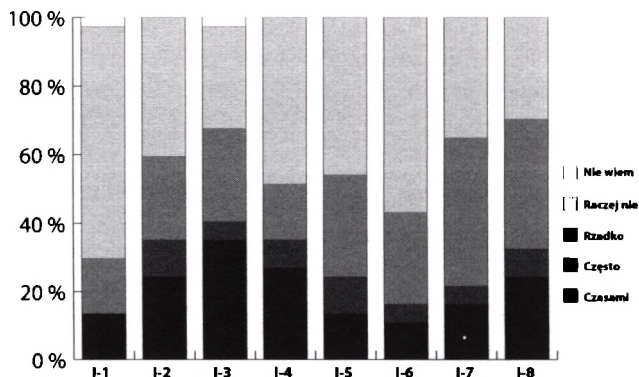


Wykres 9. Odpowiedzi studentów na poziomie B2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Studenci, którzy osiągnęli wysoki poziom umiejętności językowych, wskazują inne źródła trudności. Najczęściej (11% odpowiedzi „często”) są to braki w słownictwie oraz problemy z koncentracją, co może wynikać z faktu, że na poziomie C1 używa się dłuższych nagrań. Natomiast tempo mowy, które na niższych poziomach zaawansowania wskazywano najczęściej, „raczej nie” przysparza trudności 49% ankietowanych. Studenci zaawansowani bez problemów także rozpoznają realizacje foniczne znanych słów i wyrażeń (68% odpowiedzi „raczej nie”). Odbiór warstwy dźwiękowej nie stwarza trudności uczącym się na poziomie C1. Ponad połowa – 57% badanych – odpowiedziała także, że „raczej nie” ma trudności z interpretacją danej wypowiedzi jako całości.

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
I-1	5	0	6	25	1
%	13,51%	0,00%	16,22%	67,57%	2,70%
I-2	9	4	9	15	0
%	24,32%	10,81%	24,32%	40,54%	0,00%
I-3	13	2	10	11	1
%	35,14%	5,41%	27,03%	29,73%	2,70%
I-4	10	3	6	18	0
%	27,03%	8,11%	16,22%	48,65%	0,00%
I-5	5	4	11	17	0
%	13,51%	10,81%	29,73%	45,95%	0,00%
I-6	4	2	10	21	0
%	10,81%	5,41%	27,03%	56,76%	0,00%
I-7	6	2	16	13	0
%	16,22%	5,41%	43,24%	35,14%	0,00%
I-8	9	3	14	11	0
%	24,32%	8,11%	37,84%	29,73%	0,00%

Tabela 10. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)



Wykres 10. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

Dane dotyczące identyfikacji trudności rozkładają się w różnych proporcjach w zależności od poziomu zaawansowania studentów. Oczywiście tendencją, potwierdzoną także w tym badaniu, jest fakt, że w miarę rozwoju językowego studenci identyfikują coraz mniej problemów, jednak na wszystkich poziomach zaawansowania wskazują na trudności w zrozumieniu przekazu spowodowane zbyt szybkim tempem mowy. Oznacza to, że w kształceniu rozumienia należy wprowadzać ćwiczenia rozwijające zdolności percepcji słuchowej. Trzeba także pamiętać, że każdy student jest jednostką autonomiczną, mniej lub bardziej potwierdzającą ogólnie przyjęte tendencje. Wychodząc z takiego założenia, kwestię samooceny przedsięwziętych działań oraz ewaluacji napotkanych trudności należy uznać za nieodłączny element każdego zajęcia językowych. Tylko rozpoznane problemy można skutecznie eliminować poprzez dobór materiałów audio oraz odpowiednio zaplanowane i wprowadzane techniki pracy.

3.1.3.3. Umiejętność wyboru efektywnych działań wspomagających rozumienie mowy

Druga część kwestionariusza dotyczyła działań podejmowanych w sytuacji, kiedy student ma problemy ze zrozumieniem nagrania prezentowanego na zajęciach językowych. Studentom zaproponowano osiem sposobów postępowania, w przypadku kiedy dane nagranie jest trudne. Wśród wymienionych działań znajdują się aktywności zaliczane do efektywnych oraz takie, których stosowanie jest niewskazane. Studenci biorący udział w badaniu zostali poproszeni o dokonanie wyboru, czy dane stwierdzenie dotyczy ich: czasami, często, rzadko lub raczej ich nie dotyczy (podobnie jak w pierwszej części ankiety). Przykładowe działania zostały zamieszczone w poniższej tabeli.

KIEDY NA LEKCJI NIE ROZUMIEM NAGRANIA:	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
1. Przestaję słuchać i zajmuję się innymi rzeczami.					
2. Słucham dalej i próbuję zrozumieć chociaż kilka słów.					
3. Denerwuję się.					
4. Proszę kolegę/koleżankę lub nauczyciela o pomoc po wysłuchaniu nagrania.					
5. Próbuję zapisywać ważne słowa.					
6. Próbuję z kontekstu domyślić się, o czym jest tekst.					
7. Szukam informacji w książce lub innych dostępnych materiałach.					
8. Próbuję wykonać ćwiczenie, odwołując się do ogólnej znajomości tematu.					
9. Nawet jeśli rozumiem tekst, nie potrafię wykonać określonego zadania.					

Tabela 11. Część II ankiety, dotycząca działań podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)

Do działań wspomagających i usprawniających rozumienie tekstu należą sposoby oznaczone w tabeli numerami: 2, 5, 6, 8. Za działania obniżające skuteczność słuchania uznaje się natomiast pozycje: 1., 3. oraz 7. Kwestie 4. i 9. dostarczają cennych informacji na temat zachowania studentów oraz ich oceny używanych materiałów dydaktycznych (punkt 9.)²⁵. Wyniki badań w większości potwierdzają dane uzyskane w badaniach pilotażowych. Nie udało się wyodrębnić czynników, które w zasadniczy sposób wpływają na podejmowane działania. Analiza danych w kontekście poziomu zaawansowania językowego nie wskazuje na istnienie regularnych zależności, można jednak zauważyć w kilku punktach różnice pomiędzy studentami rozpoczynającymi naukę i studentami

²⁵ Należy zwrócić uwagę, że strategie uznawane za pomocne w warunkach lekcyjnych oraz podczas komunikacji w języku docelowym mogą okazać się nieskuteczne w przypadku rozwiązywania zadań testowych na egzaminie. Zdarza się bowiem, że zdający, zamiast polegać na treściach zawartych w nagraniu, opierają się na własnej wiedzy (strategia 8.) lub kontekście komunikacyjnym (strategia 6.), co może prowadzić do nieprawidłowego wykonania zadania.

na poziomie C1. Studenci na różnych poziomach zaawansowania podejmują podobne działania w sytuacji, kiedy mają problemy ze zrozumieniem prezentowanego na lekcji nagrania lub też nie mogą wykonać danego zadania przy zrozumieniu treści²⁶.

Opis i interpretacja wyników

W tabeli na pierwszym miejscu znalazł się najbardziej naganny sposób zachowania, czyli mniej lub bardziej świadome zaniechanie prób zrozumienia i koncentracja uwagi na elementach niezwiązanych z nagraniem. Według wskaźników „czasami” zdarza się to 22% uczącym się, a 4% postępuje w ten sposób „często”. Jednak zdecydowana większość badanych (46% odpowiedzi „raczej nie” i 27% „rzadko”) dokłada starań, aby zrozumieć prezentowany materiał. Potwierdzają to wyniki otrzymane dla stwierdzenia 2.: „słucham dalej i próbuję zrozumieć chociaż kilka słów” – aż 72% respondentów wskazało w tym punkcie odpowiedź „często”. Kwestia koncentracji wiąże się, jak zaznaczono już w omówieniu wyników dotyczących trudności ze zrozumieniem mowy, z motywacją, czyli nastawieniem uczącego się do samej nauki języka polskiego, kolejno do sprawności słuchania i do prezentowanego na lekcji nagrania. Pozytywne nastawienie w sposób znaczący wpływa na osiągnięte efekty i stosowane techniki pracy, a jedną z ról nauczyciela jest systematyczne wzmacnianie tej motywacji poprzez dobór materiałów dydaktycznych i konstrukcję aktywności.

Punkt 3., czyli odpowiedź „denerwuję się”, należy do grupy zmiennych indywidualnych. Stany afektywne uczącego się są czynnikiem odgrywającym ważną rolę w procesie przyswajania języka. Odczuwanie frustracji czy niezadowolenia z powodu niskiej oceny własnych umiejętności językowych to stan, którego uczący się nie mogą w pełni kontrolować. Według danych blisko połowa ankietowanych odczuwa zdenerwowanie „czasami” (34% odpowiedzi) lub „często” (17%). Pozostali przyznają, że odczuwanie frustracji zdarza im się rzadko (21%) lub raczej nie denerwują się z powodu trudności w rozumieniu (26%).

Sposób następny, czyli zwrócenie się z prośbą o dodatkowe wyjaśnienia do kolegi lub nauczyciela, należy do strategii kompensacyjnych i społecznych (według taksonomii R. Oxford). Jak pokazują wyniki, studenci dość często korzystają z pomocy kolegi/koleżanki lub proszą o pomoc lektora – 27% odpowiedzi „często” i 40% „czasami”. Działanie to zaliczyć należy do pozytywnych, pod warunkiem, że wyjaśnienia następują po wysłuchaniu nagrania, a nie w jego trakcie, i nie zakłócają odbioru tekstu. Wedle niniejszej propozycji metodycznej zadania poświęcone rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu należy podsumowywać pracą z transkrypcją słuchanego tekstu. W tej ostatniej fazie można studentom zaproponować ćwiczenia z lukami lub aktywności związane z warstwą prozodyczną mowy. Dzięki temu mogą oni sami ocenić zrozumienie tekstu, a także określić, na jakim etapie wystąpiły błędy i co było przyczyną trudności. Faza ewaluacji jest zatem niezwykle istotną częścią zajęć mających na celu

²⁶ Kwestia zrozumienia nie jest tu stwierdzona obiektywnie. Jest to poczucie lub przeświadczenie studenta, który twierdzi, że dany przekaz zrozumiał.

rozwijanie zdolności rozumienia mowy. Studenci, otrzymując transkrypcję tekstu i odsłuchując dane nagranie, jeszcze raz mogą skupić swoją uwagę na charakterystycznych cechach mowy, takich jak: tempo, intonacja, akcent, oraz mają szansę sprawdzić, które elementy przekazu przysporzyły im najwięcej trudności. W ten sposób studenci, nie będący są na tyle śmiały, by dyskutować na forum grupy o kwestiach, które są dla nich problematyczne, lub odczuwający dyskomfort, mogą rozjaśnić swoje wątpliwości.

Podczas zajęć językowych dodatkowe informacje dotyczące treści danego nagrania mogą być zawarte w pomocach dydaktycznych (podręczniku, karcie pracy, słowniku), jednak korzystanie z nich powinno ograniczać się do wykonywania określonego zadania. Przewracanie kolejnych stron czy poszukiwanie nieznanego słowa w słowniku prowadzi do zaburzeń koncentracji oraz odwrócenia uwagi od samego przekazu i z tego powodu zaliczane jest do działań obniżających efektywność słuchania. Poszukiwanie informacji w podręczniku i innych pomocach dydaktycznych (punkt 7. w ankiecie) za sposób stosowany „często” wybrało jednak aż 36% badanych, a kolejne 33% potwierdza, że „czasami” w trakcie słuchania wertuje dostępne materiały.

Do strategii pozytywnych, lecz – jak pokazały badania pilotażowe – niestosowanych regularnie przez studentów, należy zapisywanie kluczowych słów, na podstawie których można następnie stawiać hipotezy dotyczące tematu i treści. Według danych 35% uczących się regularnie, a 32% od czasu do czasu próbuje robić notatki, natomiast 13% uważa, że raczej nie jest to sposób skuteczny. Umiejętność wyróżniania ważnych informacji lub kluczowych słów jest jedną ze strategii kognitywnych, które powinno się rozwijać poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń (zob. rozdz. 3.1.4).

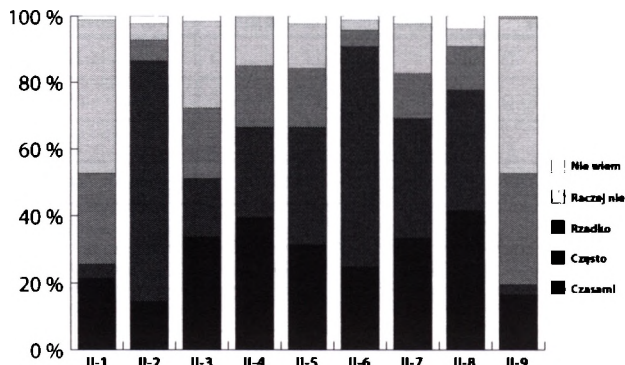
W celu lepszego zrozumienia danego przekazu należy wykorzystać wszelkie wiadomości dotyczące kontekstu sytuacyjnego, bazować na domyśle językowym oraz odwoływać się do znajomości danego tematu. Strategie te zostały sformułowane w punkcie 6. i 8. Dany tekst należy interpretować w aspekcie celu komunikacyjnego, sytuacji oraz relacji zachodzącej pomiędzy nadawcą i odbiorcą przekazu. Znaczenie tekstu jest bowiem współtworzone przez kontekst. Ponad połowa respondentów (66% odpowiedzi „często”) bazuje na znajomości kontekstu, 25% próbuje odwoływać się do kontekstu „czasami”, a jedynie 3% nie używa wskazówek językowych i pozatekstowych, co mogłoby w znacznym stopniu ułatwić zrozumienie. Formy rozwijania umiejętności wnioskowania przedstawione zostały w rozdziale 3.2.5.6. Równie efektywnym sposobem pracy z tekstami mówionymi i/lub kompensacji braków jest domyślanie się treści na podstawie ogólnej znajomości tematu (punkt 8. w kwestionariuszu). Poprawne użycie tej strategii powinno polegać na tworzeniu hipotez, a następnie ich weryfikacji lub uzupełnieniu zgodnie z nagraniem. Wedle danych liczbowych do posiadanych informacji i ogólnej wiedzy o świecie „często” odwołuje się 36% badanych, a 42% „czasami”. Jedynie 5% uczących się „raczej nie” korzysta z danych pozatekstowych.

Ostatnia zawarta w tej części kwestia nie dotyczyła już podejmowanych przez uczących się działań strategicznych, lecz umiejętności wykonania konkretnego zadania dydaktycznego sprawdzającego zrozumienie nagrania. Sytuacja 9., sformułowana następująco: „nawet jeśli rozumiem treść, nie potrafię wykonać określonego zadania”,

została uznana za „czasami” tylko przez 3% badanych, kolejne 17% uważa, że zdarza się to „czasami”, 33% uznaje to za zdarzenia „rzadkie”, a kolejne 47% „raczej nie” odnosi takiego wrażenia. Umiejętność wykonywania zadań dydaktycznych danego typu wiąże się z praktyką. Doświadczenia lektorów pokazują, że studenci, którzy nie uczyli się żadnego innego języka obcego, mogą mieć problemy ze zrozumieniem konstrukcji zadań i umiejętnością ich rozwiązywania. Brak praktyki można uznać za jedną z przyczyn zaznaczenia częstej frekwencji, drugą przyczyną może być sytuacja, kiedy student uważa, że zadania dydaktyczne nie są dobrze przygotowane. Model ten jest bardzo niekorzystny, ponieważ w sposób znaczący obniża zaufanie studenta do podręcznika lub wykorzystywanych materiałów. Z tego powodu należy dokładnie sprawdzać rzetelność używanych materiałów dydaktycznych. Dokładne dane statystyczne dotyczące omówionych powyżej strategii uczenia się zostały zestawione w tabeli 12.

	Czasami	Często	Rzadko	Raczej nie	Nie wiem
II-1	56	11	70	120	3
%	21,54%	4,23%	26,92%	46,15%	1,15%
II-2	38	187	16	13	6
%	14,62%	71,92%	6,15%	5,00%	2,31%
II-3	88	45	55	68	4
%	33,85%	17,31%	21,15%	26,15%	1,54%
II-4	103	70	48	38	1
%	39,62%	26,92%	18,46%	14,62%	0,38%
II-5	82	91	46	35	6
%	31,54%	35,00%	17,69%	13,46%	2,31%
II-6	65	171	13	8	3
%	25,00%	65,77%	5,00%	3,08%	1,15%
II-7	87	93	35	39	6
%	33,46%	35,77%	13,46%	15,00%	2,31%
II-8	108	94	34	14	10
%	41,54%	36,15%	13,08%	5,38%	3,85%
II-9	43	8	86	121	2
%	16,54%	3,08%	33,08%	46,54%	0,77%

Tabela 12. Odpowiedzi studentów dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)



Wykres 11. Odpowiedzi studentów dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)

We wstępie zaznaczono, że w tej części badań nie udało się wyznaczyć regularnych powiązań pomiędzy poziomem zaawansowania językowego a stosowaniem określonych strategii. Analizując dane liczbowe oraz wykresy dla poziomu A1 i C1, można jednak zaobserwować pewne właściwości. Studenci zaawansowani są słuchaczami bardziej aktywnymi: tezę 1.: „przestają słuchać i zajmują się innymi rzeczami” aż 78% uznało za raczej ich nie dotyczącą. W przypadku studentów na poziomie A1 diagnoza nie jest tak jednoznaczna – 28% twierdzi, że jest to sytuacja zdarzająca się „czasami”, 3% wybrało odpowiedź „często”, 35% „rzadko”, a tylko 35% „raczej nie”. Materiały audio wykorzystywane w kształceniu na poziomie A1 trwają od kilkunastu sekund do ok. jednej minuty. Odcinki wzmożonej koncentracji nie są zatem długie, z tego względu należy to wykluczyć jako główny problem. Rzeczywistą przyczyną takiego postępowania są trudności (omówione w części „Analiza i interpretacja trudności”) oraz towarzysząca im frustracja. Potwierdzają to statystyki – 31% uczących się na poziomie A1 denerwuje się „często”, a 35% czasami, natomiast na poziomie zaawansowanym tylko 5% zdarza się odczuwać frustrację „często” i 16% „czasami”. W przypadku trudności w zrozumieniu nagrania 59% „raczej nie” denerwuje się.

Wyniki potwierdzają także tezę, że wraz ze stopniem opanowania języka wzrasta pewność siebie uczących się i w większym stopniu zaczynają oni polegać na własnych umiejętnościach językowych. Studenci zaawansowani, w przeciwieństwie do uczących się na poziomie A1, rzadziej korzystają z pomocy innych studentów lub nauczyciela (41% odpowiedzi „raczej nie” na poziomie C1 i 4% na poziomie A1) lub szukają dodatkowych informacji w innych źródłach. Na poziomie C1 41% studentów „raczej nie” poszukuje wiadomości w podręczniku lub słowniku, co czyni „często” 42% studentów na poziomie podstawowym, przy 4% odpowiedzi „raczej nie”. Szczegółowe dane dla poziomów A1 i C1 zestawiono w tabelach 13. i 14. i opatrzone wykresami.

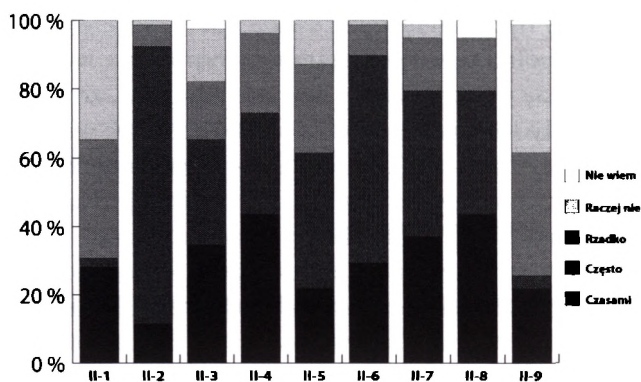
	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
II-1	22	2	27	27	0
%	28,21%	2,56%	34,62%	34,62%	0,00%
II-2	9	63	5	1	0
%	11,54%	80,77%	6,41%	1,28%	0,00%
II-3	27	24	13	12	2
%	34,62%	30,77%	16,67%	15,38%	2,56%
II-4	34	23	18	3	0
%	43,59%	29,49%	23,08%	3,85%	0,00%
II-5	17	31	20	10	0
%	21,79%	39,74%	25,64%	12,82%	0,00%
II-6	23	47	7	1	0
%	29,49%	60,26%	8,97%	1,28%	0,00%
II-7	29	33	12	3	1
%	37,18%	42,31%	15,38%	3,85%	1,28%
II-8	34	28	12	0	4
%	43,59%	35,90%	15,38%	0,00%	5,13%
II-9	17	3	28	29	1
%	21,79%	3,85%	35,90%	37,18%	1,28%

Tabela 13. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)

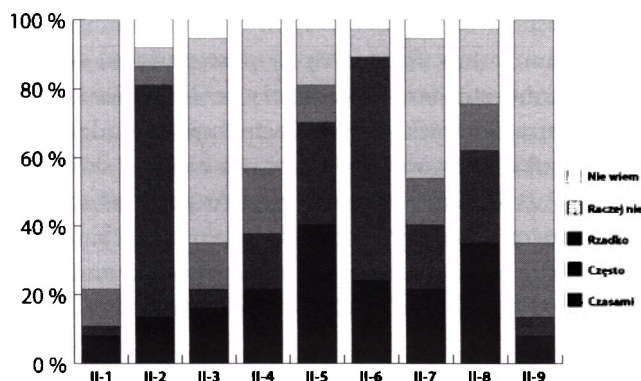
	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
II-1	3	1	4	29	0
%	8,11%	2,70%	10,81%	78,38%	0,00%
II-2	5	25	2	2	3
%	13,51%	67,57%	5,41%	5,41%	8,11%
II-3	6	2	5	22	2
%	16,22%	5,41%	13,51%	59,46%	5,41%
II-4	8	6	7	15	1
%	21,62%	16,22%	18,92%	40,54%	2,70%
II-5	15	11	4	6	1
%	40,54%	29,73%	10,81%	16,22%	2,70%

	czasami	często	rzadko	raczej nie	nie wiem
II-6	9	24	0	3	1
%	24,32%	64,86%	0,00%	8,11%	2,70%
II-7	8	7	5	15	2
%	21,62%	18,92%	13,51%	40,54%	5,41%
II-8	13	10	5	8	1
%	35,14%	27,03%	13,51%	21,62%	2,70%
II-9	3	2	8	24	
%	8,11%	5,41%	21,62%	64,86%	0,00%

Tabela 14. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)



Wykres 12. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)



Wykres 13. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)

Zgodnie z wynikami badań przeważająca grupa studentów zna i stosuje właściwe sposoby pracy z tekstami mówionymi. Studenci są w większości zmotywowani i skoncentrowani na prezentowanym materiale. Bywa, że w przypadku trudności w zrozumieniu odczuwają zdenerwowanie, co może prowadzić do zaburzeń

w koncentracji i zakłócić lub całkowicie zablokować percepcję i interpretację tekstu. Aby nie pogłębiać tych frustracji, należy dać studentowi możliwość ponownej interakcji z danym tekstem. W warunkach szkolnych zwykle odsłuchujemy tekst dwu- lub trzykrotnie. Zdarza się jednak, że nie dla wszystkich studentów jest to wystarczające, dlatego ważne jest, aby mieli oni możliwość ponownego odtworzenia nagrania w domu lub posiadali transkrypcje nagrań i mogli na ich podstawie wyjaśniać wątpliwości. Należy zwrócić uwagę studentów na fakt, że warunkiem zrozumienia ze słuchu jest aktywne słuchanie, a wszelkie czynności, takie jak poszukiwanie dodatkowych informacji w podręczniku, używanie słownika czy rozmowa z innymi studentami, prowadzą do zakłócenia czynności percepcyjnych. Do działań, które mogą poprawić efektywność rozumienia i odciążać pamięć krótkotrwałą, należy bez wątpienia umiejętność notowania i wyróżniania znaczących informacji. Notowanie ułatwić powinna konstrukcja zadania – może to być np. uzupełnianie tabel, diagramów czy zapisywanie kluczowych słów. Aktywności związane ze słuchową interpretacją tekstu powinny być poprzedzone ćwiczeniami wprowadzającymi w kontekst wypowiedzi lub ogólną tematykę nagrania, co pozwala na aktywizację posiadanej przez uczących się wiedzy. Należy bowiem pamiętać, że na akt komunikacji językowej składa się cały szereg elementów współtworzących sens wypowiedzi, takich jak: miejsce, czas, sytuacja, cel komunikacyjny oraz zmienne dotyczące partnerów komunikacji. W naturalnych warunkach używania języka kontekst ten jest przeważnie znany – słuchamy w określonym miejscu, czasie i celu, co w znacznym stopniu ułatwia zrozumienie danego przekazu. W warunkach lekcyjnych wprowadzenie w sytuację lub tematykę wypowiedzi jest zatem konieczne. Techniki wprowadzania w kontekst sytuacyjny oraz wnioskowania z kontekstu językowego są przedstawione w rozdziale 3.2.5.6 oraz w rozdziale dotyczącym konstrukcji zadań (3.2.3).

W badaniach uwzględnione zostały strategie i zachowania, których użycie usprawnia bądź zakłóca odbiór komunikatów. Są to metody postępowania sformułowane w sposób ogólny, a nie jako konkretne strategie. Należy bowiem pamiętać, że nie można dokonywać podziału na strategie efektywne i nieefektywne w oderwaniu od konkretnego tekstu i celu komunikacyjnego. Z tego powodu badania dotyczące umiejętności zastosowania metod ułatwiających zrozumienie danego przekazu mówionego należy łączyć z wykonywaniem konkretnych zadań dydaktycznych.

3.1.3.4. Sposoby rozwijania rozumienia polszczyzny

Ostatni etap badań dotyczył znajomości i wykorzystywania dostępnych sposobów rozwijania umiejętności audytywnych w środowisku pozaszkolnym. W tej części ankiety studentom zaproponowano osiem możliwości zestawionych w tabeli 15.

NAJLEPSZĄ METODĄ DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI SŁUCHANIA JEST DLA MNIE:	czasami	często	raczej nie	tak
1. Rozmawianie z Polakami.				
2. Słuchanie radia.				
3. Słuchanie polskich piosenek.				
4. Słuchanie zróżnicowanych tekstów dotyczących wielu tematów.				
5. Słuchanie nagrań i wykonywanie ćwiczeń z podręcznika.				
6. Rozwijanie słownictwa.				
7. Słuchanie tekstów dotyczących tematów, które są dla mnie interesujące.				
8. Oglądanie polskich filmów i czytanie napisów w moim języku.				

Tabela 15. Część III ankiety, dotycząca sposobów rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu (oprac. własne)

Opis i interpretacja wyników

Zadaniem badanych było stwierdzenie, które z podanych możliwości uważają za najbardziej skuteczne. Studenci mogli wybrać następujące odpowiedzi: „czasami”, „często”, „raczej nie”, „tak” lub „nie wiem”.

Za najlepszy sposób doskonalenia zdolności rozumienia mowy wszyscy respondenci uznali naturalną interakcję z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Aż 90% studentów uznało, że poprzez uczestnictwo w rozmowie można efektywnie rozwijać umiejętność słuchania. Tylko 3% twierdzi, że w ich przypadku nie jest to dobra metoda. Kolejnym wytypowanym działaniem prowadzącym do osiągnięcia lepszych wyników jest rozwijanie słownictwa – 78% studentów uważa zatem, że opanowanie leksyki jest czynnikiem, który ma zasadniczy wpływ na rozumienie komunikatów mówionych. Za równie skuteczny sposób studenci uznali oglądanie polskich filmów i czytanie napisów w ich języku ojczystym. Kontekst wizualny zbliża oglądanie filmów do naturalnych działań językowych, ponieważ tekst zostaje opatrzone konkretną sytuacją. Obecnie coraz częściej pojawiają się na rynku polskie filmy z napisami w innych językach, w dalszym ciągu nie jest to jednak procedura standardowa. Rzadkością są polskie filmy opatrzone dodatkowo polskimi napisami. Sposobem, który studenci uznali za dający równie dobre efekty, jest słuchanie tekstów wzbudzających ciekawość – 71% odpowiedzi „tak” w punkcie 7. Po raz kolejny potwierdza się zatem fakt, że kwestia motywacji jest czynnikiem mającym niekwestionowany wpływ na rozwój językowy. Motywacja w tym przypadku nie dotyczy jednak samego na-

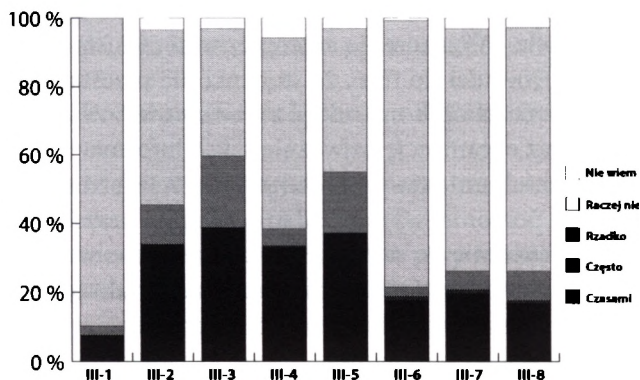
stawienia do języka oraz celów jego wykorzystania, ale chęci pogłębiania wiedzy na konkretne tematy poprzez dany język. Zadaniem studenta i nauczyciela jest odnalezienie w każdym słuchanym materiale aspektu, który będzie wzmacniał zainteresowanie i budował autentyczną chęć zrozumienia komunikatu. Należy także zwrócić uwagę na odpowiedzi studentów dotyczące punktu 4., sformułowanego następująco: „słuchanie zróżnicowanych tekstów dotyczących wielu tematów”. Tutaj współczynnik odpowiedzi twierdzących spada do 56%. Duża grupa studentów ma zatem świadomość, że aby pełnić różnorodne funkcje komunikacyjne i być pełnoprawnym partnerem dyskusji na różne tematy, należy słuchać tekstów zróżnicowanych w formie, operujących odmiennymi rejestrami polszczyzny i traktujących o różnych elementach rzeczywistości.

Do mniej skutecznych sposobów rozwijania sprawności słuchania badani zaliczyli: słuchanie polskich piosenek (37% odpowiedzi „tak” przy 21% odpowiedzi „raczej nie”) oraz słuchanie nagrań załączonych do podręczników i wykonywanie określonych ćwiczeń (42% odpowiedzi „tak” przy 18% odpowiedzi „raczej nie”). Mniej lub bardziej świadome słuchanie piosenek, podobnie jak systematyczne i częste słuchanie radia, jest sposobem zalecanym, ponieważ uczący się w sposób niewymagający dużego wysiłku intelektualnego kształci zdolności percepcji słuchowej, przyzwyczajając się do dźwięków, tonu i tzw. melodii języka. Należy zatem zachęcać studentów do otaczania się językiem polskim we wszystkich możliwych momentach i na każdym etapie nauki. Wyniki badań pokazują, że studenci dość nisko oceniają możliwość rozwoju przez wykorzystanie przygotowanych materiałów audio oraz wykonywanie zaplanowanych w podręcznikach aktywności (punkt 5.) – 17% uważa, że „raczej nie” jest to sposób skuteczny, a 37% twierdzi, że sprawdza się to „czasami”. Możliwą przyczyną takiego postrzegania pomocy dydaktycznych oraz zadań podręcznikowych jest rozdźwięk pomiędzy rzeczywistymi zadaniami komunikacyjnymi a aktywnościami wykonywanymi podczas lekcji języka polskiego. W naturalnych warunkach komunikacyjnych nie odpowiadamy na pytania typu prawda/fałsz i nie uzupełniamy luk. Słuchamy zawsze w określonym celu, dlatego zadania służące rozwijaniu umiejętności posługiwania się językiem obcym powinny być skonstruowane tak, aby odzwierciedlały autentyczne działania komunikacyjne. Odpowiedzią jest podejście zadaniowe, które zbliża aktywności wykonywane przez studentów do autentycznych zadań wykonywanych w codziennym życiu (zob. rozdz. 3.2.3).

	czasami	często	raczej nie	tak	nie wiem
III-1	7,69%	0,00%	2,69%	89,62%	0,00%
III-2	33,85%	0,00%	11,54%	51,15%	3,46%
III-3	38,85%	0,00%	20,77%	37,31%	3,08%
III-4	33,08%	0,38%	5,00%	55,77%	5,77%
III-5	36,92%	0,38%	17,69%	41,92%	3,08%

	czasami	często	raczej nie	tak	nie wiem
III-6	17,69%	1,15%	2,69%	77,69%	0,77%
III-7	19,62%	1,15%	5,38%	70,77%	3,08%
III-8	16,92%	0,77%	8,46%	71,15%	2,69%

Tabela 16. Zestawienie odpowiedzi studentów na temat skutecznych sposobów rozwijania rozumienia ze słuchu (oprac. własne)



Wykres 14. Zestawienie odpowiedzi studentów na temat skutecznych sposobów rozwijania rozumienia ze słuchu (oprac. własne)

Niniejsze badania mają na celu wskazanie pewnych tendencji zaznaczających się wśród obcokrajowców uczących się polszczyzny, ich samowiedzy, oceny własnych umiejętności i obszarów trudnych. Z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego wyniki badań pokazują, na które elementy należy zwrócić szczególną uwagę oraz jak pomóc studentom stać się aktywnymi i spełnionymi uczestnikami komunikacji. Wiele z zarysowanych i omówionych powyżej prawidłowości stało się punktem wyjścia lub potwierdzeniem zaproponowanego w niniejszej pracy modelu rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu.

3.1.4. Wnioski dla dydaktyki języka polskiego jako obcego

Przedstawione wyniki badań prowadzą do ważnych wniosków dotyczących sposobów kształcenia rozumienia ze słuchu:

1. Analiza wyników dotyczących identyfikacji przyczyn trudności pokazała, że studenci na wszystkich poziomach zaawansowania mają problemy ze zrozumieniem tekstów artykułowanych w naturalnym, dość szybkim tempie. Aby przygotować uczących się do tego zadania, należy od początku nauki konsekwentnie stosować nagrania tekstów wypowiedzianych naturalnie i posiadających charakterystyczne cechy ustnej odmiany polszczyzny.
2. Należy rozwijać zdolności percepcyjne uczących się przez wprowadzanie ćwiczeń kształcących wrażliwość fonologiczną na wszystkich poziomach wypowiedzi: na poziomie fonemu, wyrazu, zdania oraz tekstu.

3. Podczas zajęć należy przygotować uczących się do słuchania danego tekstu przez wprowadzenie lub przypomnienie kluczowych dla zrozumienia wyrazów oraz związków idiomatycznych za pomocą ćwiczeń leksykalnych oraz strategii wnioskowania.
4. Dobierając materiały do słuchania, należy zadbać, aby ich treść była interesująca dla uczących się i motywowała ich do aktywnego słuchania. Treści nagrań powinny odpowiadać zainteresowaniom studentów i pobudzać ich ciekawość.
5. Funkcje motywacyjne pełni także realistyczne zadanie oraz sposób wprowadzania tekstu przez nauczyciela. Wyznaczenie autentycznego celu słuchania wzmacnia koncentrację, co prowadzi do tego, że studenci nie przestają słuchać i nie zajmują się innymi rzeczami. Konstrukcja zadania powinna ułatwić uczącym się zapamiętanie oraz organizację najważniejszych informacji.
6. Należy rozwijać umiejętność rozumienia ze słuchu istotnych informacji na każdym poziomie tekstu: na poziomie wyrazu, zdania, akapitu oraz całości wypowiedzi, czyli kształcić rozumienie szczegółowe, selektywne oraz globalne. Koniecznym elementem jest interpretacja całości materiału językowego w aspekcie komunikacyjnym, czyli określenie funkcji pragmatycznej tekstu.
7. Podstawową kwestią w nauczaniu słuchania jest rozwijanie i aktywizacja działań prowadzących do lepszego rozumienia, czyli kształcenie efektywnych strategii (umiejętności cząstkowych) przez stosowane na zajęciach techniki pracy z tekstem.
8. Należy zachęcać studentów do notowania podczas słuchania. Dzięki tej technice muszą oni samodzielnie dokonywać selekcji informacji.
9. Nauczyciele powinni zachęcać studentów do rozwijania sprawności słuchania przez wskazywanie odpowiednich pomocy dydaktycznych, źródeł, np. konkretnych programów telewizyjnych lub radiowych, stron internetowych oraz innych możliwości nauki.
10. Jednym z najważniejszych wniosków płynących z przeprowadzonej analizy jest poszukiwanie kształcenia świadomości metakognitywnej uczących się w zakresie:
 - oceny własnych umiejętności i identyfikacji trudności w odbiorze konkretnych tekstów,
 - umiejętności stosowania efektywnych działań strategicznych,
 - możliwości rozwijania sprawności językowych.

Przedstawione wnioski oraz sformułowane w oparciu o nie tezy stały się podstawą wyznaczenia i opisu najważniejszych obszarów kształcenia. Wymienione problemy zostaną rozwinięte w następnym rozdziale jako elementy modelu kształcenia rozumienia ze słuchu.

3.2. Model kształcenia rozumienia ze słuchu – propozycja autorska

Aby udzielić odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób najskuteczniej rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu u obcokrajowców uczących się języka polskiego, należy przede wszystkim zastanowić się, jakie elementy składają się na umiejętność odbioru tekstów obcojęzycznych. Odpowiedzi próbowano dostarczyć poprzez opracowanie opisowego modelu umiejętności językowych. Według definicji model przedstawia „konstrukcję myślową, stanowiącą schematyczne uproszczenie bardziej złożonego oryginału i pozwalającą na zasadzie analogii wyciągać wnioski odnośnie możliwych zachowań i struktury tegoż oryginału” (*Słownik dydaktyki języków obcych* 1997: 141).

3.2.1. Podstawowe założenia metodyczne

W rozdziale poświęconym opisowym modelom kompetencji językowej przywołano opis zastosowany przez Lyle'a Bachmana i Adriana Palmera (1996) jako najczęściej stosowany punkt odniesienia przy konstrukcji testów językowych. Gary Buck w książce *Assessing Listening* (2001) wykorzystał konstrukcję Bachmana i Palmera, aby wyróżnić konstrukty, czyli „hipotetyczne umiejętności lub cechy umysłowości, które nie podlegają bezpośredniej obserwacji lub pomiarowi” (*Przewodnik dla autorów...* 2004: 79), składające się na umiejętność rozumienia mowy. Według opisu Bucka na kompetencję komunikacyjną w zakresie rozumienia ze słuchu składają się elementy przedstawione w tabeli 17.

KOMPETENCJA JĘZYKOWA to wiedza językowa niezbędna do pełnienia funkcji odbiorcy tekstów mówionych. Na kompetencję językową składają się: wiedza proceduralna, której użycie jest w pełni zautomatyzowane, oraz uruchamiana, mniej lub bardziej świadomie, wiedza deklaratywna. Składowymi kompetencji językowej są:

Kompetencja gramatyczna, czyli znajomość gramatyki i słownictwa umożliwiająca dosłowne rozumienie krótkich fragmentów wypowiedzi. W zakres kompetencji gramatycznej wchodzi także: kompetencja fonologiczna, umiejętność rozróżniania akcentu, intonacji, znajomość słownictwa, składni oraz konstrukcji typowych dla mówionej odmiany języka.

Kompetencja dyskursywna, czyli umiejętność rozumienia dłuższych partii wypowiedzi monologicznych i o charakterze interakcyjnym. Na kompetencję dyskursywną składa się znajomość zasad tworzenia i organizacji tekstów mówionych.

Wiedza pragmatyczna, czyli umiejętność wyróżnienia funkcji pragmatycznej oraz siły illokucyjnej wypowiedzi, a także interpretacji intencji nadawcy, np. czy celem wypowiedzi jest przekazanie konkretnych informacji, wpłynięcie na odbiorcę, wyrażenie emocji. Wiedza pragmatyczna nazywana jest także wiedzą funkcjonalną.

Wiedza socjolingwistyczna, czyli umiejętność interpretacji danej wypowiedzi zgodnie z kontekstem sytuacyjnym i tłem socjokulturowym. Wiedza socjolingwistyczna to znajomość form językowych typowych dla danych grup społecznych oraz zasad ich użycia w określonych sytuacjach komunikacyjnych. W zakres wiedzy socjolingwistycznej wchodzi również wiedza na temat odmian i rejestrów języka standardowego: dialektów, gwar, slangu, a także zasad rządzących komunikacją językową o różnym stopniu formalności.

KOMPETENCJA STRATEGICZNA to umiejętność zastosowania wiedzy językowej w trakcie prowadzenia działań językowych. Na kompetencję strategiczną składają się strategie kognitywne oraz metakognitywne.

1. Strategie kognitywne to działania myślowe związane z procesem odbioru i organizacji słyszanego materiału językowego. Do zadań strategii kognitywnych należy:

- przetwarzanie materiału językowego oraz wskazówek pozajęzykowych;
- przechowywanie usłyszanych informacji w pamięci krótkotrwałej;
- selekcja informacji polegająca na przeniesieniu istotnych informacji do pamięci długotrwałej oraz na usunięciu informacji nieistotnych z komunikacyjnego punktu widzenia.

2. Strategie metakognitywne to działania podejmowane świadomie lub nieświadomie, odpowiedzialne za aktywizację działań o charakterze kognitywnym podczas prowadzenia działań językowych. Strategie metakognitywne odpowiadają za:

- ocenę sytuacji komunikacyjnej oraz warunków prowadzenia interakcji, ocenę własnych umiejętności językowych, aktywizację niezbędnej wiedzy językowej oraz ocenę możliwych ograniczeń sytuacji komunikacyjnej przed rozpoczęciem działania językowego;
- monitorowanie prowadzonych działań komunikacyjnych;
- ocenę efektywności własnych umiejętności komunikacyjnych po zakończeniu działań;
- testowanie umiejętności językowych w celu określenia swoich mocnych i słabych punktów.

Tabela 17. Rozumienie ze słuchu – opisowy model kompetencji językowej (za: Buck 2001: 104; tłum. A.P.K.)

