

Marta Chyb-Winnicka

ORCID 0000-0002-8595-2603

Uniwersytet Opolski

Student w roli słuchacza na zajęciach języka polskiego jako obcego

Wprowadzenie

Umiejętność słuchania jest niezwykle ważna w codziennej komunikacji. Użytkownicy języka słuchają, aby rozumieć i przechowywać usłyszane informacje (zdobywać wiedzę, rozumieć ludzi, sytuacje, wydarzenia itp.), krytycznie oceniać komunikaty oraz budować i podtrzymywać relacje międzyludzkie¹. Ponadto w XX w. podkreślano, że umiejętność słuchania jest najważniejszą, kluczową umiejętnością komunikacyjną i najczęściej wykorzystywaną przez użytkowników języka. Według Paula Rankina człowiek, komunikując się, w 45% korzysta z umiejętności słuchania, w 30% – mówienia, w 16% – czytania i w 9% – pisanie. Z kolei Larry Barker w 1981 r. stwierdził, że percepcja słuchowa obejmuje 53% wszystkich zachowań komunikacyjnych². Z kolei autorzy podręcznika *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się* – Ronald Adler, Lawrence Rosenfeld, Russell Proctor II – prezentują następującą częstotliwość wykorzystywania sprawności komunikacyjnych przez użytkowników języka: 53% – słuchanie; 17% – czytanie, 16% – mówienie, 14% – pisanie³. Według badaczy odbiorcy wykorzystują umiejętność słuchania przez 53% czasu przeznaczanego na porozumiewanie się. Najczęściej słuchanie aktywizowane jest w kontakcie bezpośrednim (32%), podczas różnego rodzaju rozmów twarzą w twarz oraz za pośrednictwem środków technologicznych (telefonu, Internetu). Nieco rzadziej odbiorcy słuchają wypowiedzi skierowanych do wielu osób jednocześnie (21%)⁴. Odbiór tego typu komunikatów możliwy jest w następujących układach:

- jeden nadawca mówi do wielu wybranych odbiorców – komunikacja organizacyjna w sieci;
- jeden nadawca mówi do nieograniczonej liczby potencjalnych odbiorców – telewizja, radio, Internet;

¹ Por. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, przeł. G. Skoczyła, Poznań 2006, s. 180.

² Tamże, s. 178–179.

³ Tamże, s. 179.

⁴ Tamże.

- wielu partnerów nadawczo-odbiorczych wybranych lub potencjalnych mówi do wybranych lub potencjalnych nadawców/odbiorców – telewizja, radio, Internet⁵.

Co prawda nie ma nowszych badań na temat częstotliwości wykorzystywania umiejętności słuchania w życiu codziennym i zawodowym (w porównaniu z pozostałymi sprawnościami komunikacyjnymi), lecz można przypuszczać, że obecnie jest ona równie ważna i prawdopodobnie częściej wykorzystywana niż w XX w. z powodu wielokrotnego kontaktu użytkownika języka z tekstami⁶ audialnymi/audiowizualnymi nadawanymi za pomocą środków masowego przekazu. Ponieważ, jak twierdzi Aldona Skudrzyk, po upowszechnieniu się telewizji oraz Internetu, dominuje komunikacja o charakterze pośrednim – przewaga odbioru nad nadawaniem⁷ – można przypuszczać, że proporcje pomiędzy słuchaniem w kontakcie bezpośrednim a pośrednim (słuchaniem tekstów skierowanych do wielu odbiorców) są obecnie albo zbliżone do siebie, albo zupełnie odwrotne: być może to słuchanie pośrednie jest współcześnie częściej wykorzystywane przez odbiorców.

