

Wstęp

Słuchanie jest pierwszą zdobywaną przez dziecko umiejętnością komunikacyjną, stanowiącą podstawę opanowania pozostałych sprawności¹, tj.: mówienia, czytania i pisania. Dzięki słuchaniu, najczęściej wykorzystywanej umiejętności w procesie porozumiewania (zob. Adler, Rosenfeld, Proctor II 2006: 178–179), użytkownik języka aktywnie uczestniczy w komunikacji interpersonalnej, zdobywa wiedzę i doświadczenie. Mimo to efektywność słuchania ocenia się jedynie na 25% (zob. Lipińska 1994: 75). Dzieje się tak, gdyż słuchanie jest umiejętnością skomplikowaną, na którą, oprócz zdolności słyszenia, składa się szereg sprawności poznawczych. Ponadto efektywne słuchanie uzależnione jest od czynników zewnętrznych (zob. Lipińska 1994: 78; Morreale, Spitzberg, Barge 2007: 220–226).

W związku z trudnością rozumienia tekstów² mówionych i jego znaczenia w komunikacji interpersonalnej polska szkoła w 1999 r. wzięła na siebie obowiązek doskonalenia umiejętności efektywnego słuchania w ramach edukacji polonistycznej. W podstawie programowej zapisano ogólne sprawności składające się na umiejętność słuchania, czytania, mówienia i pisania, w które powinien zostać wyposażony uczeń na wszystkich etapach edukacyjnych. Na gruncie badawczym wzrosło zainteresowanie kompetencją komunikacyjną absolwentów szkół, jednak lingwodydaktycy skupili się zwłaszcza na sprawności nadawania komunikatów (ustnych i pisemnych) oraz odbioru tekstu pisanego (sprawności czytania ze zrozumieniem). Umiejętności słuchania poświęcono niewiele prac (np. Patrzałek 1997, 1998; Stróżyński 2001); starano się w nich przybliżyć nauczycielom jej specyfikę i wskazywano w ogólnym zarysie sposoby doskonalenia słuchania w ramach edukacji polonistycznej.

¹ W niniejszej publikacji terminy *umiejętność* i *sprawność* traktuję jako synonimy, por. *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/>, dostęp: 1.09.2021.

² W niniejszej monografii terminy *tekst mówiony* i *wypowiedź* traktuję jako synonimy, por. Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009. W dalszych częściach opracowania w tym samym znaczeniu posługuję się również terminem *tekst* (bez dodatkowych określeń).

Mimo że w aktualnie obowiązującej podstawie programowej języka polskiego z 2017 roku dla szkoły podstawowej³ również zapisano pożądane osiągnięcia ucznia w zakresie słuchania, to zarówno w dydaktyce języka polskiego, jak i w rzeczywistości szkolnej sprawność ta jest marginalizowana. Hipotezę tę potwierdzają badania na temat kształcenia efektywnego słuchania na lekcjach języka polskiego (por. Chyb 2015: 115–130). Wynika z nich, że w podręcznikach szkolnych znajdują się nieliczne ćwiczenia przeznaczone do doskonalenia umiejętności słuchania, a większość z nich oparta jest na tekście literackim, co nie przygotowuje ucznia do rozumienia komunikatów nieliterackich (informacyjnych, perswazyjnych, publicystycznych itp.). Zadania w szkolnych podręcznikach nie doskonalą umiejętności reagowania na usłyszany komunikat oraz nie rozwijają wiedzy metakomunikacyjnej (np. o roli słuchacza w przestrzeni komunikacyjnej, jego obowiązkach względem nadawcy tekstu). Ponieważ propozycje podręcznikowe nie muszą być wykorzystywane przez nauczyciela, mogą być pomijane albo zastępowane autorskimi ćwiczeniami, nie wiadomo, jakie sprawności składające się na efektywne słuchanie są kształcone na lekcjach języka polskiego jako ojczystego (L1⁴).