Wszystkie wymienione elementy kompetencji komunikacyjnej są niezbędne, aby pełnić funkcję aktywnego słuchacza i z tego względu powinny być systematycznie rozwijane podczas zajęć językowych. Stały się one podstawą do opracowania **autorskiego modelu kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu**. W modelu tym kwestią niezwykle istotną jest równoległe nauczanie elementów językowych oraz rozwijanie kompetencji strategicznej przez kształcenie umiejętności cząstkowych składających się na całość procesu słuchania. Aby nauczanie było efektywne, należy stosować aktywności rozwijające odbiór tekstu na wszystkich jego poziomach – od percepcji słuchowej po czynności interpretacyjne z udziałem wyższych procesów poznawczych. W niniejszej propozycji dydaktycznej wykorzystuje się także najnowsze koncepcje metodyczne, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia zadaniowego. Najważniejsze zasady nauczania rozumienia słowa mówionego, które zostaną szerzej omówione w dalszych rozdziałach, przedstawiono na schemacie 8.

Nauczanie rozumienia ze słuchu w oparciu o te zasady prowadzi do harmonijnego rozwoju wiedzy językowej oraz umiejętności odbioru wypowiedzi obcojęzycznych. Ich efektywność sprawdzona została przez badanie w działaniu, czyli „własne, systematyczne badanie swoich poczynań dydaktycznych i pogłębioną ocenę ich skuteczności” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 150) przez autorkę niniejszej pracy²⁷. Obserwacja i badania w działaniu stały się także podstawą opra-

²⁷ Autorka pracy zajmuje się praktycznym nauczaniem języka polskiego jako obcego od 2005 roku. Prowadzi zajęcia grupowe dla studentów na różnych poziomach zaawansowania w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ.



Schemat 8. Model kształcenia rozumienia ze słuchu (oprac. własne)

sami uczący się. Problemy najczęściej przez nich wskazywane zostały wykorzystane w konstrukcji ankiety, która została użyta do badań omówionych w poprzednim rozdziale. Kolejnym punktem było zaplanowanie i wdrożenie planu zaradczego. W tym przypadku są to metody nauczania oparte na zaprezentowanym modelu kształcenia.

cowania niniejszej koncepcji dydaktycznej. Wszystkie przedstawione tezy sformułowano na bazie doświadczeń dydaktycznych. Pierwszym etap stanowiła diagnoza sytuacji problemowej, czyli ocena i wyróżnienie trudności, z jakimi spotykają się obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego, na drodze autoewaluacji. Prowadzone zajęcia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu zakończone były oceną sposobu i stopnia poprawności wykonania zadania, przedsięwziętych działań, ich efektów oraz wyróżnieniem trudności w odbiorze zróżnicowanych tekstów i ich nagrań. Oceny tej dokonywali

3.2.2. Tekst mówiony jako narzędzie glottodydaktyczne

3.2.2.1. Wyznaczniki tekstowości

Nauczanie języków obcych jest dziedziną lingwistyki stosowanej. Zmiany, jakie zachodzą w postrzeganiu języka, procesu komunikacji i samego tekstu, powinny znaleźć odzwierciedlenie w teorii i praktyce glottodydaktycznej. Przed rozpoczęciem rozważań nad tym, jakie teksty najlepiej spełniają funkcje dydaktyczne w kształceniu i testowaniu rozumienia ze słuchu, zasadne jest wyjaśnienie, jak we współczesnych teoriach lingwistycznych postrzegany i definiowany jest sam tekst²⁸.

Anna Duszak wskazuje, że w „tradycyjnej lingwistyce” pojęcia tekstu i dyskursu związane są z podziałem na język pisany i język mówiony. Termin „dyskurs” został wprowadzony do polskiego językoznawstwa przez Émile’a Benveniste’a (1966), który francuskim terminem *discours* oznaczał wypowiedzi nadawcy i odbiorcy będące

²⁸ Podstawę rozważań stanowią prace: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* A. Duszak (1998), w której autorka rozwija pojęcia tekstu i dyskursu, oraz publikacje J. Labochy (1996) i U. Żydek-Bednarczuk (2005).

strukturalną częścią sytuacji komunikacyjnej mającej miejsce „tu i teraz”. Pojęcie to rozwinęła Janina Labocha, widząc dyskurs jako płaszczyznę pośrednią między językiem a jego użyciem. Według badaczki pojęcie dyskursu „implikuje odniesienie do sytuacji aktu mowy, intencji, celu oraz nadawcy i odbiorcy, pozostając jednak pojęciem wewnątrztekstowym” (Labocha 1996: 53)²⁹.

Za moment przełomowy w badaniach nad lingwistyką tekstu uznaje się publikację prac m.in. Johna Searle’a (1969) i Paula Grice’a (1975), które rozszerzyły spojrzenie lingwistów o perspektywę pragmatyczną (komunikacyjną), podważając tezę, że znaczenie jest przypisane do tekstu, tkwi w tym tekście. Anna Duszak pisze:

„Tekst nie jest produktem, lecz procesem, który zachodzi w sposób dynamiczny i jest kontrolowany przez uczestników aktu komunikacji. Na pierwsze miejsce wysuwa się więc funkcja tekstu, gdy tymczasem sam tekst zdefiniowany zostaje jako akt komunikacji, wykazujący znamiona kontekstualności. [...] analiza tekstu w kontekście jest najbardziej zasadnym sposobem patrzenia na zjawiska międzyludzkiej komunikacji werbalnej. Takie właśnie całościowe spojrzenie na tekst wymaga wprowadzenia pojęcia dyskursu. Dyskurs obejmuje tu całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników (Duszak 1998: 17-18).

W całości niniejszej rozprawy naprzemiennie stosuje się określenia: tekst, wypowiedź, komunikat, czy tekst mówiony, traktując je jednak zawsze w kategoriach zadania komunikacyjnego. Zgodnie z teorią komunikacji, tekst widziany jest w ujęciu pragmatycznym – jako proces, a nie „gotowy produkt”. Zadaniem dydaktyków jest odtworzenie cech dyskursu poprzez konstrukcję zadania. W ten sposób zostaje stworzona możliwość, aby „dyskurs stał się punktem wyjścia do analizy tekstu”. Postulat ten, sformułowany przez J. Labochę, jest naukowym argumentem przemawiającym za tym, aby każda prezentowana na zajęciach wypowiedź osadzona była w konkretnym kontekście komunikacyjnym³⁰.

W kształceniu językowym teksty są źródłem wiedzy na temat systemu gramatycznego, podstawą rozwoju leksyki oraz narzędziem w rozwijaniu sprawności językowych. Przez termin „tekst” rozumie się przekaz językowy, który jest spójny na poziomie gramatycznym (kohezja) i na poziomie sensu (koherencja), intencjonalny (od strony nadawcy) oraz akceptabilny (od strony odbiorcy). Istotnymi właściwościami tekstu są również informatywność, sytuacyjność oraz intertekstualność (zob. de Beaugrande, Dressler 1990: 16-30). W nauczaniu ważną cechą jest także wartość tekstu z komunikacyjnego punktu widzenia, czyli jego funkcja pragmatyczna, społeczna oraz kulturowa. Z tego względu wybór tekstów powinien być celowy i przemyślany. Po pierwsze, teksty wykorzystywane w edukacji językowej muszą być dostosowane

²⁹ Powstały także prace zbiorowe poświęcone różnym odmianom dyskursu: *Dyskurs edukacyjny* (Rittel red., 1996), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana* (Gajda red., 1999), oraz monografie: *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym* (Laskowska 2004) i *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu* (Miczka 2002).

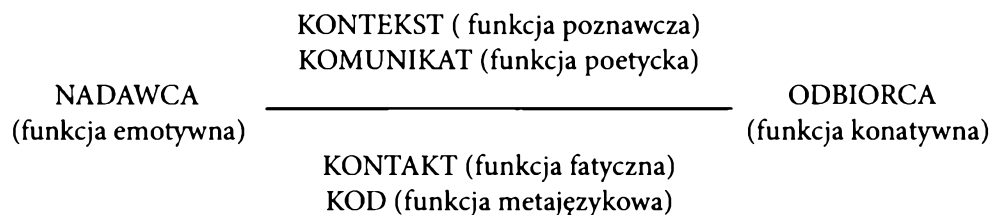
³⁰ Problem ten został podjęty i opisany w artykule *Teksty i konteksty w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu (na przykładzie egzaminów certyfikatowych)* (Prizel-Kania 2010).

do poziomu zaawansowania słuchaczy, po drugie, powinny spełniać określoną funkcję dydaktyczną. Jednym z najistotniejszych elementów wskazujących odpowiedniość zastosowania konkretnego tekstu w rozwijaniu danej sprawności jest kanał przekazu, który często automatycznie implikuje określone właściwości języka. Język mówiony i język pisany stanowią bowiem dwie odmiany języka ogólnego, a różnice między nimi wskazuje się na wszystkich poziomach analizy lingwistycznej. Inne teksty służą do kształcenia czytania, a inne do doskonalenia słuchania ze zrozumieniem. Analiza właściwości tekstu mówionego w akcie komunikacyjnym pozwala wskazać istotne z punktu widzenia glottodydaktyki cechy przekazów mówionych.

3.2.2.2. Tekst jako zdarzenie komunikacyjne

Według tradycyjnej definicji aktu komunikacji językowej zaproponowanej przez Romana Jakobsona:

Nadawca kieruje **komunikat** do **odbiorcy**. Aby komunikat był efektywny, musi on być zastosowany do **kontekstu** (czyli musi coś oznaczać), kontekstu uchwytnego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować; dalej, konieczny jest **kod** w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (albo innymi słowy – dla tego, kto „koduje”, i tego, kto „dekoduje” komunikat); na koniec musi istnieć **kontakt** – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą umożliwiający im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji (Jakobson 1989: 81; za: Kita 1998: 75; podkr. A.P.K.).



Schemat 9. Model komunikacji językowej wg R. Jakobsona (1989)

W ujęciu Jakobsona komunikacja ma charakter linearny i jednokierunkowy. Nie uwzględnia się tu naprzemienności działań nadawczych i aktywnej roli słuchacza – kiedy nadawca mówi, odbiorca zachowuje postawę bierną, czyli milczy. Jest to zatem wyidealizowany model opisu komunikacji, która w rzeczywistości jest zjawiskiem o wiele bardziej złożonym. Model R. Jakobsona nie uwzględnia ludzkiego wymiaru procesu komunikowania. Polemikę z ustaleniami Jacobsona podjęła Catherine Kerbrat-Orecchioni, która zaproponowała pewne zmiany w modelu komunikacji.



Schemat 10. Model komunikacji wg C. Kerbrat-Orecchioni (na podst. Kita 1998: 77)

W modelu C. Kerbrat-Orecchioni pojawiły się pewne ustalenia polemiczne wobec koncepcji R. Jakobsona. Polegają one na tym, że:

- termin „język” zniknął w tym ujęciu, zastąpiony przez termin „kompetencja językowa”;
- u Jakobsona język jest czynnikiem autonomicznym, natomiast u Kerbrat-Orecchioni kompetencja językowa została ujęta wewnątrz kategorii komunikacyjnych (nadawcy i odbiorcy) i potraktowana rozdzielnie;
- statusy nadawcy i odbiorcy nie są identyczne;
- rozróznilo tu model produkcji i model interpretacji;
- sytuacja komunikacyjna mieści się – wraz z przymusami tematyczno-retorycznymi – w kategorii przymusów świata dyskursu;
- wzięcie pod uwagę kompetencji paralingwistycznej (mimika, gestualność) wskazuje na uznanie wielokanałowości komunikacji (Kita 1998: 78-79).

Zastąpienie pojęcia języka kompetencją językową nie jest zwyczajną zmianą terminologiczną. Język przestaje funkcjonować jako byt autonomiczny, a zostaje przypisany do kategorii nadawcy i odbiorcy. Kwestią ważną z glottodydaktycznego punktu widzenia jest zniesienie symetryczności pomiędzy kompetencjami uczestników komunikacji, co może wpływać na nieporozumienia i błędy. Kompetencja językowa studenta obcokrajowca nie jest taka sama, jak kompetencja językowa rodzimego użytkownika danego języka. Także kompetencje ideologiczne i kulturowe nie są tożsame. Przystępując do pracy z danym tekstem, należy zatem przygotować uczących się do jego odbioru poprzez wprowadzenie odpowiednich ćwiczeń, których celem jest wyrównanie kompetencji w zakresie elementów językowych występujących w danym tekście. Catherine Kerbrat-Orecchioni rozgranicza także model produkcji i model interpretacji, zastrzegając, że „nie stanowią one lustrzanego odbicia takich samych procesów i procedur u nadawcy i odbiorcy”. Proces komunikacji jest dodatkowo zakłócany przez zaburzenia natury technicznej związane ze sposobem przekazywania komunikatu i jakością dźwiękową wypowiedzi, np. hałas, zniekształcenia oraz różnego rodzaju nieporozumienia, złe dekodowanie tekstu, niewyraźna mowa. Czynniki te to tzw. szum komunikacyjny. Termin ten został wprowadzony przez Claude’a Shannona i Warrena Weavera (1949). Analizując przedstawiony układ komunikacyjny, można wyznaczyć charakterystyczne cechy mowy wynikające z interakcyjnego charakteru komunikacji ustnej.

3.2.2.3. Charakterystyczne cechy mówionej odmiany języka³¹

Komunikacja przebiega zawsze pomiędzy nadawcą i odbiorcą, nawet jeśli odbiorca nie jest obecny fizycznie lub jest nim sam nadawca. Istnienie dwóch lub wielu partnerów interakcji i związana z tym naprzemiennosc ról nadawczo-odbiorczych sprawiają, że najbardziej rozpowszechnioną formą mówioną jest dialog: „Opozycja dialog–monolog jest w odmianie ustnej mało wyrazista, gdyż ostateczne formy monologowe, np. wykład, lekcję, kazanie można sprowadzić do takiego dialogu, w którym druga osoba jest obecna, ale milczy. Rzadko zdarza się monolog bez świadka” (Ożóg 1993: 96). Również polilogi można sprowadzić do wielokrotnie złożonych dialogów.

Partnerzy komunikacji są jednostkami aktywnymi przez cały czas trwania działań, tzn. kiedy nadawca mówi, odbiorca sygnalizuje zrozumienie lub swój stosunek do treści komunikatu poprzez gestykulację (np. kiwanie głową), mimikę oraz różnego rodzaju wyrażenia, np.: właśnie, to prawda, no, wiem, rozumiem, tak, nie... itp., partykuły oraz zachowania asemantyczne. Tego rodzaju sprzężenie zwrotne jest warunkiem podtrzymania kontaktu pomiędzy mówiącym i słuchającym. Nawiązanie i utrzymanie, a następnie wygaszanie i kończenie tego kontaktu determinuje użycie różnorodnych wyrażen w funkcji fatycznej, typu: rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj! itp. (por. Bąk 1974). Użycie operatorów kontaktu jest jedną ze znamienych cech tekstów mówionych. W tekstach pisanych występują one niezwykle rzadko.

Kolejną cechą wpływającą na formę językową są kontekst sytuacyjny (miejsce, czas i okoliczności, w jakich odbywa się wymiana zdań) oraz postacie partnerów dialogu: ich wzajemna relacja, wiek, płeć, a także znajomość tematu oraz aktualna kondycja psychiczna i fizyczna. Znajomość kontekstu sytuacyjnego sprawia, że określanie lub/i powtarzanie pewnych aspektów w treści komunikatu staje się zbędne. W konstrukcji tekstów mówionych zaznacza się to przez eliptyczność, częste użycie zaimeków wskazujących oraz niski poziom strukturalizacji. Relacja pomiędzy interlokutorami determinuje natomiast odmianę stylistyczną wypowiedzi.

Jedną z najbardziej typowych właściwości komunikacji ustnej jest jej nieprzewidywalność, doraźność i spontaniczność. W mowie, inaczej niż w piśmie, obserwujemy występowanie całych ciągów wyrażen, które są ze sobą luźno powiązane pod względem syntaktycznym, ale często także i logiczno-semantycznym. W spontanicznej mowie występują zmiany tematu, wtrącenia, zdania urwane, modyfikacje form leksykalnych i gramatycznych, przejęzyczenia, pomyłki. „Myśl biegnie bowiem szybciej niż słowo, częściej myślimy o czymś innym, a o czym innym mówimy, zaczynamy pewne zdanie wypowiadać, nie kończymy go, zmieniamy intencję wypowiedzi, dookreślamy, dopowiadamy nowe kwestie, stwierdzamy pomyłkę, nieprecyzyjność wypowiedzenia itd.” (Ożóg 1993: 95). Ze spontanicznym charakterem komunikacji ustnej wiąże się jedna z najważniejszych cech mowy – redundancja.

³¹ Termin „mówiona odmiana języka” stosowany jest za pracą S. Urbańczyka: *Rozwój języka narodowego. Pojęcie i terminologia* (1956).

Redundancja w tekście realizuje się poprzez obecność wyrazów niskoinformatywnych, a więc w postaci licznych powtórzeń, wyrażenia synonimicznych, pytań retorycznych, zwrotów skierowanych do rozmówcy, sztamper językowych, transformacji, wtrąceń typu: muszę powiedzieć, właśnie, prawdę mówiąc, czy ja wiem, po prostu, naprawdę, zaraz, jak to było itp., autokorekt, wyrazów w funkcji „wypełnienia ciszy” (*silence fillers*) oraz zachowań asemantycznych, które są także nośnikami informacji. Z tego względu teksty mówione zawierające te same informacje są dłuższe niż teksty pisane o takim samym ładunku znaczeniowym.

Znaczenie występowania wyrażenia redundantnych w tekstach przeznaczonych do kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu podkreślał Marek Szałek, pisząc:

Sprawą niebagatelną jest także właściwe rozmieszczenie w całym tekście (niezależnie od jego rodzaju i przeznaczenia) i poszczególnych zdaniach wyrazów wysokoinformatywnych oraz zachowanie właściwych proporcji pomiędzy wysoko- i niskoinformatywnymi jednostkami tekstu, czyli właściwego poziomu jego redundancji. Należy poziom redundancji tekstu osiągać przez włączenie do niego elementów nie-związanych bezpośrednio z treścią tekstu, lecz stwarzających niezbędną rezerwę czasową dla zrozumienia usłyszanego dotychczas fragmentu oraz dla procesu antycypacji, warunkującej zrozumienie jego części następnej. Funkcję tę spełniają konstrukcje i wyrazy wtrącone, powtórzenia, wyrażenia synonimiczne, pytania retoryczne, sztamper językowe (Giez 1977: 37; 1981: 36) oraz (w przypadku mowy dialogowej) tzw. wyrazy kontaktujące, zwane inaczej wypełniaczami słownymi (*verbal fillers*) lub wypełniaczami ciszy (*silence fillers*) (Szałek 1987: 61-62).

Z psycholingwistycznego punktu widzenia wydłużenie to jest konieczne, aby odbiorca mógł w pełni zrozumieć wszystkie ważne informacje. Powtórzenia zwracają uwagę słuchacza na najważniejsze elementy przekazu, natomiast wszelkiego rodzaju wtrącenia, wyrażenia mające na celu podtrzymanie kontaktu, zwroty do adresata czy pauzy dają mu czas niezbędny do przetworzenia i zapamiętania danych językowych.

Należy także pamiętać, że aktywne uczestnictwo w akcie komunikacyjnym stwarza możliwość interpretacji całej gamy środków pozajęzykowych. Sam tekst w wymiarze werbalnym jest jedynie częścią składową całości komunikatu. Naturalna komunikacja charakteryzuje się bowiem współdziałaniem trzech kodów: fonicznego (fonetyczno-prozodycznego), kinezycznego oraz proksemicznego¹². Kody foniczny i prozodyczny związane są bezpośrednio z dźwiękową warstwą komunikatu. Właściwości prozodyczne mowy (intonacja, głośność, siła i barwa głosu, tempo, stosowanie pauz, akcent) dostarczają wielu istotnych informacji na temat stanu emocjonalnego mówiącego, wskazują na funkcję komunikatu oraz umożliwiają interpretację znaczenia komunikacyjnego danej frazy w sytuacjach, kiedy analiza lingwistyczna pozostawia kilka możliwości, np. Pada deszcz (w funkcji oznajmującej oraz pytającej). Szczególnie ważną funkcję pełni intonacja. „W języku polskim zmiany intonacyjne realizują inne funkcje, przede wszystkim wyrażają stany emocjonalne mówiącego oraz jego stosunek do przedmiotu rozmowy lub do partnera” (Ropa 1981: 10). Na kod kinezyczny składają się natomiast takie środki wyrazu, jak mimika i gesty-

¹² Franciszek Nieckula proponuje także wyróżnienie kodu kulturowego, na który składają się różnego rodzaju znaki sytuacyjne oraz warunki partnerów, łączące się z normami zachowań oraz uwarunkowaniami kulturowymi przyjętymi w danym społeczeństwie (por. Nieckula 1993: 104).

kulacja. Kod proksemiczny dotyczy relacji przestrzennych, czyli przyjmowanych postaw i regulacji dystansu między rozmówcami.

Różnice pomiędzy polszczyzną mówioną i pisaną realizują się przede wszystkim na poziomie syntaktycznym i semantycznym. Zasadnicze różnice zestawiono w tabelach 18 i 19³³.

CECHY MÓWIONEJ ODMIANY JĘZYKA:

- spontaniczność mówienia;
- zmienność ról nadawczo-odbiorczych;
- dominacja form dialogowych;
- zawartość wyrażen potocznych;
- wysoki poziom nasycenia tekstu wyrażeniami redundantnymi, takimi jak: powtórzenia, wyrażenia synonimiczne, pytania retoryczne, zwroty skierowane do rozmówcy, sztampy językowe, transformacje zdaniowe, wtrącenia typu: *muszę powiedzieć, właśnie, tak że, prawdę mówiąc, czy ja wiem, po prostu, naprawdę, zaraz, jak to było itp.*, autokorekty, wyrazy w funkcji „wypełnienia ciszy” (*silence fillers*);
- występowanie operatorów kontaktu, czyli struktur odpowiedzialnych za rozpoczynanie (struktury powitania, formy adresatywne), podtrzymywanie (wyrażenia typu: *rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj!* itp.) oraz wygaszanie kontaktu (struktury pożegnania), które są stosowane systematycznie przez nadawcę;
- występowanie werbalnych i asemantycznych zachowań językowych sygnalizujących aktywny odbiór i przetwarzanie komunikatu przez odbiorcę, np.: *właśnie, to prawda, no, wiem, rozumiem, tak, nie, mhm, a-ha...* itp.;
- zaburzenia w strukturze syntaktycznej oraz logiczno-semantycznej;
- eliptyczność (niski poziom strukturalizacji);
- szerokie zastosowanie konstrukcji współrzędnie złożonych lub równoważnikowych;
- niski stopień zróżnicowania wskaźników zespolenia;
- częste stosowanie wykrzykników i wyrażen wykrzyknikowych oraz zaimków nieokreślonych typu: *gdzieś, kiedyś, jakiś...*, a także zaimków wskazujących;

CECHY PISANEJ ODMIANY JĘZYKA:

- organizacja tekstu;
- dominacja form monologowych;
- poprawność gramatyczna;
- przemyślana kompozycja;
- staranniej dobrane słownictwo;
- przewaga zdań złożonych podrzędnie, łączonych za pomocą różnych wskaźników zespolenia;
- częstsze zastosowanie konstrukcji biernych oraz imiesłowów.

Tabele 18 i 19. Zestawienie cech ustnej i pisanej odmiany polszczyzny.

³³ W opracowaniu charakterystycznych cech języka mówionego odwołano się do prac autorstwa m.in.: J. Anusiewiczza, F. Nieckuli (1978), J. Bartmińskiego (1974, 1990), P. Bąka (1974), H. Bułczyńskiej-Zgólkowej (1976), B. Bonieckiej (1978, 1983, 2000), D. Buttler (1978), B. Dunaja (1989, red., 1981, 1984, 1991, 1986), W. Lubasia (red., 1976; 1979), M. Kity (1989), K. Pisarkowej (1975, 1978), T. Skubalanki (1978, red., 1978), J. Warchali (1991), A. Wilkonka (1982), U. Żydek-Bednarczuk (1994).

Język mówiony i język pisany stanowią podstawowe odmiany każdego języka. Należy jednak zaznaczyć, że ustność bądź literackość tekstu nie sprowadzają się jedynie do sposobu jego realizacji. Z jednej strony, istnieje bowiem szereg wypowiedzi ustnych, które pod względem zastosowanych form, leksyki oraz struktur gramatyczno-syntaktycznych odpowiadają kryteriom języka pisanego, np. różnego rodzaju wystąpienia publiczne, przemówienia, wystąpienia konferencyjne, prezentacje, wymiana zdań podczas oficjalnego spotkania, audycje radiowe, wiadomości, wywiady, toasty. Z drugiej strony, mamy do czynienia z takimi formami komunikacji, jak: czat, forum internetowe, blog, portale społecznościowe czy SMS-y, które z reguły operują strukturami i słownictwem właściwym ustnej odmianie języka.

Podziały języka mówionego na poszczególne odmiany koncentrują się na różnych jego aspektach. Zenon Klemensiewicz wyróżniał odmianę konwersacyjną i monologową (Klemensiewicz 1961), Stanisław Urbańczyk – odmianę potoczną w opozycji do wyspecjalizowanej (Urbańczyk 1968), Antoni Furdal wydzielił język potoczny, naukowy i artystyczny (Furdal 1973, 1977). Teresa Skubalanka dokonała rozróżnienia na styl retoryczny mówiony i styl potoczny mówiony (Skubalanka 1976). Inne warianty to: odmiana oficjalna i nieoficjalna (Dunaj 1981); język oficjalny, język kulturalny i język potoczny (Wilkoń 1987) oraz odmiana swobodna i odmiana staranna (Pisarek 1991). Za Bogusławem Dunajem przyjmijmy najbardziej ogólny podział na wariant oficjalny i nieoficjalny – potoczny. Odmiana oficjalna języka mówionego cechuje się większą poprawnością, starannością w doborze leksyki, dbałością o formę wypowiedzi. Ta odmiana języka mówionego jest typowa dla wystąpień publicznych, audycji radiowych i programów telewizyjnych; jest także nazywana odmianą opracowaną. Wariant potoczny polszczyzny używany jest natomiast w większości sytuacji życia codziennego, w kontaktach prywatnych, rodzinnych, nieoficjalnych.

Antoni Furdal w pracy *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego* definiuje język potoczny jako podstawowy typ języka: „Określamy tym mianem język używany przez społeczeństwo dla celów przede wszystkim komunikatywnych, choć nie wyłączając poznawczych i emocjonalnych, bez których żaden język istnieć nie może. Jest to język, jakim posługujemy się na co dzień, używając go jako środka porozumienia na tematy wspólne nam wszystkim [...]” (Furdal 1973: 14). W dalszej części wywodu Furdal precyzuje, że definicja ta dotyczy „języka potocznego mówionego kulturalnego”. Podobne stanowisko zajmuje Jerzy Bartmiński, pisząc: „Wśród wariantów języka narodowego język potoczny zajmuje miejsce wyróżnione, wręcz wyjątkowe. Jest to przede wszystkim pierwszy w kolejności przyswajany wariant języka. [...] Styl ten zajmuje pozycję centralną w systemie stylów językowych, takich jak artystyczny, urzędowy czy naukowy” (Bartmiński 1993: 117-118). Bartmiński nazywa styl potoczny „centrum systemu stylowego człowieka”. „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” (Bartmiński 1993: 116). Danuta Buttler pisze o stylu potocznym w następujących słowach:

„[...] dostarcza on mianowicie środków ekspresji, słownictwa o małej frekwencji, ale bardzo wyraziste- go i obfitego. Bywa ono używane w sytuacjach nieformalnych (np. w rozmowach z członkami rodziny, z przyjaciółmi), gdy mówiący chce zasygnalizować swój familiarny stosunek do adresata wypowiedzi, podtrzymać swobodny, nieskrępowany nastrój – bądź ujawnić takie swe dyspozycje psychiczne, jak poczucie humoru, skłonności gawędziarskie [...]” (Buttler 1977: 91).

Charakterystycznym rysem potocznej odmiany języka jest zastosowanie słownictwa, które nie występuje w wariacie pisanym. W większości jest to słownictwo nacechowane emocjonalnie i związane z opisem i charakterystyką człowieka oraz różnymi czynnościami, np. drań, gaduła, śpioch, facet, babka, koleś, bąbel, bajerować, pichcić, mamlać, fajowo, spoko itp. Rzadko występują przymiotniki w funkcji atrybutywnej, a także częściej spotykamy się z zastosowaniem zaimków nieokreślonych typu: jakiś, gdzieś, jakoś, ktoś, coś, któraś itp. Emocjonalność stylu potocznego łączy się także z zastosowaniem zgrubień oraz zdrobnień³⁴. Zakres użycia potocznej odmiany języka mówionego jest znacznie szerszy pod względem społecznego uczestnictwa. „Można określić język potoczny jako odmianę języka mówionego mającą największy uzus i związaną z codzienną komunikacją” (Wilkoń 1987: 61). Z tego względu w nauczaniu obcokrajowców należy zwracać ich uwagę na elementy potoczne i wskazywać kierunki ich interpretacji – w oparciu o kontekst językowy i znajomość sytuacji komunikacyjnej, ponieważ, jak podkreśla D. Buttler, słownictwo potoczne jest często nacechowane emocjonalnie, co wiąże się z niezwykłą kreatywnością i tworzeniem niepowtarzalnego repertuaru różnorodnych form, np. zgrubień i zdrobnień, których uczący się nie znajdzie w żadnym podręczniku czy słowniku. Szansą na zrozumienie takich tekstów jest zastosowanie odpowiednich strategii wnioskowania na podstawie zdarzenia komunikacyjnego, funkcji tekstu oraz kontekstu językowego.

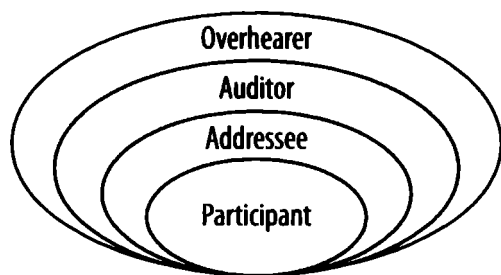
3.2.2.4. Kwestia autentyczności

Jednym z postulatów kształcenia opartego na założeniach podejścia komunikacyjnego jest zastosowanie tekstów autentycznych. Termin „tekst autentyczny” można jednak różnie rozumieć. Po pierwsze, „autentyczną” można nazwać każdą wypowiedź stworzoną przez rodzimego użytkownika języka w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej. Druga przyjmowana w niniejszej pracy definicja to naturalność języka wypowiedzi oraz możliwość odniesienia do konkretnej sytuacji komunika-

³⁴ Z kręgu najważniejszych prac podejmujących tematykę potoczności w języku należy przywołać następujące pozycje: *Struktura tekstu rozmowy potocznej* U. Żydek-Bednarczuk (1994), *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny* W. Lubasia (2003), *Kategoria potoczności w języku* (2003) J. Warchali czy *Potoczność a zachowania językowe Polaków* pod red. B. Bonieckiej, S. Grabiasa (2007).

cyjnej. W tym znaczeniu tekstem autentycznym nie musi być nagrany ukradkiem rzeczywista rozmowa, dialog w sklepie czy wykład. Przyjmując pierwszą definicję pojęcia autentyczności, nie byłibyśmy w stanie przygotować studentów do udziału w różnego rodzaju sytuacjach komunikacyjnych. Po drugie, nie każda wypowiedź stworzona przez rodzimego użytkownika spełnia warunki autentyczności języka i nie każda nadaje się do celów dydaktycznych. Przez pojęcie autentyczności rozumiemy zatem naturalność języka wypowiedzi oraz określoną relację pomiędzy danym tekstem i jego odbiorcą. Takie ujęcie jest zgodne z zaproponowanym przez Henry'ego Widdowsona, który w tomie *Teaching Language as Communication* dowodził, że danego tekstu nie możemy uznać za autentyczny, nawet jeśli został stworzony przez rodzimego użytkownika języka w naturalnych warunkach komunikacyjnych, o ile uczący się jako jego odbiorca nie będzie umiał odnieść go do konkretnej sytuacji komunikacyjnej, wyznaczyć jego celu oraz intencji nadawcy. Autentyczność tekstu należy zatem rozpatrywać z punktu widzenia autentyczności sytuacji i celu.

Kolejnym pojęciem w tej kategorii jest *autentyczność interakcji*. Elementem podkreślanym w dydaktyce języków obcych jest fakt, że im większe zaangażowanie słuchacza, tym proces odbioru bardziej efektywny. Oznacza to, że studenci chętniej i intensywniej słuchają, jeśli są rzeczywistymi adresatami tekstu lub chociaż jego potencjalnymi odbiorcami w rzeczywistych sytuacjach użycia języka. Najefektywniej słuchamy, będąc bezpośrednimi uczestnikami rozmowy. Michael Rost wyróżnił cztery poziomy odbioru wypowiedzi mówionych odzwierciedlające poziom uczestnictwa i zaangażowania w proces rozumienia.



Schemat 11. Stopnie uczestnictwa w akcie komunikacji wg M. Rosta (2002: 124)

Participant, czyli uczestnik, to osoba, która bierze udział w konwersacji i posiada takie same możliwości mówienia, jak pozostali uczestnicy komunikacji. Odbiorca (*Addressee*) to osoba, która jest adresatem danego przekazu, jednak jej możliwości jako nadawcy tekstu są ograniczone. Przykładem może być student biorący udział w zajęciach lub słuchający wykładu. *Auditor* to bierny słuchacz, który jest jednym z odbiorców informacji i nie posiada możliwości odpowiedzi. Przykładem jest pasażer, który słucha informacji na temat godziny przyjazdu pociągu, osoba słuchająca prognozy pogody w radiu lub oglądająca film. *Overhearer* to przypadkowy słuchacz, niebędący adresatem danego przekazu, lecz jedynie świadkiem wymiany zdań, np.

osoba oczekującą w kolejce w sklepie, która słyszy wymianę zdań pomiędzy innym klientem a sprzedawcą (zob. Rost 2002: 124).

Dobierając nagrania i przygotowując zadania, musimy unikać sytuacji, w której uczeń występuje jako przypadkowy odbiorca. Aby efektywnie słuchać, student musi mieć realny cel, powód, dla którego chce dany komunikat zrozumieć. Efekt taki można uzyskać jedynie poprzez taką konstrukcję zadania, dzięki której słuchacz jest adresatem (lub jednym z adresatów) danego tekstu. Kwestia autentyczności tekstu i języka wypowiedzi musi zatem iść w parze z autentycznym zadaniem – zadaniem osadzonym w danej sytuacji o jasno sprecyzowanym celu.

Kolejnym elementem, o którego a u t e n t y c z n o ść należy zadbać, jest sposób realizacji fonicznej, czyli naturalne tempo mowy, występowanie paralingwistycznych środków przekazu, takich jak: „wypełniacze ciszy”, przerywniki oraz naturalna intonacja i akcent. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że komunikacja nigdy nie przebiega w idealnej ciszy, którą możemy osiągnąć w warunkach studyjnych. Z tego względu konieczny jest podkład dźwiękowy, np. jeśli rozmowa odbywa się na ulicy, zjawiskiem naturalnym jest odgłos przejeżdżających pojazdów, przechodzących ludzi, rozmów prowadzonych w tle. Trwałym elementem jest występowanie różnego rodzaju zaburzeń związanych ze sposobem mówienia, kondycją mówiącego, jego stanem fizycznym i psychicznym oraz realizacją foniczną danej wypowiedzi. Wszystkie te elementy składają się na tzw. szum, który jest nieodłączną częścią komunikacji. Na co dzień spotykamy różne osoby, które mają odmienne głosy, sposób intonowania, akcent, styl wymowy. Zróżnicowanie warstwy prozodycznej wypowiedzi prezentowanych podczas zajęć językowych jest zatem konieczne. Tworząc bądź wybierając nagrania, trzeba zadbać, aby używane w nich głosy należały do osób w różnym wieku. Aby przygotować uczących się do aktywnego słuchania w warunkach pozalekcyjnych, należy używać nagrań o cechach jak najbardziej zbliżonych do naturalnej komunikacji. Kolejnym postulatem jest zatem używanie tekstów zróżnicowanych – prezentujących różne głosy i realizacje foniczne oraz mających podłoże dźwiękowe odpowiednie do treści i sytuacji, w jakiej daną wypowiedź można usłyszeć, czyli dbałość o autentyczność realizacji dźwiękowej.

3.2.2.5. Kryteria doboru tekstów mówionych

W poprzednich paragrafach omówiono podstawowe parametry, jakie powinny spełniać teksty przeznaczone do kształcenia rozumienia ze słuchu. Pierwszym z nich jest przynależność tekstu do mówionej odmiany języka. Kolejno zwraca się uwagę na autentyczność języka, celu, interakcji oraz realizacji fonicznej. W tym rozdziale skoncentrujemy się na właściwościach tekstu oraz elementach analizy lingwistycznej, których zastosowanie umożliwi spełnienie fundamentalnego warunku doboru tekstów, jakim jest ich z r ó ż n i c o w a n i e. Wybierając teksty należy dokonać analizy warstwy semantycznej i pragmatycznej materiału językowego. Podstawą analizy są następujące aspekty:

- a) poziom komunikowania;
- b) stopień oficjalności (kategoria oficjalności, nieoficjalności, potoczności);
- c) kontekst komunikacyjny;
- d) typ rozwinięcia tematycznego (opisowe, narracyjne, argumentacyjne);
- e) funkcje tekstu (informacyjna, impresyjna, zobowiązująca, kontaktowa, deklaratywna, ekspresyjno-emocjonalna);
- f) odmiana języka (mówiona, pisana).

a) Określenie poziomu komunikowania

Komunikowanie może zachodzić na wielu poziomach. „Každy z poziomów komunikowania ma własne teorie, ale też tworzy właściwe sobie teksty. Żeby opisać ich strukturę, najpierw musimy ustalić poziom komunikowania, na którym zostały wyprodukowane. Na każdym poziomie komunikowania powstają różnorodne wypowiedzi” (Żydek-Bednarczuk 2005: 13). Przyporządkowanie danego przekazu do poziomu komunikowania jest pierwszym krokiem przyjętej analizy tekstów. Poniżej przedstawiono w postaci piramidy poszczególne poziomy komunikowania.



Schemat 12. Poziomy komunikowania wg D. McQuaila (za: Żydek-Bednarczuk 2005: 13)

Najszerzy zakres ma komunikowanie wewnątrzsobowe. Jest to poziom formułowania myśli zachodzący w strukturach mózgu. W ten sposób powstają formy monologowe. Kolejny poziom to komunikowanie interpersonalne, które jest już procesem dwukierunkowym, zachodzącym pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Formą reprezentatywną na tym poziomie komunikowania się jest dialog. Cechą komunikowania grupowego jest tworzenie form polilogowych i dialogowych, ponieważ przedstawiciele gremiów społecznych uczestniczą w różnego rodzaju kontaktach. Komunikowanie instytucjonalne dotyczy komunikacji osób lub grup związanych z określonymi insty-

tucjami. Cechami charakterystycznymi tego rodzaju komunikacji są wysoka schematyczność i duży stopień sformalizowania struktur językowych. Język komunikowania instytucjonalnego jest hermetyczny i ma ścisły związek z daną dziedziną wiedzy i instytucją. Ostatnim poziomem jest komunikowanie masowe, które zakłada kontakt z odbiorcą masowym za pomocą dostępnych form komunikowania się (por. Żydek-Bednarczuk 2005: 12).

Każdym z przedstawionych powyżej poziomów tworzy teksty o charakterze oficjalnym lub nieoficjalnym, przy czym na niektórych poziomach, np. w komunikowaniu instytucjonalnym czy grupowym, stosuje się przede wszystkim oficjalną odmianę języka. Kontakty nieoficjalne wraz z oficjalnymi dotyczą w dużej mierze komunikowania interpersonalnego. Z tego względu w procesie nauczania należy zadbać, aby podczas zajęć przygotować obcokrajowców do odbioru tekstów reprezentujących różne poziomy komunikowania. Kolejny wyznacznikiem jest stopień oficjalności sytuacji komunikacyjnej.

b) Kategoria oficjalności i typu kontaktu

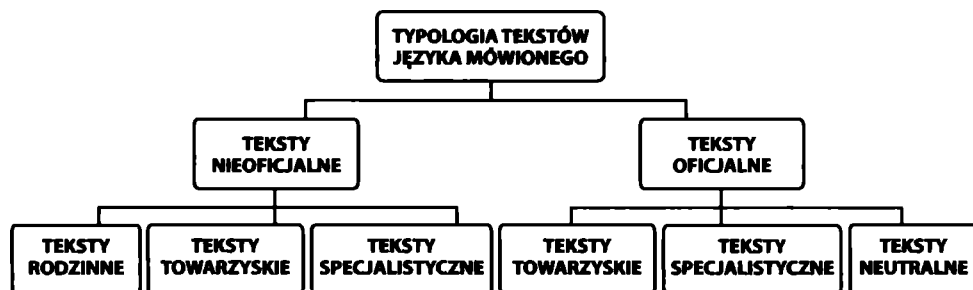
W zależności od typu kontaktu, miejsca oraz interlokutora posługujemy się różnymi odmianami języka (Lubaś 2004: 37; Dunaj 1995). Zasadnicze rozróżnienie dotyczy kategorii i oficjalności lub jej braku.

Kategoria oficjalności jest głównym kryterium typologii tekstów mówionych opracowanej przez Aleksę Awdiejewą, Janinę Labochę oraz Krystynę Rudek w 1981 roku³⁵. Podział na oficjalny i nieoficjalny typ kontaktów międzyludzkich został dokonany ze względu na dystans społeczny pomiędzy rozmówcami i pełnionymi przez nich rolami społecznymi podczas danej interakcji słownej. Kolejnym kryterium jest typ kontaktu. Tutaj badacze dokonali rozróżnienia na:

- a) kontakty rodzinne charakteryzujące się wysokim stopniem intymności, w których interlokutorzy posiadają znaczną wiedzę na swój temat;
- b) kontakty towarzyskie to relacje o średnim stopniu intymności, przy posiadaniu ograniczonej wiedzy na swój temat;
- c) kontakty specjalistyczne, w których jedna strona informuje o danej dziedzinie wiedzy. Wymiana informacji może mieć także charakter wzajemny;
- d) kontakty neutralne, w których uczestnicy nie posiadają żadnej wiedzy na swój temat poza wiedzą uzyskaną na drodze obserwacji, a jeden z rozmówców reprezentuje jakąś instytucję.