W codziennej komunikacji, ze względu na funkcję słuchania i jego wysoką częstotliwość wykorzystywania, słuchacz odgrywa różne role komunikacyjne. Według Micheala Rosta słuchając tekstów, można być:

- uczestnikiem (*participant*) – osobą biorącą czynny udział w interakcji;
- odbiorcą (*addressee*) – adresatem komunikatu z ograniczonymi możliwościami nadawczymi, np. w czasie wykładu;
- biernym słuchaczem (*auditor*) – jednym z wielu odbiorców przekazu, nieposiadającym możliwości odpowiedzi, np. w czasie słuchania tekstów medialnych;
- przypadkowym słuchaczem (*overhearer*) – nieadresatem komunikatu, świadkiem interakcji⁸.

Wydaje się, że współcześnie słuchacz najczęściej pełni rolę uczestnika, tzn. bierze czynny udział w rozmowie (twarzą w twarz lub za pośrednictwem środków technologiczno-komunikacyjnych) albo biernego słuchacza, który odbiera teksty adresowane do wielu osób jednocześnie, jest więc odbiorcą tekstów medialnych⁹.

Warto również dodać, że słuchacz swoją rolę komunikacyjną może odgrywać w wielu układach komunikacyjnych. Denis McQuail wyróżnia następujące typy komunikowania się:

- intrapersonalne (przetwarzanie informacji);
- interpersonalne (np. para);
- wewnątrzgrupowe (np. rodzina);

⁵ W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa 2008, s. 94.

⁶ W niniejszym opracowaniu pojęcia *tekst* i *wypowiedź* traktuję jako synonimy.

⁷ A. Skudrzyk, *Czy zmierzchność kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005. Z kolei Walter Ong twierdzi, że współcześnie można zaobserwować tzw. oralność wtórną, czyli mówioność podtrzymywaną przez środki technologiczne, J.W. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Warszawa 1992, s. 32.

⁸ M. Rost, *Teaching and Researching Listening*, London 2002, s. 124, cyt. za: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013, s. 106–107.

⁹ Tekst medialny traktuję jako tekst nadawany za pośrednictwem mediów, tj. radia, telewizji, Internetu.

- między grupami lub zbiorowościami (np. wspólnota lokalna);
- instytucje/organizacje (np. system polityczny lub przedsiębiorstwo);
- skala ogólnospołeczna (komunikowanie masowe)¹⁰.

McQuail typy komunikowania się przedstawia w formie piramidy. Jej podstawę tworzą trzy wymienione jako pierwsze układy komunikacyjne. Badacz uznaje, że dla komunikowania intrapersonalnego, interpersonalnego i wewnątrzgrupowego charakterystyczna jest wielość aktów komunikowania, w przeciwieństwie do pozostałych układów, którym opozycyjnie przypisuje niewiele aktów komunikowania. Wynika to najprawdopodobniej z częstotliwości porozumiewania się w wyróżnionych układach. Słuchacze w codziennym życiu częściej komunikują się ze sobą (k. intrapersonalne) oraz z bliskimi im ludźmi – partnerami, rodziną, znajomymi, przyjaciółmi (k. interpersonalne i wewnątrzgrupowe) niż z różnego rodzaju zbiorowościami czy organizacjami. Ponadto warto zaznaczyć, że pierwsze układy odnoszą się do dyskursu¹¹ potocznego, z kolei trzy ostatnie – ściśle wiążą się z komunikacją oficjalną: teksty, których słucha odbiorca, są tworzone np. w dyskursie urzędowym, a co za tym idzie – charakteryzują się specyficznym ukształtowaniem językowym oraz wymagają szczególnych umiejętności językowych i percepcyjnych.

Ponieważ zajęcia języka polskiego jako obcego (JPJO) mają na celu przygotowanie ich uczestników do efektywnej komunikacji, można przyjąć, że już od początku nauki, a więc od poziomu A1, cudzoziemcy powinni być stopniowo przygotowywani do pełnienia zróżnicowanych ról komunikacyjnych w rozmaitych układach komunikacyjnych¹² (tabela 1).