Warto również podkreślić, że w środowisku szkolnym na temat umiejętności słuchania funkcjonują dwie obiegowe, sprzeczne ze sobą, opinie: po pierwsze – uczniowie nie słuchają, co się do nich mówi; po drugie – umiejętność słuchania w L1 jest nabywana w procesie rozwoju ucznia, dlatego nie warto poświęcać czasu na jej kształcenie. Nauczyciele twierdzą, że uczniowie powinni umieć słuchać, tzn. zrozumieć przekazywane informacje, zapamiętać, a następnie odtworzyć je lub podporządkować się im. Co prawda dostrzega się problem w zakresie słuchowego przyswajania komunikatów przez uczniów, ale nie próbuje się dojść do przyczyny tej sytuacji, a tym bardziej jej przeciwdziałać lub zapobiegać.

Paradoks ten motywowany jest najprawdopodobniej niskim poziomem wiedzy nauczycieli języka polskiego o umiejętności słuchania. Efektywne słuchanie w L1 to mało rozpoznany problem, m.in. dlatego że do tej pory w języku polskim jako ojczystym nie przeprowadzono badań diagnozujących umiejętność słuchania. Co więcej, sprawność ta jako jedyna nie jest sprawdzana na egzaminach zewnętrznych, które organizuje się na końcu każdego etapu edukacyjnego. Tymczasem weryfikacja poziomu umiejętności słuchania uczniów jest niezbędna do wypracowania metodyki jego kształcenia na gruncie lingwodydaktyki.

³ W podstawie programowej języka polskiego z 2018 roku dla szkoły ponadpodstawowej nie ma informacji o potrzebie kształcenia umiejętności słuchania.

⁴ W niniejszej monografii posługuję się skrótem L1 (ang. *first language*) w znaczeniu języka polskiego jako ojczystego, natomiast skrótem L2 (ang. *second language*) w znaczeniu języka obcego.

Przedmiotem niniejszej monografii są dwa zagadnienia: diagnoza umiejętności słuchania, opierająca się na autorskim opracowaniu typologii słuchania w L1, oraz profilaktyka – próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, co zrobić, aby zwiększyć efektywność słuchania uczniów.

Na podstawie analizy podręczników szkolnych oraz podstaw programowych (por. Chyb 2015, 2018) przyjmuję, że umiejętność efektywnego słuchania uczniów w L1 jest niewystarczająca, więc szkoła powinna podjąć działania profilaktyczne, mające na celu wykształcenie kompetentnych słuchaczy. Celem niniejszej publikacji jest więc udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jaki jest poziom umiejętności słuchania uczniów szkoły podstawowej?
- Z jakimi umiejętnościami cząstkowymi sobie radzą, a które sprawiają im problemy?
- Na jakim poziomie uczniowie rozumieją różne gatunki tekstowe?
- Czy są przygotowani do pełnienia roli kompetentnego słuchacza w naturalnych warunkach porozumienia się i na dalszych etapach kształcenia?
- Co zrobić, aby zwiększyć efektywność słuchania?

Do konstrukcji narzędzia badawczego wykorzystano dorobek glottodydaktyczny (m.in. Ingram 1983; Komorowska 1999, 2002; Prizel-Kania 2013; Seretny, Lipińska 2005; Ur 1989), ponieważ zarówno metodyka umiejętności słuchania w językach obcych (L2), jak i jej diagnoza zostały do tej pory bardzo dobrze opracowane. Wyrazem tego jest nie tylko liczna literatura⁵ na temat kształcenia i testowania słuchania w L2, ale także obecność zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu na egzaminach zewnętrznych potwierdzających znajomość języków obcych⁶. Ze względu na przedmiot monografii, czyli diagnozę umiejętności słuchania w języku ojczystym, założenia glottodydaktyków zostały dostosowane do specyfiki procesu słuchania w L1.