Opracowany model typologii tekstów języka mówionego przedstawia się następująco:

³⁵ Zapropionowana przez badaczy typologia tekstów języka mówionego powstała w odniesieniu do badań mowy mieszkańców Krakowa prowadzonych przez grupę badawczą pod opieką Bogusława Dunaja. Pierwszy podział przedstawili A. Awdiejew, J. Labocha w rozdziale *Typologia tekstów mówionych mieszkańców Krakowa* zamieszczonym w tomie *Wybór tekstów języka mówionego* pod red. B. Dunaja (1979).



Schemat 13. Model typologii tekstów języka mówionego wg A. Awdiejewa, J. Labochy i K. Rudek (1981: 185)

Badacze wskazują, że jeden tekst może być zaliczony do dwóch różnych typów. W takich wypadkach klasyfikacja wypowiedzi odbywa się na zasadzie przewagi roli społecznej pełnionej przez interlokutorów w danym akcie komunikacyjnym. Kwestią podstawową jest zatem określenie roli społecznej, a nie jedynie relacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą (por. Awdiejew, Labocha, Rudek 1981: 186). Kolejną fazą jest określenie poszczególnych elementów układu komunikacyjnego.

c) Analiza układu komunikacyjnego

Zgodnie z przyjętą definicją tekst jest elementem i efektem zdarzenia komunikacyjnego. Zostaje stworzony przez nadawcę w konkretnym celu i danych warunkach. Określenie intencji mówiącego oraz tych warunków jest kwestią podstawową w pragmalinguistyce. Analizując pojęcie sytuacji komunikacyjnej/kontekstu komunikacyjnego³⁶, nie można zapomnieć o osiągnięciach socjolingwistyki i pracach Della Hymesa. Głównym zainteresowaniem socjolingwistów były obserwacja i badanie języka w naturalnym środowisku jego użycia. Punkt ciężkości przeniesiony został ze struktury języka na kontekst pragmatyczny (Hymes 1972: 35-71). Dell Hymes wyróżnił osiem komponentów sytuacyjnych, które składają się na model S-P-E-A-K-I-N-G. Elementy te uznał za niezbędne dla wszelkiej interakcji językowej. Są to:

1. rama zdarzenia komunikacyjnego (*Setting*), na którą składają się: czas, miejsce oraz stan psychiczny uczestników interakcji;
2. uczestnicy (*Participans*);
3. cele (*Ends*) – zadania, intencje oraz rezultaty;
4. akty (*Acts*) – przebieg interakcji;
5. styl (*Key*);
6. narzędzia (*Instrumentalities*) – kanały i odpowiadające im kody;

³⁶ Różnica pomiędzy pojęciem sytuacji i kontekstem zostanie zaznaczona w dalszej części rozważań. Problematyką tą zajmowali się m.in. T.A. van Dijk, W. Kintsch (1983), M.A.K. Halliday (1985), D. Hymes (1972), a na gruncie polskim: K. Pisarkowa (1978), S. Grabias (1994), B. Boniecka (1999), S. Blum-Kulka (2001), J. Warchala (2003). Tematyce tej poświęcono także cały rozdział w monografii *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu* (Żydek-Bednarczuk 2005: 229-255).

7. normy (*Norms*) – zasady interakcji i reguły interpretacyjne;

8. gatunek (*Genre*) (por. Hymes 1974: 53-60).

Na gruncie polskim pojęcia sytuacji komunikacyjnej oraz kontekstu komunikacyjnego są różnie ujmowane i definiowane. Problematykę tę podjęła Krystyna Pisarkowa w pracy *Zdanie mówione a rola kontekstu* (1978). Badaczka napisała: „Upraszczając, twierdzi się, że otoczenie relewantne dla struktury tekstu pisanego to kontekst słowny, podczas gdy otoczenie tekstu mówionego to i kontekst, i sytuacja” (Pisarkowa 1978: 7). W przywołanym artykule termin „sytuacja” autorka zastępuje także pojęciem tła pozajęzykowego i wyznacza jego najważniejsze elementy:

- a) składniki fizyczne: 1. narzędzia i warunki przekazu (kod obrazowo-dźwiękowy, kod dźwiękowy), 2. ilość uczestników aktu, 3. miejsce, 4. czas i relacje czasowe;
- b) składniki demograficzno-społeczne: 1. charakterystyka partnerów (płeć, wiek, pochodzenie społeczne i regionalne, wykształcenie, wyuczony/wykonywany zawód), 2. typy relacji między partnerami, 3. relacja rangi;
- c) składnik merytoryczny, czyli charakterystyka tematu (por. Pisarkowa 1978: 8-10).

Wymienione czynniki wpływają na kształt i formę przekazu na równi z intencją nadawcy oraz funkcją aktu mowy. Funkcję kontekstu wypowiedzianego zdania pełnią akt mowy oraz sytuacja, w której się on toczy. W tym ujęciu kontekst jest pojęciem niezwykle pojemnym, ponieważ obejmuje wszystkie elementy sytuacji oraz tła pozajęzykowego.

Stanisław Grabias przywołuje dwie definicje sytuacji. W ujęciu węższym jest to „zespół uwarunkowań fizycznych, tj. czasowych i przestrzennych, w jakich określone zachowanie zachodzi”, natomiast w szerszym ujęciu jest to „powtarzający się układ wszystkich komponentów interakcji: nadawców i odbiorców wraz z pełnionymi przez nich rolami społecznymi i wzajemnie przenikającymi się intencjami realizowanymi w określonym czasie i przestrzeni” (Grabias 2003: 255). Autor za czynniki decydujące o przebiegu komunikacji językowej uznaje właśnie sytuację, w jakiej zachodzi zdarzenie komunikacyjne oraz uwarunkowane psychofizycznie możliwości nadawcy i odbiorcy, charakter i stopień uczestnictwa w życiu społecznym oraz intencję nadawcy.

Inną definicję sytuacji podaje Barbara Boniecka (1999). Autorka nazywa sytuacją elementy, które są istotne z punktu widzenia tworzenia danej wypowiedzi lub jej interpretacji. Ujęcie to implikuje zatem, że na sytuację komunikacyjną składają się te elementy, które znajdują odzwierciedlenie w tekście. Takie ujęcie tego zagadnienia zbliża sytuację do kontekstu. Jak wskazuje Urszula Żydek-Bednarczuk, szerzej opisane i stosowane w lingwistyce jest pojęcie kontekstu. Za autorką traktujemy kontekst jako wyznacznik tekstowości. „Stanowi on swoiste otoczenie tekstowe, które ma w sobie zakodowane relewantne cechy sytuacji bądź wynika z samej kompozycji i układu tekstu” (Żydek-Bednarczuk 2005: 235; podkr. A.P.K.).

d) Temat i jego rozwinięcie

Wybierane teksty powinny cechować się spójnością tematyczną, czyli posiadać temat główny realizowany w odpowiednio rozbudowanym słownictwie tema-

tycznym. Na treść tekstu może składać się kilka tematów, z których należy wyróżnić temat główny i tematy cząstkowe (poboczne), łączące się z hipertematem przez osoby lub wydarzenia. Aby określić temat tekstu, należy wyznaczyć pola semantyczne odnoszące się do danych tematów. Temat główny możemy ustalić poprzez analizę liczby słów, które odpowiadają semantycznemu kryterium powtórzenia. Oprócz warstwy leksykalnej temat w tekście jest realizowany poprzez układ jednostek treściowo i tematycznie ze sobą związanych, czyli schemat rozwinięcia tematycznego. Wyróżnia się następujące typy rozwinięcia tematycznego: opisowe, narracyjne, argumentacyjne³⁷.

• opisowe rozwinięcie tematu

Opis jest gatunkiem, który występuje w różnych odmianach³⁸. Rozróżniamy m.in. opisy: literackie, użytkowe, naukowe. Opis może dotyczyć przedmiotu, zdarzenia, postaci, pejzażu czy przeżyć. Na poziomie semantycznym w opisie znajdujemy wykładniki cech dotyczące właściwości (kolor, kształt, smak, wielkość, zapach), cech psychicznych (nazwy uczuć, przeżycia, objawy) oraz nazwy poszczególnych elementów całości, ich wzajemnych relacji i lokalizacji w przestrzeni. Cechą opisu jest także często wartościowanie, które w tekstach realizowane jest poprzez porównania, metafory oraz akty deklaratywne i dyrektywne (por. Żydek-Bednarczuk 2005: 138). Rozwinięcia deskryptywne występują w tekstach o charakterze informacyjnym, np. w wiadomościach, opowiadaniach, reportażach itp.

• narracyjne rozwinięcie tematyczne

Formy narracyjne charakteryzują się prezentacją kolejnych, powiązanych ze sobą poprzez postacie lub miejsca zdarzeń. Istotnym elementem jest następstwo czasowe i przyczynowo-skutkowa konstrukcja tekstu. Należy jednak zaznaczyć, że w narracyjnych formach, np. literackich, komponenty te mogą stać się narzędziem artystycznej ekspresji i zatracić swoje pierwotne funkcje. Stałymi elementami narracji są: tło, czyli środowisko, w którym mają miejsce działania, postacie, miejsca, czas oraz warunki. Urszula Żydek-Bednarczuk, analizując podejścia lingwistów zajmujących się definiowaniem i opisem form narracyjnych, wyróżniła następujące elementy narracyjnego rozwinięcia tematycznego:

1. wprowadzenie – zaznaczenie głównego tematu;
2. ekspozycja, czyli prezentacja bohaterów i istotnych informacji na ich temat, określenie czasu i miejsca zdarzeń – tematy poboczne podporządkowane tematowi głównemu;
3. układ zdarzeń następujących po sobie – tematy cząstkowe;

³⁷ Wyróżnia się także rozwinięcie komentujące i eksplikacyjne. W niniejszej pracy zachowujemy podział podstawowy, włączając rozwinięcie komentujące w ramy rozwinięcia narracyjnego oraz eksplikacyjne w ramy rozwinięcia argumentacyjnego.

³⁸ Definicją i badaniem opisu jako gatunku zajmowali się m.in. Sławiński (1991), Witosz (1997), Ostaszewska (2001), Wilkoń (2002).

4. komplikacje, czyli „kluczowy moment opowiadania zakładający zmianę w działaniach lub zachowaniach osób i rzeczy – rozwój tematów tworzących podstawową strukturę opowiadania”;
5. rozwiązanie – temat rozwiązania;
6. zakończenie (por. Żydek-Bednarczuk 2005: 155).

Przykładem narracyjnego rozwinięcia tematycznego jest także relacja ze zdarzenia, charakteryzująca się zachowaniem chronologicznego układu zdarzeń oraz szczegółowym przedstawieniem okoliczności zdarzenia (ramy).

• argumentacyjne rozwinięcie tematyczne

Teksty o charakterze argumentacyjnym mają na celu zmianę przekonań odbiorcy poprzez przedstawienie i uzasadnienie swojego zdania zgodnie z kompozycją sztuki retorycznej. Perswazja ma charakter logiczny – kolejne argumenty wynikają z siebie. Wyróżnia się argumenty logiczne, emocjonalne oraz odwołujące się do doświadczeń i wiedzy osób, które są powszechnie szanowane lub są autorytetami dla odbiorcy. W wywodzie argumentacyjnym można także przywoływać fakty lub dane statystyczne obrazujące słuszność danej tezy.

Najistotniejszymi składnikami argumentacyjnego rozwinięcia tematycznego są:

1. przedstawienie problemu oraz okoliczności;
2. wprowadzanie kolejnych argumentów (zamkniętych w tematach ułożonych sekwencyjnie, podrzędnych lub nadrzędnych);
3. konkluzja, czyli model rozwiązania problemu.

Argumentowanie występuje w różnych formach, m.in.: w reklamach, ogłoszeniach propagandowych, mowach politycznych, tekstach publicystycznych czy pracach naukowych. Poniżej zamieszczono schemat struktury argumentacyjnej opracowany przez T.A. van Dijka (1980).



Schemat 14. Schemat struktury argumentacyjnej tekstu wg T.A. van Dijka (za: Duszak 1990: 180)

e) Funkcje tekstu

Przez pojęcie funkcji języka rozumiemy relacje pomiędzy językiem a światem zewnętrznym. Pojęcie funkcji w językoznawstwie ma swoje korzenie w pracach Koła Praskiego. Językoznawcy prasy łączyli pojęcie funkcji z celowością podejmowanych działań językowych. Pierwszej klasyfikacji funkcji językowych dokonał Karl Bühler w pracy *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (1934), która ukazała się w tłumaczeniu polskim pt. *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania* (2004). Bühler wyróżnił trzy elementy układu komunikacyjnego: nadawcę, odbiorcę oraz stany rzeczy i odpowiadające im funkcje: 1) przedstawieniową, której celem jest przekazywanie informacji o rzeczywistości; 2) ekspresywną, której celem jest wyrażanie stanów emocjonalnych i psychicznych, postaw i przekonań nadawcy; 3) apelatywną, której celem jest wywarcie wpływu na odbiorcy lub osiągnięcie jakiejś zmiany stanu rzeczy.

Podział ten uzupełnił w latach 60. Roman Jakobson, który zmodyfikował schemat komunikacji, a następnie na tej podstawie wyodrębnił sześć funkcji językowych:

1. poznawczą, odpowiadającą funkcji przedstawieniowej w klasyfikacji Bühlera;
2. ekspresywną;
3. apelatywną (impresywną);
4. fatyczną, której celem jest rozpoczęcie, podtrzymanie i wygaszanie kontaktu pomiędzy interlokutorami;
5. metajęzykową – uruchamiana jest, „ilekroć nadawca lub odbiorca chcą sprawdzić, czy posługują się jednakowym kodem, mowa zostaje sprowadzona do kodu: przybiera ona funkcję metajęzykową” (zob. Jakobson 1989: 85);
6. poetycką, której celem jest dostarczenie przeżycia estetycznego poprzez kod, czyli język.

Jakobson zastrzega jednocześnie, że w jednym tekście może występować więcej niż jedna funkcja. Jakobson nie wyróżnił jednak elementów językowych, które pozwalałyby na określenie danej funkcji w tekście. Klasyfikację funkcji językowych, którym przyporządkowane są określone struktury językowe, zaproponował Michael Halliday. Są to:

1. funkcja ideacyjna, określająca stany nadawcy oraz świat zewnętrzny;
2. funkcja interpersonalna, która odpowiada za nawiązanie, utrzymanie i określenie relacji między interlokutorami;
3. funkcja tekstowa, odpowiadająca za tworzenie wypowiedzi i struktur tekstowych.

W swojej monografii U. Żydek-Bednarczuk dokonała innego rozróżnienia funkcji językowych, zaznaczając jednocześnie, że nie jest to propozycja nowej typologii, lecz zestaw istotnych funkcji języka z uwzględnieniem czynników zewnątrzjęzykowych i interakcyjności. Badaczka wydzieliła następujące funkcje:

1. kognitywną, będącą wyrażaniem własnych poglądów, sądów, uczuć i przeżyć nadawcy;

2. kontaktową, która jest odpowiedzialna za nawiązanie, utrzymanie i zakończenie interakcji;
3. informacyjną, której celem jest przekazywanie lub odbieranie informacji;
4. sterującą (strategiczną), której celem jest wywarcie wpływu na partnera rozmowy, przy czym samo zastosowanie prośb, nakazów i zakazów nie gwarantuje, że odbiorca zastosuje się do nich;
5. estetyczną, która jest realizowana w tekstach literackich.

Cele te urzeczywistniane są w tekście poprzez użycie określonych aktów mowy. W prowadzonej analizie akt mowy łączymy z jego siłą illokucyjną, czyli z intencją nadawcy. Podstawową klasyfikacją opartą na tej zasadzie jest teoria aktów mowy opracowana przez Johna L. Austina (1962) i usystematyzowana przez Johna R. Searle'a (1969). Searle wziął pod uwagę takie czynniki, jak: cel komunikacyjny, stan psychiczny i emocjonalny nadawcy, znaczenie propozycjonalne oraz moc illokucyjną i na tej podstawie wyróżnił pięć kategorii aktów mowy (Searle 1976):

1. asertywy – akty o charakterze informacyjnym przedstawiające stan rzeczy lub przekonanie o istniejącym stanie rzeczy;
2. dyrektywy – mają na celu nakłonienie odbiorcy do określonych działań (np. prośby, rozkazy, rady, polecenia);
3. komisywy – to akty, w których nadawca nakłada na siebie zobowiązanie (np. obietnice, przysięgi);
4. ekspresywy – to akty wyrażające stany emocjonalne nadawcy, jego stosunek do określonych stanów rzeczy, stany psychiczne, przeżycia;
5. deklaratywy – akty wywołujące określone zmiany, ustanawiające nowe stany rzeczy najczęściej za pomocą skonwencjonalizowanych wypowiedzi (np. wyroki sądowe, nadawanie tytułu).

Dane akty mowy są realizowane w tekstach poprzez struktury i formy językowe. Analiza tych struktur oraz czynników kontekstualnych i sytuacyjnych prowadzi do wyodrębnienia tekstów o następujących funkcjach (zob. Żydek-Bednarczuk 2005: 206-228):

- **Teksty o funkcji informacyjnej**, w których nadawca chce przekazać posiadane przez niego informacje lub wiedzę na temat określonych rzeczy, osób, zjawisk i procesów. Teksty o funkcji informacyjnej zawierają akty mowy prezentujące działania nadawcy oraz jego wiedzę typu: informuję, twierdzę, oświadczam, jestem pewien, uzasadniam, oceniam itp. Tekstami realizującymi funkcję informacyjną są: wiadomości, kroniki, wykłady, notatki, reportaże, instrukcje itd.
- **Teksty o funkcji impresywnej (perswazyjnej)**, w których celem nadawcy jest wpłynięcie na przekonania lub działania odbiorcy. Nadawca używa w tym celu następujących aktów mowy: relacjonuję, ogłaszam, proszę, sugeruję, zachęcam, odradzam, gratuluję, rozkazuję itp. Tekstami o funkcji perswazyjnej są reklamy, mowy polityczne, recenzje, komentarze, mowy końcowe w sądzie.
- **Teksty o funkcji zobowiązującej (wykonawczej)** to wypowiedzi będące w ogromnej mierze tekstami o charakterze administracyjnym: ustawy, rozporządzenia,

uchwały, umowy, gwarancje itp. Tego typu akty ustanawiają nowy stan w rzeczywistości, są zatem wypowiedziami zapewniającymi skuteczność wykonania. Teksty o funkcji zobowiązującej podlegają normom prawnym i standaryzacji w formie. Operują stylem urzędowym i zawierają słownictwo specjalistyczne. Nadawca jest zwykle reprezentantem jakiejś instytucji lub urzędu.

- **Teksty o funkcji kontaktowej (fatycznej)** – podstawą zaistnienia tego typu tekstów jest kontakt pomiędzy nadawcą i odbiorcą w określonym miejscu, czasie i okolicznościach. Ich celem jest nawiązanie, podtrzymanie i wygaszenie kontaktu. Z tego względu akty fatyczne nie służą komunikowaniu wyższego stopnia, ponieważ nadawca nie przekazuje odbiorcy żadnej intencji. Charakterystyczną cechą tekstów o funkcji fatycznej jest zastosowanie operatorów interakcyjnych: przywitań, pożegnań, form adresatywnych, operatorów kontaktu. Wypowiedzi o charakterze fatycznym najczęściej są elementami tekstów realizujących inne funkcje.
- **Teksty o funkcji deklaratywnej**, w których celem nadawcy jest dokonanie określonej zmiany w stosunkach społecznych. Tekstami o funkcji deklaratywnej są przede wszystkim testamenty, deklaracje, oświadczenia, odwołania, podania.
- **Teksty o funkcji ekspresywno-emocjonalnej**, w których nadawca uzewnętrznia swoje emocje, uczucia, ale także sądy wartościujące i oceniające dotyczące samego siebie, nadawcy, innej osoby, zdarzenia, przedmiotu. Teksty ekspresywne mogą wyrażać emocje pozytywne i negatywne. Charakterystyczną cechą tego typu tekstów jest zastosowanie form zdrobniałych oraz zgrubień, wyrażen potocznych zawierających stosunek emocjonalny lub osąd typu: bałwan, ćwok, ziom itp., oraz wykrzyknień i form w wołaczcu. Zaangażowanie emocjonalne nadawcy może prowadzić do zaburzeń w formie. Teksty o funkcji ekspresywnej realizują się przede wszystkim w mowie.

W ramach jednej wypowiedzi może przejawiać się kilka funkcji tekstowych. Analizując dokładnie rozwinięcie tematyczne, zastosowane akty mowy oraz struktury gramatyczne w kontekście intencji nadawcy, można wyznaczyć funkcję dominującą oraz funkcje współistniejące.

Reasumując: podstawowym rozróżnieniem, które należy wziąć pod uwagę, jest podział tekstów na ustną oraz pisaną odmianę języka. Trzeba zatem sprawdzić, czy dany tekst realizuje postulat autentyczności języka, tzn. prezentuje język mówiony w formie opracowanej lub potocznej ze wszelkimi jej charakterystycznymi cechami. W warstwie fonicznej nagrania powinny spełniać kryterium autentyczności realizacji dźwiękowej, której najważniejszymi elementami są:

- naturalne tempo mowy;
- podkład dźwiękowy;
- zróżnicowanie subkodu prozodycznego,
- prezentacja różnych głosów i typów wymowy.

Tylko nagrania będące zapisami naturalnej mowy mogą stać się podstawą analizy porównawczej mówionej i pisanej odmiany języka. Dysponując nagraniami o wysokim stopniu redundancji, można zaproponować uczącym się szereg ćwiczeń, np.: wyszukiwanie wyrażenia redundantnych i określanie ich funkcji w danym akcie mowy, wskazywanie słów i wyrażenia właściwych dla mówionej odmiany języka lub dokonywanie transformacji tekstu mówionego na pisany. Dostarczanie informacji o różnicach pomiędzy mówioną i pisaną odmianą języka jest elementem kształcenia kompetencji socjolingwistycznej. Komponent ten w obecnej praktyce dydaktycznej jest często pomijany lub nauczany w sposób przypadkowy. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że teksty przeznaczone do słuchania zwykle odpowiadają normom języka pisanego.

Ten rozdział jest zauważany już od dawna. Marek Szałek w artykule z 1987 roku pisze: „«Podręcznikowy-literacki» język obowiązujący w szkole zasadniczo odbiega od języka używanego na co dzień przez native-speakerów, z charakterystycznymi dlań współzależnymi konstrukcjami zdaniowymi, licznymi powtórzeniami, zdaniami niepełnymi i przerywanymi, częstym użyciem partykuł oraz zwrotów wyrażających subiektywną opinię mówiącego lub wstrzymanie się od niej” (Szałek 1987: 56). Właśnie w tym braku zetknięcia studentów z autentycznymi komunikatami mówionymi upatruje on przyczynę trudności związanych ze słuchową percepcją, a w rezultacie – zrozumieniem tekstów obcojęzycznych. Obcojęzycy uczący się w Polsce szybko zauważają różnicę pomiędzy językiem i sposobem artykulacji prezentowanymi w nagraniach a spontaniczną mową, z którą spotykają się w życiu codziennym. Sytuacja ta powoduje poczucie bezcelowości uczestniczenia w zajęciach oraz spadek motywacji. Argumentem często wysuwany przez dydaktyków jest teza, że naturalne tempo mowy i zastosowanie nieznanymi struktur lub tzw. struktur wykołejonych (por. Jałowiczor 1978), uproszczeń, elizji itd. jest zbyt trudne dla studentów i może prowadzić do poczucia niezadowolenia. Kontrargumentem jest jednak fakt, że frustracja będzie nieporównywalnie większa, kiedy okaże się, że uczeń, który świetnie radził sobie z rozumieniem nagrań, nie jest w stanie zrozumieć wypowiedzi w rzeczywistych sytuacjach ich użycia. Celem zajęć rozwijających rozumienie jest przygotowanie obcojęzycy do roli aktywnego słuchacza i aby ten cel osiągnąć, musimy pracować ze zróżnicowanymi nagraniami i dostosowanymi do nich zadaniami.

Ważną rolę odgrywa także długość tekstu. Pierwsze 10-20 sekund to czas niezbędny do zogniskowania uwagi na treści, na tzw. wnikięcie w tekst. Z tego względu pierwsze informacje często są trudne do wychwycenia. Nie należy zatem sprawdzać zrozumienia informacji zawartych w pierwszych frazach tekstu lub wykorzystywać ich jako materiału przykładowego, wprowadzający w zadanie. Wyśięk umysłowy związany z percepcją tekstu nie powinien przekraczać 4-7 minut, ponieważ powoduje to spadek koncentracji i osłabienie motywacji. Optymalny czas trwania nagrania powinien wynosić ok. 3 minut (Leontjew 1977: 71; za: Szałek 1987: 72). Jest to czas wystarczający na przedstawienie konkretnego zagadnienia i wystarczającej ilości informacji, których szczegółowe zrozumienie można sprawdzić. Teksty krótsze,

trwające ok. 30 sekund, spełniają zasadniczą rolę w testowaniu zrozumienia globalnego. „Nie bez wpływu na stopień rozumienia treści tekstu pozostaje rozmieszczenie w nim nieznanymi wyrazów, ze względu na istotną rolę kontekstu lingwistycznego przy rozwijaniu tak ważnego w przypadku sprawności receptywnych domysłu językowego. Umieszczenie nieznanego wyrazu na początku tekstu bardzo utrudnia antycypację i dezorientuje słuchacza co do dalszego przebiegu treści. Ulokowanie go w środku lub na końcu wypowiedzi znacznie niweluje te trudności, gdyż jego znaczenia można się łatwo domyślić z kontekstu” (Szatiłow 1977: 116; za: Szafek 1987: 59-60; podkr. A.P.K.).

Należy również zwrócić uwagę na obecność i ilość występujących w tekstach nazw własnych, które są identyfikowane przez zdających jako elementy nieznanne i których zbyt duże nagromadzenie może prowadzić do osłabienia rozumienia.

3.2.3. Konstrukcja zadań

Podstawą metodyczną zaproponowanego w niniejszej pracy modelu rozwijania rozumienia ze słuchu jest podejście zadaniowe opisane w ESOKJ (2003). Koncepcja ta doczekała się wielu opracowań i interpretacji w odniesieniu do nauczania tzw. języków światowych – przede wszystkim angielskiego, francuskiego i niemieckiego. W nauczaniu polszczyzny jest to ujęcie wciąż nowe, chociaż jego elementy są od lat wykorzystywane przez uczących. Zasadnicza różnica polega jednak na tym, że dotychczas wprowadzanie zadań i przygotowanie projektów³⁹ było zazwyczaj formą dodatkową, pewnego rodzaju urozmaiceniem zajęć, a nie zasadniczym ich elementem. W niniejszym rozdziale omawia się podstawy dydaktyki zadaniowej, w której główną jednostką pracy jest zadanie.

3.2.3.1. Definicja zadania

Autorzy ESOKJ definiują proces nauczania w zakresie jego trzech głównych elementów: zadań, strategii i tekstów.

Komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu pewnych zadań. Nie są to tylko zadania językowe, chociaż wymagają podjęcia działań językowych przy użyciu językowej kompetencji komunikacyjnej

³⁹ Należy odróżnić terminy zadanie i projekt. Poprzez zadanie rozumiemy bowiem aktywność, której celem i efektem jest **działanie językowe** w szerszym kontekście społecznym. Wykonanie projektu zakłada określony efekt, który jest wytworem materialnym – produktem. W przypadku projektów językowych granica pomiędzy zadaniem a projektem może ulec zatarciu, np. kiedy zadanie/projekt polega na zorganizowaniu i zaplanowaniu wyjazdu. Zadanie należy uznać za wykonane, jeśli uczący się przedsięwzięli szereg działań językowych, efektem projektu może być wykonanie planu wycieczki. Projekty dotyczą zwykle działań wychodzących poza jednostkę lekcyjną, są działaniami szerszymi oraz rozłożonymi w czasie. Traktując zadanie jako podstawową jednostkę uczenia / uczenia się, zakładamy, że studenci korzystają z materiałów dostarczonych przez nauczyciela i to one są podstawą wykonania danego zadania. Z tego względu wykonywanie zadań należy uznać za proces kontrolowany. Projekty wiążą się z samodzielnym poszukiwaniem źródeł informacji.

wykonawcy. Jeśli nie są to zadania rutynowe, wykonywane automatycznie, ich realizacja wymaga zastosowania pewnych strategii komunikacyjnych i edukacyjnych. Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu, w wyniku interakcji lub mediacji) tekstów w formie pisanej lub mówionej” (ESOKJ 2003: 25; podkr. A.P.K.).

Badacze zajmujący się metodyką zadaniową zwracają uwagę na różne aspekty tego podejścia⁴⁰. Aby przedstawić najistotniejsze elementy jednostki zadaniowej, przywołam definicje Davida Nunana, Jane Willis oraz L. Bachmana i A. Palmera.

David Nunan określa zadanie jako jednostkę pracy, która wymaga od uczącego się podjęcia działań rozumienia, manipulacji lub/i interakcji w języku docelowym przez skoncentrowanie się przede wszystkim na znaczeniu. Mniejszą uwagę zwraca się na formę językową (Nunan 1989). Nunan w swoim opisie podkreśla, że w posługiwaniu się językiem obcym najważniejsze jest podjęcie działań związanych z przekazywaniem znaczenia. W kolejnych przywołanych definicjach podkreśla się znaczenie celowości zadania i uzyskania efektu. Według opisu Jane Willis zadania to aktywności, podczas których uczący się używa języka docelowego w określonym celu komunikacyjnym i z nastawieniem na konkretny efekt (Willis 1996). Lyle Bachman i Adrian Palmer definiują zadanie jako aktywność angażującą uczącego się w działania językowe, które mają jasno określony cel i są nastawione na konkretny rezultat (Bachman, Palmer 1996).

Badaczką, która opisuje podejście zadaniowe na gruncie nauczania polszczyzny, jest Iwona Janowska – autorka artykułów: „Europejski system opisu kształcenia językowego” – początek nowej ery w dydaktyce zadaniowej? (2007), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych* (2009) oraz monografii *Planowanie lekcji języka obcego* (2010). W ostatniej z wymienionych pozycji Janowska pisze: „Każde zadanie zastosowane w procesie nauczania/uczenia się języka powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat” (Janowska 2010: 55; podkr. A.P.K.).

W wykonywanie zadań zaangażowane są procesy rozumienia i tworzenia tekstów, działania interakcyjne oraz umiejętności mediacyjne. Uczącego widzi się przede wszystkim jako aktywną „jednostkę społeczną”, która, wykonując różnego rodzaju zadania, używa języka. „Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone” (ESOKJ 2003: 21). Użycie języka ma zatem charakter praktyczny i nie wychodzi poza sferę działań – język i tekst stanowią narzędzie zastosowane w określonym celu. W podejściu zadaniowym mniejszą wagę przywiązuje się do poprawności gramatycznej. Błędy językowe są akceptowalne, jeżeli nie zakłócają komunikacji i nie wpływają na wykonanie zadania. Uczącym się pozwala się zatem na dużą samodzielność – ich działania językowe są ukierunko-

⁴⁰ W tej części pracy punktem odniesienia są głównie prace anglojęzyczne, takie jak: *Task-based Language Learning and Teaching* Roda Ellisa (2003), *Task-based Language Teaching* (2004) Davida Nunana i *Doing Task-based Teaching* autorstwa Dave’a Willis i Jane Willis oraz liczne artykuły podejmuje tę tematykę.

wane na cel, a o sposobie jego osiągnięcia decydują sami uczniowie. Nauczyciel jest w tym układzie partnerem i pomocnikiem.

Nauczyciel jest w tym układzie partnerem i pomocnikiem, który powinien zaangażować uczącego się w dane zadanie przez:

1. nauczanie języka autentycznej komunikacji;
2. stworzenie potrzeby słuchania;
3. określenie realistycznego celu;
4. wpisanie działań językowych w kontekst społeczny.

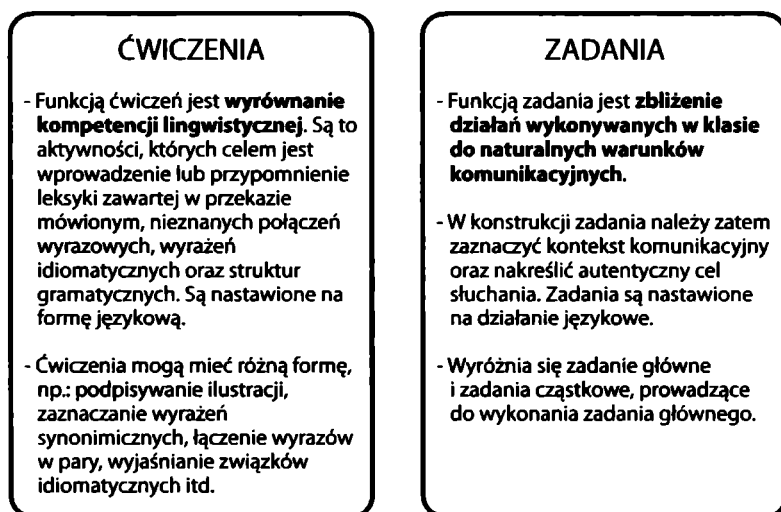
W zaproponowanej w niniejszej pracy koncepcji metodycznej wykorzystuje się wymienione główne założenia podejścia zadaniowego ze szczególnym naciskiem na uczenie się przez wykonywanie autentycznych działań komunikacyjnych. Przedmiotem naszych rozważań jest kształcenie rozumienia ze słuchu i z tego względu mniejszą uwagę zwraca się na społeczny charakter wykonywanych działań. Praca w parach lub grupach stosowana jest w fazie interpretacji i ewaluacji.

3.2.3.2. Tworzenie jednostek zadaniowych

W kształceniu rozumienia ze słuchu według założeń koncepcji zadaniowej niezwykle istotne jest określenie zadania głównego przez przedstawienie danego problemu. Do jego rozwiązania prowadzi wiele zadań częściowych. Każde zadanie częściowe, do wykonania którego konieczne jest wysłuchanie określonego nagrania, powinno być osadzone w kontekście komunikacyjnym oraz mieć jasno sprecyzowany rzeczywisty cel. Zadanie powinno spełniać kryteria autentyczności sytuacyjnej, czyli odpowiadać sytuacjom spotykanym w codziennym życiu, oraz autentyczności interakcyjnej. Miarą autentyczności interakcyjnej jest stopień, w jakim wykonanie zadania angażuje takie same mechanizmy w języku docelowym i ojczystym.

Punktem odniesienia przy tworzeniu zadań głównych są działania wykonywane w życiu codziennym, np. organizując wyjazd w góry, musimy: wybrać miejsce, do którego chcemy pojechać, sprawdzić możliwości zakwaterowania, zarezerwować noclegi, sprawdzić możliwość dojazdu, kupić bilet na pociąg, wysłuchać prognozy pogody, kupić niezbędne rzeczy itd. W tym przykładzie zadaniem głównym jest zaplanowanie i organizacja wyjazdu, zadania częściowe to wszystkie wymienione czynności, które prowadzą do jego realizacji. Niektóre z nich aktywizują sprawności receptywne, inne produktywne. Do ich wykonania niezbędne są różnego rodzaju materiały dydaktyczne, takie jak: opisy regionów i atrakcji turystycznych (mogą to być np. fragmenty przewodnika albo strony internetowe), mapy, rozkłady jazdy, komunikaty nadawane na dworcu, prognoza pogody itd. Aby zrealizować tego typu zadania, niezbędna jest wiedza językowa, którą należy przyswoić przez wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń. Ich funkcją jest przygotowanie językowe uczącego się do

odbioru określonego przekazu, czyli wyrównanie kompetencji językowej w zakresie danego tekstu⁴¹.



Schemat 15. Ćwiczenie a zadanie (oprac. własne)

Ćwiczenia towarzyszą wykonywaniu określonych zadań cząstkowych. Mogą także być odpowiedzią na potrzeby studentów – w tym przypadku wprowadzenie nowych struktur i słownictwa ma miejsce w trakcie pracy z danym zadaniem.

3.2.3.3. Rola kontekstu sytuacyjnego

Jedną z najważniejszych przesłanek dotyczących konstrukcji zadań jest osadzenie planowanych działań w określonej przestrzeni społecznej i kontekście komunikacyjnym. Aby tego dokonać, należy zbliżyć warunki w środowisku nauczania do autentycznej działalności językowej. W sytuacjach pozalekcyjnych podstawą interpretacji przekazów mówionych jest interakcja pomiędzy tym, co jest powiedziane, a konkretnym kontekstem komunikacyjnym.

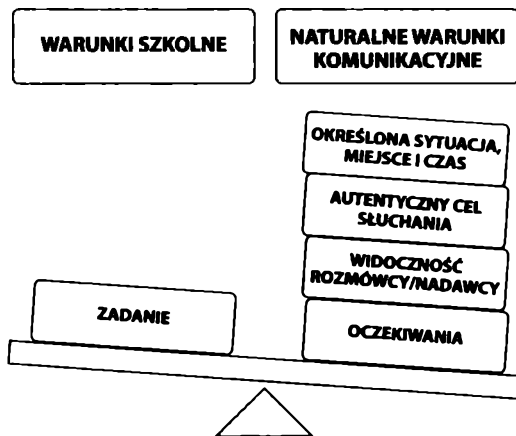
Na znaczenie tych elementów w nauce języka obcego zwrócono uwagę dopiero w połowie lat 70., kiedy utrwalił się pogląd, że język jest narzędziem komunikacji, używanym w konkretnych sytuacjach i ściśle określonych celach, a co z tego wynika – ani znajomość struktur, ani poprawność gramatyczna nie gwarantują powodzenia zamierzonego efektu komunikacyjnego. Wprowadzono pojęcia zdarzenia językowego, czyli działania językowego poddanego regułom komunikacji zgodnie z zasadą, że użycie języka (*use of the language*) musi być stosowne do sytuacji (Hymes 1972).

⁴¹ Ujęcie to zgodne jest z propozycją H. Widdowsona, który w artykule *Skills, abilities, and contexts of reality* (1998) dwoistości: ćwiczenie (*exercise*) – zadanie (*task*) przypisuje opozycję forma (*form*) – znaczenie (*meaning*).

Wiedza na temat systemu języka została połączona z umiejętnością użycia języka dla celów społecznych zgodnie z potrzebami uczącego się.

Istotny wpływ na model kształcenia wywarły także prace Jima Cumminsa (1982), który wyróżnił dwa rodzaje komunikacji werbalnej: kognitywną/akademicką biegłość językową oraz podstawowe interpersonalne sprawności komunikacyjne, będące pewnego rodzaju minimum językowym. Koniecznym elementem uczestnictwa w akcie komunikacji jest także aktywność kognitywna. Wszystkie prowadzone działania językowe w pewnym stopniu uzależnione są od kontekstu komunikacyjnego i z tego względu dzielą się na: komunikację zanurzoną w kontekście oraz komunikację o ograniczonym kontekście. Większość zdarzeń odbywa się w określonych warunkach, a im bardziej zdefiniowany jest kontekst, tym łatwiej zrozumieć i zinterpretować dany przekaz. W trakcie komunikacji zanurzonej w kontekście partnerzy interakcji mają możliwość czynnego negocjowania znaczenia, podczas gdy w komunikacji o ograniczonym kontekście muszą opierać się jedynie na przesłankach lingwistycznych, czyli na znaczeniu formalnym. Im mniejsza jest zatem znajomość i umiejętność oceny sytuacji, tym bardziej utrudniona zostaje komunikacja.

Stwierdzenie to jest niezwykle istotne dla rozwijania i testowania umiejętności rozumienia ze słuchu. Słuchanie na zajęciach należy rozpatrywać w kategoriach komunikacji o ograniczonym kontekście. Po pierwsze – kompetencje językowe i kulturowe uczących się są niepełne w stosunku do nadawcy komunikatu, po drugie – uczący się nie mają możliwości obserwacji mówiącego/mówiących i negocjacji znaczenia, i po trzecie – pozbawieni są możliwości interpretacji danych płynących z określonej sytuacji komunikacyjnej. Trzeba pamiętać, że w kontaktach bezpośrednich kontekst wypowiedzi jest współtworzony przez elementy tła pozajęzykowego oraz całą gamę sygnałów pozawerbalnych. Mamy możliwość obserwacji ruchów, gestów oraz wyrazu twarzy rozmówcy/rozmówców. W procesie kształcenia braki te powinny zostać uzupełnione przez odpowiednio przygotowane zadanie. Porównanie słuchania w warunkach lekcyjnych oraz w naturalnym środowisku użycia języka przedstawiono za pomocą następującego schematu:



Schemat 16. Funkcje zadania (oprac. własne)

Konstrukcja zadania powinna dostarczyć danych na temat: sytuacji komunikacyjnej, nadawcy lub partnerów interakcji oraz nakreślić autentyczny cel słuchania, czyli stworzyć relację pomiędzy uczącym się i danym przekazem mówionym. Dzięki tym informacjom uczący się może tworzyć pewne hipotezy dotyczące tematu, treści oraz charakteru wypowiedzi.

Przygotowując zadania, należy przede wszystkim określić nadawcę/nadawców. W codziennej komunikacji językowej rozmówca jest przeważnie znany. W zależności od typu kontaktu, stopnia zażyłości i charakteru rozmowy posiadamy podstawowe informacje na jego temat: od wyglądu, wieku, odgrywanej roli społecznej, po dane osobowe lub inne szczegółowe informacje. W warunkach lekcyjnych rzadko używa się materiałów audiowizualnych, zwykle podstawą rozwijania słuchania są nagrania odtwarzane z płyt CD lub MP3. W tym przypadku nadawcę komunikatu lub partnerów interakcji można przybliżyć uczącym się, zamieszczając zdjęcie i używając imion lub nazwisk. Ocenia się, że oglądanie twarzy rozmówcy wzmacnia przekaz o 20 dB (*Psychologia języka dziecka* 2007). Identyfikacja osoby mówiącej przez określenie wyglądu, imienia, wieku, zawodu lub dodanie innych, istotnych z punktu widzenia zadania informacji, sprawia, że głos na nośniku nie należy do zupełnie „obcej” osoby, bez twarzy i imienia. Z psychologicznego punktu widzenia umożliwia to zaistnienie relacji pomiędzy tekstem i jego nadawcą a uczącym się.