Tabela 1. Role i układy komunikacyjne w nauczaniu JPJO na poziomie podstawowym – propozycja autorska

| Rola komunikacyjna | Układ komunikacyjny |
|----------------------|---|
| Uczestnik | Komunikowanie interpersonalne, wewnątrzgrupowe, międzygrupowe |
| Odbiorca | Komunikowanie wewnątrzgrupowe |
| Bierny słuchacz | Komunikowanie ogólnospołeczne |
| Przypadkowy słuchacz | Komunikowanie interpersonalne, wewnątrzgrupowe, międzygrupowe |

Źródło: opracowanie własne¹³.

¹⁰ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 36.

¹¹ Dyskurs rozumiem jako „wzorec zdarzenia komunikacyjnego, jak i sposób jego realizacji”, M. Wojtak, *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 2011, nr 4, s. 71.

¹² To założenie uznaję za jeden z wyznaczników autentyzmu nauczania. W tabeli 1 nie ujęto komunikowania intrapersonalnego, ponieważ stanowi ono raczej pośredni cel nauczania JPJO niż treść kształcenia (uczeń nie tylko komunikujący się w języku obcym, ale również w nim myślący), a także instytucjonalnego. Ten typ komunikowania nie występuje na niższych poziomach nauczania, charakterystyczny jest dla poziomów B2–C2, zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska i in., Kraków 2011.

¹³ Ponieważ w niniejszym artykule wszystkie tabele i wykresy są autorskie, w dalszych częściach pracy rezygnuję z podawania źródła.

Jak wynika z tabeli 1, w większości układów komunikacyjnych słuchacz może pełnić rolę zarówno uczestnika, jak i przypadkowego słuchacza. Natomiast rola odbiorcy (z ograniczonymi możliwościami nadawczymi) typowa jest dla komunikowania wewnątrzgrupowego, zwłaszcza związanego z podnoszeniem własnych kompetencji (uczniowie, studenci, kursanci, praktykanci itp.). Z kolei komunikacji ogólnospołecznej, sprowadzającej się do odbioru tekstów medialnych (audialnych lub/i audiowizualnych), przypisana jest rola biernego słuchacza, nieposiadającego możliwości nadania komunikatów zwrotnych. Przyjmując, że we współczesnym świecie najistotniejsze mogą być dwie role: uczestnika i biernego słuchacza, można uznać, że na zajęciach JPJO powinno się wykorzystywać zadania dydaktyczne, które pozwolą uczącym się przede wszystkim:

- opanować umiejętność świadomego uczestnictwa w komunikacji codziennej, rozumienia wypowiedzi oraz świadomego nadawania komunikatów zwrotnych (student jako uczestnik);
- opanować umiejętność rozumienia, analizy i interpretacji tekstu medialnego, a także jego oceny (student jako bierny słuchacz).

Warto jednak zaznaczyć, że zajęcia JPJO powinny przygotowywać studentów do efektywnego odgrywania wszystkich ról związanych ze słuchaniem. W naturalnych warunkach porozumiewania się ważne jest rozumienie wypowiedzi w zróżnicowanych okolicznościach, nie tylko podczas uczestniczenia w interakcji, ale także w sytuacji przypadkowo usłyszanych komunikatów.

Celem niniejszego artykułu jest zweryfikowanie, jakie role komunikacyjne mogą odgrywać uczący się JPJO na zajęciach językowych (oraz w jakich układach komunikacyjnych) podczas kształcenia umiejętności słuchania (zakładając, że w trakcie nauki korzystają oni z wybranych do badań podręczników). Analizie poddano zadania dydaktyczne mające na celu rozwój percepcji słuchowej zawarte w trzech wybranych podręcznikach kursowych dla poziomu A2, tj.: *Hurra! Po polsku 2. Nowa edycja, Polski jest cool A2, Start 3. Higher Beginner Polish A2*. Wybór poziomu językowego (A2 – *waystage*) umotywowany jest następującymi przesłankami:

- praca nad umiejętnością słuchania na zajęciach JPJO powinna być sfunkcjonalizowana, a więc od rozpoczęcia nauki języka uczący się powinien być przygotowywany do pełnienia różnych ról komunikacyjnych związanych ze słuchaniem w rozmaitych układach komunikacyjnych;
- na poziomie A2, zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), uczący się powinien zacząć nabierać wpraw w słuchaniu tekstów typowych dla zróżnicowanych układów komunikacyjnych: nie tylko interpersonalnych, wewnątrzgrupowych i międzygrupowych, jak na poziomie A1, lecz także ogólnospołecznych¹⁴.