Badania przeprowadzono wśród dwóch grup badawczych: uczniów klas IV i VIII ośmiu szkół podstawowych na terenie Opolszczyzny. Przyjęto, że zarówno klasa IV, jak i VIII to momenty progowe w szkolnej edukacji,

⁵ W tym miejscu wymieniam jedynie wybrane pozycje wykorzystane do napisania niniejszej publikacji. Zob. Szalka 1982; Ingram 1983; Komorowska 1999, 2002; Ur 1989; Bachman 1990; Oxford 1990; Lipińska 1994; Kubiak 1996; Buck 2001; Berne 2004; LZ 2004; Lipińska, Martyniuk, Seretny (red.) 2004; Osada 2004; Seretny, Lipińska 2005; Prizel-Kania 2010, 2013b; Seretny, Lipińska (red.) 2008; Żydek-Bednarczuk 2009, 2014; Wallace, Stariha, Walberg 2010; Gajewska 2011; Janowska 2011; Podpora-Polit 2012; Vandergrift, Goh 2012.

⁶ Por. założenia następujących egzaminów: egzamin ósmoklasisty z języka obcego, egzamin maturalny z języka obcego, egzaminy poświadczające znajomość języka obcego, np.: egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego, egzaminy z języka włoskiego (np. CILS, CELI, PLIDA), egzaminy z języka angielskiego (np. FCE, CAE, CPE, TOEFL) i in.

ponieważ czwartoklasiści rozpoczynają naukę na II etapie edukacyjnym, natomiast ósmoklasiści kończą ją. Przeprowadzenie badań porównawczych miało umożliwić ukazanie rozwoju umiejętności słuchania uczniów i ich przygotowania do rozumienia tekstów mówionych i pracy z nimi na dalszych etapach kształcenia, a także w sytuacjach pozaszkolnych.

Narzędzia badawcze, a mianowicie trzy testy słuchania, weryfikowały umiejętność percepcji trzech gatunków: pierwszy test sprawdzał słuchanie piosenki popularnej, drugi – audycji radiowej, trzeci – wywiadu. Teksty słuchane przez uczniów, w opinii autorki, są dostosowane do ich wieku i możliwości poznawczych ze względu na tematykę i ukształtowanie językowe⁷.

Próba odpowiedzi na podstawowe pytania badawcze została ujęta w pięciu rozdziałach. Pierwszy służy omówieniu specyfiki umiejętności słuchania z pięciu perspektyw: biologicznej, neurologicznej, psychologicznej, lingwistycznej i komunikacyjnej, co miało na celu wyodrębnienie szczegółowych sprawności warunkujących efektywne słuchanie w L1.

Drugi rozdział został poświęcony omówieniu zagadnień kształcenia umiejętności słuchania i jej diagnozy w sytuacji szkolnej. W tym celu podjęto się analizy dokumentów regulujących proces nauczania języka w szkole, zarówno języka ojczystego (L1), jak i obcego (L2). Ponadto przedstawiono założenia diagnozy umiejętności słuchania wypracowane przez glottodydaktyków. Uznano, że weryfikacja umiejętności słuchania uczniów w L1 powinna opierać się na podobnych zasadach, które obowiązują nauczycieli języków obcych (L2).

Z kolei w trzeciej części monografii przedstawiono listę cząstkowych umiejętności warunkujących słuchanie w L1. Sprawności te podzielono ze względu na dwa przyjęte w niniejszej publikacji kryteria: rodzaj sprawności (poznawczo-językowe, społeczno-komunikacyjne) i ich typ (receptywny i produktywny). Następnie omówiono założenia metodologiczne przeprowadzonych badań i dokonano analizy (zarówno ilościowej, jak i jakościowej) wyników zadań testowych, za pomocą których diagnozowano poziom słuchania uczniów klas IV i VIII.