Kolejnym elementem jest określenie miejsca i czasu. Jeżeli miejsce, w jakim zachodzi wymiana zdań, odgrywa istotną rolę, należy użyć fotografii przedstawiającej sytuację, np. jeżeli nagranie dotyczy wynajęcia danego mieszkania, można zamieścić fotografię, na której widoczni są potencjalny lokator oraz właściciel widoczni na tle jednego z wnętrz.

Osadzenie tekstu w określonych realiach jest konieczne, aby proces rozumienia mowy polskiej na zajęciach nie był trudniejszy niż w środowisku pozalekcyjnym. Jak pisze Penny Ur: „Rzadko się zdarza – jeśli zdarza się w ogóle – słuchać czegoś, nie mając jakiejś koncepcji tego, co zamierzamy usłyszeć; być może ma to miejsce wtedy, kiedy przypadkowo włączymy radio czy telewizor, albo też wejdziemy do pokoju, w którym toczy się rozmowa. Zwykle już wcześniej mamy jakiś pogląd na treść, stopień sformalizowania itp. dyskursu, którego zamierzamy słuchać” (Ur 1984: 9). Jest to tzw. znajomość scenariusza, czyli wiedza dotycząca tematu lub kontekstu, jaką posiadamy, zanim podejmiemy działania językowe (por. Richards 1983: 2). Będąc na stacji kolejowej, oczekujemy komunikatu dotyczącego przyjazdu czy odjazdu pociągu, natomiast po włączeniu telewizji słyszany tekst zostaje obudowany całą gamą pozawerbalnych środków przekazu. We wszystkich sytuacjach mamy dodatkowo możliwość selekcji informacji według bieżących potrzeb lub preferencji. Konieczne jest zatem opatrzenie działań językowych w klasie „scenariuszem”.

Na podstawie dostępnych pomocy dydaktycznych należy stwierdzić, że w rozwijaniu słuchania w języku polskim zadania z zaznaczonym kontekstem komunikacyjnym, nakreślające realny cel komunikacyjny i wymagające wykonania konkretnego działania językowego nie są używane. Zwykle stosuje się polecenia typu: „proszę

uzupełnić zgodnie z przykładem”, „proszę zdecydować, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe”, „proszę wpisać brakujące słowa” itd. W takich jednostkach lekcyjnych brak nie tylko niezbędnego wprowadzenia, ale także realistycznego celu słuchania. W komunikacji językowej nigdy nie musimy rozstrzygać, czy dane stwierdzenie odnoszące się do określonej wypowiedzi jest prawdziwe czy nie, nie uzupełniamy luk w tekście i nie wykonujemy zadań wyboru wielokrotnego. Słuchamy, kiedy mamy ku temu konkretny powód uwarunkowany potrzebą lub zainteresowaniem, np. planując wyjazd w góry, słuchamy prognozy pogody, aby sprawdzić warunki atmosferyczne w danej miejscowości; w urzędzie słuchamy instrukcji podawanych przez urzędnika, żeby załatwić ważną sprawę itd.

Zarysowywanie kontekstu i stworzenie określonego zadania znajdującego odbicie w naturalnych warunkach komunikacyjnych powinno towarzyszyć każdemu zajęciu, których celem jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, ponieważ: „Uczestnicy życia społecznego podejmują określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia” (ESOKJ 2003: 20). Taka konstrukcja zadania może nie tyle ułatwić sam proces słuchania, ile zbliżyć go do działań w naturalnych warunkach używania języka, gdzie „żadne komunikowanie nie jest bezkontekstowe” (Pisarkowa 1978: 7).

3.2.4. Rozwijanie wrażliwości fonologicznej

3.2.4.1. Pojęcie kompetencji fonologicznej

Kolejnym obszarem kształcenia wymienionym w proponowanym modelu dydaktycznym jest systematyczne podnoszenie sprawności fonologicznej rozumianej jako rozpoznawanie i produkowanie nieznanych wcześniej połączeń dźwiękowych, podział w trakcie słuchania „ciągnętego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka” (ESOKJ 2003: 98; podkr. A.P.K.). Na tak zdefiniowaną kompetencję fonologiczną składają się umiejętności odbioru i produkowania poszczególnych elementów języka:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);
- cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność);
- fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton);
- fonetyki zdaniowej (prozodii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację;
- redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcję samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję (ESOKJ 2003: 105).

W ESOKJ wyodrębniono pięć poziomów składających się na kompetencję fonologiczną. Każdy z nich wpływa na proces percepcji i rozumienia przekazów mówionych i w związku z tym powinien być trwałym elementem kształcenia.

3.2.4.2. Kształcenie wrażliwości fonologicznej w nauczaniu języka polskiego

Słuch fonemowy jest aspektem wciąż pomijanym w nauczaniu języka polskiego jako obcego lub jedynie częścią ćwiczenia poprawnej wymowy. Elementy fonetyki percepcyjnej wykorzystuje się właściwie wyłącznie w ramach ćwiczeń artykulacyjnych. Kwestia kształcenia poprawnej wymowy doczekała się wielu opracowań teoretycznych i praktycznych. W rozważaniach na temat nauczania artykulacji dźwięków języka polskiego wykorzystuje się studia kontrastywne z zakresu fonologii oraz teorię sita fonologicznego Nikolaja Trubieckiego (zob. rozdz. 1.2.2). Janina Wójtowicz w tekście *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców* pisze: „podstawianie, wprowadzanie dźwięków języka ojczystego na miejsce dźwięków języka obcego jest błędem, który popełniają szczególnie ludzie dorośli, bowiem inercja narządów artykulacyjnych utrudnia im przewyciężenie silnie już utrwalonych nawyków mownych” (Wójtowicz 1980: 96). Podkreśla, że interferencja dotyczy także słyszenia fonemowego, które wpływa na interpretację dźwięków nowego języka. Zjawisko to określane jest „efektem magnesu percepcyjnego”. W umyśle każdego człowieka za sprawą mowy matczynej powstają mapy mowy, na które składają się kategorie fonetyczne. Kategorie te mają swoje prototypy, różne u osób posługujących się innymi językami. Prototypy pełnią rolę magnesów dla innych, nieznanych wcześniej dźwięków.

Nabywanie nowych kategorii fonetycznych sprawia trudność osobom dorosłym, ponieważ mózgowy mapy mowy uformowane na bazie pierwszego języka są niezgodne z tymi, których wymaga nowy język, czego skutkiem jest powstawanie interferencji. We wczesnym okresie życia efekty interferencji są minimalne i nie ma przeszkód w nabywaniu nowych kategorii, ponieważ odbierane dane w dalszym ciągu zmieniają rozkład statystyczny (*Psychologia języka dziecka* 2007: 50).

Nie oznacza to jednak, że w wieku dorosłym nie jesteśmy w stanie pokonać przyzwyczajen aparatu percepcyjnego. Obecnie uważa się także, że w procesie uczenia się okresy krytyczne nie mają sztywno wytyczonych granic i nie są powiązane ze zmianami rozwojowymi. W literaturze psycholingwistycznej dokonuje się reinterpretacji okresów krytycznych, zastępując je „okresami wrażliwości” (*Psychologia języka dziecka* 2007: 48-49). Stawia się także hipotezę zakładającą, że „plastycznością” umysłu (zdolnością do zmiany) mogą sterować zależności statystyczne, a interpretacja bodźców zależy od różnorodności i liczby bodźców dostarczanych przez doświadczenie. Doświadczenie w słuchaniu nowych dźwięków może zatem prowadzić do poszerzenia istniejących w umyśle kategorii, co ma ogromny wpływ na percepcję fonetyczną i przyswajanie języków obcych.

Rolę interferencji w nauczaniu wymowy podkreśla Jolanta Tambor, która w tekście *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego* (2001) opisuje problemy w przy-

swajaniu i produkcji dźwięków mowy polskiej występujące u osób należących do różnych grup językowych⁴². Wagę umiejętności poprawnej wymowy z punktu widzenia uczącego się języka polskiego przedstawia Gerd Hentschel w pracy zatytułowanej *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach* (1990). Hentschel omawia zakłócenia w komunikacji wynikające z braków w wymowie, które mogą prowadzić do uprzedzeń natury psychologicznej. Kwestia kształcenia poprawnej wymowy jest ważnym elementem nauczania każdego języka obcego. Obecnie dysponujemy wieloma pomocami dydaktycznymi do nauczania wzorców artykulacyjnych języka polskiego⁴³. Należy jednak zaznaczyć, że aby zrozumieć istotę danego dźwięku, student musi ten dźwięk usłyszeć, a „poprawna artykulacja jest warunkiem nie tylko tego, by być dobrze rozumianym, ale i tego, by dobrze rozumieć obcy język” (Wójtowicz 1980: 97).

W części I zaznaczono, że artykulacja dźwięku należącego do jednej kategorii fonologicznej może mieć różne właściwości dźwiękowe – odmienne w zależności od sposobu wymawiania i właściwości głosu. Z tego względu wydaje się, że kształcenie poprawnej wymowy na poziomie cech pojedynczych fonemów nie jest możliwe bez użycia zróżnicowanego materiału akustycznego. Lektor nie powinien być jedynym wzorcem wypowiedzianych poszczególnych dźwięków, ponieważ w ten sposób uczący się nie są w stanie stworzyć danej kategorii fonologicznej, do której należą fonemy o różnych właściwościach akustycznych. Aby osiągnąć ten cel, należy użyć odpowiednio przygotowanych i zróżnicowanych nagrań przeznaczonych do kształcenia słuchu fonemowego. Praktyka ta nie jest jednak stosowana w nauczaniu języka polskiego. Kształcenie kompetencji fonologicznej uznaje się bowiem za element wtórny

⁴² Autorka przedstawia główne problemy w przyswajaniu dźwięków polskich, na jakie napotykają rodzimi użytkownicy języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, a także Arabowie, Chińczycy czy studenci zza wschodniej granicy. Jolanta Tambor jest także współautorką kasyety wideo pt. *Głoski polskie*. Do kasyety dołączono opis, w którym zamieszczono rentgenogramy oraz zapisy wypowiedzianych słów (Tambor, Cudak 1993).

Kwestię trudności fonetycznych w wymowie polskiej u Włochów przedstawia M. Magajewska w artykule pt. *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze* (2008). T. Majtaczak i Bożena Sieradzka-Baziur podjęli się analizy tego zjawiska u uczniów pochodzenia japońskiego w referacie *Interferencja w przyswajaniu języka polskiego przez Japończyków* (2008).

⁴³ Wśród dostępnych pomocy naukowych uczący języka polskiego mogą wykorzystać materiały dydaktyczne przeznaczone do nauczania wymowy w języku ojczystym, np. podręcznik I. Madelskiej pt. *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, do którego załączony jest film pt. *Powiedz mi, co widzisz* (2010), *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych* (Madelska 2010), wydany z płytą zawierającą nagrania par minimalnych, *Metody wywoływania głosek* (Cieszyńska 2003), *Teatr szkolny. Głoski, sylaby, wyrazy* (Broszkiewicz, Jarek 2003), *Elementarne ćwiczenia dykcji* (Toczyńska 1998). W nauczaniu wymowy ważną pomocą są pozycje z zakresu fonetyki i fonologii języka polskiego, np.: *Sztuka mówienia* (Wieczorkiewicz 1980), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców. Część I: Fonetyka* (Cienkowski 1986), *Wymowa polska z ćwiczeniami* (Kaczmarczuk 1987), *Fonetyka i fonologia* (Dukiewicz, Sawicka 1995), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego* (Ostaszewska, Tambor 2000). Więcej pozycji wymieniono w bibliografii do podręcznika wymowy dla odbiorców francuskich *Prononciation polonaise pour les francophones* (Miodunka 1987).

w stosunku do umiejętności produkcji danych dźwięków i ich połączeń. Nie wprowadza się osobnych ćwiczeń polegających np. na rozpoznawaniu określonych fonemów (różniących się jedną z cech dystynktywnych albo miejscem artykulacji) lub ich wariantów pozycyjnych na poziomie wyrazu, zdania czy tekstu. Często wzorcem właściwej realizacji danego dźwięku jest wymowa lektora, którą studenci próbują odtworzyć. Kwestia kształcenia słuchu fonemowego jest niemal całkowicie pomijana w nauczaniu cudzoziemców polszczyzny⁴⁴.

Ćwiczenia doskonalące umiejętność postrzegania dźwięków i ich kombinacji są szczególnie istotne na początkowym etapie nauki. Na poziomie podstawowym kształcenie sprawności fonologicznej można łączyć z nauczaniem prawidłowej wymowy. Od pierwszych lekcji języka polskiego należy pomagać uczącym się stworzyć nowe kategorie dla typowych dźwięków języka polskiego. W tym celu ważne jest użycie nagrań zawierających pary wyrazowe różniące się jednym fonemem. Pary te powinny być starannie artykułowane i wypowiedane w ciszy oraz nagrane na płytach. Konieczne jest zróżnicowanie głosów w używanych nagraniach – poszczególne wyrazy powinny być wypowiedane przez kobiety i mężczyzn w różnym wieku. Nauczyciel nie może być jedynym wzorem poprawnej wymowy.

Uczącym się można zaproponować ćwiczenia polegające na rozróżnianiu, czy wyrazy, które słyszymy, są takie same, czy inne. Warto pamiętać, aby kłopotliwy dźwięk pojawiał się w kilku parach wyrazów i był umieszczony w różnych pozycjach: w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. W języku polskim można wyróżnić takie cechy fonemów, których rozróżnienie i wymowa są dla wielu obcokrajowców szczególnie trudne. Poprzednio wskazano, że użytkownicy różnych języków mają inne trudności związane z przyswajaniem dźwięków polskich. Prowadząc zajęcia w grupie wielojęzycznej, można i należy wprowadzać różne pary minimalne, ponieważ nawet jeśli część grupy nie będzie miała problemów z percepcją słuchową danego fonemu, to słuchanie różnych jego realizacji jest korzystne dla wszystkich uczących się. Cechami dystynktywnymi polskich spółgłosek są m.in.: dźwięczność i brak dźwięczności, sposób artykulacji poszczególnych fonemów (grup fonemów), a także zmiękczenie. Prezentując nagrania wyrazów różniących się jedną z tych cech, możemy poprosić studentów także o dopasowanie formy fonicznej do zapisanych wyrazów lub wybranie słyszanego wyrazu z podanych dwóch lub trzech możliwości. Można także zastosować technikę powtarzania lub odtwarzania w różnej kolejności dwóch słów, z zadaniem dla studentów zaznaczania porządku ich występowania w nagraniu. Następnym etapem jest zapisywanie słyszanych wyrazów⁴⁵.

⁴⁴ Z dostępnych na rynku pomocy dydaktycznych do nauczania polszczyzny zawierających nagrania np. minimalnych par wyrazowych wymienić należy podręcznik i ćwiczenia *Hurra! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006). Można także wykorzystać pracę L. Madelskiej *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych* (2010).

⁴⁵ Inne propozycje ćwiczeń kształcących zdolność rozróżniania dźwięków można znaleźć w książce P. Ur *Nauczanie rozumienia słowa mówionego* (1989: 46-52).

Wśród fonemów samogłoskowych trudności przysparza zazwyczaj rozróżnienie pomiędzy |i|, |y|, |e|. W tym przypadku można stworzyć ćwiczenia zawierające opozycje potrójne, np.: gruby – grubi – grube. Zadaniem studentów może być ponumerowanie, w jakiej kolejności wyrazy te pojawiają się w nagraniu. Można także przyporządkować każdemu wyrazowi dany numer, a następnie odtworzyć nagranie, w którym różne osoby wypowiadają wymienione wyrazy w przypadkowej kolejności kilka razy. Studenci muszą zapisać poprawną kolejność (np. 1321123). Ćwicząc percepcję słuchową, warto także wprowadzać pary wyrazowe różniące się brakiem jednego lub kilku fonemów, np.: ceny – cenny, gdzie – gdzieś, pierwszy – pieszy itd.⁴⁶

Tego typu ćwiczenia należy stosować w początkowych fazach nauki. Jedynie w tych fazach kształcenia znaczenie słów oraz kontekst zdaniowy są kwestiami drugorzędowymi – nacisk jest położony na rozróżnianie słuchowe. Zawsze należy jednak używać wyrazów istniejących w języku polskim. Wprowadzanie ćwiczeń z parami minimalnymi jest często jedynym sposobem, aby sprawdzić, czy uczący się słyszy właściwe dźwięki i potrafi odróżnić je od innych. Brak tej umiejętności może na dalszych etapach nauki prowadzić do zaburzeń w komunikacji, ponieważ cechy dysfunkcyjne fonemów zmieniają znaczenie wyrazów.

Kolejnym etapem jest kształcenie słuchu fonemowego na poziomie zdania. Studentów można prosić o zaznaczanie wyrazów zgodnych z treścią nagrania w zdaniach, np. Jutro jadę do Kłodzka/Płocka, lub powtarzanie niedługich fraz. O ile w technikach opartych na parach minimalnych nie należy wprowadzać żadnych zakłóceń w postaci tła dźwiękowego, to na poziomie zdania czy tekstu jest to zalecane. Stopień zakłócenia oraz sposób artykulacji powinny być dobrane do poziomu zaawansowania językowego studentów.

Następną techniką jest uzupełnianie wyrazów brakującymi dźwiękami, np.: sz...ęśliwy, sympat...czny, kreat...wny, lub zapisywanie całych wyrazów albo zdań. Krótkie i proste dyktanda mogą być wprowadzane nawet bardzo wcześnie. „Jeśli uczeń zna dźwięki obcego języka i ich relacje z konwencjonalnymi formami graficznymi, powinien potrafić napisać zbliżoną postać fonetyczną wyrazu przy użyciu konwencjonalnego alfabetu” (Ur 1989: 51). Ćwiczenia takie są niezwykle cenne, ponieważ studenci szczególnie mocno koncentrują się na nowych dźwiękach, kiedy muszą je zapisać – tutaj ponownie można wykorzystać minimalne pary wyrazowe, ale także całe frazy i teksty. W przypadku zdań lub dłuższych tekstów studenci mogą polegać nie tylko na własnej percepcji słuchowej, ale także odszyfrowywać znaczenie danych słów z kontekstu zdaniowego, co jest jedną ze strategii uczenia się. W tego typu ćwiczeniach celowe jest także umieszczanie nazw własnych: miejscowości, adresów, instytucji czy nazwisk, ponieważ z tego typu informacjami mamy także do czynienia w naturalnych warunkach komunikacyjnych, np.: zapisywanie nazw ulic, nazwisk oraz innego rodzaju nazw własnych.

⁴⁶ Propozycje par minimalnych można znaleźć w wymienionych uprzednio pomocach dydaktycznych do nauczania fonetyki i fonologii języka polskiego.

Ważną umiejętnością jest także rozpoznawanie granic między wyrazami – ćwiczenie to można wykonywać na dwa sposoby. Na niskich poziomach zaawansowania studenci muszą zapisać, ile słów jest w danym zdaniu. Można także dać studentom tekst zapisany w postaci ciągłej (bez przerw pomiędzy kolejnymi wyrazami), a następnie odtworzyć nagranie. Zadaniem uczących się jest wtedy podział zapisanego tekstu na znaczące jednostki wyrazowe.

Elementem kształcenia wrażliwości fonologicznej jest wprowadzanie ćwiczeń, w których zadaniem studentów jest rozpoznanie zabarwienia emocjonalnego wypowiedzianych fraz, czyli dostrzeganie różnic w znaczeniu na podstawie intonacji, np. O! Pada deszcz! (zdziwienie/niezadowolenie) lub Rodzice już wyjechali (smutek/radość) itp. Następnie można zaproponować studentom, aby spróbowali dane zdanie powtórzyć z taką samą i zmienioną intonacją. Należy bowiem pamiętać, że warstwa suprasegmentalna mowy dostarcza wielu ważnych wskazówek dotyczących funkcji pragmatycznej przekazów mówionych.

Adam Ropa we wstępie do swojej monografii zatytułowanej *Intonacja języka polskiego (z problematyki opisu i nauczania)* napisał: „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” (Ropa 1981: 9). W dalszej części wywodu Ropa podkreśla, że intonacja jest aspektem zaniedbywanym w nauczaniu, a rola, jaką odgrywa w przyswajaniu języka, jest często nieuświadomiana. W nauczaniu języka obcego wychodzi się bowiem z założenia, że przyswajanie wzorców intonacyjnych odbywa się w sposób naturalny. Dokonując oceny wypowiedzi studenta, koryguje się błędy gramatyczne i składniowe, natomiast nie zwraca się uwagi na sposób intonacji oraz tzw. ogólną melodię języka. Prowadzić to może do tego, że zrozumienie wypowiedzi niektórych studentów na wysokich poziomach zaawansowania jest bardzo trudne, mimo że użyte przez nich struktury językowe są poprawne. W drugiej części swojej monografii Ropa proponuje różnego rodzaju ćwiczenia praktyczne związane z rytmem, akcentem oraz intonacją, które można wykorzystać na zajęciach mających na celu kształcenie poprawnej wymowy.

Techniką, którą można zastosować w celu przyswajania melodii języka, jest powtarzanie usłyszanych fraz – mogą to być pojedyncze słowa, krótkie frazy lub krótkie teksty podzielone na fragmenty. Na niższych poziomach zaawansowania w tego typu ćwiczeniach doskonale sprawdzają się nagrania popularnych wierszy dla dzieci, np. Jana Brzechwy czy Juliana Tuwima, które oprócz trudności fonetycznych zawierają różnego rodzaju wykrzyknienia, wyrażenia onomatopieczne, wzorce intonacyjne oraz są niezwykle melodyjne. Wystarczy przypomnieć *Lokomotywę* czy *Spotkał katar Kartarzynę*. Uczącym się można zaproponować równoczesne czytanie z nagraniem lub powtarzanie kolejnych wersów, z naciskiem na poprawne intonowanie. Następnie można przygotować małą inscenizację opartą na danym tekście.

Wrażliwość fonologiczną należy kształcić na wszystkich poziomach zaawansowania, jednak pracując ze studentami średnio zaawansowanymi lub zaawansowanymi-

mi, zwraca się uwagę na inne właściwości mowy. W opisanych powyżej technikach głównym elementem kształcenia jest umiejętności odbioru najmniejszych jednostek dźwiękowych języka w różnych kontekstach realizacyjnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na cechy wyróżniające dane fonemy. Postuluje się także wprowadzanie ćwiczeń dotyczących elementów takich jak intonacja i rytm zdaniowy.

Na wyższych poziomach zaawansowania rozwijanie percepcji słuchowej koncentruje się na fonetyce zdaniowej, czyli prozodii, fonetyce suprasegmentalnej oraz redukcjach i uproszczeniach realizacyjnych. Podstawą wprowadzanych aktywności są zróżnicowane i naturalne wypowiedzi Polaków. Naturalność dotyczy tu przede wszystkim sposobu artykulacji, tempa mowy i intonacji. W potocznej mowie wiele dźwięków ulega zniekształceniu lub eliminacji, wiele zmienia także swoje właściwości fizyczne pod wpływem otaczających fonemów. Należy także pamiętać, że w naturalnych warunkach używania języka bardzo rzadko słuchamy w idealnej ciszy. Zwykle komunikacji językowej towarzyszą różnego rodzaju zakłócenia, które mogą powodować utrudnienia w percepcji słuchowej. W obecnej praktyce nauczania nie zwraca się jednak uwagi na realizacje dźwiękowe nagranych tekstów. Celem kształcenia sprawności słuchania jest wykonywanie zadań dotyczących zrozumienia konkretnych informacji lub interpretacji całości przekazu mówionego. Zadania, których celem jest kształcenie rozumienia ze słuchu, dotyczą przede wszystkim treści zawartych w nagraniu. Nie poddaje się weryfikacji umiejętności interpretacji subkodu prozodycznego, który nie pozostaje bez wpływu na znaczenie komunikacyjne danego przekazu. Wynika to częściowo z założenia, że słuchanie jest globalnym procesem kognitywnym, a nie czynnością dekodowania poszczególnych dźwięków. Obserwacja działań językowych prowadzonych w codziennej komunikacji językowej pokazuje, że:

- wnioskujemy o treści komunikatu w kontekście sytuacji i dodatkowych informacji;
- tworzymy hipotezy co do usłyszanego tekstu;
- uzupełniamy niejasne paragrafy, zdania, słowa własnymi przypuszczeniami;
- nie słuchamy konkretnych słów – błyskawicznie nadajemy jednostkom fonicznym konkretne znaczenia.

Dydaktycy odwołują się do tych tez -- często jednak dość wybiórczo, np.: założenie, że nie słuchamy każdego słowa, spowodowało, że skoncentrowano się na kształceniu sprawności globalnego rozumienia przekazu mówionego. W związku z tym za najodpowiedniejszy sposób pracy z tekstem mówionym uznaje się aktywności typu *top-down* (por. Caudwell 2000). Takie ujęcie prowadzi do zaniedbania ćwiczeń w percepcji słuchowej. Oczywiście nie należy wymagać od studentów umiejętności usłyszenia czy znajomości każdej frazy, niemniej jednak analiza realizacji dźwiękowej poszczególnych słów może być dla studentów cenna w budowaniu własnej charakterystyki naturalnej, spontanicznej mowy. Procesy wstępujące są bowiem niezwykle ważnym elementem warunkującym, uzupełniającym i wspomagającym akty pojęciowe. Badania ankietowe przeprowadzone wśród uczących się języka polskiego

pokazały także, że większość studentów ma problemy ze zrozumieniem przekazów mówionych, dlatego że naturalne tempo mowy jest dla nich zbyt szybkie.

Na wyższych stopniach zaawansowania językowego celem kształcenia wrażliwości fonologicznej jest w dużej mierze przyzwyczajenie uczących się do różnych stylów mówienia i naturalnego tempa artykulacji. Jest to zadanie trudne, ponieważ, jak pisze Gillian Brown:

Istnieje oczywiście duża liczba stylów mowy, którymi może się posłużyć rodowity użytkownik języka, i nie istnieją jasne zasady decydujące o tym, który z nich ma być preferowany w stosunku do innych w nauczaniu rozumienia. Stopień zrozumienia szybkiej mowy potocznej zależy w dużej mierze od sumy wcześniejszych doświadczeń, dlatego też nie będzie ona najlepszym wzorcem; natomiast styl mowy używany przez lektorów w radio i telewizji jest wariantem możliwym do opanowania słuchowego przez wszystkich uczących się na poziomach zaawansowanych (Brown 1983: 106; podkr. A.P.K.).

W przytoczonym fragmencie G. Brown zwraca uwagę na fakt, że nie istnieje jeden wzorzec wymowy. Z tego względu, wybierając materiały audio do kształcenia rozumienia ze słuchu, musimy zwrócić uwagę, żeby były one zróżnicowane w warstwie dźwiękowej i prezentowały różne typy wymowy. Autorka postuluje, aby źródłem nagrań stały się fragmenty programów telewizyjnych lub radiowych. Należy jednak dodać, że trzeba stosować zapisy mowy w odmianie opracowanej oraz wypowiedzi o charakterze spontanicznym. Akustyczne brzmienie zależy od wieku mówiącego, płci, akcentu, stylu i sposobu mówienia, a także sytuacji użycia języka. Zróżnicowanie materiałów do słuchania jest niezbędne w procesie rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Wybierając odpowiednie nagrania, należy także uwzględnić fakt, że w życiu codziennym częściej posługujemy się językiem nieformalnym, charakteryzującym się: powtórzeniami, licznymi autokorektami, zachwianą strukturą, wtrąceniami oraz zakłóceniami zewnętrznymi i wewnętrznymi, czyli tzw. szumem.

Celem nauczania rozumienia ze słuchu jest przygotowanie uczących się do odbioru tekstów mówionych w naturalnych warunkach komunikacyjnych, z tego względu materiały audio powinny zawierać wymienione powyżej elementy. Zapisy starannej wymowy artykułowanej w idealnej ciszy zalecane są jedynie na etapie wskazywania różnic w obrębie fonemów na poziomie wyrazu lub zdania. Nie znajdują jednak zastosowania w kształceniu sprawności fonologicznej na poziomie tekstu, ponieważ nie przygotowują uczących się do roli odbiorcy komunikatu w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Oczywiście prezentowanie nagrań pełnych zakłóceń i tekstów realizowanych niedbale może powodować frustrację u uczących się. Niemniej jednak uczący się danego języka będzie czuć się o wiele bardziej sfrustrowany, gdy okaże się, że jego umiejętność rozumienia ze słuchu nie jest wystarczająca, by zrozumieć szybką, spontaniczną i pełną zakłóceń mowę rodzimych użytkowników.

Ćwiczenia związane z percepcją słuchową powinny stanowić ostatni etap pracy z danym przekazem mówionym. W tym celu można zastosować techniki polegające na wybieraniu z listy wyrazów tych, które występują w nagraniu, wypisywa-

niu wyrazów należących do podanych kategorii tematycznych, wpisywaniu do tekstu brakujących słów lub wybranych fragmentów (klasyczne uzupełnianie luk), wykreślaniu wyrazów niewystępujących w nagraniu, poprawianiu tekstu zgodnie z nagraniem⁴⁷. Za przykład może posłużyć zmodyfikowany tekst piosenki Marka Grechuty pt. *Kraków*. Zadaniem studentów jest zwrócenie uwagi na to, które słowa nie są zgodne z tekstem oryginalnym, a następnie poprawienie błędów.

TEKST ZMODYFIKOWANY

Kraków jeszcze nigdy tak jak gdzieś
nie miał w tobie takiej siły
i może to ten dreszcz, może przez tę mgłę
ale w każdej twarzy ciągle widzę się
wschód turystów rynek tonie znów
ktoś zakrzyknął mocno, błysnął flesz
na Gołębiej twój płaszcz zaszczerpił mnie
w wystawowym oknie w tłumie gdzie

Ref. widzę się, tak wiem
nie zrobię więcej ujęć, tak wiem
nie będę prosił, lecz tak wiem
to przecież żaden pech, tak wiem

Kraków hejnał gra tak wita cię
patrzy na mnie jakby widział, że
powracam po to by
choć na kilka dni
zamykać oczy i móc uwierzyć

TEKST ORYGINALNY

Kraków jeszcze nigdy tak jak dziś
nie miał w sobie takiej siły
i może to ten dreszcz, może przez tę mgłę
ale w każdej twarzy ciągle widzę cię
wśród turystów rynek tonie znów
ktoś zakrzyknął głośno, błysnął flesz
na Gołębiej twój płaszcz zaczepił mnie
w wystawowym oknie w tłumie gdzieś

Ref. widzę cię, tak wiem
nie zrobię więcej zdjęć, tak wiem
nie będę prosił, lecz tak wiem
to przecież żaden grzech, tak wiem

Kraków hejnał gra tak wita mnie
patrzy na mnie jakby wiedział, że
wracam po to by
choć na kilka chwil
zamknąć oczy i móc uwierzyć

W tego typu zadaniach dużą rolę odgrywa kontekst i domysł językowy – jednak ze względu na poetycki charakter tekstu czynniki te są ograniczone i słuchający musi przede wszystkim polegać na swoich zdolnościach słuchowych. Ćwiczenie to można zaproponować studentom przy kolejnym słuchaniu – w pierwszym słuchaniu należy zastosować zadanie mające na celu rozwijanie zrozumienia, np. określić, w jakiej sytuacji znajduje się autor słów piosenki, jaki jest jego stan emocjonalny, lub wypisać nazwy miejsc występujących w tekście.

Innym ćwiczeniem jest wstawianie znaków interpunkcyjnych zgodnie z nagraniem i zaznaczanie akcentu lub intonacji za pomocą strzałek. W przypadku krótszych tekstów można zaproponować czytanie tekstu jednocześnie z nagraniem. Zastosowanie tej techniki może wzbudzać wątpliwości, jednak dzięki niej studenci mogą zmierzyć się z naturalnym tempem mówienia oraz zobaczyć, które elementy językowe

⁴⁷ W tego typu zadaniach dobrze sprawdzają się także piosenki ze względu na podkład muzyczny i szybkie tempo. Na wysokich poziomach zaawansowania językowego można zastosować piosenki hip-hopowe, ponieważ reprezentują inny typ wymowy, odmienne słownictwo i składnię oraz zwykle są to utwory śpiewane bardzo szybko. Inna jest również percepcja tekstów poetyckich lub operujących niestandardową odmianą polszczyzny – tu słuchający muszą w większej mierze polegać na własnym słuchu niż na domyśle językowym.

ulegają zmianom. Analiza tych zmian oraz charakterystycznych cech mówionej odmiany języka pozwala uczącym się poznać żywą polszczyznę mówioną.

Stopień wykształcenia zdolności percepcyjnych jest kwestią niezwykle istotną, ponieważ często bywa tak, że pomimo dysponowania wystarczającą kompetencją leksykalną i gramatyczną uczący się nie są w stanie zrozumieć danego przekazu. Jednocześnie ten sam tekst w formie pisanej nie stanowi już dla nich problemu. Obok zdolności percepcyjnych ma na to wpływ cały szereg czynników, takich jak: szybkość mowy, jej jednorazowość, brak możliwości ponownego odsłuchania niejasnych fraz, „szumy” oraz wszelkie deformacje i uproszczenia wewnątrz- i międzywyrazowe. Wydaje się jednak, że często ogólna wrażliwość dźwiękowa bywa tutaj czynnikiem warunkującym aktywne słuchanie. Trzeba więc dołożyć wszelkich starań, by przyzwyczaić uczących się do słuchania tekstów zróżnicowanych w warstwie dźwiękowej.

3.2.5. Integracja strategii uczenia się i użycia języka

3.2.5.1. Pojęcie komunikacyjnej kompetencji strategicznej

Umiejętności strategiczne są jednym z najważniejszych elementów, które należy rozwijać, nauczając słuchania. Opisywane w tym rozdziale strategie to umiejętności cząstkowe, które składają się na całość procesu rozumienia komunikatów mówionych. W niniejszym modelu stanowią one podstawowy obszar kształcenia i warunkują stosowane techniki pracy. Analiza badań ankietowych opisanych w rozdziale 1. dowiodła, że uczących się języka polskiego trzeba kształcić w zakresie umiejętności doboru odpowiednich działań strategicznych do danego typu tekstu i zadania. Potwierdzają to także własne doświadczenia w pracy ze studentami.

Kompetencja strategiczna jest istotnym elementem komunikacyjnej kompetencji językowej. Canale i Swain (1981) w opracowanym przez siebie modelu obok komponentu gramatycznego oraz socjolingwistycznego⁴⁸ wyróżnili właśnie umiejętności strategiczne, których funkcją jest wspomaganie i zwiększanie efektywności komunikacji językowej. W tym ujęciu działaniami o charakterze strategicznym mogą być np.: prośba o powtórzenie lub wolniejsze mówienie, parafrazowanie, zastępowanie trudnych wyrazów innymi, opisywanie, zgadywanie, zmiany rejestru i stylu językowego itp. W modelu Canale’a i Swain strategie pełnią przede wszystkim funkcje kompensacyjne i są uruchamiane doraźnie w trakcie prowadzenia działań językowych. Kompetencja strategiczna różni się od pozostałych (gramatycznej i socjolingwistycznej) tym, że nie jest to rodzaj posiadanej wiedzy, a szczególny rodzaj umiejętności komunikacyjnych uwarunkowany także przez czynniki psychologiczne czy osobowościowe, takie jak: pewność siebie, umiejętność podtrzymywania kontaktu, zdolność ekspresji. Chociaż Canale nadmienia, że tak rozumiane strategie mogą

⁴⁸ W późniejszych wersjach tego modelu niektóre elementy przypisane początkowo do kompetencji socjolingwistycznej złożyły się na oddzielny aspekt – kompetencję dyskursu (Canale 1984).

wpływać na efektywność porozumiewania się, to ich główną funkcją jest niwelowanie braków w zakresie kompetencji gramatycznej czy socjolingwistycznej.

W opisie zastosowanym przez Bachmana i Palmera (1996) znajomość języka jest połączeniem wiedzy systemowej z wiedzą proceduralną, czyli umiejętnością efektywnego zastosowania tej wiedzy. Kompetencja językowa wchodzi w interakcję z kompetencją strategiczną. W opracowanym przez nich modelu umiejętności strategiczne (*strategic competency*) są równie istotne, jak wiedza na temat systemu języka. Warto zwrócić uwagę, że pojęcie kompetencji strategicznej w modelu Bachmana i Palmera nie jest jednoznaczne z propozycją przedstawioną przez Canale'a i Swain. W propozycji Bachmana i Palmera na kompetencję strategiczną składają się strategie kognitywne oraz strategie metakognitywne. Strategie kognitywne to procesy związane ze zrozumieniem oraz przechowywaniem materiału językowego w pamięci krótkotrwałej lub magazynowaniem danych w pamięci długotrwałej w celu ich późniejszego przywołania. Strategie metakognitywne to zamierzone lub nieświadome działania, do których należy umiejętność oceny zdarzenia komunikacyjnego oraz warunków niezbędnych do aktywnego w nim uczestnictwa, umiejętność planowania i posługiwania się językiem odpowiednim do danej sytuacji, a także nadzorowanie i samoocena własnych lub czyichś możliwości językowych.

W *Europejskim systemie opisu u kształcenia językowego* kompetencja komunikacyjna jest składową trzech elementów: kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz pragmatycznej (ESOKJ 2003: 99-114). Oprócz komunikacyjnych kompetencji językowych niezwykle ważne są kompetencje ogólne użytkowników danego języka, które wpływają na ich zdolności komunikacyjne. Są to: wiedza ogólna, wiedza proceduralna, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętności uczenia się. Choć umiejętności strategiczne nie stanowią osobnej kompetencji, autorzy ESOKJ definiują kompetencję komunikacyjną jako znajomość i umiejętność użycia elementów składających się na kompetencję językową. Za aktywizację wiedzy językowej odpowiadają właśnie odpowiednio wykształcone strategie:

Strategie to środki wykorzystywane przez użytkowników języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie. [...] Terminu „strategie” używano dotychczas w różnoraki sposób. Tutaj rozumie się go jako wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności (ESOKJ 2003: 61).

Według tego opisu strategie komunikacyjne nie mają charakteru kompensacyjnego, a ich celem nie jest uzupełnianie braków i luk podczas działań językowych, lecz są działaniami podejmowanymi zarówno przez rodzimych użytkowników danego języka, jak i uczących się języka obcego. Stopień zróżnicowania i stosowania różnych strategii komunikacyjnych w języku ojczystym i obcym jest silnie powiązany, ponieważ uczący się dokonują podświadomego transferu strategii komunikacyjnych.

3.2.5.2. Strategie komunikacyjne a strategie uczenia się

Słownik języka polskiego PWN definiuje termin „strategia” jako: „dział sztuki wojennej obejmujący przygotowanie i prowadzenie wojny jako całości oraz jej poszczególnych kampanii i bitew”⁴⁹. W dydaktyce terminem tym określa się „sposoby wykonywania danych zadań oraz rozwiązywania konkretnych problemów. Strategie są zatem formami działania, których cel jest z góry określony i znany. Są ściśle skontekstualizowanymi «planami działań», które mogą się zmieniać z minuty na minutę, z dnia na dzień, z roku na rok” (Brown 1995: 104; tłum. A.P.K.)⁵⁰. W metodyce nauczania języków obcych rozróżnia się dwa rodzaje strategii: strategie komunikacyjne i strategie uczenia się. Aby efektywnie posługiwać się językiem, niezbędne są znajomość systemu językowego, konwencji jego użycia oraz zastosowanie różnego rodzaju działań umożliwiających korzystanie z wiedzy językowej w praktyce. Działania te nazywa się strategiami komunikacyjnymi. W procesie uczenia się stosuje się natomiast metody wspomagające efektywność przyswajania języka, czyli strategie uczenia się. Stanowią one wypracowane i utrwalone techniki uczenia się języka oraz rozwijania sprawności językowych, natomiast strategie komunikacyjne są sposobami umożliwiającymi i wspomagającymi konkretne działania językowe⁵¹. Zgodnie z terminologią wojenną strategie komunikacyjne należy uznać za sposoby wygrywania „poszczególnych kampanii i bitew”, natomiast strategie uczenia się – za metody „prowadzenie wojny jako całości”.

Strategie komunikacyjne są nieodłącznym elementem kompetencji komunikacyjnej i obejmują działania metakognitywne i kognitywne, których celem jest planowanie, kontrola i ocena prowadzonych działań językowych oraz różnego rodzaju kroki wspomagające odbiór lub nadanie konkretnych informacji. Do funkcji strategii komunikacyjnych nie zalicza się jednak przyswajania i utrwalania danego materiału językowego, ponieważ zakłada się, że wiedza językowa jest wykształcona na odpowiednim poziomie. Strategie uczenia się nakierowane są natomiast na usprawnienie procesu nauki języka i w związku z tym obejmują szereg działań wykraczających poza działania komunikacyjne, takich jak np. planowanie i organizacja procesu uczenia się oraz ocena jego efektów.

Badacze zajmujący się problematyką i opisem strategii uczenia się proponowali różne definicje tego pojęcia. Ellen Białystok (1985) strategiami uczenia się nazywa czynności podejmowane przez uczniów świadomie lub nieświadomie, mające wpływ na zdolność przyswajania materiału językowego. Joan Rubin (1987) definiuje je jako zbiór czynności, planów, rutynowych działań podejmowanych przez ucznia, aby wspo-

⁴⁹ *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1981, t. 3, s. 346.

⁵⁰ „Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operations for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized ‘battle plans’ that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year”.

⁵¹ (Opisem strategii komunikacyjnych zajmowali się m.in. Stern (1983), Tarone (1977), Faerch i Kaspers (1983).

mogą proces przetwarzania, przechowywania i wydobywania z pamięci informacji. Według Michaela O'Malleya i Ann Chamot „strategie uczenia się to zamierzone działania uczącego się mające na celu wspomaganie procesu uczenia się poprzez sposób selekcji, przyswajania, organizowania i integrowania nowej wiedzy z wiedzą już posiadaną” (O'Malley, Chamot 1990: 1). Najczęściej przywoływana jest jednak definicja zaproponowana przez Rebeccę Oxford. Badaczka używa terminu „strategie uczenia się języka” (*Language Learning Strategies*) na określenie działań, kroków i technik używanych przez studentów (zazwyczaj świadomie) w celu poprawienia swoich wyników w rozwijaniu umiejętności językowych. Strategie te mają na celu ułatwianie przyswajania, zapamiętywania, przetwarzania, a także używania poszczególnych aspektów nowego języka i są narzędziami stosowanymi przez studentów w celu doskonalenia kompetencji komunikacyjnej (Oxford 1992/1993: 18; tłum. A.P.K.)⁵².