Analizie poddano wyłącznie zadania służące doskonaleniu słuchania (oznaczone przez autorów symbolem płyty CD/DVD bądź ucha) znajdujące się w podręcznikach studentów. Nie badano zadań umieszczonych w zeszytach ćwiczeń ze względu na ich znikome występowanie. Zwrócono uwagę na:

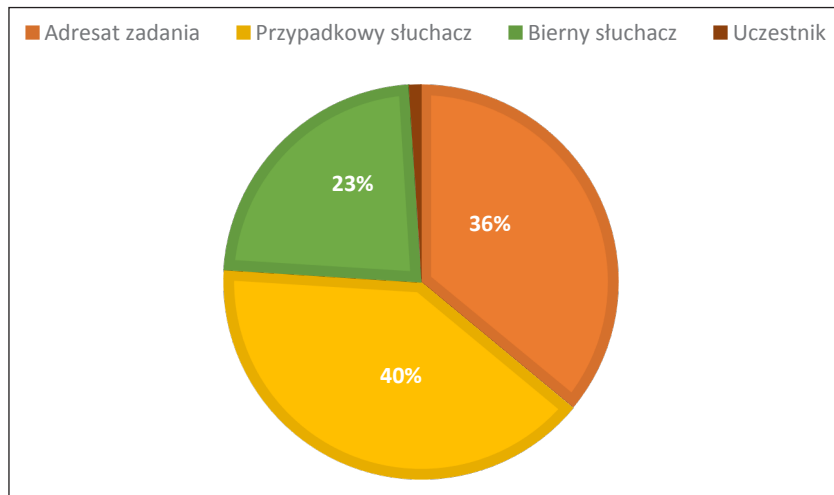
¹⁴ Por. D. Coste i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003, s. 67–69.

- polecenia dydaktyczne¹⁵ – instrukcję, która może stawiać uczącego się w wybranej roli komunikacyjnej, a także informować o układzie komunikacyjnym wpisanym w tekst;
- transkrypcję nagrania – tekst słuchany przez ucznia, będący reprezentantem wybranego układu komunikacyjnego, informujący również o roli, jaką może odgrywać słuchacz podczas odbioru tekstu.

Role komunikacyjne w podręcznikach do JPJO

W badanych podręcznikach kursowych dla poziomu A2 łącznie znajduje się 269 zadań mających na celu kształcenie umiejętności słuchania¹⁶. Z przeprowadzonej analizy wynika, że uczący się na zajęciach JPJO może odgrywać cztery role słuchacza, tj. przypadkowego słuchacza, adresata zadania, biernego słuchacza i uczestnika (wykres 1). Studenci nie odgrywają natomiast roli odbiorcy, co najprawdopodobniej wynika z ich niskiego poziomu kompetencji komunikacyjnej: ćwiczenia w słuchaniu dłuższych tekstów monologowych z ograniczonymi możliwościami odbiorczymi, np. wykładów, rozpoczynają się od poziomu B2¹⁷.

Wykres 1. Częstotliwość aktywizowania ról słuchacza w badanych podręcznikach kursowych



Wbrew słusznemu postulatowi Adriany Prizel-Kani, która twierdzi, że na zajęciach JPJO należy stwarzać takie warunki percepcji, aby student jak najrzadziej

¹⁵ Polecenie dydaktyczne rozumiem jako środek służący nauczycielowi do kierowania uczeniem się przez działanie, towarzyszący metodom zajęć praktycznych; zob. J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1997, s. 52.

¹⁶ W badaniach nie uwzględniono zadań, które wykorzystują umiejętność słuchania jako narzędzie kształcenia, np. do nauki gramatyki czy fonetyki.