Ułożenie testów wykorzystujących różnego rodzaju materiał dźwiękowy, opartych na glottodydaktycznej koncepcji ewaluacji słuchania (por. Ingram 1983; Ur 1989; Komorowska 1999, 2002; Seretny, Lipińska 2005; Prizel-Kania 2013), pozwoliło nie tylko zweryfikować poziom umiejętności efektywnego słuchania i wiedzy metakomunikacyjnej uczniów szkół pod-

⁷ Warto w tym miejscu wymienić cechy językowe wybranych tekstów, są to m.in.: przewaga prostych konstrukcji składniowych nad złożonymi, przewaga słownictwa ogólnego nad abstrakcyjnym, przewaga słownictwa znanego uczniom nad nieznanym, mała częstotliwość występowania wyrażen i zwrotów metaforycznych, przewaga stylu neutralnego nad nacechowanym, obecność zwrotów do odbiorcy, a także cechy pozajęzykowe, m.in.: dobra, wyraźna artykulacja, odpowiednie tempo mówienia, przyjazny tembr głosu (cechy pozajęzykowe dotyczą piosenki i audycji radiowej), por. Piekot, Zarzeczny 2013; Starzec 2013; Piekot, Maziarz 2014.

stawowych, ale także ocenić, czy obowiązujący w zreformowanej szkole model kształcenia tejże sprawności jest skuteczny. Przebieg analizy został oparty na przyjętej w monografii typologii cząstkowych sprawności składających się na umiejętność słuchania. Rozdział kończy się opisem poziomu umiejętności słuchania uczniów, a także udzieleniem odpowiedzi na podstawowe pytania badawcze.

Monografię zamykają ogólne rozważania na temat profilaktyki związanej z umiejętnością słuchania. Na podstawie wniosków wyciągniętych z przeprowadzonych badań przedstawiono cele kształcenia umiejętności słuchania w szkole podstawowej, jego zasady, a także pokrótce omówiono metodykę rozwijania słuchania w L1: przywołano i zanalizowano wypracowany do tej pory (na gruncie lingwo- i glottodydaktycznym) model kształcenia słuchania oraz uzupełniono go o nowe rozwiązania dydaktyczne.

W części piątej książki zostały zaprezentowane przykładowe zadania dydaktyczne pozwalające rozwijać umiejętność słuchania w L1. Natomiast w aneksie umieszczono odnośnik do platformy internetowej (dysku UO), z której można pobrać wykorzystane do badań testy słuchania w L1, zasady oceniania rozwiązań zadań testowych, transkrypcję tekstów oraz instrukcje dla nauczycieli.

Autorka ma nadzieję, że niniejszą monografią nie tylko wypełni lukę badawczą w lingwodydaktyce, ale także zwróci uwagę na potrzebę kształcenia umiejętności słuchania w szkole. Publikacja może być źródłem refleksji dla nauczycieli praktyków na temat wagi umiejętności słuchania w sytuacji szkolnej i naturalnych warunkach porozumiewania się, a także podpowiedzią, jak tę sprawność rozwijać i doskonalić.

* * *

Z całego serca dziękuję za okazaną pomoc wszystkim zaangażowanym w powstanie niniejszej publikacji. Serdeczne podziękowania składam Pani Promotorce prof. dr hab. Jolancie Nocoń za nieocenione wsparcie, opiekę naukową, ogromne zaangażowanie, poświęcony czas, a także wprowadzenie w świat nauki – bez Pani Profesor niniejsza monografia by nie powstała; Paniom Recenzentkom: dr hab. prof. ucz. Agnieszce Rypel, dr hab. prof. ucz. Magdalenie Trysińskiej, dr hab. prof. ucz. Annie Żurek za krytyczną ocenę monografii (i pracy doktorskiej, na której podstawie powstała), cenne rady i wskazówki, które wpłynęły na ostateczny kształt publikacji; Dyrektorom opolskich szkół, Nauczycielom i Uczniom, którzy zgodzili się na udział w badaniach; Przyjaciołom z Uniwersytetu Opolskiego, zwłaszcza z Katedry Języka Polskiego, za wsparcie, motywację oraz cenne rady naukowe i zawodowe; Rodzinie i Przyjaciołom za cierpliwość, wyrozumiałość i wsparcie udzielane na każdym etapie powstawania niniejszej publikacji.