Strategie uczenia się dotyczą więc przyswajania języka obcego oraz niesionych za jego pomocą treści i są stosowane przez uczących się języków obcych, natomiast strategie komunikacyjne usprawniają proces zrozumienia treści i są systematycznie używane zarówno przez rodzimych użytkowników języka, jak i osoby posługujące się danym językiem jako obcym. Pomimo zasadniczych różnic można zauważyć zbieżności pomiędzy tymi dwoma typami strategii. Ken Willing zwraca uwagę, że do funkcji strategii uczenia się należy: zrozumienie, przyswojenie, przechowywanie oraz używanie wiedzy językowej. Sprawne używanie języka wspomaganie jest natomiast przez strategie komunikacyjne (Willing 1988: 147). W praktyce te same działania mogą funkcjonować jako strategie uczenia się, jeśli działanie jest podejmowane w celu rozwiązania danego zadania dydaktycznego, lub jako strategie komunikacyjne w naturalnym środowisku używania języka. Z tego względu można dokonać podziału wszystkich strategii na strategie uczenia się oraz strategie użycia języka, zaznaczając w ten sposób, że strategie komunikacyjne, czyli strategie użycia języka są nieodłącznym elementem procesu uczenia się. Taki podział wydaje się logiczny, ponieważ nauka języka w sposób naturalny łączy się z jego użyciem. Nie oznacza to jednak, że wszystkie strategie komunikacyjne będą jednocześnie strategiami uczenia się. Udział strategii komunikacyjnych w procesie przyswajania języka można przedstawić za pomocą modelu:



Schemat 17. Zależność strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych (oprac. własne)

⁵² „Language learning strategies – specific actions, behaviors, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability” (Oxford 1992/1993: 18).

Podobne stanowisko zajmuje Iwona Janowska w artykule *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, pisząc:

Stosowane często rozróżnienie na strategie uczenia się, których celem jest zapamiętanie i przetwarzanie informacji na temat funkcjonowania języka, oraz na strategie komunikacji, których celem jest podjęcie i podtrzymywanie komunikacji w sytuacji braku adekwatnych środków językowych, nie zawsze jest realne. Rozwiązanie problemu komunikacyjnego może polegać na zastosowaniu strategii przeformułowania, obchodzenia formy lub zwracania się o pomoc do rozmówcy. Te strategie, mające cel komunikacyjny, odgrywają jednak również ważną rolę na planie uczenia się, ponieważ mają za zadanie utrzymanie interakcji na pewnym poziomie, a jest to jednocześnie okazja do uczenia się, do przetestowania analogii, bliskości i ekwiwalencji form językowych (Janowska 2008: 48).

Należy jednak zaznaczyć, że strategie komunikacyjne stosowane w języku obcym są pewnego rodzaju odbiciem działań kompensacyjnych podejmowanych w języku ojczystym, natomiast strategie uczenia się stanowią przyswojone i wypracowane techniki uczenia się i rozwijania sprawności językowych.

Głównym zadaniem metodyków przygotowujących pomoce dydaktyczne oraz nauczycieli prowadzących kształcenie językowe jest przygotowanie studentów do używania języka obcego w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Jednym z elementów prowadzących do tego celu jest kształcenie takich strategii, które skutecznie usprawniają interakcję zarówno w środowisku nauczania, jak i poza nim. W efekcie poprzez kształcenie odpowiednich strategii uczenia się studenci rozwijają kompetencję strategiczną, która jest nieodłączną częścią komunikacyjnej kompetencji językowej.

3.2.5.3. Taksonomia strategii uczenia się i użycia języka

Poszczególni badacze proponują różne ujęcia organizacyjne strategii uczenia się. Opisem strategii językowych, ich podziałem i klasyfikacją zajmowali się m.in.: Joan Rubin (1975), Douglas Brown (1980), Ellen Bialystok (1981), Michael O'Malley i Ann Chamot (1990), Rod Ellis (1986), Rebecca Oxford (1990) oraz Larry Vandergrift (1997). Rubin podzieliła strategie na bezpośrednie i pośrednie. Do funkcji strategii bezpośrednich zaliczyła sześć kategorii: wyjaśnianie, kontrolę, wnioskowanie, zapamiętywanie, dedukcję oraz praktykę. Strategie bezpośrednie zostały podzielone na dwie grupy: strategie odpowiedzialne za poszukiwanie możliwości prowadzenia działań komunikacyjnych oraz różnego rodzaju chwytów usprawniające produkcję językową. Brown w swojej pracy dokonał istotnego rozróżnienia na strategie komunikacyjne i strategie uczenia się, natomiast O'Malley i Chamot zaproponowali własną taksonomię, wyróżniając 26 strategii należących do trzech typów: strategii metakognitywnych, kognitywnych oraz społecznych.

Najpełniejszego opisu strategii uczenia się dokonała Oxford, proponując system klasyfikacji oparty na założeniu, że nauka języka obcego nie ogranicza się jedynie do procesów poznawczych. Z tego względu zaproponowany został podział wszystkich strategii na: pośrednie i bezpośrednie. Funkcją strategii bezpośrednich jest

opanowanie lub/i użycie nowego materiału językowego. Do strategii bezpośrednich zaliczone zostały: strategie pamięciowe (*memory strategies*), kognitywne (*cognitive strategies*) i kompensacyjne (*compensation strategies*).



Schemat 18. Podział strategii bezpośrednich wg R. Oxford (oprac. własne)

Strategie pamięciowe są intencjonalnymi czynnościami podejmowanymi przez uczącego się, które bywają w różnym stopniu zaplanowane, zorganizowane i świadomie kontrolowane. Ich zadaniem jest przyswojenie, utwalenie oraz użycie nowego materiału językowego w odpowiednich kontekstach. Z tego punktu widzenia możemy wyróżnić strategie zapamiętywania i strategie przypominania. Strategie pamięciowe służą przede wszystkim przyswajaniu nowego słownictwa lub struktur gramatycznych. W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu pełnią funkcję wspomagającą. W celu utwalenia lub przyswojenia nowego materiału językowego uczący się mogą także bazować na warstwie dźwiękowej poprzez np.:

1. budowanie grup brzmieniowych (wyrazów o podobnym brzmieniu);
2. zapamiętywanie brzmienia wyrazów;
3. odtwarzanie dźwięków w pamięci;
4. przetwarzanie znanego materiału w nowy sposób (ćwiczenia intonacyjne).

Kolejną grupę strategii bezpośrednich tworzą strategie kognitywne. Obejmują one sposoby lepszego rozumienia oraz skutecznego tworzenia tekstu i są uruchamiane doraźnie, już w trakcie prowadzenia danego działania językowego. Do funkcji strategii kognitywnych należą: odbieranie i nadawanie komunikatów, analizowanie nowego materiału językowego oraz organizowanie wiedzy. Strategie te stosowane są systematycznie, niemniej jednak zachowują elastyczność i nie zawsze przebiegają według tego samego schematu. Działania kognitywne odgrywają niezwykle ważną rolę w rozwijaniu zdolności rozumienia przekazów mówionych. Do strategii kognitywnych mających na celu usprawnienie procesu rozumienia ze słuchu zaliczyć należy m.in.:

1. wnioskowanie o treści nagrania lub wypowiedzi ustnej;
2. analizowanie międzyjęzykowe (porównywanie elementów – dźwięków, słownictwa, gramatyki języka ojczystego i obcego);
3. stawianie hipotez co do nadchodzących fraz słuchanego tekstu;
4. stawianie sobie pytań podczas słuchania i poszukiwanie na nie odpowiedzi w tekście;

5. domyślanie się znaczenia poszczególnych słów lub fraz z kontekstów, w jakich występują one w wypowiedzi;
6. analizowanie stylu, połączeń syntaktycznych oraz wszelkiego rodzaju zmian fonetycznych;
7. dzielenie słyszanego materiału na mniejsze frazy i nadawanie kolejnym częściom „tytułów”;
8. rozróżnianie opinii od faktów podczas słuchania;
9. tworzenie map i rysunków problemowych;
10. zapisywanie kluczowych słów;
11. sporządzanie notatek lub krótkich streszczeń;
12. odtwarzanie usłyszanego tekstu w pamięci.

Strategie kognitywne stanowią grupę strategii najczęściej wykorzystywanych przez uczących się. Przy każdej próbie zrozumienia wypowiedzi ustnej uczący się wykorzystują strategie z tej grupy.

Strategie kompensacyjne są typem strategii bezpośrednich, których funkcją jest uzupełnianie luk komunikacyjnych, czyli kompensacja braków językowych. Strategie te pomagają „poradzić sobie w trudnej sytuacji za pomocą omówienia, synonimiki czy gestu oraz domysłu językowego” (Komorowska 2002: 172). Działania kompensacyjne używane są najczęściej w przypadkach, kiedy celem jest nadanie komunikatu, niemniej jednak w zakresie słuchania do tej grupy możemy włączyć:

1. używanie wskazówek lingwistycznych – domyślanie się znaczenia nieznanych słów przekazu dzięki informacjom, które uczący się czerpie z języka ojczystego lub znanych elementów języka obcego;
2. wykorzystywanie innych wskazówek – domyślanie się znaczenia słów z elementów pozajęzykowych, np.: odgadywanie znaczenia słów z kontekstu sytuacyjnego, struktury tekstu, znajomości tematu lub ogólnej wiedzy o świecie, a także wnioskowanie o emocjach z barwy głosu i intonacji oraz z mimiki i gestykulacji przy kontaktach bezpośrednich.

W ujęciu zaproponowanym przez R. Oxford strategie kompensacyjne mają na celu niwelowanie braków językowych, które mogłyby zakłócić swobodny przekaz informacji, a także zapewniają one rozmówcy komfort psychiczny, niezwykle potrzebny przy podejmowaniu prób komunikacji w języku obcym. Jednak w praktyce językowej tego typu działania są normalnymi procesami, będącymi integralną częścią działań nadawczo-odbiorczych zarówno pomiędzy rodzimymi użytkownikami danego języka, jak i mówiącymi w języku obcym. Rola domysłu językowego nie ogranicza się zatem do kompensacji braków, lecz warunkuje i usprawnia procesy komunikacyjne. Z tego względu w niniejszym ujęciu działania kompensacyjne zostaną włączone w zakres strategii kognitywnych.

Obok strategii bezpośrednich uruchamianych w trakcie konkretnych działań językowych funkcjonują strategie pośrednie, czyli utrwalone metody organizowania, kontrolowania oraz oceniania procesu uczenia się języka. Do grupy strategii pośred-

nich należą: strategie metakognitywne (*metacognitive strategies*), strategie emocjonalne⁵³ (*affective strategies*) oraz strategie społeczne (*social strategies*).



Schemat 19. Podział strategii pośrednich wg R. Oxford (oprac. własne)

Do zadań strategii metakognitywnych należy organizacja pracy i sterowanie procesem uczenia się. Strategie metakognitywne stosowane są przez studentów świadomie, „dotyczą ogólnego planowania (organizacji) uczenia się i obejmują działania przygotowawcze, kontrolne i ewaluacyjne” (Wilczyńska 1999: 236). Do grupy strategii metakognitywnych wspomagających proces kształcenia sprawności słuchania zaliczamy:

1. koncentrację uwagi;
2. ustalanie celów słuchania;
3. planowanie konkretnych działań: przed słuchaniem, w jego trakcie i następujących po słuchaniu;
4. ocenę własnych działań i ich efektów.

Ważnym czynnikiem mającym decydujący wpływ na sukces bądź niepowodzenie w nauce języka obcego są stany afektywne uczącego się. Dobry uczeniowie to ci, którzy potrafią kontrolować własne emocje i uczucia w stosunku do języka obcego i procesu uczenia się. Negatywne nastawienie hamuje przyswajanie języka i uniemożliwia rozwój umiejętności. Na kształtowanie tego nastawienia i wzmacnianie motywacji wpływ mają strategie emocjonalne, takie jak zdolność określania własnych preferencji co do słuchanych tekstów i jak najczęstsze wykorzystywanie ich w nauce języka, np. jeśli ktoś jest fanem muzyki rockowej, może w nauce języka obcego wykorzystywać piosenki ulubionych wokalistów. Można także prowadzić zapiski lub rozmawiać na temat swoich pomysłów, odkryć i sukcesów z innymi osobami. Dzięki tym działaniom studenci mogą obserwować i kontrolować swoje emocje i stopień zmotywowania. „Są to strategie zachęcania się do pracy, nagradzania się za dobre efekty i obniżania lęku” (Komorowska 2002: 172). Strategie emocjonalne można stosować w pracy indywidualnej lub kształtować w kontaktach towarzyskich, wykorzystując przy tym strategie społeczne, które zakładają naukę poprzez interakcje z innymi osobami oraz regulują stosunki interpersonalne w ramach działalności językowej. Strategie społeczne to działania takie jak:

⁵³ Termin „strategie emocjonalne” jest używany na równi z terminem „strategie afektywne” (por. Komorowska 2002: 172). Obydwie nazwy są tłumaczeniem tego samego terminu z języka angielskiego: *affective strategies*.

1. praca w grupie – dyskusowanie o usłyszanych treściach i dźwiękach;
2. praca w parach – wyjaśnienie niejasnych kwestii, weryfikowanie przypuszczeń;
3. współpraca z rodzimymi użytkownikami danego języka – rozwijanie porozumienia kulturowego, kontakt z żywą, spontaniczną mową;
4. prośba do nauczyciela lub innych studentów o wyjaśnienie przed i po słuchaniu;
5. praca w tandemie językowym;
6. podejmowanie prób komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka.

Stosowanie strategii określonego typu uzależnione jest od okoliczności oraz celu użycia języka obcego, np. na zajęciach konwersacyjnych studenci wykorzystują strategie z grupy społecznych, afektywnych oraz kognitywnych, natomiast przygotowując się do egzaminu z gramatyki czy słownictwa, bazują na strategiach pamięciowych oraz afektywnych w celu kontrolowania stresu. W przypadku kształcenia sprawności językowych kluczową rolę odgrywają strategie metakognitywne, kognitywne oraz socjoafektywne. Pieczę nad stosowaniem i organizacją bezpośrednich działań strategicznych sprawują strategie metakognitywne, które są odpowiedzialne za planowanie, kontrolowanie, ewaluację i korektę przedsięwziętych działań. W praktyce nauczania sprawności językowych, w tym rozumienia ze słuchu, najlepsze zastosowanie znajduje zatem podział zaproponowany przez O'Malleya i Chamota (1990), którzy podzielili strategie uczenia się na trzy podstawowe grupy: metakognitywne, kognitywne oraz socjoafektywne. W ich klasyfikacji nie występują strategie pamięciowe, ponieważ w rozwijaniu sprawności językowych nie pełnią one istotnych funkcji. Słuchanie może być jednym ze sposobów utrwalania nowego materiału, jednak nie ma to wpływu na rozwój tej sprawności. Działania kompensacyjne zostały włączone w obręb strategii kognitywnych, ponieważ wnioskowanie z kontekstu językowego oraz innych źródeł uważa się za strategie myślowe uruchamiane każdorazowo w procesie uczenia się języka oraz aktywnego udziału w komunikacji. O'Malley i Chamot połączyli także grupę strategii afektywnych ze strategiami społecznymi, tworząc jedną kategorię strategii socjoafektywnych. Taki podział jest szczególnie użyteczny przy opisie działań związanych z rozwijaniem sprawności językowych i z tego względu w dalszej części tej pracy stanowi punkt odniesienia dla opisu poszczególnych działań strategicznych w zakresie rozumienia mowy.

3.2.5.4. Kompetencja strategiczna jako czynnik wpływający na efektywność procesu uczenia się

Koncepcja strategii uczenia się jest wynikiem próby stworzenia opisu ucznia, który osiąga dobre wyniki w nauce języków obcych – „good language learner” (Rubin 1975; Naiman et al. 1975; Stevick 1989). Celem prowadzonych badań było odnalezienie cech tzw. dobrych studentów i wskazanie działań, jakie oni podejmują, a następnie wykorzystanie ich w procesie kształcenia. Podczas podjętych prób nie uda-

ło się jednoznacznie ustalić, które ze strategii stosowanych przez uczniów osiągających bardzo dobre rezultaty wpływają na efektywność uczenia się (Stevick 1989: xi). Wskazano jednak takie cechy uczących się, które przy odpowiednio zaplanowanym i prowadzonym nauczaniu wpływają na osiągnięte rezultaty. Należą do nich:

1. znajomość własnego stylu uczenia się⁵⁴;
2. chęć i umiejętność stawiania hipotez / zgadywania;
3. brak zahamowań i gotowość na podejmowanie ryzyka popełnienia błędu w uczeniu się oraz aktywnej komunikacji;
4. otwartość na nowy język, jego system oraz umiejętność zrozumienia faktu, że istnieją pewne niejasności, których nie można do końca wytłumaczyć;
5. umiejętność poszukiwania wzorców i reguł oraz tworzenia logicznych powiązań pomiędzy nimi;
6. aktywny stosunek do uczenia się;
7. wykorzystywanie możliwości użycia zdobytej wiedzy w interakcji z rodzimymi użytkownikami danego języka, gotowość na niepowodzenia oraz umiejętność prowadzenia działań językowych skierowanych na doskonalenie języka;
8. umiejętność oceny relacji pomiędzy interlokutorami oraz pragmatycznej funkcji przekazu;
9. umiejętność wychodzenia poza lingwistyczne znaczenie w celu interpretacji intencji mówiącego stosownie do kontekstu sytuacyjnego oraz świadomość istnienia różnych możliwości interpretacyjnych jednego przekazu;
10. zdolność koncentracji uwagi na elementach, które w sposób najpełniejszy pomagają zrozumieć dany przekaz (por. Mendelsohn 1994: 25).

Udowodniono także, że studenci znający własne preferencje uczenia się oraz świadomie i odpowiednio wykorzystujący strategie uczenia się w celu wykonania konkretnych działań językowych osiągają lepsze wyniki, podczas gdy uczniowie słabsi używają strategii rzadziej, w sposób niekontrolowany i nieświadomy (Abraham, Vann 1987; Chamot et al. 1996; Thompson, Rubin 1993). W oparciu o te stwierdzenia dokonano następującego podsumowania⁵⁵:

⁵⁴ Przez styl uczenia się rozumie się tu ogólną zdolność przyswajania nowej wiedzy poprzez konkretne metody. Styl uczenia uwarunkowany jest biologicznie i psychologicznie. Istnieją różne klasyfikacje stylów uczenia się bazujące na cechach osobowości, np. ekstrawersja, introwersja; temperament, modalność (wzrokowiec, słuchowiec) itd., czy sposobie odbioru i przetwarzania danych informacji, np. poprzez indukcję, dedukcję, analizę lub syntezę. Rebecca Oxford wskazuje, że indywidualne preferencje dotyczące metod uczenia się determinują używanie określonych strategii. Jeśli pomiędzy stylem oraz strategiami a metodyką nauczania zachodzi harmonia, istnieją duże szanse na sukces i powodzenie w nauczaniu / uczeniu się. Ehrman i Oxford (1990) wymieniają dziewięć typów uczenia się, które mogą mieć wpływ na uczenie się języka obcego, zaznaczając jednocześnie, że granice pomiędzy określonymi stylami przyswajania wiedzy są niezwykle elastyczne (zob. Oxford, Ehrman 1995: 359-386).

⁵⁵ Podstawą dokonanego zestawienia cech uczniów osiągających lepsze i gorsze wyniki w nauce są informacje zamieszczone na stronie internetowej: www.nclrc.org. (27.11.2012) Jest to oficjalna strona partnerska Georgetown Washington University, The Center for Applied Linguistics.

Uczniowie osiągający lepsze wyniki:	Uczniowie osiągający słabe wyniki:
potrafią odpowiednio dobrać strategie do danego zadania;	mają trudności z wyborem odpowiedniego sposobu działania;
potrafią zastosować inne strategie w przypadku, kiedy pierwsze działania nie przyniosły określonego rezultatu;	mają ograniczone możliwości działania ze względu na niewystarczającą ilość przyswojonych strategii;
są pewni swoich umiejętności językowych;	nie są pewni swoich działań;
są nastawieni na osiągnięcie sukcesu w nauce, realizację swoich oczekiwań i spełnienie ambicji.	są nastawieni na porażkę, realizację swoich przypuszczeń i utratę motywacji do dalszych działań.

Rebecca Oxford wskazuje, że aby podjęte działanie strategiczne było skuteczne, muszą być spełnione następujące warunki:

1. użycie danej strategii jest uzależnione od zadania komunikacyjnego;
2. musi odpowiadać danemu stylowi uczenia się;
3. dane działanie musi być przedsięwzięte i wykonane poprawnie.

Tylko strategie, które są używane zgodnie z powyższymi zaleceniami, czynią naukę języka obcego „łatwiejszą, szybszą, bardziej niezależną, bardziej efektywną i pozwalają na podejmowanie odpowiednich działań językowych w warunkach pozalekcyjnych” (Oxford 1990: 8; zob. także: Allwright 1990; Little 1991). Należy jednak pamiętać, że każdy uczący się jest inny oraz stosuje określone sposoby przyswajania struktur językowych i rozwijania sprawności językowych. Istnieje wiele czynników wpływających na wybór konkretnych strategii uczenia się oraz rozwój językowy. Do najważniejszych należą motywacja, styl uczenia się, poziom zaawansowania językowego oraz świadomość metakognitywna. Zmienne te oraz ich wpływ na zdolności strategiczne zostały zestawione na schemacie 17.

ZNAJOMOŚĆ INNYCH JĘZYKÓW	Nauczyciele języków obcych używają różnych pomocy dydaktycznych, metod oraz technik pracy. Sposób nauczania wpływa na proces uczenia się i przyswajania określonych technik uczenia się.
POZIOM ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO	Istnieją badania dowodzące że studenci na wyższych poziomach zaawansowania językowego stosują bardziej zróżnicowane strategie metakognitywne oraz posiadają większą świadomość metakognitywną (Vandergrift 1997; Anderson 2005; Green, Oxford 1995; O'Malley, Chamot 1990).
ZNAJOMOŚĆ STRATEGII UCZENIA SIĘ (ŚWIADOMOŚĆ METAKOGNITYWNA)	Badania pokazują, że uczący się, którzy otrzymali trening z zakresu strategii uczenia się efektywniej rozwijają swoje zdolności językowe (O' Malley, Chamot 1990).
STYL UCZENIA SIĘ	Styl uczenia się uzależniony jest w dużej mierze od czynników osobowościowych. Istnieją różne klasyfikacje i teorie dotyczące wpływu cech charakteru oraz temperamentu na wybór określonych sposobów uczenia się, np. teoria typów Kierseya-Gollaya (zob. Kiriadou et al. 1996).
PŁEĆ	Według niektórych badań kobiety stosują większą ilość strategii niż mężczyźni. Są to również działania strategiczne innego rodzaju (Oxford, Park-oh, Ito, Sumrall 1993). Tezy tej nie potwierdziło badanie przeprowadzone przez Vandgrifta 1997)
MOTYWACJA	Motywacja jest czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie i ilość działań podejmowanych w celu osiągnięcia lepszych wyników. Im wyższa jest motywacja uczącego się, tym większa jest ilość stosowanych przez niego strategii (Oxford, Nyikos 1989).
METODA KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO	Techniki przyswajania wiedzy współtworzone są przez metody nauczania. Jeżeli dane techniki stosowane są w procesie nauczania konsekwentnie i trwale, uczący się tworzy strategie odpowiadające danej metodzie.
ZADANIE	Określone typy zadań implikują użycie strategii z danej grupy np. pracując w parze uczący się uruchamia strategie z grupy socjoafektywnych.

Schemat 20. Wpływ zmiennych indywidualnych na umiejętności strategiczne (oprac. własne)

3.2.5.5. Koncepcje strategiczne w kształceniu językowym

Zainteresowanie problematyką strategii jest bezpośrednim następstwem zwrócenia uwagi na uczącego się, jego potrzeby, możliwości oraz styl uczenia się. To upodmiotowienie procesu kształcenia sprawiło, że w obszarze zainteresowań glottodydaktyków znalazły się techniki stosowane przez uczących się w celu przyswojenia nowego materiału językowego, czyli strategii uczenia się. Opracowane na bazie tych spostrzeżeń metody pracy nazwano „podejściem strategicznym” – (*strategy-based approach, learner-strategy approach, learner-oriented teaching*). W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu „celem podejścia strategicznego jest nauczanie studentów, jak słuchać. Cel ten osiąga się poprzez konsekwentne rozwijanie świadomości metajęzykowej i «metastrategicznej», czyli dostarczanie informacji na temat stosowanych strategii. Rolą nauczyciela jest kształcenie tej świadomości poprzez wdrażanie dodatkowych strategii, które usprawniają proces rozumienia za słuchu” (Mendelsohn 1995: 134). Twórcą koncepcji dydaktycznej dotyczącej sprawności słuchania jest David Mendelsohn. W swojej teorii rozwijania zdolności rozumienia mowy skoncentrował się na dwóch podstawowych działaniach: kształceniu świadomości metakognitywnej oraz umiejętności świadomego zastosowania strategii z grupy kognitywnych. Połączenie tego rodzaju wiedzy metastrategicznej ze zdolnością zastosowania w praktycznym działaniu strategii kognitywnych oraz socjoafektywnych uznał za najważniejsze i podstawowe elementy kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu. Głównymi zasadami kształcenia opartego na podejściu strategicznym są:

1. konsekwentne budowanie świadomości metastrategicznej oraz podkreślanie jej wartości i roli w uczeniu się i nauczaniu języka obcego (reguła ta odnosi się zarówno do uczących się, jak i do nauczycieli);
2. stosowanie aktywności poprzedzających słuchanie w celu aktywizacji wiedzy na dany temat;
3. skupienie uwagi na samym procesie słuchania (ustalenie celu słuchania);
4. przygotowanie materiałów i wprowadzanie aktywności, których celem jest wielokrotne użycie konkretnej strategii⁵⁶;
5. zainicjowanie aktywności wymagających zastosowania wcześniej wprowadzonych strategii w rozumieniu autentycznych tekstów⁵⁷;
6. wykonywanie określonych zadań wymagających wykorzystania informacji prezentowanych w nagraniach (Mendelsohn 1998: 87-88).

Mendelsohn proponuje zorganizowanie procesu kształcenia rozumienia ze słuchu wokół konkretnych strategii – punktem wyjścia do tak zaplanowanej jednostki

⁵⁶ Mendelsohn twierdzi, że aby uzyskać zamierzony efekt polegający na kształceniu danej strategii, istnieje konieczność dokładnego i uważnego doboru materiałów do słuchania. Teksty i nagrania autentyczne mogą nie zawsze być odpowiednie, więc zaleca się w tym celu przygotowanie osobnych materiałów.

⁵⁷ Praktyka jest tu elementem niezwykle istotnym. W części praktycznej zaleca się stosowanie dużej ilości różnorodnych tekstów i nagrań.

dydaktycznej jest wybór strategii i przygotowanie całego zestawu ćwiczeń oraz zadań. Jednym z najważniejszych elementów przygotowanych w ten sposób zajęć dydaktycznych jest zachęcenie studentów do zastanowienia się nad możliwymi kontekstami sytuacyjnymi, w których dana strategia może zostać zastosowana. Sytuacje te powinny być realne i wpisywać się w obręb aktywności językowych studentów. Przywołanie konkretnej przestrzeni działań językowych z zastosowaniem danej strategii ma prowadzić do automatycznego wyboru i zastosowania tej strategii w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Kolejnym czynnikiem jest analiza przedsięwziętych działań poprzez rozmowę z innymi studentami, co służy rozwojowi myślenia metastrategicznego i świadomości metakognitywnej. Mendelsohn przypisał ogromną rolę właśnie strategiom metakognitywnym, które pozwalają uczącym się poznać naturę i złożoność procesu rozumienia ze słuchu, przewidywać błędy oraz oceniać własne możliwości audytywne i interpretacyjne. W podejściu strategicznym umiejętne zastosowanie wiedzy metastrategicznej zwiększa szanse osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego poprzez nabycie większej pewności co do poprawności stosowanych działań, redukcję zahamowań i stymulację motywacji. Z psycholingwistycznego punktu widzenia uczący się zyskują możliwość kontroli własnych działań, co prowadzi do zwiększenia ich efektywności, a dzięki treningowi z zakresu strategii posiadają niezbędny warsztat, który pomaga im radzić sobie z trudnościami.

Podejście strategiczne, pomimo swojego sporego potencjału i wielu opracowań teoretycznych, nie zostało w pełni zaadaptowane w praktyce nauczania. Powstały przykładowe pomoce dydaktyczne dla języka angielskiego jako obcego, nie opracowano jednak wystandaryzowanych programów kształcenia ani podstaw metodycznych nowego podejścia, a decyzję o wcielaniu nowych tendencji w praktyce zostawiono nauczycielom. W glottodydaktyce polonistycznej koncepcja strategii uczenia się nie była jak do tej pory stosowana w praktyce – nie powstały pomoce dydaktyczne wykorzystujące elementy podejścia strategicznego. Zostały jednak opublikowane artykuły poruszające zagadnienia autonomii uczącego się oraz opisy kompetencji strategicznej. Prace te mają jednak charakter badawczy lub teoretyczny.

3.2.5.6. Praktyczny trening z zakresu strategii jako rozwijanie umiejętności cząstkowych

Odbiór komunikatów mówionych jest procesem złożonym i wieloetapowym. Badacze poszukujący odpowiedzi na pytanie, jakie istotne elementy składają się na rozumienie ze słuchu, wyróżniali liczne umiejętności cząstkowe (*subskills*). Przykładowe taksonomie zostały przywołane w rozdziale 1.4. W niniejszej pracy **umiejętności cząstkowe definiuje się jako strategie uczenia się i użycia języka**. Strategie te są uruchamiane przy każdej próbie zrozumienia. Kształcenie umiejętności cząstkowych jest zatem podstawowym, obok rozwoju kompetencji językowej, celem nauczania sprawności językowych. Z tego względu, oprócz kształcenia umiejętności świadomego uczenia się, „niezbędny jest trening w zakresie strategii uczenia się i komu-

nikowania” (Komorowska 2002: 172). W proponowanym modelu trening ten ma charakter praktyczny. Najważniejszymi elementami procesu dydaktycznego są: odpowiednie przygotowanie uczących się do wykonania zadania, właściwa konstrukcja zadania oraz korekta i analiza błędów. Nauczyciel przez odpowiednio zaplanowane techniki pracy „zmusza” uczniów do podejmowania określonych działań, czyli stosowania danych strategii uczenia się. Działaniom tym nie towarzyszy jednak omówienie teoretyczne przedsięwziętych kroków. Propagowany przez Mendelsohna kurs kształcenia strategii uczenia się sprowadzony został do sfery praktycznej. Budowanie świadomości metastrategicznej uznaje się bowiem za element drugorzędny w stosunku do umiejętności praktycznych, co więcej uważa się, że stosowanie określonych strategii może mieć charakter automatyczny lub nie do końca uświadamiany. Celem jest wykonanie określonego zadania komunikacyjnego za pomocą umiejętności wykształconych poprzez systematycznie stosowane techniki pracy w trakcie kursu językowego. Techniki te są połączeniem działań o charakterze metakognitywnym oraz kognitywnym.

Funkcją strategii metakognitywnych jest odpowiednie przygotowanie, prowadzenie oraz ocena działań językowych. Przykładowe techniki wdrażania wyróżnionych strategii metakognitywnych zostały omówione w tabelach 20, 21 i 22.

STRATEGIA	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
PLANOWANIE (faza przygotowawcza)		
Ustalanie celów słuchania	Nauczyciel podaje formę wypowiedzi lub wprowadza w tematykę nagrania, np. wiadomości, rozkład jazdy, rozmowa w biurze podróży itp.	Uczący się na podstawie znajomości tematu i/lub formy wypowiedzi określają realistyczne cele słuchania, np. w przypadku wiadomości będą to konkretne wydarzenia i ich okoliczności czy miejsce wypoczynku, cena, termin, atrakcje turystyczne w przypadku rozmowy w biurze podróży.
		Uczący się decyduje, czy konieczne jest zrozumienie globalne przekazu, czy szczegółowe.
Zapoznanie się z zadaniem	Prezentacja zadania. Zadanie powinno odpowiadać realnym celom słuchania i wykorzystywać różne techniki – tabele, diagramy, wykresy, materiały ikoniczne itp.	Uczeń słucha polecenia lub je czyta, zapoznaje się z formą zadania i przygotowuje się do jego wykonania.

STRATEGIA	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
Organizacja materiału językowego	Nauczyciel prosi uczniów o przygotowanie listy słów lub struktur, które ich zdaniem mogą być zawarte w nagraniu.	Uczący się zastanawia się nad słownictwem oraz strukturami, które mogą pojawić się w tekście lub są przydatne przy wykonywaniu zadania.
Koncentracja uwagi i nakierowanie jej na istotne elementy	Nauczyciel zadaje pytania o kolejność, w jakiej mogą pojawiać się dane informacje. Nauczyciel kieruje uwagę studentów na najważniejsze elementy językowe, np. jeśli jest to opowiadanie, elementami istotnymi będą formy czasownikowe, przy opisie – przymiotniki, lub zapisuje kilka pytań na tablicy, aby skupić uwagę studentów na określonych elementach tekstu.	Na bazie wcześniejszych ustaleń oraz znajomości formy uczący się kieruje uwagę na najważniejsze elementy przekazu (treściowe lub/i językowe).
Motywowanie	Nauczyciel poprzez stawianie pytań lub rozmowę zachęca do słuchania.	Uczący się motywuje sam siebie do słuchania.

Tabela 20. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie planowania (oprac. własne)

STRATEGIA	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
KONTROLA – faza aktywnego słuchania		
Kontrola zrozumienia treści	Nauczyciel tak konstruuje zadanie, aby uczący się mógł sprawdzić zrozumienie poszczególnych części nagrania.	Uczeń sprawdza zrozumienie treści kolejnych części przekazu. Zrozumienie kolejnych etapów składa się na zrozumienie całości.
Kontrola percepcji dźwiękowej	Nauczyciel przygotowuje zadanie dotyczące zrozumienia poszczególnych słów, fraz, struktur (ćwiczenia sprawdzające percepcję słuchową).	Uczący się sprawdza zrozumienie / słuchową identyfikację elementów przekazu.
Kontrola wykonania zadania	Na koniec nauczyciel prosi studentów o ponowne przeanalizowanie przekazu mówionego w kontekście znajomości tematu oraz wiedzy na temat kontekstu komunikacyjnego.	Uczący się kontroluje sposób wykonywania zadania.

Tabela 21. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie kontroli (oprac. własne)

STRATEGIA	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
EWALUACJA – faza oceny		
Ocena wykonania zadania	Nauczyciel wraz z grupą sprawdza poprawność wykonania zadania.	Uczący się ocenia wyniki wykonania zadania. Student określa, w jakim stopniu wykonał zadanie poprawnie – taka ewaluacja może mieć charakter ilościowy, np. zrozumiałem 75% tekstu, lub jakościowy, np. zrozumiałem najważniejsze elementy przekazu, ale nie zrozumiałem / nie zapamiętałem szczegółów.
Ocena trudności	Nauczyciel prowadzi dyskusję na temat trudności w wykonaniu danego zadania. Rola nauczyciela powinna ograniczać się do nadzorowania dyskusji. Studenci sami powinni znaleźć źródło trudności. Trudności te mogą być podobne u większości studentów lub/oraz mieć charakter indywidualny.	Uczący się identyfikuje problemy związane ze zrozumieniem danego przekazu lub wykonaniem zadania. Zastanawia się nad przyczynami złych wyników, np. niepoprawne zrozumienie kluczowych słów, nieznanomość struktur gramatycznych lub słownictwa, zła jakość nagrania, zbyt szybkie tempo mówienia itp.
Ocena efektywności zastosowanych strategii	Nauczyciel omawia wraz ze studentami schematy działań zastosowane przy danym zadaniu.	Uczący się oceniają, na ile przedsięwzięte przez nich działania pomogły w zrozumieniu danego tekstu.
Ocena trafności wstępnych hipotez	Nauczyciel rozmawia z uczącymi się na temat trafności postawionych przez nich hipotez roboczych.	Uczeń sprawdza, które z przypuszczeń zostały potwierdzone.

Tabela 22. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie ewaluacji (oprac. własne)

Świadome włączanie strategii metakognitywnych do wykonywania określonych zadań komunikacyjnych zarówno w klasie, jak i poza nią pozwala na obserwację procesu rozumienia mowy, co prowadzi do refleksji na temat trudności. Znajomość własnych słabości wskazuje obszary, które należy doskonalić. Z tego względu faza ewaluacyjna ma ogromne znaczenie i powinna stanowić trwały element każdej próby zrozumienia tekstu mówionego.

Drugim typem strategii receptywnych są strategie kognitywne, które bezpośrednio odpowiadają za sprawny odbiór, przetwarzanie oraz interpretację przekazów mówionych. Do działań o charakterze kognitywnym zalicza się strategie zestawione i omówione w tabelach 23, 24, 25.

STRATEGIE	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
FAZA PRZYGOTOWAWCZA		
Tworzenie hipotez co do ogólnego tematu nagrania na podstawie dostępnych wskazań pozatekstowych.	Nauczyciel próbuje zaktywizować i zachęcić uczących się do odgadnięcia tematu nagrania/zajęć, np. poprzez zapisanie słów kluczowych na tablicy lub zabawę w „wisielca”.	Uczeń analizuje materiały graficzne lub/i tytuł nagrania oraz wysuwa hipotezy co do ogólnego tematu nagrania.
	Nauczyciel prezentuje fotografię lub materiały ikonizujące do tematu.	
	Nauczyciel zarysowuje sytuację komunikacyjną: miejsce, czas oraz partnerów rozmowy.	Na podstawie znajomości kontekstu komunikacyjnego uczeń stawia hipotezy co do tematu lub/i celu zdarzenia komunikacyjnego.
Aktywizacja wiedzy językowej – przywołanie niezbędnego słownictwa lub struktur związanych z tematyką tekstu.	Nauczyciel stosuje ćwiczenia mające na celu wprowadzenie nowego słownictwa lub przypomnienie znanej leksyki, np. poprzez technikę „burzy mózgow”, tekst wprowadzający, ilustracje i diagramy oraz odpowiednio przygotowane aktywności.	Uczeń próbuje przypomnieć sobie słowa i frazy związane z danym tematem, poszukuje nowych słów w słowniku.
Uruchomienie ogólnej wiedzy posiadanej na dany temat	Nauczyciel prowadzi rozmowę na temat związany z treścią nagrania lub ustala konkretne zadania w parach lub grupach.	Uczeń odwołuje się do własnej znajomości tematu w swoim języku ojczystym i próbuje wykorzystać tę wiedzę w języku docelowym.
Stawianie hipotez na temat treści nagrania na podstawie danych informacji.	Nauczyciel wypisuje słowa kluczowe na tablicy i prosi uczniów o zastanowienie się nad możliwą treścią nagrania.	Student domyśla się, czego może dotyczyć nagranie.
	Po fazie przygotowawczej nauczyciel prosi uczniów o zapisanie bądź przedstawienie hipotez.	Na podstawie dostępnych materiałów oraz znajomości tematu uczący się stawia hipotezy dotyczące treści.
Wnioskowanie na podstawie zadania	Nauczyciel prezentuje zadanie, np. ćwiczenie typu prawda/fałsz, pytania otwarte, wybór wielokrotny lub różnego rodzaju diagramy do wypełnienia.	Uczący się ustala kontekst i cel komunikacyjny.

Tabela 23. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie przygotowawczej (oprac. własne)

STRATEGIE	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
FAZA AKTYWNEGO SŁUCHANIA		
Określanie celu komunikacyjnego oraz kontekstu sytuacyjnego.	Nauczyciel prosi studentów o odpowiedź na pytania: kto?; do kogo?; gdzie?; kiedy?; w jakim celu? i z jakiego powodu? mówi. Ćwiczenie to wykonuje się przy pierwszym słuchaniu i może ono być wykonywane także w fazie przygotowawczej.	Słuchając nagrania, uczeń koncentruje uwagę na okolicznościach zdarzenia komunikacyjnego.
Wnioskowanie z kontekstu językowego.	Nauczyciel wypisuje na tablicy kilka słów, których znaczenie jest studentom nieznanie i prosi, aby na podstawie zawartych w tekście informacji wyjaśnili, co znaczą te słowa.	Uczący się słucha nagrania i domyśla się znaczenia słów z kontekstu.
	Nauczyciel przygotowuje zadania z lukami i przed wysłuchaniem nagrania prosi studentów o zastanowienie się, jakie słowa mogą być wstawione do tekstu. Ćwiczenia tego typu można wykonywać w dwóch fazach, np. studenci mogą wnioskować, jaka część mowy powinna znaleźć się w określonym miejscu lub/i jaki konkretny wyraz można tam wpisać.	Student rozwija umiejętność wyciągania wniosków płynących ze struktury zdania (wnioskowanie na temat formy językowej) oraz zdolności interpretacyjne (wnioskowanie na temat treści).
Wnioskowanie z cech prozodycznych mowy	Nauczyciel przygotowuje zadanie dotyczące nie treści przekazu, ale sposobu, w jaki informacje są przekazywane, np. określenie stanu emocjonalnego mówiących, relacji między partnerami rozmowy.	Uczący się interpretuje cechy paralingwistyczne mowy i wyciąga dodatkowe wnioski dotyczące kondycji nadawcy oraz charakteru rozmowy.
Wnioskowanie z elementów pozajęzykowych	Nauczyciel prezentuje materiał wideo bez dźwięku i prosi studentów o odczytanie sensu komunikacyjnego na podstawie gestów, mimiki oraz kontekstu sytuacyjnego.	Uczeń ogląda przygotowany materiał i wyciąga wnioski na podstawie elementów wizualnych.
Określanie najważniejszych treści	Nauczyciel wprowadza struktury językowe używane w celu zasygnalizowania głównej myśli lub kluczowych informacji.	Uczący się określa, które informacje są kluczowe.