¹⁷ Por. *Programy nauczania języka...*, s. 107.

występował w roli przypadkowego słuchacza¹⁸, większość zadań dydaktycznych (107, 40%) zawartych w badanych podręcznikach stawia uczącego się właśnie w tej roli, np.:

[1] Proszę posłuchać dialogów i zaznaczyć, jaką opinię o daniach mają te osoby.

Dialog 1.

– O, tort! Wygląda apetycznie i pięknie! Co to za okazja?

– Nie pamiętasz? Dziś są moje urodziny!

– O! To wszystkiego najlepszego, Kochanie. Jest jeszcze i szampan. Wypijmy Twoje zdrowie.

– Dziękuję, Kochanie [...]!¹⁹.

W tego typu zadaniach [1] ani polecenie, ani transkrypcja tekstu nie informują uczącego się o roli komunikacyjnej, którą powinien odegrać. Kursant jest jedynie świadkiem interakcji, przypadkowo słucha rozmów, najczęściej dwóch osób, a następnie wykonuje zadania różnego typu. Przypadkowość odbioru polega na tym, że uczący się nie jest poinformowany o celu słuchania i wykonania zadań skorelowanych z nagraniem.

Drugą najczęściej aktywizowaną rolą słuchacza jest adresat zadania (*addressee of the task*). Nie jest to rola komunikacyjna, którą można odgrywać w codziennej komunikacji (z tego powodu nie występuje w koncepcji Michaela Rosta). Zadania dydaktyczne aktywizujące uczących się do przyjęcia sztucznej roli adresata zadania (niemającej odzwierciedlenia w autentycznych, naturalnych warunkach porozumiewania się) składają się z polecenia, w którym nie określa się kontekstu sytuacyjnego zadania, oraz słuchanego tekstu: ma on charakter na tyle ogólny, że nie wiadomo, do kogo jest skierowany, np.:

[2] Skąd jest Pierre?

Pierre był ambasadorem we Francji. Urodził się w Chinach, gdzie jego ojciec pracował w międzynarodowej korporacji. Pierre pracował w ambasadzie w Niemczech, Hiszpanii i Japonii. Był pracoholikiem. Teraz jest emerytem [...]!²⁰.

[3] Proszę posłuchać wypowiedzi ośmiu osób. Kim są, skąd pochodzą i jaki jest ich stan cywilny? Proszę wpisać odpowiedzi do rubryk.

Mam na imię Dominik. Urodziłem się 23.09.1998 roku. Moja praca i pasja to komputery, piszę programy, projektuję strony internetowe. Ludzie w moim kraju jedzą dużo serów i bardzo lubią wino. Mam dziewczynę i chcemy pobrać się w przyszłym roku [...]!²¹.

Słuchane teksty, mające charakter monologowy, tworzone są w trzeciej [2] lub pierwszej [3] osobie liczby pojedynczej. Ponieważ ich adresat nie jest znany, nie

¹⁸ Zob. A. Prizel-Kania, *Rozwijanie...*, s. 106–107. Wynika to ze słusznego postulatu uautentyczniania zadań dydaktycznych służących doskonaleniu umiejętności słuchania.

¹⁹ E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski jest cool. Książka studenta i ćwiczenia. Poziom A2*, cz. 1, Lublin 2019, s. 93. W niniejszym artykule ze względu na jego ograniczoną objętość przedstawiam jedynie fragmenty transkrypcji.

²⁰ K. Dembińska, A. Małyska, *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego. A2*, Warszawa 2017, s. 28.

²¹ A. Dixon, A. Jasińska, *Hurra!!! Po polsku 2. Nowa edycja. Podręcznik studenta*, Kraków 2020, s. 21, 175.

ma o nim mowy ani w poleceniu, ani w tekście, nieidentyfikowalny jest również kontekst wypowiedzi; można przyjąć, że odbiorcą wypowiedzi jest wyłącznie uczący się. Zadania tego typu (96, 36%) wykorzystują teksty opracowane na potrzeby kursu. W związku z tym za ich pomocą stwarza się jedynie sztuczne warunki do nauki słuchania, a co za tym idzie – student nie jest przygotowywany do autentycznej komunikacji, lecz do pracy z tekstem w warunkach lekcyjnych.

Jedynie blisko co czwarte zadanie (62, 23%) stawia ucznia w roli biernego słuchacza, np.:

[4] Proszę posłuchać tekstu jeszcze raz i zaznaczyć określenia, które pasują do ludzi charakteryzowanych przez Martę Guzy.

[...]

Dziennikarz: Powiedz, z kim pracuje ci się najlepiej, z gwiazdami czy z młodymi uczestnikami programu „Talenty”?

Marta Guzy: Oczywiście, że z młodymi jest łatwiej, są niedoświadczeni i często nieśmiali. To ich pierwszy kontakt ze światem show-biznesu. Akceptują wszystko, co im proponuję... Z reguły, bo wiesz, zdarzają się młodzi, którzy już doskonale wiedzą, jak chcą wyglądać. Zresztą, wiesz, mam wrażenie, że w tej edycji „Talentów” ludzie są jakby bardziej pewni siebie [...]²².

[5] Fryderyk Franciszek Chopin

Był i jest największym polskim kompozytorem. Urodził się w 1810 roku w Żelazowej Woli, niedaleko Warszawy. Jego matka, Justyna, była Polką, a ojciec, Nicolas Chopin, był Francuzem. Ojciec pracował jako nauczyciel w Liceum Warszawskim, które było na terenie aktualnego Uniwersytetu Warszawskiego [...]²³.

O ile w poleceniach nie jest napisane, jaką rolę będzie odgrywać uczeń podczas wykonywania zadań, o tyle skorelowane z nimi teksty – dłuższe, monologowe, o funkcji informacyjnej [4] albo, rzadziej, dialogowe, typowe dla dyskursu medialnego [5] – nie wymagają od odbiorcy reakcji zwrotnych: uczący się jest jednym z wielu słuchaczy wypowiedzi nadawanej, najprawdopodobniej, przez środki masowego przekazu.

W badanych podręcznikach odnaleziono tylko 4 zadania (1%), które stawiają ucznia w roli uczestnika – choć można by było powiedzieć: quasi-uczestnika, ponieważ ani w poleceniu, ani w tekście bezpośrednio nie aktywizuje się tej roli. Wyłącznie do lektora prowadzącego zajęcia należy decyzja o wykorzystaniu słuchanych tekstów do doskonalenia odgrywania roli uczestnika podczas słuchania wypowiedzi. Poniżej prezentuję przykładową transkrypcję tekstu, możliwą do wykorzystania w tym celu:

[6] Proszę posłuchać nagrania i uzupełnić kwestionariusz.

Cześć, nazywam się Samuel Moreno. Moje imię piszę się: S-A-M-U-E-L. Moje nazwisko pisze się: M-O-R-E-N-O. Mój adres w Lublinie to ulica Niecała 9. Mój e-mail to: s.moreno@gmail.com. Mój numer telefonu to: 697513842 [...]²⁴.

²² Tamże, s. 22, 174.

²³ K. Dembińska, A. Małycka, *Start 3...*, s. 36.

²⁴ E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski...*, s. 12.

[7] Proszę posłuchać nagrania jeszcze raz i zaznaczyć, które zdania są prawdziwe, a które fałszywe.

Jesteśmy na placu przed Muzeum Lubelskim na Zamku. Przed nami widok na plac Zamkowy. Po lewej stronie kamienice Starego Miasta, a po prawej stronie – dworzec autobusowy. Teraz proszę skrócić w lewo, a następnie iść w kierunku Bramy Grodzkiej i Starego Miasta [...] ²⁵.

W tego typu zadaniach [6, 7] wykorzystuje się teksty, w których występują zwroty do adresata albo narracja prowadzona jest w pierwszej osobie liczby mnogiej, dzięki czemu uczący się ma wrażenie, że jest uczestnikiem interakcji. Mimo że autorzy podręczników nie stawiają studentów w roli uczestnika za pośrednictwem polecenia, a więc nie wykorzystują ukształtowania wybranych tekstów, lektor może wprowadzić kursantów w sytuację komunikacyjną, np.:

[6] Pracujesz w szkole językowej. Dzwoni do Ciebie klient, który chce się zapisać na kurs. Uzupełnij jego kwestionariusz osobowy.