STRATEGIE	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIWA
Wyróżnianie kluczowych słów	Nauczyciel prosi uczniów o zapisanie w trakcie słuchania słów najlepiej oddających treść przekazu. Następnym krokiem może być prośba o napisanie krótkiego podsumowania z wykorzystaniem kluczowego słowa.	Uczeń słucha nagrania i zapisuje najważniejsze jego zdaniem słowa.
Segmentacja tekstu ze względu na treść	Nauczyciel prosi o sporządzenie planu wydarzeń w punktach, np. w przypadku opowiadania, lub streszczenia w postaci punktów.	Uczeń dokonuje podziału tekstu na samodzielne części, a następnie nadaje im tytuły lub streszcza jednym zdaniem.
Stawianie hipotez co do nadchodzących fraz	Nauczyciel prezentuje część tekstu, następnie przerywa nagranie i pyta uczniów o możliwości dalszy przebieg zdarzeń.	Uczący się słucha części nagrania, a następnie stawia hipotezy dotyczące kolejnych części.
Weryfikacja hipotez w trakcie słuchania tekstu	Nauczyciel prosi o wysłuchanie nagrania i sprawdzenie, czy przypuszczenia studentów znajdują odzwierciedlenie w nagraniu.	Uczeń słucha i sprawdza, czy kolejne postawione przez niego hipotezy znajdują potwierdzenie w tekście.
Notowanie	Nauczyciel prosi studentów o zanotowanie najistotniejszych informacji w dowolnej formie, a następnie ich prezentację ustną i pisemną.	Student wyróżnia najważniejsze elementy przekazu i zapisuje je w dowolnej formie.
Tworzenie map i rysunków problemowych	Nauczyciel prosi o uzupełnienie diagramów, tabel lub rysunków problemowych lub sporządzenie notatek w takiej formie.	Uczący się doskonalili zdolność kreatywnego tworzenia notatek w postaci diagramów i map mentalnych.
Wizualizacja treści	Nauczyciel prosi studentów o wyobrażenie sobie treści, o których mowa w tekście, np. w przypadku opisu lub opowiadania.	Student używa wyobraźni w celu lepszego zrozumienia i zapamiętania treści.
Układanie pytań do tekstu	Nauczyciel prosi studentów po wysłuchaniu nagrania o przygotowanie zestawu pytań otwartych lub typu prawda/fałsz, których celem jest sprawdzenie zrozumienia zadania.	Uczący się próbuje wcielić się w rolę nauczyciela i przygotować pytania, które jak najtrafniej sprawdzą zrozumienie najważniejszych treści; w ten sposób dokonuje reinterpretacji tekstu.

STRATEGIE	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
Tworzenie streszczeń	Nauczyciel prosi studentów o przygotowanie streszczenia słuchanego tekstu.	Uczniowie przygotowują pisemne lub ustne streszczenie.
Odróżnianie opinii od faktów	Nauczyciel przygotowuje zadanie polegające na rozróżnieniu tego, co nadawca myśli lub sądzi, od rzeczywistych danych, np. poprzez pytania typu prawda/fałsz lub zwrócenie uwagi studentów na formy językowe wprowadzające obiektywne informacje oraz własne opinie.	Student uczy się oddzielać fakty od indywidualnych opinii mówiącego na podstawie zastosowanych struktur językowych.
Porównywanie międzyjęzykowe	Nauczyciel zwraca uwagę studentów na elementy podobne lub nawiązujące do języka ojczystego studentów lub innych języków.	Student porównuje elementy systemu różnych języków.

Tabela 24. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie aktywnego słuchania (oprac. własne)

STRATEGIE	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA	CZYNNOŚCI UCZNIĄ
FAZA INTERPRETACJI		
Weryfikacja hipotez po wysłuchaniu nagrania	Nauczyciel prosi o porównanie wstępnych założeń z treścią nagrania.	Uczeń sprawdza, w jakim stopniu udało mu się przewidzieć temat i treść nagrania i postawić trafne hipotezy.
Pytanie o wyjaśnienie	Nauczyciel odpowiada na pytania studentom lub/i pozwala innym studentom udzielać odpowiedzi.	Uczniowie zadają dodatkowe pytania.
Analiza stylu językowego	Nauczyciel pyta uczniów o styl i formę zaprezentowanego materiału, zakres użycia oraz charakterystyczne elementy językowe.	Uczniowie rozwijają zdolności socjolingwistyczne oraz na podstawie stylu językowego wyciągają dalsze wnioski dotyczące charakterystyki mówiącego oraz sytuacji komunikacyjnej.
Analiza warstwy dźwiękowej	Nauczyciel prosi uczniów o porównanie transkrypcji tekstu z jego realizacją dźwiękową i zaznaczenie modyfikacji lub/i wstawienie znaków interpunkcyjnych. Następnie nauczyciel może zaproponować różnego rodzaju ćwiczenia intonacyjne.	Uczniowie kształcą zdolność percepcji słuchowej oraz budują własną charakterystykę spontanicznej mowy.

Tabela 25. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie interpretacji (oprac. własne)

Wymienione techniki stosowane przez nauczyciela stanowią jedynie przykłady możliwych aktywności, których celem jest kształcenie danej umiejętności cząstkowej. Przy wprowadzaniu zaproponowanych powyżej aktywności należy pamiętać, że nie każdy tekst może być podstawą do wykorzystania danej strategii, np. jeżeli prezentujemy wiadomości radiowe, nie możemy wnioskować z cech prozodycznych mowy, ponieważ formuła wiadomości ma na celu rzeczowe i obiektywne przedstawienie faktów.

Wiele z zaproponowanych powyżej metod wykorzystuje działania o charakterze socjoafektywnym, takie jak: praca w parach i w grupie, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wykorzystywanie preferowanych metod rozwijania zdolności audytywnych, budowanie motywacji itp. Z tego względu strategie socjoafektywne nie zostały opisane w oddzielnej tabeli. Lista strategii również nie jest zamknięta i można ją poszerzać. W niniejszym ujęciu skoncentrowano się na podstawowych strategiach, których zastosowanie wpływa na efektywność rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu. Niektóre z tych strategii mogą i powinny być wykorzystywane także w pracy z tekstami pisanymi, np. wyszukiwanie kluczowych słów, wnioskowanie z kontekstu, odróżnianie opinii od faktów itd. Wprowadzanie komplementarnych aktywności w obrębie różnych działań językowych, np. słuchania i czytania, z uwzględnieniem specyfiki tych sprawności, prowadzi do bardziej efektywnego przyswojenia danej strategii.

Układ zaproponowanych powyżej metakognitywnych i kognitywnych działań strategicznych odpowiada opisowi strategii receptywnych zawartemu w ESOKJ:

Strategie receptywne polegają na zastosowaniu odpowiednich *schematów rozumienia* na podstawie zidentyfikowania kontekstu i przy wykorzystaniu związanej z nim wiedzy o świecie. Schematy te tworzą z kolei oczekiwania wobec organizacji i treści odbieranego tekstu (*Framing*). Podczas czynności receptywnych analizuje się wskazówki płynące z całego kontekstu (językowego i niejęzykowego) oraz wykorzystuje oczekiwania związane z kontekstem a płynące z określonych schematów rozumienia. Mają one służyć wyrażaniu znaczeń i formułowaniu hipotez co do zawartych w nich intencji komunikacyjnych. W ciągu kolejnych przybliżeń znaczeniowych wypełnia się ewentualne luki w przekazie – w celu selekcji właściwych nośników znaczenia, a także określa wagę całości przekazu i jego poszczególnych części składowych (*Inferring*). Luki w przekazie mogą być spowodowane ograniczeniami językowymi, trudnymi warunkami odbioru lub brakiem odpowiedniej wiedzy, mogą także wynikać z pochoinnie założonej znajomości tematu, niejasności sformułowań, niewyraźnej wymowy lub celowych niedopowiedzeń ze strony mówiącego/piszącego. Wartość osiągniętego w wyniku tego procesu sposobu rozumienia jest sprawdzana na podstawie analizy wskazówek płynących z tekstu i kontekstu, która pokazuje, czy „pasują” one do przyjętego schematu – sposobu interpretacji danej sytuacji (testowanie hipotez). Stwierdzone rozbieżności prowadzą z powrotem na początek całego procesu w poszukiwaniu alternatywnego schematu rozumienia, który lepiej tłumaczyłby płynące z tekstu wskazówki (weryfikacja hipotez).

Wymienione strategie receptywne (odbioru) układają się w następujący zestaw:

- planowanie: wybór kontekstu mentalnego, uaktywnienie schematów rozumienia, budowanie oczekiwań (*Framing*);
- wykonanie: odczytywanie wskazówek płynących z tekstu i formułowanie na ich podstawie konstrukcji znaczeniowych (*Inferring*);
- ocena: testowanie hipotez – dostosowywanie wskazówek płynących z tekstu do przyjętego schematu rozumienia;
- korekta: weryfikacja hipotez (por. ESOKJ 2003: 72-73).

Wymienione i opisane w tabelach techniki pracy prowadzą zatem do wypracowania strategii receptywnych. Stosowane systematycznie zaczynają funkcjonować jako pewnego rodzaju schematy działania. Praktyczna integracja strategii uczenia się i użycia języka z programem nauczania rozwija komunikacyjną kompetencję strategiczną i usprawnia proces rozumienia mowy w interakcji z rodzimymi użytkownikami języka.

Uczący się, którzy chcą podwyższyć swoją skuteczność w przyswajaniu języka, powinni umieć trafnie identyfikować własne niedobory i potrzeby oraz skutecznie dobierać strategie pozwalające niwelować braki. Jest to szczególnie ważne w przypadku słuchania, ponieważ jest to czynność niezwykle kompleksowa, na którą składa się szereg poszczególnych procesów. U rodzimych użytkowników danego języka oraz studentów na wysokich poziomach biegłości wszystkie etapy zachodzą wręcz błyskawicznie i bez większych problemów. Studenci mniej zaawansowani, bez dużego doświadczenia w słuchaniu naturalnej, spontanicznej mowy oraz posługujący się ograniczonym słownictwem i niepełną znajomością struktur syntaktycznych i gramatycznych muszą opierać się na strategiach, które pomogą im zrozumieć dany komunikat. Zadaniem nauczyciela jest nauczenie studentów pracy z tekstami mówionymi, czyli wykształcenie efektywnych strategii uczenia się poprzez regularne stosowanie określonych technik pracy przy starannie dobranych nagraniach oraz odpowiednio skonstruowanych zadaniach.

Aby efektywnie rozwijać zdolności strategiczne, nauczyciele powinni:

- systematycznie kształtować świadomość metakognitywną dotyczącą całego procesu uczenia się oraz podejmowanych działań strategicznych w obrębie zadania / zdarzenia komunikacyjnego;
- pomóc studentom określić stosowane przez nich sposoby przyswajania wiedzy językowej;
- regularnie kształcić i poszerzać umiejętności strategiczne poprzez odpowiednio przygotowane pomoce dydaktyczne oraz techniki pracy stosowane na zajęciach;
- wskazywać, które działania pomogą w rozwiązaniu konkretnych problemów językowych, a które nie spełnią swojej roli;
- pozwolić studentom dokonywać świadomych wyborów, a wskazywać jedynie możliwości zastosowania określonych działań;
- stosować taki układ działań, który pozwoli studentom dokonać transferu przyswojonych strategii do rozwiązywania kolejnych/innych problemów językowych;
- przy omawianiu danych strategii używać języka docelowego.

Niektórzy badacze (O'Malley, Chamot, Vandergrift, Mendelsohn) zalecają systematyczne wprowadzanie strategii z grupy metakognitywnych, kognitywnych i socjofektywnych oraz ich opis w języku uczącego się. W niniejszym modelu nazywanie danych strategii nie jest konieczne. Nauczyciel, formułując polecenia, może posługiwać się słownictwem określającym dane strategie, np. proszę stworzyć hipotezy co

do dalszych wydarzeń, lub po prostu zapytać: jak myślicie, co będzie dalej? Wprowadzanie nazw konkretnych strategii nie uważa się tu za potrzebne ani pomocne. Celem jest nauczenie studentów używania określonych sposobów pracy z tekstami mówionymi. Studenci mogą efektywnie rozwijać zakres działań strategicznych bez konieczności rozwijania wiedzy na ich temat. Stroną świadomą w praktycznym kształceniu strategii uczenia się i użycia języka jest nauczyciel. Dokładnie planując i przygotowując jednostki lekcyjne w ramach planu dydaktycznego, nauczyciel powinien równoległe kształcić zdolności językowe poprzez rozwój wiedzy językowej oraz wdrażanie odpowiednich działań strategicznych. Równie istotną kwestią jest kształcenie umiejętności świadomego uczenia się.

3.2.6. Rozwijanie świadomości metakognitywnej

3.2.6.1. Wpływ świadomości metakognitywnej na efektywność procesu uczenia się

Jednym z postulatów kształcenia opartego na autonomii uczącego się jest przeniesienie punktu ciężkości z nauczania na świadome uczenie się. Kwestia świadomości metakognitywnej, czyli wiedzy na temat własnych preferencji oraz umiejętności identyfikowania braków w celu podejmowania jak najbardziej efektywnych działań, jest w tym ujęciu niezwykle istotna, ponieważ prowadzi do usprawnienia procesu uczenia się. Jednym z zadań nauczyciela jest zatem wskazanie technik pracy w przyswajaniu języka, czyli trening z zakresu strategii uczenia się. Trening ten może mieć charakter bezpośredni i polegać na dostarczeniu oraz omówieniu całej listy strategii przydatnych w procesie uczenia się i w konkretnych zdarzeniach komunikacyjnych. Tego rodzaju instrukcje niewątpliwie prowadzą do zwiększenia świadomości metakognitywnej lub/i ukształtowania się świadomości metastrategicznej, co wpływa wspomagająco na proces uczenia się języka obcego (Chamot et al. 1999; Grenfell, Harris 1999; Harris 2003). Kształcenie świadomości metastrategicznej może odbywać się także poprzez wypełnianie różnego rodzaju kwestionariuszy lub odpowiadanie na konkretne pytania nauczyciela dotyczące działań podjętych w obrębie wykonywania określonego zadania. Wypełnienie tego typu ankiet powinno prowadzić do refleksji i zastanowienia się nad samym procesem uczenia się, co wiąże się z pozyskaniem pewnego rodzaju bezcennej świadomości metakognitywnej.

Badania pokazują, że studenci, którzy otrzymują instrukcje dotyczące strategii metakognitywnych, lepiej radzą sobie z rozumieniem tekstów mówionych niż studenci zaznajomieni jedynie z działaniami o charakterze kognitywnym i socjoafektywnym. Michael O'Malley i Ann Chamot w celach badawczych podzielili uczniów biorących udział w eksperymencie na trzy grupy. Grupa pierwsza otrzymała instrukcje z zakresu strategii kognitywnych, grupa druga – działań kognitywnych oraz socjoafektywnych, natomiast trzecia grupa nie została zaznajomiona z żadnym typem strategii. Najlepsze wyniki osiągnęli studenci kształceni w zakresie działań metakognitywnych, na-

tomiast najłabsze rezultaty osiągnęła grupa, która nie otrzymała żadnych instrukcji dotyczących działań strategicznych (O'Malley, Chamot 1990). Tezę o ogromnym wpływie świadomości metakognitywnej na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu potwierdziły także badania prowadzone przez Larry'ego Vandergrifta (1997). Podobne wyniki otrzymały Irene Thompson i Joan Rubin (1996), które przez dwa lata badały osiągnięcia studentów uczących się języka rosyjskiego. Studenci zostali podzieleni na dwie grupy, z których jedna rozwijała systematycznie swoją kompetencję strategiczną w zakresie rozumienia ze słuchu, a druga rozwijała tę sprawność bez systematycznej analizy dotyczącej możliwości stosowanych technik. Rezultaty pokazały, że grupa pierwsza osiągnęła lepsze wyniki. Również badania w zakresie rozumienia mowy ojczystej dowiodły, że osoby, które odbyły szkolenia aktywnego słuchania, zwiększyły swoje zdolności audytywne (Spearrit 1962). Przedstawione powyżej wyniki badań dowodzą, że nauczyciele prowadzący zajęcia mające na celu rozwijanie sprawności słuchania powinni budować u swoich studentów świadomość metakognitywną, czyli dostarczać wiedzy na temat stosowania efektywnych strategii.

W literaturze przedmiotu znajdujemy trzy modele prowadzenia „kursu” teoretycznego z zakresu działań strategicznych. Modele te zestawione zostały w tabeli 26.

Cohen (1998)	Chamot (2005)	Grenfell i Harris (1999)
Nauczyciel pomaga studentom wskazać preferencje dotyczące stylu uczenia się oraz ustalić, jakich strategii uczenia się używają.	Przygotowanie: nauczyciel dokonuje identyfikacji strategii uczenia się używanych przez studentów.	Kształtowanie świadomości: studenci wykonują określone zadanie, a następnie identyfikują zastosowane strategie.
Nauczyciel dzieli się ze studentami własnymi doświadczeniami dotyczącymi nauki języków obcych.	Prezentacja: nauczyciel dokonuje prezentacji strategii uczenia się, następnie prowadzi dyskusję na temat możliwości użycia tych strategii.	Wzorzec: nauczyciel dostarcza wzorca, a następnie wraz ze studentami dokonuje oceny wartości nowych strategii, sporządza listę strategii przydatnych w rozwiązywaniu innych zadań.
Nauczyciel uczy studentów, w jaki sposób używać określonych strategii.	Praktyka: studenci próbują zastosować nowe strategie w późniejszej pracy. Nauczyciel przypomina i zachęca do stosowania strategii wybranych przez studenta.	Praktyka: studenci wykonują zadania przy użyciu danych strategii.
Nauczyciel nadzoruje prace studentów dotyczące planowania procesu uczenia się oraz określania trudności.	Samoocena: Studenci oceniają efektywność zastosowanych strategii bezpośrednio po wykonaniu zadania.	Planowanie działań: studenci ustalają cele kształcenia i wybierają strategie umożliwiające ich osiągnięcie.

Cohen (1998)	Chamot (2005)	Grenfell i Harris (1999)
Nauczyciel ocenia pracę ucznia oraz dostarcza niezbędnych wskazówek.	Ekspansja: studenci dokonują transferu strategii przy wykonywaniu kolejnych zadań, grupują strategię, poszerzają repertuar stosowanych działań.	Wykonywanie planu: studenci podejmują określone działania, stosując strategię. Nauczyciel pełni rolę sufлера, uczniowie automatyzują użycie danych strategii.
	Ocena: nauczyciel ocenia umiejętność zastosowania przez studentów danych strategii oraz ich wpływ na osiągnięte wyniki.	Ocena: nauczyciel i studenci oceniają wykonanie zaplanowanych działań i ustalają nowe cele. Cały cykl rozpoczyna się od nowa.

Tabela 26. Modele kształcenia świadomości metakognitywnej (oprac. własne)

We wszystkich przedstawionych powyżej modelach punktem wyjścia jest identyfikacja stosowanych przez studentów strategii uczenia się przez wypełnianie kwestionariuszy, rozmowę, wykonywanie konkretnych zadań i nazywanie poszczególnych działań stosowanych w ich obrębie. Wszystkie te modele podkreślają aktywną rolę nauczyciela, który dostarcza informacji na temat strategii uczenia się, nadzoruje ich użycie oraz ocenia (sam lub razem ze studentami) efektywność zastosowanych technik. Przystwojenie danej strategii jest równoznaczne z umiejętnością jej użycia w innym zadaniu. Zaproponowane przedsięwzięcia mają na celu rozwijanie wiedzy uczących się na temat możliwości i różnorodności działań prowadzących do osiągania jak najlepszych wyników. Wprowadzanie tego typu aktywności podczas zajęć powinno być regularne i bazować na odpowiednio przygotowanych materiałach i zadaniach. Efektywny trening powinien wykraczać poza aktywności podejmowane podczas zajęć – przyswajane strategie uczenia się muszą przekładać się na działania językowe prowadzone w naturalnych warunkach użycia języka, czyli strategii komunikacyjne. Z tego względu kwestią istotną jest tworzenie zadań autentycznych, znajdujących odzwierciedlenie w posługiwaniu się językiem w codziennych sytuacjach.

Z psychologicznego punktu widzenia stosowanie treningu z zakresu działań strategicznych uświadamia studentom, że powodzenie lub niepowodzenie w nauce jest w dużej mierze zależne od przedsięwziętych przez nich działań. Większość studentów, przyswajając wiedzę na temat strategii uczenia się, zyskuje także pewność i niezależność w nauce języka obcego. W kształceniu językowym opartym na tych przesłankach studenci biorą na siebie odpowiedzialność za przebieg procesu uczenia się, a ich motywacja jest systematycznie wzmacniana, ponieważ wraz z rozwijaniem nowych umiejętności nabywają pewności siebie. Dodatkowym elementem stymulującym motywację jest satysfakcja z osiągniętych efektów i samozadowolenie.

W praktyce nauczania dostarczanie instruktażu z zakresu strategii uczenia się nasuwa jednak kilka pytań. Po pierwsze, czy istnieje konieczność nazywania konkretnych działań strategicznych? Po drugie, w jaki sposób zapoznać studentów na niskich po-

ziomach zaawansowania językowego z danymi technikami pracy? Pytanie to wiąże się z następnym: w jakim języku dokonywać objaśnień – w ojczystym języku studenta czy w języku docelowym – oraz czy nauczyciel pracujący z grupami niejednorodnymi językowo jest w stanie dostarczyć takiego opisu w językach wszystkich swoich uczniów? Terminologia i poszczególne klasyfikacje strategii zostały opracowane w celach badawczych. Istnieje potrzeba pedagogicznego opisu danych działań. Nauczyciel przeprowadzający tego typu szkolenie może używać ogólnie przyjętej terminologii lub odwoływać się do struktur opisowych, bazujących na słownictwie znanym uczącym się. Chociaż badacze zgodni są co do tego, że trening z zakresu strategii jest konieczny i powinien być przeprowadzony w sposób jasny, to niewiele pozycji dydaktycznych oferuje tego typu kurs. Systematyczny rozwój świadomości metakognitywnej powinien być częścią podręczników kursowych do nauczania języków obcych, ponieważ jedynie połączenie teorii z odpowiednimi działaniami praktycznymi może dać wymierne efekty.

3.2.6.2. Kurs kształcenia umiejętności świadomego uczenia się – model zintegrowany

W niniejszym ujęciu proponuje się regularny i stopniowy rozwój świadomości metakognitywnej w zakresie: planowania, organizacji, kontroli i oceny procesu uczenia się jako całości oraz działań cząstkowych przedsięwziętych w obrębie danego zadania. Za najważniejsze zadania metakognitywne sterujące procesem uczenia się uznaje się:

A. Planowanie procesu uczenia się

A.1. Ustalanie celów długoterminowych poprzez analizę poziomu osiągniętych umiejętności

Studenci pisemnie lub ustnie oceniają poziom swoich kompetencji językowych w rozumieniu mowy, a następnie określają cele, jakie chcieliby osiągnąć. Dobrą metodą jest przeprowadzenie rozmowy i jej pisemne podsumowanie, np. w formie zaprezentowanej tabeli⁵⁸ na początku oraz na końcu kursu. W ten sposób studenci odpowiadają sobie na pytanie: „co umiem i co chcę umieć?” oraz „co mogę zrobić, aby osiągnąć ten cel?”. Uczniowie mogą ocenić efektywność swojej pracy oraz uzyskane wyniki, a następnie dokonać weryfikacji zamierzeń. Najlepszym rozwiązaniem jest zamieszczanie ewaluacji w podręcznikach kursowych. Wypełnienie ankiety oraz rozmowa na temat możliwości kształcenia i rozwijania umiejętności językowych mogą być włączone w tematykę lekcji poświęconej np. nauce języków obcych, językowi polskiemu, zagadnieniu bilingwizmu, polityce językowej, pracy itp. W ten sposób uczący się rozwijają zdolności językowe oraz kształcą świadomość metajęzykową.

⁵⁸ Tabela powinna być skonstruowana na podstawie programu nauczania lub zagadnień podręcznikowych, które będą realizowane w czasie trwania kursu, ponieważ tylko wtedy studenci będą w stanie dokonać oceny postępów na koniec kursów. Zagadnienia te mogą być bardziej szczegółowe, np. rozumienie wiadomości sportowych, kulturalnych, politycznych itp. Tabela zawiera przykładowe propozycje.

Sfera aktywności językowej	raczej nie mam problemów	czasami sprawia mi trudność	jest trudne	jest dla mnie ważne
- uczestnictwo w codziennych sytuacjach komunikacyjnych: w sklepie, na poczcie, w restauracji itp.				
- rozumienie programów informacyjnych				
- rozumienie audycji radiowych				
- oglądanie polskich filmów				
- rozumienie tekstów piosenek				
- rozumienie wykładów w języku polskim				
- oglądanie filmów dokumentalnych				

A.2. Wykorzystanie dostępnych możliwości pozalekcyjnych w celu osiągnięcia lepszych wyników

Studenci zastanawiają się, w jaki sposób mogą rozwijać swoje umiejętności językowe, np. poprzez codzienne słuchanie radia, uczestnictwo w dodatkowych kursach, chodzenie do kina, naukę w tandemie itp.

B. Organizacja procesu uczenia się:

B.1. Rozpoznanie i charakterystyka własnego stylu uczenia się

Studenci zastanawiają się, w jaki sposób najskuteczniej przyswajają wiedzę, lub wypełniają kwestionariusz albo test określający, jaki typ studenta prezentują. Na poziomie B2 tego rodzaju test lub jego elementy mogą z powodzeniem zostać przeprowadzone w języku docelowym, a nawet zaprezentowane w formie nagrania. W ten sposób stają się częścią zajęć językowych i nie mają charakteru wykładu teoretycznego. Następnym krokiem powinna być analiza sposobu uczenia się oraz preferowanych metod i poszukiwanie dostępnych materiałów w celu usprawnienia procesu rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu.

B.2. Organizacja warunków do nauki

Kwestia przygotowania przestrzeni sprzyjającej nauce oraz odpowiedniej atmosfery w klasie i poza nią warunkuje efektywność przyswajania nowego materiału. Studenci określają, czy lepiej uczą się, pracując indywidualnie, w parach, w grupie, czy wolą aktywne uczestnictwo w różnego rodzaju projektach lub naukę w zaciszu biblioteki.

C. Kontrola i ewaluacja całości procesu:

C.1. Identyfikacja trudności

Studenci zastanawiają się, które elementy rozumienia mowy przysparzają im najwięcej problemów, np. czy są to braki leksykalne, trudności w zrozumieniu warstwy dźwiękowej (zbyt szybka lub niewyraźna mowa), interpretacja i zrozumienie sensu komunikacyjnego przekazu itp.

C.2. Ocena postępów podczas autentycznych działań komunikacyjnych

Studenci zastanawiają się, jakie postępy zrobili, np. czy udoskonalili umiejętności rozumienia wiadomości radiowych w odniesieniu do ostatnich prób zrozumienia komunikatu tego typu.

C.3. Ewaluacja cząstkowa

Po zakończeniu danej jednostki lekcyjnej/tematycznej studenci oceniają, czego się nauczyli. Nauczyciel może poprosić studentów, aby odpowiedzieli sobie na pytania: czego się nauczyłam/nauczyłem?; co umiem?; co potrafię?; co wiem? Ewaluacja cząstkowa powinna stanowić stały element zajęć lekcyjnych.

C.4. Ewaluacja końcowa

Studenci oceniają, jakie nowe umiejętności uzyskali w czasie trwania kursu, jakie sfery działalności językowej zgłębili, które zadania potrafią wykonać, a które przysparzają im w dalszym ciągu trudności.

Działania przedstawione powyżej powinny być stałymi częściami kursu językowego. W proponowanym ujęciu rozwijania świadomości metakognitywnej nie używa się jednego formularza czy ankiety, nie wprowadza się także specjalistycznych terminów nazywających poszczególne działania. Bezcelowe wydaje się bowiem operowanie metajęzykiem, ponieważ może to prowadzić do nieporozumień i niejasności. Rozwój umiejętności świadomego uczenia się jest częścią procesu nauczania. Podczas zajęć studenci używają jedynie języka polskiego – w ten sposób działania metakognitywne połączone są z praktyką językową, a przyjęta forma rozmowy w grupie łączy refleksję na temat możliwości uczenia się z działaniami o charakterze socjoafektywnym. Zadaniem nauczyciela jest umiejętne naprowadzanie studentów i kierowanie ich uwagi na istotne elementy. Jest on moderatorem dyskusji lub jednym z jej uczestników – może dzielić się ze studentami własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniami w uczeniu się języków obcych. Dzięki tego typu aktywnościom studenci poprzez praktykę oraz doświadczenie własne i innych studentów rozwijają wiedzę na temat możliwości rozwoju językowego. Nauczyciel może także zaproponować uczącym się prowadzenie dzienników lub notatek zawierających refleksje na temat rozwoju umiejętności, wątpliwości, trudności, podejmowanych działań. Metoda ta może okazać się bardzo efektywna i kształtować bezcenną samowiedzę, pod warunkiem że studenci będą takie zapiski prowadzić z własnej potrzeby i woli.

Odpowiednio ukształtowana świadomość metakognitywna oraz umiejętność wyboru i stosowania strategii uczenia się w sposób znaczący wpływają na osiągnięte wyniki. Za szczególnie istotne elementy uznaje się regularny i stopniowy rozwój świadomości metakognitywnej oraz systematyczne wdrażanie metakognitywnych i kognitywnych strategii uczenia się w obrębie wykonywanych zadań dydaktycznych, co prowadzi do wykształcenia efektywnych strategii komunikacyjnych odpowiedzialnych za sprawny odbiór tekstów obcojęzycznych. Podważa się natomiast konieczność kształcenia wiedzy metastrategicznej oraz operowanie pewnego rodzaju metajęzykiem. Trening z zakresu stosowania strategii uczenia się ma tu charakter praktyczny i jest częścią zajęć językowych.

3.2.7. Zastosowanie praktyczne – układ jednostki zadaniowej

Nauczanie języka polskiego zorganizowane jest w różny sposób, w zależności od jednostki pracy, rodzaju kursu, jego celu oraz dostępnych materiałów dydaktycznych. Zastanawiając się nad sposobami i technikami nauczania sprawności rozumienia ze słuchu, musimy oprzeć się przede wszystkim na dostępnych pomocach dydaktycznych oraz opublikowanych opracowaniach teoretycznych. W poprzednich rozdziałach przedstawiono schemat jednostki lekcyjnej, której celem jest rozwijanie rozumienia ze słuchu, zaproponowany przez H. Komorowską (2002: 134-139) oraz autorki *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (Seretny, Lipińska 2005: 150-153). Autorki wymieniają trzy etapy pracy z tekstem mówionym: ćwiczenia poprzedzające słuchanie, w trakcie słuchania oraz po słuchaniu. Ćwiczenia przed słuchaniem związane są głównie ze zogniskowaniem uwagi uczących się wokół danego tematu i przywołaniem posiadanej przez nich wiedzy. Komorowska do grupy ćwiczeń przed słuchaniem dodaje także wprowadzenie nowego materiału językowego związanego zwykle z nauczaniem słownictwa krytycznego. W trakcie słuchania głównymi proponowanymi technikami są: ćwiczenia z wykorzystaniem ilustracji lub fotografii, zaznaczanie błędów w tekście, wpisywanie brakujących wyrazów, uzupełnianie tabel i diagramów oraz notowanie. Wśród zaproponowanych technik „po słuchaniu” wymienia się przede wszystkim: ćwiczenia prawda/fałsz, wybór wielokrotny, odpowiedzi na zadane pytania lub układanie pytań do wysłuchanego tekstu.

W niniejszym modelu rozwijania sprawności słuchania proponuje się nieco inny układ jednostki zadaniowej. Jest to model składający się z pięciu etapów:

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

Najważniejszymi elementami działań proponowanych w każdej fazie są strategie metakognitywne i kognitywne. Opis działań szczegółowych w obrębie poszczególnych faz przedstawiono w tabelach 27, 28 i 29.

FAZA PRZYGOTOWAWCZA:	
1. Ćwiczenia językowe:	
<ul style="list-style-type: none"> • wprowadzenie do tematu (aktywizacja wiedzy ogólnej); • motywowanie i ogniskowanie uwagi; • ćwiczenia językowe związane z wprowadzeniem słownictwa tematycznego (aktywizacja wiedzy językowej); • wprowadzenie nieznanymi słów lub wyrażeń występujących w nagraniu i odgrywających istotną rolę w zrozumieniu przekazu (wyrównanie kompetencji językowej). 	
2. Planowanie (działania o charakterze metakognitywnym):	
<ul style="list-style-type: none"> • ustalanie celów słuchania; • zapoznanie się z zadaniem; • organizacja materiału językowego; • koncentracja uwagi i nakierowanie jej na istotne elementy; • motywacja. 	
3. Działania/strategie kognitywne:	
<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie hipotez co do ogólnego tematu nagrania na podstawie dostępnych wskázówek pozatekstowych; • uruchomienie ogólnej wiedzy posiadanej na dany temat; • stawianie hipotez na temat treści nagrania na podstawie danych informacji; • wnioskowanie na podstawie zadania. 	

Tabela 27. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – faza przygotowawcza (oprac. własne)

FAZA AKTYWNEGO SŁUCHANIA:	
Pierwsze odsłuchanie – zrozumienie globalne	
Dругie odsłuchanie – zrozumienie szczegółowe/selektywne	
1. Działania kontrolne:	
<ul style="list-style-type: none"> • kontrola zrozumienia treści; • kontrola percepcji dźwiękowej; • kontrola wykonania zadania. 	
2. Działania/strategie kognitywne:	
<ul style="list-style-type: none"> • określanie najważniejszych treści; • wyróżnianie kluczowych słów; • segmentacja tekstu ze względu na treść; • weryfikacja hipotez w trakcie słuchania tekstu; • stawianie hipotez co do nadchodzących fraz; • notowanie; • tworzenie map i rysunków problemowych; • wizualizacja treści; • układanie pytań do tekstu; 	

- tworzenie streszczeń;
- odróżnianie opinii od faktów;
- określanie celu komunikacyjnego oraz kontekstu sytuacyjnego;
- wnioskowania z kontekstu językowego;
- wnioskowanie z cech prozodycznych mowy;
- wnioskowanie z elementów pozajęzykowych;
- porównywanie międzyjęzykowe.

Tabela 28. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – faza aktywnego słuchania (oprac. własne)

FAZA INTERPRETACJI:
<ul style="list-style-type: none"> • weryfikacja hipotez po wysłuchaniu nagrania; • pytanie o wyjaśnienie; • analiza cech mówionej odmiany języka; • analiza stylu językowego.
FAZA KSZTAŁCENIA WRAŻLIWOŚCI FONOLOGICZNEJ:
<ul style="list-style-type: none"> • analiza warstwy dźwiękowej; • trening percepcji słuchowej.
FAZA EWALUACJI:
<ul style="list-style-type: none"> • ocena wykonania zadania; • identyfikacja trudności; • ocena trafności wstępnych hipotez; • ocena efektywności zastosowanych strategii.

Tabela 29. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – fazy interpretacji, kształcenia wrażliwości fonologicznej i ewaluacji (oprac. własne)

W prezentowanym modelu proces nauczania oparty jest na strategiach meta-kognitywnych i kognitywnych, które wprowadzane są w każdej fazie wykonywania zadania. Rozwijanie rozumienia polega na wyrabianiu praktycznych umiejętności cząstkowych, które w środowisku pozalekcyjnym funkcjonują jako strategie komunikacyjne.

W nauczaniu najlepiej sprawdzają się zadania otwarte polegające na notowaniu oraz uzupełnianiu różnego rodzaju diagramów, tabel, wykresów, które ukierunkowują uwagę słuchającego na poszczególne informacje. Inną techniką są zadania wymagające udzielania odpowiedzi na określone pytania. Pytania te mogą dotyczyć informacji ogólnych lub szczegółowych. Zastosowanie technik otwartych wymusza na słuchających konieczność selekcji danych i wyróżniania tych najistotniejszych, kluczowych dla zrozumienia wypowiedzi oraz umożliwia sprawdzenie, jak wiele informacji zrozumieli z treści nagrania.

Postuluje się także wprowadzenie ćwiczeń mających na celu doskonalenie wrażliwości fonologicznej. Kształcenie zdolności audytywnych to przedostatnia faza, w której studenci mogą pracować z transkrypcjami nagrań, wykonując określone

ćwiczenia skoncentrowane na warstwie dźwiękowej przekazu. Celem tej części jest także współtworzenie charakterystyki języka mówionego o różnych odmianach stylistycznych. Dzięki możliwości porównania nagrania z zapisem studenci mogą ocenić, które elementy uszły ich uwadze i sprawdzić stopień zrozumienia całości przekazu. Jest to punkt wyjścia do samooceny. Znaczenie fazy ewaluacyjnej podkreśla także w autorskiej propozycji konspektu Iwona Janowska, pisząc:

Poza kontrolą i wystawieniem ocen uczącym się ewaluacja może być rozumiana jako retrospektywne spojrzenie na całokształt działań wykonywanych w ramach danej jednostki i ich efekty. Jest to w pierwszej kolejności refleksja nad strategiami nauczania i uczenia się uruchomionymi w trakcie poszczególnych faz⁵⁹. Dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron umożliwi w przyszłości wyeliminowanie zjawisk niesprzyjających uczeniu się. Analiza popełnianych błędów wskazuje na trudności w opanowaniu materiału i jest sygnałem do szukania sposobów ich unikania. [...] 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 (Janowska 2010: 52; podkr. A.P.K.).

W ostatnim przytoczonym zdaniu Janowska zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię – elastyczność programów, treści i przede wszystkim technik nauczania i dostosowania ich do potrzeb danej grupy. Wprowadzanie zmian nie jest jednak możliwe bez systematycznej ewaluacji potrzeb uczących się.

Przedstawiony schemat działań odpowiada zwykle pojedynczej jednostce – zadaniu cząstkowemu, które wspólnie z innymi zadaniami cząstkowymi prowadzi do wykonania zadania głównego. Realizację przykładowego bloku tematycznego opartego na wykonywaniu zadań według opisanego schematu zamieszczono w ostatniej części książki.

⁵⁹ Iwona Janowska przedstawia uniwersalny model konspektu, na który składa się pięć faz: przygotowanie do zajęć, odkrywanie/prezentacja, przyswajanie i utrwalanie, transfer oraz ewaluacja (Janowska 2010: 48-52). Model przedstawiony w niniejszej pracy jest dostosowany do kształcenia rozumienia ze słuchu.

Część IV

Plan realizacji przykładowego bloku tematycznego

W rozdziale kończącym rozważania na temat nauczania rozumienia ze słuchu zamieszczono propozycję bloku tematycznego będącego egzemplifikacją teorii i tez opisywanych w niniejszym opracowaniu. Załączone poniżej przykładowe scenariusze trzech zadań głównych składają się na jeden blok tematyczny zatytułowany *Zamieszkał w Polsce*. Zaproponowane w obrębie bloku zadania to: Wynajmij mieszkanie!, Urządź się! oraz Zaprosz przyjaciół!. Do wykonania tak sformułowanych zadań głównych prowadzi kilka etapów – są to zadania cząstkowe. Podstawą pracy są nagrania różnego rodzaju tekstów. Materiały stanowiące podstawę nagrań są zróżnicowane pod względem: poziomu komunikowania (masowy, interpersonalny), formy (monologi i dialogi), rozwinięcia tematycznego (opisowe, narracyjne, argumentacyjne) oraz funkcji (ekspresywna, impresywna, opisowa). Należy także zadbać, aby nagrania zamieszczonych transkrypcji realizowały postulat autentyczności warstwy dźwiękowej.

Prezentowane w tej części materiały są propozycją dydaktyczną przygotowaną z myślą o studentach języka polskiego na średnim poziomie zaawansowania (B2). Nie zostały one podzielone na jednostki lekcyjne i, z kilku powodów, nie należy ich traktować jako gotowych konspektów. Po pierwsze należy pamiętać, że w obrębie danego poziomu zaawansowania są grupy słabsze (B2.1) i mocniejsze (B2.2). Po drugie proces nauczania przebiega według określonego programu dostosowanego do potrzeb studentów i to nauczyciel prowadzący kształcenie w danej grupie powinien określić, ile czasu będą potrzebowali studenci na wykonie określonych działań, oraz ocenić, które elementy mogą przysporzyć uczącym się trudności. Pod tym kątem należy uzupełnić zadania o konkretne ćwiczenia językowe: leksykalne i gramatyczne. Propozycje ćwiczeń nie zostały zatem włączone do przedstawionej propozycji dydaktycznej. Po trzecie każdy z nauczających ma swój własny styl pracy i nie wszystkie zaproponowane zadania musi przeprowadzać według podanego planu. Jest to jeden z powodów, dla których w kolejnych fazach realizacji zadania zamieszczono kilka

propozycji technik znajdujących zastosowanie w pracy z danym nagraniem. Przykładowy blok tematyczny należy zatem traktować jako źródło inspiracji do tworzenia własnych bloków tematycznych i zachętę do stosowania technik pracy omówionych w poprzednich rozdziałach⁶⁰.

Opis bloku:

Temat: **Zamieszkać w Polsce!**

Realizacja bloku rozciągnięta jest na kilka jednostek lekcyjnych. Głównym celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej z zakresu rozumienia ze słuchu. W skład bloku wchodzi trzy zadania główne:

I. Wynajmij mieszkanie!

II. Urządź się!

III. Zaprosz przyjaciół!

Poziom: B2

Uczący się:

- rozumie wypowiedzi argumentacyjne dotyczące wyboru miejsca zamieszkania;
- rozumie teksty o charakterze instruktażowym dotyczące urządzania mieszkania;
- rozumie fragmenty audycji radiowych związane z wynajmowaniem i urządzeniem mieszkania;
- rozumie pojedyncze wypowiedzi dotyczące preferencji kulinarnych;
- zna słownictwo związane z mieszkaniem, jedzeniem oraz przyrządzaniem posiłków;
- zna strukturę przepisu kulinarnego;
- potrafi budować wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym;
- potrafi tworzyć teksty o charakterze instruktażowym;
- poznaje realia związane z wynajmowaniem mieszkania w Polsce i doborem współlokatorów

I. Wynajmij mieszkanie!

Zadanie 1. „Lokum dla studenta”

I. Faza przygotowawcza

Wprowadzenie do tematu zajęć odbywa się poprzez postawienie kilku pytań koncentrujących się wokół tematu „Lokum dla studenta”, np.:

- Gdzie mieszkają studenci podczas studiów?
- Jaką formę zakwaterowania wybrali Państwo na czas studiów w Polsce? Dlaczego?

⁶⁰ Zawarte w bloku materiały dydaktyczne pochodzą częściowo z podręcznika przygotowywanego dla poziomu B2 przez Dominikę Bucko oraz autorkę niniejszego opracowania.

Nauczyciel prowadzi rozmowę w taki sposób, aby studenci wymienili następujące miejsca i formy zakwaterowania: akademik, wynajem mieszkania z innymi studentami, wynajem samodzielnego mieszkania oraz zamieszkanie na stacji. Następnie studenci pracują w parach lub czterech małych grupach (w zależności od liczebności całej grupy) i przygotowują listę zalet i wad wymienionych form zamieszkania, a potem przedstawiają wyniki swoich rozmów pozostałym studentom.

Strategie: aktywizacja ogólnej wiedzy na dany temat, tworzenie hipotez na temat treści nagrania, motywowanie i ogniskowanie uwagi.

II. Faza aktywnego słuchania

Nauczyciel przedstawia studentom zadanie, która polega na wysłuchaniu nagrania radiowego pt.: „Lokum dla studenta” i uzupełnieniu tabeli wadami i zaletami zamieszkania: w akademiku, na stacji oraz w samodzielnym mieszkaniu.

	akademik	stacja	samodzielne mieszkanie
WADY			
ZALETY			

Strategie: określanie najważniejszych treści, weryfikacja hipotez w trakcie słuchania, notowanie.

Lokum dla studenta

Transkrypcja nagrania:

Nim zabrzmi *Gaudeamus*, a w murach uczelni stanie się gwarno, studenci muszą znaleźć sobie zakwaterowanie. Szukają miejsc poprzez tradycyjne ogłoszenia bądź te zamieszczane w Internecie. Najczęstsze formy zakwaterowania to akademik, stacja oraz samodzielne mieszkanie. A jak żyje się i mieszka w tradycyjnym domu studenta?

„Jest to jedna z najtańszych form zaczepienia się w dużym mieście, kiedy człowiek nie zna nikogo, z kim mógłby ewentualnie wynająć jakieś mieszkanie. Można poznać wielu nowych ludzi, poza tym jednak jest dosyć mało prywatności, w momencie, kiedy człowiek stara się uczyć, często nie może się uczyć, bo za ścianą jest impreza”.

Życie na stacji ma swoje plusy:

„Po pierwsze wynajmowanie pokoju jest dość tanie, w porównaniu np. z wynajmowaniem całego mieszkania. Po drugie mieszkam z innymi ludźmi, którzy dobrze znają Warszawę, którzy już tutaj pracują, są w stanie mi pomóc w poszukiwaniu pracy. Po trzecie – czuję się tutaj bardziej jak w domu”.

Posiada również minusy:

„Kolejki. Kolejki rano, kiedy wszyscy spieszą się do pracy albo na zajęcia i chcą sobie zrobić herbatę, śniadanie, wykąpać się spokojnie i przygotować do całego dnia”.

A mieszkanie w pojedynkę wydawałoby się komfortowe i pełne prywatności, jednak:

„Wraca się do takiego mieszkanka, jest pusto, smutno... Tak myślę, że chyba poszukam współlokatorki do wynajęcia mieszkania. Będzie taniej i weselej na pewno”.

Każde miejsce jest dobre, musi jednak sprzyjać przede wszystkim nauce.

III. Faza interpretacji

Po wysłuchaniu nagrania studenci rozmawiają o tym, które z zaproponowanych przez nich wad i zalet zostały wymienione w nagraniu, a następnie na podstawie własnych doświadczeń ustosunkowują się do treści nagrania.

Strategie: weryfikacja hipotez po wysłuchaniu nagrania.

IV. Faza ewaluacji

Strategie: Ocena trafności wstępnych hipotez (procentowo), identyfikacja trudności (w przypadku, gdy grupa sygnalizuje niezrozumienie dużych fragmentów nagrania, należy ponownie odtworzyć nagranie i zaproponować studentom jedno z ćwiczeń rozwijających percepcję słuchową, np. poprawianie transkrypcji poprzez wykreślanie słów, które nie występują w nagraniu, lub poprawianie wyrazów niezgodnych z treścią nagrania). Proponowany tekst można także wykorzystać do analizy charakterystycznych cech języka mówionego. W tym celu można poprosić studentów o wskazanie elementów typowych dla mowy – wyrażeń i struktur.

Zadanie 2. „Casting na współlokatora”

I. Faza przygotowawcza

W dalszej fazie lekcji nauczyciel kierunkuje uwagę uczniów na wynajem mieszkania, pytając:

- Kto z Państwa wynajmuje mieszkanie?
- W jaki sposób szukali Państwo mieszkania np. w Krakowie?
- Czy jest to samodzielne mieszkanie, czy stacja?
- Ile osób mieszka w tym mieszkaniu?
- Czy mieli Państwo wpływ na dobór współlokatorów?
- Jak układają się relacje z współlokatorami?

Strategie: koncentracja uwagi i nakierowanie jej na istotne elementy tekstu, zapoznanie się z zadaniem.

II. Faza aktywnego słuchania

Następnie nauczyciel prosi studentów o wysłuchanie nagrania (nie zdradzając jego tytułu) i zanotowanie kluczowych słów i informacji (rozumienie globalne).

Strategie: ustalenie celów słuchania, koncentracja uwagi i nakierowanie jej na istotne elementy.

Po pierwszym wysłuchaniu nagrania studenci pracują w dwóch grupach i rozmawiają o tym, które informacje uważają za najbardziej istotne oraz formułują temat nagrania za pomocą zanotowanych wyrazów kluczowych.

Strategie: określanie najważniejszych treści, wyróżnianie kluczowych słów, ustalenie tematu wypowiedzi, odróżnianie informacji kluczowych od drugorzędnych.

Przed drugim słuchaniem nauczyciel prosi studentów o wykonanie zadania polegającego na dopasowywaniu opinii do osoby. W tym celu warto użyć fotografii przedstawiających osoby wypowiadające się w nagraniu.

III. Faza interpretacji i kształcenia wrażliwości fonologicznej

Następnie nagranie zostaje odtworzone, a studenci sprawdzają, czy poprawnie wykonali zadanie (rozumienie szczegółowe).

Strategie: kontrola zrozumienia treści, kontrola wykonania zadania, pytanie o wyjaśnienie.

Ostatnim ćwiczeniem jest praca z zapisem nagrania, w którym brakuje podkreślonych w transkrypcji wyrazów. Należy także zachęcić studentów, aby zastanowili się, które z wyrażen lub wyrazów w nagraniu należą do stylu potocznego.

Transkrypcja nagrania:

DZIENNIKARZ: Coraz częściej słyszymy o tak zwanych castingach na współlokatora. Jak wygląda taki casting? Jakie oczekiwania mają wynajmujący od przyszelego lokatora lub współlokatora i co o tym myślą ci, którzy szukają mieszkania. O tym wszystkim w dzisiejszej „Luncie”. Zapraszamy.

Jeżeli chcecie wynająć pokój w mieszkaniu, w którym już ktoś mieszka, musicie być gotowi na to, że będzie chciał już na pierwszej rozmowie poznać was bliżej. Może pytać o to, co robisz, skąd jesteś, czy masz wielu znajomych, partnera, czy palisz, czy studiujesz, w jakim trybie... – lista pytań może być dużo dłuższa.

MAŁGORZATA: Wynajmujący chcą, żebyś najlepiej płacił, ale nie mieszkał w tym mieszkanie, a jak już wyjątkowo musisz, to: nie palił, nie pił, nie jadł, nie oddychał, nie miał znajomych, partnera tym bardziej, wyjeżdżał na weekendy, zachowywał laboratoryjną czystość, nie wymagał od niego napraw czegokolwiek, najlepiej odremontował to mieszkanie na własny koszt w standardzie lux.

DZIENNIKARZ: To wrażenia Małgorzaty. Czy naprawdę tak źle to wygląda i czy trudno znaleźć osobę do dzielenia mieszkania? Spróbujmy spojrzeć na to z punktu widzenia wynajmującego. dwudziestodwuletni Kuba Kosiński zapewnia, że to nie taka prosta sprawa. Kuba ma własne trypokojowe mieszkanie na Radogoszczu. Jakiś czas temu rozstał się ze współlokatorem, teraz poszukuje kandydata na jego miejsce.

KUBA: Miałem kiedyś współlokatora, któremu przez tydzień mojej nieobecności ciekła woda z kranu, a on nie wiedział, co z tym zrobić, i w efekcie nie zrobił nic, tylko czekał na mój powrót. Dlatego teraz zwracam uwagę na każdy najdrobniejszy szczegól. Zdam sobie sprawę, że pewne rzeczy wychodzą dopiero w trakcie, kiedy się już ze sobą mieszka, jednak kierując się przeczućmi i obserwacją, można wykluczyć niektórych kandydatów. Kandydat idealny przede wszystkim powinien być samodzielny, bo wtedy będzie umiał sobie lepiej poradzić, chociażby w przypadku wyżej wymienionego problemu ciekącego kranu, czy też sprzątanania po sobie. Ponadto nie powinien pał. Jeden ze współlokatorów palił, ale... przeszkadzał mu jego własny dym papierosowy, w związku z czym zimą otwierał okno. Dodam, że nie wyłączał przy tym grzejnika, więc przy okazji rósł rachunek za ogrzewanie, który następnie dzielony był na wszystkich. Poza tym od papierosów brudzą się ściany i trzeba malować... Na koniec trzeba przyznać, że nie są obojętne również stosunki panujące w użytkowanym wspólnie mieszkaniu. Zdarzył mi się współlokator, z którym nie dało się dogadać, a o tym, że się wyprowadza, dowiedziałem się... z internetowego ogłoszenia.

DZIENNIKARZ: Aby znaleźć idealnego kandydata, urządza się zatem taki casting, trzeba jednak pamiętać, że każdy, na jakimkolwiek castingu, chce się pokazać od jak najlepszej strony. Jak więc rozgrzyć kandydata i wybrać odpowiedniego? Psycholog Czesław Michalczyk odpowiada:

PSYCHOLOG: Istotne jest, żeby ten, który szuka, wiedział, jak dobierać współlokatorów. Przede wszystkim ważne, żeby miał świadomość, że najlepiej współpracuje się z ludźmi podobnymi – o podobnym systemie wartości, a nawet rytmie biologicznym. Są ludzie „sowy” i ludzie „skowronki”. Warto zapytać o tryb życia potencjalnych współlokatorów, by wiedzieć, czy to nam odpowiada, bo jeżeli doborą się trzy, cztery osoby o różnych trybach i temperamentach, to ich życie może zamienić się w małe piekło.

IV. Faza ewaluacji

Studenci oceniają trudność nagrania według ustalonej przez nauczyciela skali (np. od 1 do 5), a następnie próbują określić główne przyczyny trudności, np. tempo mowy, niewyraźna wymowa, braki leksykalne itd.

Zadanie 3. „Wybierz ofertę dla siebie!”

Następnie każdy ze studentów przygotowuje listę pytań, które chciałby zadać potencjalnemu współlokatorowi. Kolejnym etapem jest przeprowadzenie „konkursu na współlokatora”. W wyniku konkursu studenci dobierają się w pary lub w grupy trzyosobowe i z podanych trzech ofert wynajmu wybierają ofertę mieszkania, którego wynajmem byliby zainteresowani.

OFERTA I

Wynajmę nowe, komfortowo urządzone mieszkanie o pow. 70 m². Mieszkanie jest 3-pokojowe: duży salon (22 m²), 2 sypialnie (po 11 m²), kuchnia (10 m²), przedpokój, łazienka, balkon. Lokal znajduje się na I piętrze w 3-kondygnacyjnym budynku z 2006 r.

Aneks kuchenny urządzone na wymiar, w pełni wyposażony. W przedpokoju znajduje się duża szafa. Na podłodze położony jest dębowy parkiet. Mieszkanie wyposażone jest w sprzęt AGD (lodówka, pralka, piekarnik, płyta, zmywarka). Do mieszkania przynależy komórka lokatorska. Mieszkanie położone jest na chronionym osiedlu. Cicha, spokojna okolica. Dobra komunikacja miejska – ok. 30 min. tramwajem lub autobusem do centrum.

Cena: 1900 zł/ miesiąc + czynsz i opłaty.

OFERTA II

Jeden pokój z wydzieloną częścią sypialną, kuchnia w zabudowie, duża szafa z lustrem. 38 m². Podłoga – mozaika dębowa. Okna na południowy wschód.

Blok po remoncie, odnowione klatki schodowe i elewacja budynku.

Świetny punkt komunikacyjny. Dwa przystanki do rynku. Możliwość podłączenia Internetu + kablówki.

Cena: 2000 zł. Cena wynajmu zawiera czynsz, nie zawiera opłat licznikowych.

OFERTA III

Mieszkanie dla osób ceniących czystość, estetykę i porządek: mieszkanie całkowicie nowe. Wszystko czyste, pachnące, świeże. Przytulne mieszkanie 2-pokojowe dla 1-2 osób. UNIKALNA lokalizacja – bardzo blisko centrum. Szczegóły: mieszkanie jasne, bardzo ciche, południowe. II piętro, osiedle chronione. Standard mieszkania – wszystkie sprzęty oraz meble nowe. Salonik: stonowana kolorystyka, wygodna sofa, która w razie potrzeby zamienia się w łóżko dla 2 osób, toaletka. Łazienka i kuchnia – biel kafli przełamana dodatkami elementów z drewna – uzyskano efekt przytulności przy użyciu minimum środków. AGD – pełne wyposażenie: pralka, lodówka, kuchenka, mikrofała, odkurzacz. Pełne umeblowanie. Garaż pod budynkiem: +150 zł (opcja, nieobowiązkowo). Cena 2000 + wszystkie opłaty.

Strategie: negocjacja, umiejętność argumentowania.

II. Urządź się!

Kolejne zadanie dotyczy urządzenia wnętrza wynajętego mieszkania.

Zadanie 1. „W zgodzie z *feng shui*”

I. Faza przygotowawcza

Przed przystąpieniem do słuchania nauczyciel prosi studentów o uzupełnienie następującej tabeli.

POMIESZCZENIA	MEBLE I URZĄDZENIA	ELEMENTY WYKOŃCZENIOWE

Następnie nauczyciel zadaje studentom poniższe pytania:

- Czy mieszkanie, w którym mieszkamy, ma wpływ na nasze samopoczucie?
- Czy słyszeli Państwo o *feng shui*?
- Co oznacza termin „*feng shui*”?
- Czy ktoś z Państwa wie coś więcej na ten temat?

Studenci czytają krótkie wprowadzenie do tematu.

Feng shui – sztuka dobrego mieszkania

Feng shui to starożytna praktyka planowania w celu osiągnięcia zgodności ze środowiskiem naturalnym. Tradycyjne feng shui w starożytnych Chinach obejmowało ogólny rozkład miast, wsi, budynków mieszkalnych i gospodarskich. Bywa nazywane geomancją, ponieważ obejmuje także takie zagadnienia, jak ochrona budynków przed złymi duchami czy wpływ kształtu na otoczenie. Żeby dokładnie oddać pierwotne znaczenie, trzeba zrozumieć symbolizm. Wiatr (feng), którego nie można zobaczyć, symbolizuje „niewidzialne”, a woda (shui), której nie można uchwycić – „nieuchwytnie”.

Feng shui jest sztuką aranżacji przestrzeni w taki sposób, by w jej obrębie zharmonizować przepływ energii. Podstawą planowania w feng shui jest zasada pięciu żywiołów: drzewa, ognia, ziemi, metalu i wody.



Strategie: aktywizacja wiedzy językowej (przypomnienie słownictwa tematycznego), aktywizacja wiedzy ogólnej, budowanie motywacji.

II. Faza aktywnego słuchania

Studenci zostają podzieleni na trzy grupy. Każda z grup słucha innego nagrania: grupa 1 – „Ogólne zasady planowania podziału przestrzeni”; grupa 2 – „Pokój dzienny”; grupa 3 – „Kuchnia i łazienka”, i sporządza listę zaleceń lub podstawowych zasad dotyczących aranżacji danego wnętrza.

GRUPA I OGÓLNE ZASADY PLANOWANIA PRZESTRZENI

Transkrypcja nagrania:

Drzwi wejściowe według sztuki feng shui powinny prowadzić do jasnego i przestronnego pomieszczenia, jednak bardzo mało domów spełnia te wymagania. Większość drzwi prowadzi do małego pomieszczenia zwanego przedpokojem.

Najlepiej jeśli pierwszym pomieszczeniem, na które pada nasz wzrok zaraz po wejściu do mieszkania, jest pokój dzienny. Widok foteli lub ławy z miejscami do siedzenia tworzy atmosferę sprzyjającą kontaktom rodzinnym i towarzyskim.

Widok pracowni z wejścia do domu lub jakiegokolwiek pomieszczenia do pracy może pobudzać do pracy, lecz nie sprzyja wypoczynkowi. Dlatego należy zastanowić się nad tym, czy mieszkanie jest miejscem do pracy, czy wypoczynku. Jeśli ktoś prowadzi swoją działalność gospodarczą w domu, to takie usytuowanie pokoju względem drzwi jest jak najbardziej wskazane, lecz nie

będzie mógł pogodzić pracy z życiem rodzinnym. Dlatego też, stosując się do mądrości sztuki **feng shui**, drzwi do takiego pokoju powinny być zawsze zamknięte.

Bliskość łazienki może wpływać negatywnie na zdrowie i sytuację finansową domowników. W łazience znajduje się negatywna i nieczysta energia. Ona to łączy się ze świeżą energią napływającą przez drzwi i rozprowadzana jest po wszystkich pomieszczeniach. W tej konfiguracji pieniądze i wszelkie możliwości będą splekiwane i odprowadzane z domu.

Mieszkańcy domu, w którym pierwszym widocznym pomieszczeniem jest sypialnia, mogą czuć nieustające zmęczenie i senność.

GRUPA II POKÓJ DZIENNY

Transkrypcja nagrania:

Już w fazie rozmieszczania pokoi należy organizować przestrzeń w ten sposób, by **pokój gościnny**, zwany też dziennym, znajdował się we właściwym miejscu. Nie jest łatwo jednoznacznie określić, w którym rejonie domu jest najlepsze miejsce na pokój gościnny, ponieważ zależy to od kierunku osadzenia domu i jego drzwi wejściowych. I tak, gdy front domu, czyli Czerwony Feniks, skierowany jest na geograficzne południe, wówczas korzystnie jest, aby okna pokoju dziennego wychodziły właśnie na ten kierunek, reprezentowany przez żywioł ognia. Należy pamiętać, że to, co najlepsze dla domu, a więc szczęście, sława i radość, płyną z południa – kierunku Czerwonego Feniksa. Ochrona, powodzenie i mądrość płyną ze wschodu – kierunku Zielonego Smoka. Dlatego też uważa się te dwie lokalizacje pokoju gościnnego za najwłaściwsze. Porywcość, złość i przemoc płyną z zachodu – kierunku Białego Tygrysa, dlatego też taka lokalizacja jest niewskazana. Ponurość i ospałość płyną z północy – kierunku Czarnego Żółwia. Salon jest miejscem odpoczynku, relaksu. Jednym z ważniejszych elementów aranżacji salonu według feng shui jest odpowiednie ustawienie krzesel, kanap, puf. Idealnie, jeśli są ustawione przodem do drzwi wejściowych salonu. Nigdy nie należy stawiać kanapy tyłem do drzwi. Sofa i wszystkie siedziska powinny mieć miękkie, zaokrąglone kształty. Telewizor nie powinien stać w centralnym miejscu pokoju. Najlepiej, aby życie w salonie koncentrowało się wokół kominka, który powinien znajdować się w centrum pomieszczenia. Według zasad feng shui nie wszystkie pokoje można łączyć. Połączenie pokoju gościnnego z sypialnią jest niedopuszczalne. Feng shui za niewłaściwe uznaje połączenie pokoju gościnnego z gabinetem lub garderobą. Jako serce domu, pokój gościnny nie może być połączony z WC, ponieważ życie towarzyskie i rodzinne zamiera przy takim połączeniu. Niestety, połączenie z kuchnią jest również niewskazane, ponieważ pokój ten przemieni się z czasem w jadalnię, co prowadzi do spożywania posiłków przed telewizorem. Gdy już zaistnieje taka sytuacja, należy wizualnie oddzielić te dwa pomieszczenia. Należy w tym celu zastosować dwa różne materiały do ułożenia podłogi tych pomieszczeń, np. gdy w kuchni zastosujemy płytki lub kamień na podłodze, to w pokoju gościnnym można wykorzystać parkiet lub panele albo położyć wykładzinę czy dywan. Wielofunkcyjność można zaznaczyć odmienną kolorystyką ścian lub fakturą tapety.

GRUPA III KUCHNIA I ŁAZIENKA

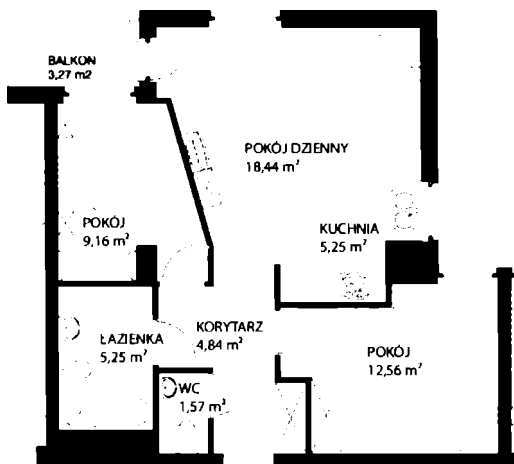
Transkrypcja nagrania:

Jak mówi teoria pięciu żywiołów, kuchnia jest najważniejszym pomieszczeniem w domu. Aranżacje wnętrza feng shui ustawiają kuchnię tak, aby jej okna wychodziły na stronę południową i wschodnią. Kuchnia powinna być kwadratowa lub prostokątna, powinno się też unikać takiego ustawienia, w którym na wprost drzwi wejściowych do kuchni znajduje się okno. W przeciwnym razie energia, którą chcemy zatrzymać, ucieknie przez drzwi. Najważniejsze w kuchni jest miejsce, w którym przygotowujemy nasze posiłki, może to być kuchenka czy piekarnik i płyta grzewcza. Swobodny przepływ energii wokół kuchenki to gwarancja bogactwa i wszelkiego dobra, dlatego najlepszym rozwiązaniem dla zwolennika feng shui będzie kuchenna wyspa. Kuchenka nie może stać zbyt blisko lodówki i zlewu. Jeśli te urządzenia stoją naprzeciw siebie, należy pomiędzy nimi ustawić drewniany stół. Uwaga – gotujący powinien widzieć drzwi (to zresztą powszechna zasada – siedząc za biurkiem, też powinniśmy mieć drzwi na oku). Najbliższej kuchni powinna znajdować się jadalnia, a najdalej – łazienka i ubikacja.

Łazienka według feng shui jest związana z żywiołem wody. Powinna znajdować się w północnej lub w tylnej części domu. Aranżacje wnętrza łazienki nie powinny ustawić jej tak, aby była widoczna z głównego wejścia do domu. Nie powinna też sąsiadować z sypialnią i kuchnią, ponieważ łazienka przyciąga złą energię. Ważne jest też, aby pomiędzy toaletą i prysznicem lub wanną było trochę wolnego miejsca – pozwoli to na swobodny przepływ dobrej energii.

Strategie: tworzenie map i rysunków problemowych, notowanie, wizualizacja treści, tworzenie streszczeń, kontrola wykonania zadania, kontrola zrozumienia tekstu.

Następnie każda z grup prezentuje wyniki swojej pracy. Razem tworzą „Zasadę aranżacji wnętrza według feng shui”. Wykorzystując powstały instruktaż, studenci w parach sprawdzają na planie, czy wynajmowane przez nich mieszkania są urządzone zgodnie z przygotowanymi regułami. Ustalają, co należałoby zmienić.



III. Zaprosz znajomych!

I. Faza przygotowawcza

Wprowadzając studentów w tematykę zajęć, proponujemy im następujące zadania:

Zadanie 1.

Spotkałaś/spotkałeś znajomych, którym opowiedziałaś/opowiedziałeś o swoim nowym mieszkaniu, i wtedy padło pytanie: „To kiedy parapetówka?”.

W słowniku znalazłaś/znalazłeś tylko taką informację i zdjęcie. Pytasz kolegów i koleżanki z grupy: „Co to jest parapetówka i z jakiej okazji ją organizujemy?”. Zastanówcie się, co ma wspólnego parapetówka z parapetem. W razie potrzeby poproście o pomoc nauczyciela, a następnie napiszcie, co to jest „parapetówka?”.



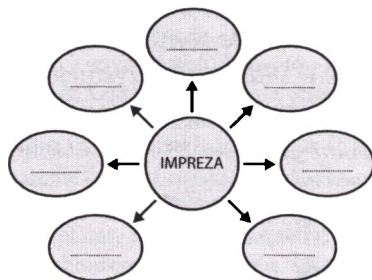
Parapet – poziome wykończenie ściany pod oknem

Parapetówka –

.....

.....

Kolejno studenci samodzielnie wypełniają diagram skojarzeń ze słowem „ impreza”, a następnie dzielą się swoimi skojarzeniami z resztą grupy.



Nauczyciel zadaje pytania dotyczące organizowania spotkania towarzyskiego – prowadzi rozmowę w kierunku przygotowywania poczęstunku.

Strategie: ogniskowanie uwagi, aktywizacja wiedzy ogólnej i leksykalnej.

Zadanie 2.

Polecenie do tego zadania to:

Zdecydowałaś/zdecydowałeś się zaprezentować gościom swój kulinarny talent i ugotować coś specjalnego. Posłuchaj wypowiedzi przyjaciół i zanotuj, co lubią, a czego nie lubią jeść.

Na poziomie B2 studenci powinni znać już dobrze słownictwo związane z produktami spożywczymi oraz jedzeniem. Jeżeli jednak nauczyciel zdecyduje, że przypomnienie leksyki jest wskazane, powinien przygotować odpowiednie ćwiczenia.

AGNIESZKA	
lubi:	nie lubi:
HUBERT	
lubi:	nie lubi:

KUBA	
lubi:	nie lubi:
KASIA	
lubi:	nie lubi:

AGNIESZKA

Transkrypcja nagrania:

Co lubię jeść? Mhh... Właściwie lubię wszystko. A przynajmniej zawsze z chęcią wszystkiego próbuję. Są oczywiście rzeczy, których próbuję z większym lub mniejszym entuzjazmem, ale uważam, że nie należy kierować się wyglądem, ponieważ wygląd nie zawsze idzie w parze ze smakiem danej potrawy. Tak jest na przykład z owocami morza. Krewetki, kalmary czy małże to nie są dania popularne w Polsce. Pierwszy raz spróbowałam owoców morza podczas moich wakacji w Hiszpanii i... muszę przyznać, że od tego czasu bardzo chętnie odwiedzam restauracje serwujące śródziemnomorskie jedzenie. Niestety w Polsce, nawet w dużych miastach, nie wszędzie można zjeść zupę z homara, którą uwielbiam, czy świeże krewetki. No i zwykle są to dania dość drogie. Lubię za to zupy, szczególnie pomidorową, ale musi być z ryżem, i barszcz.

KUBA

Transkrypcja nagrania:

Lubię rzeczy zdrowe – warzywa, owoce. Jem także dużo nabiału – przede wszystkim jogurty i sery. Uwielbiam różne rodzaje sera, ale chętnie jem też mięso – najlepiej z jakąś lekką sałatką. To smaczny i lekkostrawny obiad. Nie lubię tradycyjnej polskiej kuchni – jak dla mnie jest zbyt tłusta i mało w niej świeżych warzyw. Prawie nigdy nie jem bigosu ani kotletów schabowych. Myślę, że dania kuchni polskiej są dość nudne, zawsze mają podobny smak, a ja lubię nowości, nowe smaki, rzeczy, których jeszcze nie jadłem, niestandardowe połączenia... oczywiście wszystko w granicach zdrowego rozsądku. Mam też słabość do słodczy.

HUBERT

Transkrypcja nagrania:

Jak każdy Polak, lubię kuchnię polską. Kielbasy, pierogi i naturalnie golonkę. Niestety, moja żona rzadko gotuje polskie dania w domu, uważa, że kuchnia polska jest zbyt kaloryczna i ciężkostrawna... zresztą ona zawsze jest na diecie. Ale nie narzekam – bardzo lubię też przygotowywane przez nią posiłki – sałatki owocowe czy kurczaka z warzywami i ryżem. A kiedy mam ochotę zjeść coś mniej zdrowego, zawsze mogę pójść do jednego z barów mlecznych i zamówić sobie porządą porcję pierogów z grzybami i kapustą albo ziemniaki i kotleta.

KASIA

Transkrypcja nagrania:

Nie mam zbyt wiele czasu na gotowanie, dlatego preferuję dania szybkie, ale też smaczne. Dlatego zwykle wybieram makarony z sosem i mięsem lub warzywami. Ważne jednak, aby wszystko było dobrze przyprawione. Uważam, że to zioła nadają potrawie odpowiedni smak – bazylia, tymianek, oregano. Moją specjalnością jest zapiekanka makaronowa z brokułami, kurczakiem i sosem serowym. Bardzo proste i szybkie do przygotowania danie, a w dodatku wszystkim smakuje. Chociaż uwielbiam eksperymenty, jest jedna rzecz, a właściwie dwie rzeczy, których nie lubię: pierwsza to śledzie, a druga owoce morza. Śledzi próbowałam, ale mi nie smakowały, a owoce morza... nie próbowałam. I nie bardzo mam na to ochotę, chociaż generalnie bardzo lubię ryby, np. przepadam za łososiem.

Strategie: wyróżnianie kluczowych słów, selekcja informacji, notowanie.

Zadanie 3.

Polecenie do zadania brzmi:

Kierując się informacjami na temat preferencji kulinarnych Agnieszki, Huberta, Kasi i Kuby, wybierz jedną z podanych poniżej potraw, którą przygotujesz na kolację. Uzasadnij swój wybór.

1. Łosoś pieczony z ziołami



2. „Śledzie po kaszubsku”



3. „Salatka morska”

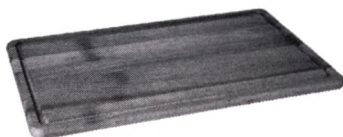


Dania zostały tak dobrane, że tylko jedno z nich (nr 1) odpowiada preferencjom wszystkich zaproszonych gości.

Zadanie 4.**Faza przygotowawcza**

Studenci poproszeni są o wykonanie kilku ćwiczeń leksykalnych związanych z gotowaniem. Poniżej zamieszczono przykładowe ćwiczenia.

a) Polecenie: *Do przygotowania kolacji potrzebne będą niektóre z poniższych przedmiotów. Pracując z koleżanką lub kolegą, nazwij przedmioty przedstawione na zdjęciach.*



b) Polecenie: *Połącz czynności z odpowiednimi dopełnieniami.*

0. ugotować	mięso na patelni	
1. upiec	składniki	
2. usmażyć	solą i pieprzem	
3. pokroić	ciasto w piekarniku	
4. przyprawić	natką pietruszki	
5. umyć	chleb masłem	
6. obrać	ziemniaki ze skórki	

7. polać	naczynia	
8. posypać	warzywa w kostkę	
9. pomieszać	ziemniaki sosem	
10. posmarować	warzywa w wodzie	0.

c) Polecenie: *Uzupełnij przepis wyrazami podanymi w ramce.*

**smarujemy
przyprawiamy**

**mielimy
pieczemy**

**rozgrzewamy
dodajemy**

**kroimy
smażymy**

Polędwica wołowa w cieście



powyżej 30 minut, dla 4 osób

Składniki:

1 kromka chleba tostowego
100 ml śmietany 30%
1 kg polędwicy wołowej
1 drobno pokrojona cebula
1 łyżka koniaku
sól, pieprz
1 łyżka oliwy
20 g masła
500 g ciasta francuskiego
1 żółtko

Jeśli lubisz krwiste mięso, piecz je około 25-30 minut. Jeśli wolisz bardziej wypieczone, piecz 35 minut. No i najważniejsze: po wyjęciu mięsa z piekarnika koniecznie poczekaj jakieś 10 minut z krojeniem!

Jak przygotować:

1. piekarnik do 220°.
2. Odkrajamy ok. 10 cm polędwicy wołowej (z cieńszej strony) i w maszynce do mięsa.
3. Resztę wołowiny solą i pieprzem.
4. Chleb tostowy w kostkę i dodajemy śmietaną.
5. Aby przygotować farsz, mieszamy pieczywo wraz ze śmietaną, cebulą, koniakiem, solą i pieprzem i do tego mieloną wołowinę.
5. Rozgrzewamy w dużym garnku oliwę i masło, a następnie krótko polędwicę na patelni ze wszystkich stron.
6. Wałkujemy ciasto francuskie, rozprowadzamy na nim farsz, pozostawiając ok. 2 cm marginesu z każdej strony. brzegi ciasta żółtkiem, a na środku kładziemy polędwicę. Dokładnie zawijamy mięso ciastem i polewamy pozostałym żółtkiem.
7. w piekarniku przez 30 minut.

Strategie: aktywizacja wiedzy językowej, wprowadzenie do zadania, organizacja materiału językowego, zapoznanie się z formą zadania.

Faza aktywnego słuchania

Polecenie: *Postanowiłaś/postanowiłeś przyrządzić jeszcze jedno danie. Tym razem nie mięsne, ale rybne. Będzie to pieczony łosoś. Obejrzyj fragment programu kulinarnego pt. „Gotuj z Okrasą” i zapisz przepis.*

Łosoś pieczony z ziołami	
Składniki:	Jak przygotować:
1. filetów z łososia 2. 2 ząbki 3. 1 4. 5. pomidorów bez skórki 6. 7.	

http://www.tvp.pl/styl-zycia/kuchnia/kuchnia-z-okrasa/wideo/obiad-z-kolorowych-warzyw/603748?start_rec=16 (27.11.2012)

Strategie: określanie najważniejszych treści, selekcja informacji, notowanie.

Faza interpretacji

Nauczyciel prosi, aby studenci pracowali w parach i na podstawie swoich notatek zapisali treść przepisu.

Strategie: pytanie o wyjaśnienie, mediacja.

Faza ewaluacji

Studenci porównują swoje wersje przepisu i razem decydują, który z nich jest najdokładniejszy.

Strategie: ocena wykonania zadania, identyfikacja trudności.

Zadanie 5.

Ostatnim zadaniem jest przygotowanie pomysłu na deser w celu utrwalenia formy przepisu. Studenci pracują w małych grupach.

a) Polecenie: *Czas na deser! Zajrzyjcie do lodówki i razem z kolegami przygotujcie „coś” na deser. Zapiszcie swoje propozycje i przedstawcie innym grupom.*



W lodówce znajduje się:

- pół kostki masła
- mleko
- truskawki (ok. 1/2 kg)
- jajka
- herbatniki
- 2 banany
- kakao
- śmietana
- puszka ananasów
- jabłka

Wykaz schematów, tabel i wykresów

I. Schematy

- Schemat 1. Przepływ informacji do pamięci długotrwałej (oprac. własne na podst. Gerrig, Zimbardo 2006: 207-208)
- Schemat 2. Czynniki wpływające na zrozumienie komunikatów mówionych (oprac. własne)
- Schemat 3. Etapy przetwarzania danych w procesie percepcji (wg Gerrig, Zimbardo 2006: 94)
- Schemat 4. Model kompetencji komunikacyjnej wg M. Canale'a i M. Swain (1980)
- Schemat 5. Model kompetencji komunikacyjnej wg I. Bachmana i A. Palmiera (1990: 87)
- Schemat 6. Model językowej kompetencji komunikacyjnej wg I:SOKJ (2003)
- Schemat 7. Model tekstu przeznaczonego do certyfikacji wg Żydek-Bednarczuk (2008: 25)
- Schemat 8. Model kształcenia rozumienia ze słuchu (oprac. własne)
- Schemat 9. Model komunikacji językowej wg R. Jakobsona (1989)
- Schemat 10. Model komunikacji wg C. Kerbrat-Orecchioni (na podst. Kita 1998: 77)
- Schemat 11. Stopnie uczestnictwa w akcie komunikacji wg M. Rosta (2002: 124)
- Schemat 12. Poziomy komunikowania wg D. McQuail (za: Żydek-Bednarczuk 2005: 13)
- Schemat 13. Model typologii tekstów języka mówionego wg A. Awdiejewa, J. Labochy i K. Rudek (1981: 185)
- Schemat 14. Schemat argumentacyjnej struktury tekstu wg T. A. van Dijka (za: Duszak 1990: 180)
- Schemat 15. Ćwiczenie a zadanie (oprac. własne)
- Schemat 16. Funkcje zadania (oprac. własne)
- Schemat 17. Zależność strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych (oprac. własne)
- Schemat 18. Podział strategii bezpośrednich wg R. Oxford (oprac. własne)
- Schemat 19. Podział strategii pośrednich wg R. Oxford (oprac. własne)
- Schemat 20. Wpływ zmiennych indywidualnych na umiejętności strategiczne (oprac. własne)

II. Tabele

- Tabela 1. Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu wg H. Komorowskiej (2002: 134-139)
- Tabela 2. Zestawienie poziomów zaawansowania językowego studentów biorących udział w badaniach pilotażowych (oprac. własne)
- Tabela 3. Zestawienie poziomów zaawansowania językowego studentów biorących udział w badaniach docelowych (oprac. własne)

- Tabela 4. Część I ankiety, dotycząca identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 5. Zestawienie wszystkich odpowiedzi dotyczących identyfikacji trudności w zrozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 6. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 7. Odpowiedzi studentów na poziomie A2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 8. Odpowiedzi studentów na poziomie B1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 9. Odpowiedzi studentów na poziomie B2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 10. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 11. Część II ankiety, dotycząca działań podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Tabela 12. Odpowiedzi studentów dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Tabela 13. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Tabela 14. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Tabela 15. Część III ankiety, dotycząca sposobów rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 16. Zestawienie odpowiedzi studentów na temat skutecznych sposobów rozwijania rozumienia ze słuchu (oprac. własne)
- Tabela 17. Rozumienie ze słuchu – opisowy model kompetencji językowej (za: Buck 2001: 104; tłum. A.P.K.)
- Tabele 18 i 19. Zestawienie cech ustnej i pisemnej odmiany polszczyzny
- Tabela 20. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie planowania (oprac. własne)
- Tabela 21. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie kontroli (oprac. własne)
- Tabela 22. Strategie metakognitywne uruchamiane w fazie ewaluacji (oprac. własne)
- Tabela 23. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie przygotowawczej (oprac. własne)
- Tabela 24. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie aktywnego słuchania (oprac. własne)
- Tabela 25. Strategie kognitywne uruchamiane w fazie interpretacji (oprac. własne)
- Tabela 26. Modele kształcenia świadomości metakognitywnej
- Tabela 27. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – faza przygotowawcza (oprac. własne)
- Tabela 28. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – faza aktywnego słuchania (oprac. własne)
- Tabela 29. Układ jednostki zadaniowej rozwijającej rozumienie ze słuchu – fazy interpretacji, kształcenia wrażliwości fonologicznej i ewaluacji (oprac. własne)

III. Wykresy

- Wykres 1. Zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi „rzadko” oraz „prawie zawsze” (oprac. własne)
- Wykres 2. Zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi „czasami i „często” (oprac. własne)
- Wykres 3. Poziomy zaawansowania ankietowanych (oprac. własne)
- Wykres 4. Kategorie wiekowe ankietowanych (oprac. własne)
- Wykres 5. Zestawienie wszystkich odpowiedzi dotyczących identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)

- Wykres 6. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Wykres 7. Odpowiedzi studentów na poziomie A2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Wykres 8. Odpowiedzi studentów na poziomie B1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Wykres 9. Odpowiedzi studentów na poziomie B2 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Wykres 10. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 na pytania dotyczące identyfikacji trudności w rozumieniu ze słuchu (oprac. własne)
- Wykres 11. Odpowiedzi studentów dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Wykres 12. Odpowiedzi studentów na poziomie A1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Wykres 13. Odpowiedzi studentów na poziomie C1 dotyczące działań kompensacyjnych podejmowanych w trakcie słuchania (oprac. własne)
- Wykres 14. Zestawienie odpowiedzi studentów na temat skutecznych sposobów rozwijania rozumienia ze słuchu (oprac. własne)

Bibliografia

- Abraham R., Vann R. (1987), *Strategies of two learners. A case study*, [w:] *Learner Strategies in Language Learning*, ed. A.L. Wenden, J. Rubin, Prentice Hall, New York, s. 85-102.
- Aktualizacje encyklopedyczne. Suplement do wielkiej ilustrowanej encyklopedii powszechnej Wydawnictwa Gutenberga*, red. J. Skrzypczak, t. 11: *Media*, oprac. Mirosława Cylikowska-Nowak [et al.], Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.
- Alderson C.A. (1981), *Reaction to the Morrow Paper*, [w:] *Issues in Language Testing. ELT Documents 111*, ed. J. C. Alderson, A. Hughes, The British Council, London, s. 55-65.
- Alderson J.C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson J.C., Clapham C.M., Wall D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson J.C., Wall D. (1993), *Does washback exist?*, „Applied Linguistics”, no. 14, s. 115-129.
- Allen J.P.B., Pit Corder S. (1983), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, red. wyd. polskiego J. Rusiecki, WSiP, Warszawa.
- Allwright D. (1990), *Autonomy in Language Pedagogy*, Centre for Research in Education, University of Lancaster, *CRILE Working Papers*, 6.
- Allwright D., Bailey K.M. (1991), *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Anderson A., Lynch T. (1988), *Listening*, Oxford University Press, Oxford, *Language teaching*.
- Anderson R.C. (1972), *How to Construct Achievement Tests to Assess Comprehension*, „Review of Educational Research”, no. 42, s. 145-170.
- Antas J., Majewska M. (2006), *W poszukiwaniu jednostki mowy. Metodologiczne refleksje w obliczu nowego rozumienia języka*, [w:] *Kognitywizm i komunikatywizm –*

- dwa bieguny współczesnego językoznawstwa, red. W. Chłopicki, Tertium, Kraków, *Język a Komunikacja*, 9.
- Anthony E.M. (1964), *Approaches, method, and technique*, „English Teaching Forum”, vol. B, no. 6, s. 1-4.
- Anusiewicz J., Nieckula F. (1978), *Charakterystyka tekstów mówionych na tle klasyfikacji aktów komunikacyjnych*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Asher J.J. (1969), *The total physical response approach to second language learning*, „The Modern Language Journal”, no. 53, s. 3-17.
- Austin J.L. (1993), *Jak działać słowami*, [w:] idem, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przeł. i oprac. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Awdiejew A., Labocha J., Rudek K., (1981), *O typologii tekstów języka mówionego*, „Polonica”, t. 6, s. 181-187.
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L.F., Palmer A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Bartmiński J. (2004), *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekstologia. Część pierwsza*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 9-24, *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, 4.
- Bartmiński J. (1974), *O pewnej różnicy między językiem pisanym a mówionym (zasada minimalizacji wyboru)*, „Prace Filologiczne”, t. 25, s. 225-232.
- Bartmiński J. (1990), *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*, [w:] *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa.
- Bartmiński J. (1993), *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 115-134, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2.
- Bartmiński J. (red.) (1993), *Współczesny język polski*, Wrocław, *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2.
- Bartmiński J., Grzegorzczkowska R. (red.) (1991), *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław, *Język a kultura*, t. 4.
- Bartnicka B., Kacprzak L., Rohozińska E. (1992), *Vademecum lektora języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bąk P. (1974), *Przerywniki jako charakterystyczna cecha języka potocznego*, „Poradnik Językowy”, z. 1.
- Beaugrande R.A., Dressler W.U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek, PWN, Warszawa.