[7] Jesteś uczestnikiem wycieczki. Wysłuchaj przewodnika i narysuj/uzupełnij mapę, dzięki której dotrzesz do placu Króla Władysława Łokietka.

W ten sposób nauczanie JPJO stanie się funkcjonalne: po pierwsze, studenci będą wiedzieli, jaką rolę odgrywają, po drugie, będą znali cel ćwiczenia i po trzecie – będą świadomi, jakie zadanie mają wykonać, innymi słowy – zostaną spełnione warunki efektywnego kształcenia umiejętności słuchania, o których mówi m.in. Hanna Komorowska ²⁶.

Podsumowując, w badanych podręcznikach znajdują się nieliczne zadania, które aktywizują uczniów do przyjęcia ról typowych dla współczesnej komunikacji, a więc uczestnika (1% zadań) i biernego słuchacza (23%). Większość zadań (76%) stawia uczącego się w roli albo przypadkowego słuchacza dialogów, albo adresata zadania, a zatem słuchacza tekstów o nienakreślonym kontekście komunikacyjnym, adresowanych wyłącznie do uczącego się, po to, aby wykonał czynność określoną w poleceniu, a co za tym idzie – w celu doskonalenia swojej biegłości językowej.

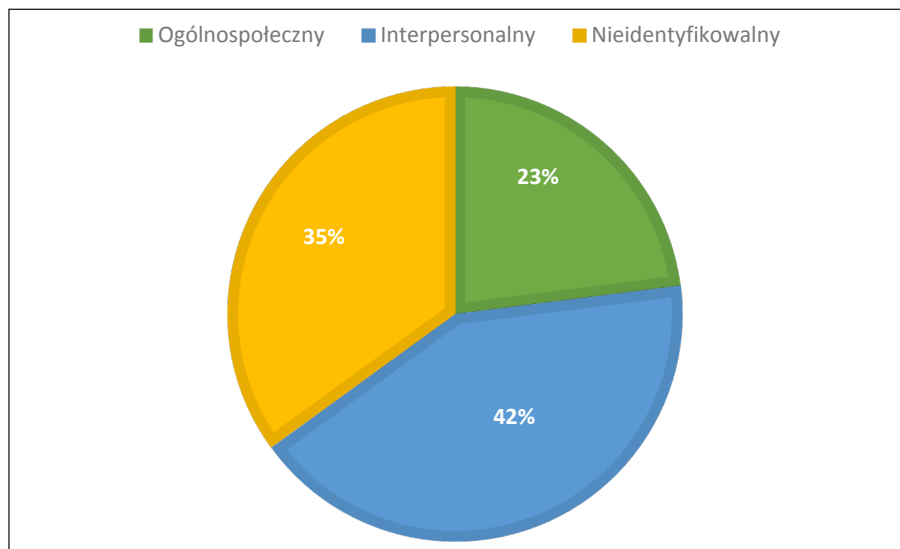
Układy komunikacyjne w podręcznikach do JPJO

Ustalenie układów komunikacyjnych, w których student występuje jako słuchacz na zajęciach JPJO, jest utrudnione. Wynika to z faktu, że ani polecenia, ani transkrypcja nagrania nie informują uczących się o ćwiczonych typach komunikowania się. Jednak analizując dokładnie teksty nagrań, można uznać, że kursanci na zajęciach JPJO doskonałą umiejętność słuchania w dwóch układach: interpersonalnym i ogólnospołecznym. Ponadto aż w 35% (96) zadań trudno zidentyfikować układ komunikacyjny wpisany w tekst (wykres 2).

²⁵ Tamże, s. 106.

²⁶ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999, s. 175.