- Benveniste É. (1966), *Problèmes de Linguistique Générale. 1*, Gallimard, Paris, *Bibliothèque des Sciences Humaines*.
- Bialystok E. (1978), *A Theoretical Model of Second Language Learning*, „Language Learning”, vol. 28, no. 1, s. 69-83.
- Bialystok E. (1990), *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-language Use*, Blackwell, Oxford.
- Boniecka B. (1978), *Podstawowe typy struktur pytajnych polszczyzny mówionej*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Boniecka B. (1999), *Lingwistyka tekstu, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bokus B., Shugar G. (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Broszkiewicz B., Jarek J. (2003), *Teatr szkolny. Głoski, sylaby, wyrazy*, Wydawnictwo Europa, Wrocław.
- Brown G. (1983), *Praktyczna fonetyka i fonologia*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, ed. J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies; red. wyd. polskiego J. Rusiecki, WSiP, Warszawa.
- Brown G. (1983), *Teoria fonologiczna a nauczanie języka*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, ed. J.B.P. Allen, S.P. Order, red. wyd. polskiego J. Rusiecki, WSiP, Warszawa, s. 101-123.
- Brown H.D. (1980), *Principles and Practices of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.
- Brown H.D. (1995), *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York.
- Buck G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Language Assessment Series*.
- Buck G. (1991), *The Testing of Listening Comprehension. An Introspective Study*, „Language Testing”, no. 8, s. 67-91.
- Buck G. (1994), *The Appropriacy of Psychometric Measurement Models for Testing Second Language Listening Comprehension*, „Language Testing”, no. 11, s. 145-170.
- Bugajska D. (2002), *Słucham? Słucham! O umiejętności aktywnego słuchania na lekcjach języka polskiego*, „Nowa Polszczyzna”, nr 2, s. 40-48.
- Bułczyńska-Zgółkowska H. (1976), *O syntaktycznej segmentacji tekstu mówionego*, „Studia Polonistyczne”, t. 3, Poznań.
- Burley-Allen M. (1995), *Listening: The Forgotten Skill. A Self-Teaching Guide*, New York.
- Burzyńska A. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Burzyńska A. (2004), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Ma-*

- teriały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 157-163.
- Buttler D. (1987), *Struktura polskiego słownictwa potocznego* [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego* (Lublin 6-9 X 1975), red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Cambridge First Certificate in English 5. Examination Papers from the University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (2001), Cambridge University Press, Cambridge.
- Cambridge First Certificate in English 7. Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations* (2005), Cambridge University Press, Cambridge.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, no. 1, s. 1-47.
- Canale M., Swain M. (1981), *A Theoretical Framework for Communicative Competence*, [w:] *The Construct Validation of Test of Communicative Competence*, ed. A. Palmer, P. Groot, G. Trosper, s. 31-36.
- Carroll J.B. (1972), *Defining Language Comprehension*, [w:] *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, ed. J.B. Carroll, R.O. Freedle, John Wiley and Sons, New York.
- Carroll B.J. (1980), *Testing Communicative Performance. An Interim Study*, Pergamon Press, Oxford.
- Cauldwell R. (2012), *Grasping the Nettle. The Importance of Perception Work in Listening Comprehension*, http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/perceptionpf_richard.htm (15.03.2012).
- Celce-Murcia M. (1995), *Discourse Analysis and the Teaching of Listening*, [w:] *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of H.G. Widdowson*, ed. G. Cook, B. Seidlhofer, Oxford University Press, Oxford, s. 363-377.
- Chamot A.U., O'Malley M. (1987), *The Cognitive Academic Language Learning Approach. A Bridge to the Mainstream*, „TESOL Quarterly”, vol. 21, no. 2, s. 227-250.
- Chamot A.U., Barnhardt S., El-Dinary P., Robbins, J. (1996), *Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*, [w:] *Language Learning Strategies Around the World. Cross-cultural Perspectives*, ed. R. Oxford, University of Hawaii Press, Manoa, s. 175-188.
- Chamot A.U., O'Malley J.M. (1996), *Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*, [w:] *Language Learning Strategies Around the World. Cross-cultural Perspectives*, ed. R. Oxford, University of Hawaii Press, Manoa, s. 167-174.
- Chaudron C. (1995), *Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MA: MIT Press, Cambridge.
- Cieszyńska J. (2003), *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

- Cohen A. (1977), *Redundancy as a Tool in Measuring Listening Comprehension*, [w:] *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*, Scriptor, Kronberg.
- Cohen A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, Essex.
- Cole R.A., Jakimik J. (1980), *A Model of Speech Perception*, [w:] *Perception and production of Fluent Speech*, Hillsdale, New Jersey, s. 133-163.
- Cole R.A. (1973), *Listening for Mispronunciations. A Measure of What We Hear During Speech*, „Perception and Psychophysics”, no. 13, s. 153-156.
- Cook V. (1991), *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold, London.
- Cudak R., Tambor J. (red.) (2001), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cummins J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, „Working Papers In Bilingualism”, no. 19, s. 97-205.
- Cummins J. (1983), *Language Proficiency and Academic Achievement*, [w:] *Issues in Language Testing Research*, ed. J.W. Oller, Newbury House, Rowley, s. 108-126.
- Dąbrowska A. (red.) (2004), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Davis A. (1983), *Konstruowanie testów językowych*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, ed. J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies, red. wyd. polskiego J. Rusiecki, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 280-345.
- DeCasper A.J., Spence M. (1986), *Prenatal Maternal Speech Influences Newborns, Perception of Speech Sounds*, „Infant Behaviour and Infant Development”, no. 9, s. 133-150.
- Dobrzyńska T. (red.) (1990), *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa.
- Dobrzyńska T. (red.) (1993), *Tekst. Próba syntezy*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Dunaj B. (1981), *Odmiana oficjalna i nieoficjalna języka mówionego*, [w:] *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, red. B. Dunaj, PWN, Kraków, s. 11-20, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze*, 579/70.
- Dunaj B. (1985), *Sytuacja komunikacyjna a różnicowanie polszczyzny mówionej*, „Język Polski”, t. 65, s. 88-98.
- Dunaj B. (1994), *Kategoria oficjalności*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Universitas, Kraków, s. 23-31.

- Dunaj B. (red.) (1981), *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, cz. 1, PWN, Kraków, s. 11-20, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze*, 579/70.
- Dunaj B. (red.) (1984), *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, cz. 2, PWN, Kraków, s. 11-20, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze*, 759/79.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Ehrman M., Oxford R. (1989), *Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adults' Language Learning Strategies*, „*Modern Language Journal*”, no. 73, s. 1-13.
- Ehrman M., Oxford R. (1990), *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting*, „*The Modern Language Journal*”, no. 74, s. 311-326.
- Ellis G., Sinclair B. (1994), *Learning to Learn English*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (ed.) (2005), *Planning and Task Performance in a Second Language*, John Benjamins Publishing Co., Philadelphia.
- [ESOKJ] *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Council of Europe, CODN, Warszawa.
- Feyten C. (1991), *The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition*, „*The Modern Language Journal*”, no. 75, s. 173-180.
- Field J. (2008), *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fisiak J. (1975b), *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, WSiP, Warszawa.
- Fisiak J. (1983), *Analiza kontrastywna systemów fonologicznych*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego* (1983), t. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, ed. J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies; red. wyd. polskiego J. Rusiecki, WSiP, Warszawa, s. 546-554.
- Fiske J. (1999), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, przeł. A. Gierczak, Astrum, Warszawa.
- Flowerdew J., Miller L. (2005), *Second Language Listening. Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Furdal A. (1973), *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Garnes S., Bond Z.S. (1976), *The relationship between acoustic information and semantic expectation*, „*Phonologica*”, no. 3, s. 285-293.
- Gerrig R.J., Zimbardo Ph.G. (2006), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Gleason B.J., Ratner B.N. (ed.) (2005), *Psycholingwistyka*, przeł. J. Bobryk [et al.], Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej (2004), tłum. A. Seretny, M. Gaszyńska-Magiera, Universitas, Kraków.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, PWN, Warszawa.
- Grabias S. (1981), *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Gradman H.L., B. Spolsky (1975), *Reduced Redundancy Testing. A Progress Report*, [w:] *Testing Language Proficiency*, ed. R.L. Jones, B. Spolsky, Center for Applied Linguistics, Arlington.
- Green J., Oxford R.L. (1995), *A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender*, „TESOL Quarterly”, no. 29, s. 261-297.
- Grenfell M., Harris V. (1999), *Modern Languages and Learning Strategies. In theory and practice*, Routledge, Londyn.
- Griffiths C. (2003), *Patterns of Language Learning Strategy Use*, „System”, no. 31, s. 367-383.
- Griffiths R. (1992), *Speech Rate and Listening Comprehension. Further Evidence of the Relationship*, „TESOL Quarterly”, no. 26, s. 385-391.
- Grucza F. (2007), *Lingwistyka Stosowana. Historia–zadania–osiągnięcia*, Euro-Edukacja, Warszawa.
- Grucza F. (red.) (1979), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R. (1991), *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 11-28, *Język a Kultura*, 4.
- Halle M., Bresnan J., Miller G.A. (ed.) (1978), *Linguistic Theory and Psychological Reality*, MIT Press, Cambridge.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London, *English Language Series*, 9.
- Harris V. (2003), *Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context*, <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1> (21.04.2012).
- Hentschel G. (1990), *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach*, [w:] *Język Polski w Świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa-Kraków, s. 321-334.
- Hildyard A., Olson D. (1982), *On the Comprehension and Memory of Oral Versus Written Discourse*, [w:] *Spoken and Written Language*, ed. D. Tannen, Norwood, New Jersey, s. 19-32.
- Hymes D.H. (1972), *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, ed. J.B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth, s. 269-293.
- Jakobson R. (1989), *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, PIW, Warszawa, *Biблиотеka Myśli Współczesnej*.
- Jałowiczor K. (1978), *Wypowiedzenie wykolejone jako typowa struktura dialogowej formy współczesnej polszczyzny mówionej*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań ję-*

- zyka mówionego (Lublin 6-9 X 1975), red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Jankowski B.A. (1973), *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Janowska I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35-50.
- Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.
- Janowska I. (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 561-571, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Jassem W. (1973), *Podstawy fonetyki akustycznej*, PWN, Poznań.
- Jaworska J. (1999), *Podręczniki. Dorobek pracowników Instytutu Polonijnego UJ*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształtowaniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Universitas, Kraków, s. 49-53.
- Kaczmarszcuk B. (1987), *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Polonia, Lublin.
- Kamińska-Szmaj I., Piekot T., Zaśko-Zielińska M. (red.) (2006), *Oblicza komunikacji 1. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, Wydawnictwo Tertium, Kraków.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris.
- Kita M. (1989), *Wypowiedzi przerwane we współczesnym polskim języku potocznym, na materiale autentycznych tekstów potocznych i tekstów beletrystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kita M. (1998b), *Przemiany modelu komunikacji werbalnej*, [w:] *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*, red. E. Jędrzejko, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kita M., Grzenia J. (red.) (2003), *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Klemensiewicz Z. (1961), *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, [w:] *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, red. Z. Klemensiewicz, PWN, Warszawa.
- Komorowska H. (1976), *Kompetencja komunikatywna, a zagadnienie kształcenia językowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 14-20.
- Komorowska H. (1979), *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*, red. F. Grucza, PWN, Warszawa, s. 165-189.
- Komorowska H. (1979a), *Metody audiolingwalna i kognitywna w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-75*, red. F. Grucza, PWN, Warszawa, s. 190-201.

- Komorowska H. (1979b), *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-75*, red. F. Grucza, PWN, Warszawa, s. 165-189.
- Komorowska H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, CODN, Warszawa.
- Komorowska H. (red.) (2009), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa.
- Koniewicz D.M. (1993), *Uwagi na temat rozumienia języka angielskiego ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 319-322.
- Kowalikowa J. (2003), *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Universitas, Kraków.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Kuhl P.K. (1991), *Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories*, “Perception & Psychophysics”, vol. 50, no. 2, s. 93-107.
- Kurcz I. (1976) *Psycholingwistyka*, PWN, Warszawa.
- Kurcz I. (1995), *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa.
- Labocha J. (1996), *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl a tekst. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Opole 26-28.09.1995 r.*, red. S. Gajda, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Lado R. (1961), *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*, Longman, London.
- Larsen-Freeman D. (1987), *From Unity to Diversity. Twenty-five Years of Language-teaching Methodology*, „Forum”, vol. 25, no.4, s. 2-10.
- Leech G.N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Longman, London, *Longman Linguistics Library*, 30.
- Levinson S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, *Cambridge Textbooks in Linguistics*.
- Lewandowski J. (1985), *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Lewandowski J. (red.) (1980), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, PWN, Warszawa.
- Liberman A.M. (1970), *The Grammars of Speech and Language*, „Cognitive Psychology”, no. 1, s. 301-323.
- Liberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M. (1967), *Perception of the Speech Code*, „Psychological Review”, no. 74, s. 431-461.
- Liberman A.M., Harris K.S., Hoffman H.S., Griffith B.C. (1957). *The Discrimination of Speech Sounds Within and Across Phoneme Boundaries*, „Journal of Experimental Psychology”, no. 54, s. 358-368.

- Lipińska E. (1994), *Słuchanie – sprawność zaniedbywana*, „Przegląd Polonijny”, nr 4, s. 75-89.
- Lipińska E., Seretny A. (2005), *Od „z” do „a”, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwo UW, Warszawa, s. 31-41.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego*, 4.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning*, <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (12.03.2012).
- Littlewood W. (1981), *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lubaś W. (1979), *Spółeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Madelska L. (2010), *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin.
- Madelska L. (2010), *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Art-jam Studios, Wiedeń.
- Madelska L. (2010), *Powiedz mi, co widzisz (film dydaktyczny)*, Art-jam Studios, Wiedeń.
- Magajewska M. (2008), *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 189-198.
- Majkiewicz A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 125-135.
- Majtczak T., Sieradzka-Baziur B. (2008), *Interferencja w przyswajaniu języka polskiego przez Japończyków*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 169-184.
- Marslen-Wilson W.D. (1987), *Functional Parallelism in Spoken Word Recognition*, „Cognition”, no. 25, s. 71-102.
- Marslen-Wilson W.D., Welsh A. (1978), *Processing Interactions and Lexical Access During Word Recognition in Continuous Speech*, „Cognitive Psychology”, no. 10, s. 29-63.
- Martyniuk W. (1992a), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo UJ,

- Kraków, s. 119-156, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, 30.
- Martyniuk W. (1992b), *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikowanego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 157-174, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, 30.
- Martyniuk W. (2001), *Certyfikowane testy biegłości w języku polskim jako obcym*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 495-503.
- Mayenowa M.R. (red.) (1971), *O spójności tekstu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, *Z dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, 21.
- Mayenowa M.R. (red.) (1976), *Semantyka tekstu i języka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa, *Z dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, 46.
- McClelland J.L., Elman J.L. (1986), *The TRACE Model of Speech Perception*, „Cognitive Psychology”, no. 18, s. 1-86.
- McQuail D. (1994), *Mass Communication Theory an Introduction*, Sage, London.
- Mędak S. (1997), *Kilka uwag o testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mendelsohn D.J. (1994), *Learning to Listen. A Strategy-based Approach for the Second Language Learner*, Dominie Press, San Diego.
- Michońska-Stadnik A. (1997), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo UW, Wrocław.
- Michońska-Stadnik A. (2004), *Autonomia w uczeniu się języka obcego – mity i rzeczywistość*, [w:] *Aspekty współczesnych dyskursów*, red. P. Chruszczewski, Tertium, Kraków, *Język a Komunikacja*, 5, t. 1.
- Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.) (2008), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, Wrocław.
- Miller G.A., Heise G.A., Lichten W. (1951), *The Intelligibility of Speech as a Function of the Context of the Test Materials*, „Journal of Experimental Psychology”, no. 41, s. 329-335.
- Miller G.A., Nicely P. (1955), *An Analysis of Perceptual Confusions Among Some English Consonants*, „Journal of Acoustical Society of America”, no. 27, s. 338-352.
- Miodunka W. (1977/1980), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa, s. 46-67.

- Miodunka W. (1985), *Recent Changes in Methods of Teaching Polish as a Foreign Language*, „The Polish Review”, vol. 30, no. 4, s. 397-404.
- Miodunka W. (1992), *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle nauczania współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13-34, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, 30.
- Miodunka W. (1999), *Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształtowaniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Wydawnictwo, Kraków, s. 34-48.
- Miodunka W. (2001), *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Założenia ogólne i kalendarium prac*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 491-494.
- Miodunka W. (2004), *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 13-35.
- Miodunka W. (2006a), *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego*, 4.
- Miodunka W. (2006b), *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwania i rezultaty*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, 117-123.
- Miodunka W. (2007), *Przebieg egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w roku 2006*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 88-90.
- Miodunka W. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Lingwistyka Stosowana. Przegląd”, t. 1, 61-80.
- Miodunka W. (red.) (1990), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, PWN, Warszawa-Kraków.
- Miodunka W. (red.) (1992), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, 30.
- Miodunka W. (red.) (1993), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Wydawnictwo JB, Kraków.
- Miodunka W.T. (red.) (1997), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Miodunka W.T. (red.) (2009), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Universitas, Kraków, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, 7.

- Miodunka W., Rokicki J. (red.) (1999), *Oswajanie chrząszcza w trzcinnie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W., Seretny A. (red.) (2008), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Morrow K. (1979), *Communicative Language Testing. Revolution or Evolution*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, ed. C.J. Brumfit, K. Johnson, Oxford University Press, Oxford.
- Munby J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H.H., Todesco A. (1978), *The Good Language Learner*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- National Capital Language Resource Center, www.nclrc.org (IV 2011).
- Nieckula F. (1993), *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 101-114, *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Nunan D. (1989), *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D. (1991), *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, London.
- Nunan D. (1994). *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nycz R., Miodunka W., Kunz T. (red.) (2010), *Polonistyka bez granic*, t. 1 i 2, Universitas, Kraków.
- Nyikos M., Oxford R.L. (1993), *A Factor-analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology*, „Modern Language Journal”, vol. 77, no.1, s. 11-23.
- O'Malley J.M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Küpper L., Russo R. (1985), *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students*, „Language Learning”, vol. 35, no. 1, s. 21-46.
- O'Malley M., Chamot A., Stewner-Manzanares G., Russo R., Kupper L. (1985a), *Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language*, „TESOL Quarterly”, vol. 19, no. 3, 557-584.
- O'Malley M., Uhl Chamot A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oller J.W. Jr (1979), *Language Tests at School*, Longman, London.
- Ostaszewska D., Sławkowa E. (1996), *Kontekst rozważania w strukturze tekstu (analiza funkcjonalno-strukturalna)*, [w:] *Tekst i jego odmiany. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Instytut Badań Literackich, Warszawa.

- Ostaszewska D., Tambor J. (2000), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Oxford R. (1992/1993), *Language Learning Strategies in a Nutshell. Update and ESL Suggestions*, "TESOL Journal", vol. 2, no. 2, s. 18-22.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle, Boston.
- Oxford R., Ehrman M. (1995), *Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States*, "System", no. 23, s. 359-386.
- Oxford R., Nyikos M. (1989), *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*, "Modern Language Journal", vol. 73, s. 291-300.
- Oxford R.L., Burry-Stock J. (1995), *Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, "System", vol. 23, no. 1, s. 1-23.
- Oxford R.L., Cohen A.D. (1992), *Language Learning Strategies. Crucial Issues of Concept and Classification*, "Applied Language Learning", vol. 3, no. 1-2, s. 1-35.
- Ożóg K. (1993), *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 87-99, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2.
- Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych (2003), przedm. W.T. Miodunka, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Łódź.
- Paveau M., Sarfati G. (2008), *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, przekł. I. Piechnik, Avalon, Kraków.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, UAM, Poznań-Kalisz.
- Perczyńska N. (1978), *Dialog w mówionej polszczyźnie jako przedmiot badań składniowych*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Piotrowski A. (1980), *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] *Zagadnienia socjolingwistyki*, red. A. Schaff, Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN, Wrocław, s. 91-109.
- Pisarkowa K. (1976), *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, "Polonica", t. 2, s. 256-279.
- Pisarkowa K. (1978), *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. T. Skubalanka [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Pollack I., Pickett J.M. (1964), *The Intelligibility of Excerpts from Conversation*, "Language and Speech", vol. 6, s. 165-171.
- Prizel-Kania A. (2007), *Dlaczego tak trudno to zrozumieć? O kształceniu sprawności słuchania*, "Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 39-42.
- Prizel-Kania A. (2008a), *Rozumienie ze słuchu – strategie obcokrajowców uczących się języka polskiego*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako ob-*

- cym, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, 14.
- Prizel-Kania A. (2008b), *Rola i sposoby kształcenia percepcji słuchowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 215-222.
- Prizel-Kania A. (2008c), *Rola i funkcje tekstu mówionego w testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu na poziomie B2*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, UŁ, Łódź, s. 81-90, *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Prizel-Kania A. (2010a), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej na lekcjach języka polskiego jako obcego – analiza zawartości wybranych podręczników*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Tertium, Kraków, s. 365-373, *Język a komunikacja*, 25.
- Prizel-Kania A. (2010b), *Teksty i konteksty w testowaniu sprawności słuchania (na podstawie egzaminów certyfikacyjnych)*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego - 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, UŁ, Łódź, s. 591-598, *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Prizel-Kania A. (2010c), *Trudności w rozumieniu ze słuchu w języku polskim na poziomie B2. Analiza wstępna*, [w:] *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków, s. 123-135.
- Prizel-Kania A. (2011), *Teksty mówione w rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu. Próba charakterystyki*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Prizel-Kania A. (2013), *Od kompetencji językowej do komunikacyjnej. Przemiany pojęcia w ujęciu glottodydaktycznym*, [w:] *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian*, red. M. Jodłowiec, Wydawnictwo Tertium, Kraków, s. 49-59.
- Przechodzka G. (2008), *Przygotowanie i ewaluacja egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 223-233.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Purpura J.E. (1997), *An Analysis of the Relationships Between test Takers' Cognitive and Metacognitive Strategy Use and Second Language Test Performance*, „Language Learning”, vol. 42, no. 2, s. 289-325.
- Purpura J.E. (1999), *Learner Characteristics and L2 Test Performance*, [w:] *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research*, ed. R.L. Oxford, Columbia University, New York, s. 61-63.

- Rachuba K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Richards J.C. (1983), *Listening Comprehension. Approach, design, procedure*, „TESOL Quarterly”, vol. 17, no. 2, s. 219-240.
- Richards J.C., Rogers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rivers W. (1983), *Speaking in Many Tongues*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ronowicz A. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd Historyczny*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Ropa A. (1981), *Intonacja języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Rost M. (1990), *Listening in Language Learning*, Longman, London.
- Rost M. (2002), *Teaching and Researching Listening*, Longman, London.
- Rost M. (2005), *L2 Listening*, [w:] *Handbook of Research On Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, Lawrence Erlbaum, Mahwah–New York, s. 503-528.
- Rost M., Ross S. (1991), *Learner Use of Strategies in Interaction. Typology and Teachability*, „Language Learning”, vol. 41, s. 235-273.
- Rubin J. (1975), *What the “Good Language Learner” Can Teach Us?*, „TESOL Quarterly”, vol. 9, s. 41-51.
- Rusiecki J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 296-303.
- Sabela E. (2008), *Jak nauczyć rozumienia wypowiedzi mówionych*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, UŁ, Łódź, s. 71-80, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Saloni Z., Świdziński M. (1985), *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Saussure F. de (1961), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przedm. W. Doroszewski, przeł. K. Kasprzyk, Warszawa.
- Scarcella R.C., Oxford R.L. (1992), *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle & Heinle, Boston.
- Searle J.R. (1969), *Speech Acts. An Essay of Philosophy of Language*, Cambridge University Press.
- Searle J.R. (1987), *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Seretny A. (2003), *Testy językowe w nauczaniu języka obcego – typy zadań testowych w testach biegłości języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 27-35.
- Seretny A. (2006), *Testowanie sprawności receptywnych w polskich testach certyfikacyjnych. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, [w:] *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji Lipsk, 6-8 grudnia 2005*, red. J. Tambor, D. Rytel-Kuc, Wydawnictwo Gnome, Katowice-Leipzig, s. 95-104.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego*, 3.

- Seretny A., Lipińska E. (red. i oprac.) (2005), *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego*, 2.
- Shannon C. E., Weaver W. (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Illinois.
- Sheerin S. (1987), *Listening Comprehension. Teaching or Testing?*, „ELT Journal”, vol. 4, no. 2, s. 126-131.
- Shohamy E., Inbar O. (1991), *Validation of Listening Comprehension Tests. The Effect of Text and Question Type*, „Language Testing”, vol. 8, no. 1, s. 8, 23-40.
- Skubalanka T. (1978), *Fleksja potoczna i metody jej badania*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. eadem [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Skubalanka T. (2001), *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Skubalanka T. (red.) (1978), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego (Lublin 6-9 X 1975)*, red. eadem [et al.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Smólska J. (1979), *Współczesne tendencje w metodyce nauczania języka obcego*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Gruca, PWN, Warszawa, s. 202-209.
- Spearritt D. (1962), *Listening Comprehension. A Factorial Analysis*, ACER, Melbourne.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Steil L., Miller W.R., Wasley J.K. (1982), *Effective Listening*, Telstar, St. Paul.
- Stern H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, *Oxford Applied Linguistics*.
- Stevick E. (1989), *Success with foreign languages. Seven who achieved it and what worked for them*, Prentice Hall, New York.
- Stubbs M. (1983), *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, The University of Chicago Press – Blackwell, Chicago-Oxford.
- Szałek M. (1987), *Charakterystyka trudności związanych ze słuchową percepcją obcojęzycznego tekstu*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 8, s. 55-77.
- Tambor J. (2001), *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 79-85, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Tambor J., Cudak R. (1993), *Głoski polskie. Kasety wideo z przewodnikiem*, Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Tambor J., Rytel-Kuc J.D. (red.) (2006), *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji Lipsk, 6-8 grudnia 2005*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

- Taras B. (2003), „*Słowo do słowa, zrobi się rozmowa*”, czyli kilka spostrzeżeń na temat rozmowy, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Tarone E., Yule G. (1989), *Focus on the language learner. Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*, Oxford University Press, Oxford, *Oxford English*.
- Taylor D. (1988), The Meaning and Use of the Term “Competence” in Linguistics and Applied Linguistics, „*Applied Linguistics*”, vol. 9, no. 2, s. 148-168.
- Toczyńska B. (1998), *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańskie Towarzystwo Oświatowe, Gdańsk.
- Trubieckoj N. (1970), *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, PWN, Warszawa, *Studia Philologica in Hungaria*.
- Tsui A.B.M., Fullilove J. (1998), *Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance*, „*Applied Linguistics*”, vol. 19, no. 4, s. 432-451.
- Ur P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, przeł. E. Niezgodna, WSiP, Warszawa, *Biblioteka Nauczycieli Języków Obcych*.
- Van Dijk T.A. (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantic and Pragmatic of Discourse*, Longman, London, *Longman Linguistics Library*.
- Van Dijk T.A. (ed.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, red. wyd. pol. T. Dobrzyńska, przeł. G. Grochowski, Warszawa.
- Vandergrift L. (1999), *Facilitating Second Language Listening Comprehension. A Acquiring Successful Strategies*, „*English Language Teaching Journal*”, no. 53, s. 168-176.
- Vandergrift L. (2004), *Listening to learn or learning to listen?*, „*Annual Review of Applied Linguistics*”, vol. 24, s. 3-25.
- Walsh W.B., Betz N.E. (1985), *Tests and Assessment*, Prentice Hall, New Jersey.
- Wang M.D., Bilger R.C. (1973), *Consonant Confusion in Noise*, „*Journal of the Acoustical Society of America*”, vol. 54, s. 1248-1266.
- Warchala J. (1991), *Dialog potoczny a tekst*, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Warren R.M. (1970), *Perceptual Restoration of Missing Speech Sounds*, „*Science*”, vol. 167, s. 392-395.
- Weir C. (1990), *Communicative Language Testing*, Prentice Hall, New Jersey.
- Weir C. (1993), *Understanding and Developing Language Tests*, Prentice Hall, New Jersey.
- Wenden A.L. (1985), *Learner Strategies*, „*TESOL Newsletter*”, vol. 19, no. 5, s. 1-7.
- Wenden A.L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall, London.
- Wenden A.L., Rubin J. (ed.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Widdowson H. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.

- Widdowson H. (1991), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson H.G. (1978), *Teaching Language as a Communication*, London University Press, London.
- Wieczorkiewicz B. (1966/1980), *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa, s. 9-15.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczyńska W. (2001), *Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce obcojęzycznej*, [w:] *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki 1999/2000, w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki w dniach 24-25 czerwca 2000*, red. I. Prokop, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 35-46.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, *Językoznawstwo Stosowane*, nr 19.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, *Językoznawstwo Stosowane*, nr 20.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Avalon, Kraków.
- Wilkoń A. (1982), *Język mówiony a język pisany*, [w:] *Socjolingwistyka*, red. W. Lubaś, t. 4, PWN, Warszawa-Kraków, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*.
- Wilkoń A. (1987), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 865.
- Wilkoń A. (2002), *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Universitas, Kraków.
- Wilkoń A. (2003), *Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2137.
- Willing K. (1988), *Learning Styles in Adult Migrant Education*, National Curriculum Resource Centre for the Adult Migrant Education Program, Sydney.
- Willing K. (1989), *Teaching How to Learn. Learning Strategies in ESL*, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.
- Winitz H. (1981), *The Comprehension Approach to Foreign Language Teaching. Instruction*, Newbury House, Rowley.
- Wiśniewska D. (2001), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Neofilolog”, nr 20, s. 52-57.

- Witkowska-Gutkowska M., Grochala B. (red.) (2008), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2028.
- Wolski P. (2000), *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych*, „Neofilolog”, nr 19, s. 51-59.
- Wójtowicz J. (1980), *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa, s. 96-106.
- Wozniwodzki K. (1988), *Rozwijanie sprawności rozumienia mowy; przykłady ćwiczeń*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, WSiP, Warszawa, s. 166-188.
- Seretny A., Lipińska E. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego Jako Obcego*, 4.
- Zabrocki L. (1979), *O niektórych nowych amerykańskich tendencjach w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, PWN, Warszawa, s. 224-243.
- Zdunkiewicz D. (1993), *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2.
- Zwolski H. (1982), *Kod mówiony i kod pisany w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 77-90.
- Żydek-Bednarczuk U. (1994), *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 1409.
- Żydek-Bednarczuk U. (2001), *Typy, odmiany, klasy tekstów. W poszukiwaniu kryteriów*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 114-125, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2021.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U. (2008), *Tekst w procesie certyfikacji*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 21-30.
- Żydek-Bednarczuk U., (2004), *Od rozmowy do talk show. Uwagi o telewizyjnych gatunkach mowy*, [w:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 2: *Tekst a gatunek*, red. D. Ostaszewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2193.

Indeks osobowy

- Abraham Roberta G. 142
Aitken Kenneth G. 25
Aleksandrak Magdalena 120
Allwright Dick 143
Anthony Edward M. 45
Anusiewicz Janusz 103
Arabski Janusz 12
Arystoteles 21
Asher James J. 30, 53
Austin John L. 115
Awdziejew Aleksy 109-110
- Bachman Lyle F. 28, 37, 39, 40, 95, 119, 134
Bartmiński Jerzy 103-105
Bąk Piotr 101, 103
Beaugrande Robert-Alain de 98
Benveniste Émile 97
Gleason Jean Berko 19
Betz Nancy 60
Białystok Ellen 135, 137
Bloomfield Leonard 30
Blum-Kulka Shoszana 110
Bond Zinny S. 19
Boniecka Barbara 103, 105, 110-111
Broszkiewicz Barbara 126
Brown Douglas 137, 135
Brown Gillian 15, 53, 131
- Brzechwa Jan 129
Buck Gary 25, 61, 95-96, 167
Bühler Karl 114
Bułczyńska-Zgółka Halina 103
Burley-Allen Madelyn 11
Burzyńska Anna B. 46
Buttler Danuta 48, 103, 105
- Canale Michael 28, 37-40, 133-134
Carroll Brendan J. 60
Caudwell Richard 130
Celce-Murcia Marianne 22
Chamot Ann U. 136-137, 141-142, 144, 155-158
Chomsky Noam 33, 35-37
Cienkowski Witold 126
Cieszyńska Jagoda 126
Cohen Andrew D. 64, 157-158
Cole Ronald A. 19
Cooper Franlin S. 23
Cudak Romuald 126
Cummins Jim 37, 122
Curtiss Susan 16
Cygál-Krupowa Zofia 48
Czeniek Anna 76
- Dakowska Maria 12
DeCasper Anthony J. 10

- Dressler Wolfgang U. 98
Dukiewicz Leokadia 126
Dunaj Bogusław 103-104, 109
Duszak Anna 97-98, 113
- Ehrman Madeline E. 142
Ek Jan A. van 44
Ellis Rod 119, 137
Elman Jeffrey L. 19
- Faerch Claus 135
Flowerdew John 29
Fullilove John 22
Furdal Antoni 104
- Gajda Stanisław 98
Garnes Sara 19
Gerrig Richard J. 11, 14, 16
Gleason Jean B. 16-17, 19
Grabias Stanisław 105, 110-111
Gradman Harry Lee 34
Grechuta Marek 132
Grenfell Michael 156-158
Grice Paul 98
Grucza Franciszek 52
- Halliday Michael A.K. 110, 114
Harris Vee 156-158
Heinz Adam 15
Heise George A. 18
Hentschel Gerd 126
Hildyard Angela 22
Hymes Dell H. 36-37, 42-43, 110-11, 121
- Inbar Ofra 22
- Jakimik Jola 19
Jakobson Roman 99-100, 114
Jałowiczor Krystyna 117
Jankowski Bogusław A. 12
Janowska Iwona 45, 63, 119, 137, 165
Jarek Jerzy 126
- Jassem Wiktor 15
Jones Randall L. 34
- Kaczmarczuk Barbara 126
Kaspers Gabriele 135
Kerbrat-Orecchioni Catherine 99-100
Kintsch Walter 110
Kita Małgorzata 99-100
Klemensiewicz Zenon L. 104
Komorowska Hanna 8, 29, 31, 40-41, 50, 54-57, 139-140, 147, 162
Kuhl Patricia 11
Kurzowa Zofia 49
- Labocha Janina 97-98, 109-110
Labov William 36
Lado Robert 32
Laskowska Elżbieta 98
Lewandowski Jan 47, 49
Lieberman Alvin M. 23
Lichten William 18
Lipińska Ewa 16, 50, 54-56, 162
Little David 143
Lubaś Władysław 103, 105, 109
- Madelska Liliana 126-127
Magajewska Mirosława 126
Majtczak Tomasz 126
Małolepsza Małgorzata 127
Marslen-Wilson William D. 19
Martyniuk Waldemar 63
McClelland James L. 19
McQuail Dennis 108
Mendelsohn David J. 142, 145-147, 155
Michońska-Stadnik Anna 63-65, 68, 97
Miczka Ewa 98
Miller George A. 18
Miller Lindsay 29
Miodunka Władysław T. 8-9, 28, 46-49, 126
Morrow Keith 34, 38
Munby John 25

- Naiman Neil 141
Nieckula Franciszek 102-103
Niemierko Bolesław 57, 60
Nunan David 45, 119
Nyikos Martha 64, 144
- O'Malley J. Michael 136-137, 141, 144,
155-157
Oller John W. Jr 33-34
Olson David R. 22
Ostaszewska Danuta 112, 126
Oxford Rebecca L. 64, 84, 136-140, 142-
144
Ożóg Kazimierz 101
- Palmer Adrian S. 28, 37, 39-40, 95, 119,
134
Pickett J.M. 18
Pisarkowa Krystyna 8, 103, 110-111, 124
Pollack Irwin 18
Prizel-Kania Adriana 98
Przechodzka Grażyna 58
- Ratner Nan B. 16-17
Richards Jack C. 18, 25-26, 29, 33, 43,
123
Rittel Teodozja 98
Rivers Wilga M. 43, 51
Rogers Theodore S. 29, 33, 43
Ropa Adam 102, 129
Ross Steven 22
Rost Michael 18, 22, 26, 106-107
Rubin Joan 135, 137, 141-142, 157
Rudek Krystyna 109-110
Rusiecki Jan 29, 50, 53-54
- Sapir Edward 30
Sawicka Irena 126
Searle John R. 98, 115
Seretny Anna 16, 50, 54-56, 58, 63, 162
Shankweiler Donald P. 23
Shannon Claude E. 100
- Shohamy Elana 22
Sieradzka-Baziur Bożena 126
Skinner Burrhus 30
Skorupka Stanisław 47-48
Skubalanka Teresa 103-104
Sławiński Janusz 112
Spearrit Donald 157
Spence Melanie J. 10
Spolsky Bernard 34
Stawna Mirosława 44-45
Steil 7, 11
Stern Hans H. 33, 135,
Stevick Earl 141-142
Studdert-Kennedy Michael 23
Swain Merrill 28, 37-40, 133-134
Szatek Marek 11, 29, 50-53, 102, 117-118
Szymkiewicz Aneta 127
- Tagong Kanchit 65
Tambor Jolanta 125-126
Tarone Elaine 135
Taylor David S. 39
Thompson Irene 142, 157
Thorndike Robert L. 60
Toczyska Bogumiła 126
Trim John L. M. 44-45
Trubeckoj Nikolaj S. 15
Tsui Amy B. M. 22
Tuwim Julian 129
- Ur Penny 12, 50, 53, 123, 127-128
Urbańczyk Stanisław 101, 104
- Vandergrift Larry 22, 137, 144, 155, 157
Van Dijk Teun A. 110, 113
Vann Roberta J. 142
Viëtor Wilhelm 15
- Walsh W. Bruce 60
Warchala Jacek 103, 105, 110
Warren Richard M. 18-19
Weaver Warren 100

- Weir Cyril J. 25
Welsh Alan 19
Widdowson Henry G. 42-43, 106, 121
Wieczorkiewicz Bronisław 28, 46-47,
126
Wietor Hieronim 46
Wilczyńska Weronika 12, 63-65, 68, 97,
120, 140
Wilkoń Aleksander 103-105, 112
Willing Ken 136
Willis Dave 119
Willis Jane R. 119
Witosz Bożena 112
Wójtowicz Janina 48, 125-126
Zimbardo Philip G. 11, 14, 16
Żydek-Bednarczuk Urszula 9, 29, 58-59,
97, 103, 105, 108-115

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka

1. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Iwona Janowska, Ewa Lipińska, Agnieszka Rabiej, Anna Seretny, Przemysław Turek, 2011.
2. Czerkies Tamara, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, 2012.
3. Ligara Bronisława, Szupelak Wojciech, *Język biznesu w glottodydaktyce anglistycznej i polonistycznej. Podejście porównawcze*, 2012.
4. Prizel-Kania Adriana, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, 2013.
5. Lipińska Ewa, Seretny Anna, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w dydaktyce języków obcych na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego*, 2013.

W przygotowaniu:

Gębał Przemysław E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej.*
Zawadowska-Kittel Elżbieta, *Szanse i zagrożenia Nowej Matury z języków obcych. Efekt zwrotny egzaminu z języka angielskiego.*

W książce *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* autorka poszukuje nowoczesnej metody nauczania rozumienia tekstu ze słuchu, co przy dzisiejszych dyskusjach na temat kształcenia językowego, zarówno języka ojczystego, jak i obcego, oraz efektów nauczania jest niezmiernie ważne. Autorka kieruje swoją uwagę ku kompetencjom. Powstałe w ten sposób badania łączą dydaktykę języka polskiego jako obcego z językoznawstwem, a szczególnie lingwistyką tekstu, lingwistyką kognitywną i psycholingwistyką. Wyniki swoich badań przedstawia, korzystając ze statystyki i badań socjologicznych. Interdyscyplinarny paradygmat zyskuje tu nowy wymiar – glottodydaktyka łączy się ściśle z badaniami lingwistycznymi i socjologicznymi. [...]

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym to znakomita książka, napisana ze znanstwem problematyki, spełniająca wymagania nowoczesnej monografii. Praca ta stanowi najpełniejsze obecnie na rynku polskim opracowanie, zarówno teoretycznego, jak i praktycznego kształcenia kompetencji rozumienia ze słuchu. Może być niezwykle cenną pomocą nie tylko dla lektorów języka polskiego jako obcego, ale też dla polonistów, kulturoznawców i dydaktyków innych języków obcych.

Z recenzji prof. dr hab. Urszuli Żydek-Bednarczuk



www.akademicka.pl

ISBN 978-83-7638-276-0



9 788376 382760