Wykres 2. Częstotliwość aktywizowania układów komunikacyjnych w badanych podręcznikach kursowych



O ile słuchanie wypowiedzi w układzie interpersonalnym [8] jest metodycznie uzasadnione ze względu na poziom nauczania (na poziomie A2 uczniowie przede wszystkim są przygotowywani do uczestniczenia w codziennej komunikacji), o tyle słuchanie tekstów, których kontekst (w tym relacje nadawczo-odbiorcze) jest trudny, a nawet niemożliwy do zidentyfikowania [9], budzi zastrzeżenia:

[8] Chcę wrócić do pracy

Kasia: Co u ciebie słycać, Elu? Nie wyglądasz na zrelaksowaną.

Elżbieta: Tak, mam problem. Chcę wrócić do pracy. Wiesz, mam teraz więcej czasu, Ania ma już trzy lata. Chciałabym wyjść z domu, zrobić coś dla siebie. Ale boję się, że trudno mi będzie znaleźć coś ciekawego [...] ²⁷.

[9] Proszę posłuchać nagrania, a następnie połączyć osoby i informacje.

Lubię filmy sensacyjne. Moim zdaniem inne filmy są po prostu nudne. Najważniejsza jest akcja, dlatego myślę, że warto obejrzeć film „Pitbull” ²⁸.

W przypadku pierwszej grupy poleceń [8] kursant może się domyślić, że słucha rozmowy dwóch osób, jest więc świadkiem typowej interakcji interpersonalnej. Z kolei druga grupa, stanowiąca ponad jedną trzecią badanych poleceń, bazuje na tekstach (przeważnie monologowych), które mogą być skierowane do każdego w każdej możliwej sytuacji komunikacyjnej [9]. Dlatego też trudno zidentyfikować układ komunikacyjny wpisany w wypowiedź.

²⁷ K. Dembińska, A. Małycka, *Start 3...*, s. 85.

²⁸ E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski...*, s. 75.

Blisko ćwierć badanych zadań (62, 23%) bazuje na tekstach reprezentujących ogólnospołeczny układ komunikacyjny, np.:

[10] *Nie mam problemu z przyszłością*. Proszę wysłuchać fragmentu reportażu radiowego. Dziennikarka rozmawia z osiemnastoletnią Majką, która właśnie zdała maturę i opowiada o swoich planach na przyszłość. Proszę zdecydować, czy są prawdziwe (P), czy nieprawdziwe (N).

Dziennikarka: Będziesz zdawać na studia?

Majka: Jasne, będę zdawać na Akademię Sztuk Pięknych i mam nadzieję, że się dostanę [...]²⁹.

Zwykle w tego typu zadaniach informacja o tym, że uczący się uczestniczy w komunikacji masowej, jest przedstawiana w sposób bezpośredni za pomocą polecenia [10]. W nielicznych zadaniach o ćwiczonim układzie komunikacyjnym świadczy jedynie charakter tekstu: dłuższy, monologowy, o funkcji informacyjnej [5].

Podsumowując, na zajęciach JPJO kursanci, doskonaląc umiejętność słuchania, mają do czynienia z wypowiedziami mało zróżnicowanymi pod względem komunikacyjnym. Najczęściej słuchane teksty albo reprezentują interpersonalny typ komunikowania (38%), albo układ komunikacyjny jest niemożliwy do zidentyfikowania ze względu na brak informacji na ten temat w poleceniu i pozbawioną kontekstu wypowiedź (35%). Znikoma jest również liczba zadań doskonalących umiejętność słuchania w układzie ogólnospołecznym (23%), a więc charakterystycznym dla współczesnych tendencji komunikacyjnych. Odbiór wypowiedzi w pozostałych układach komunikacyjnych, tj. wewnątrzgrupowych i międzygrupowych, na poziomie A2 nie występuje. Ponieważ polecenia nie informują uczących się o ćwiczonim typie komunikacji, uczniowie mogą mieć problem ze zrozumieniem celowości słuchania tekstów i wykonywaniem skorelowanych z nimi zadań.

Wnioski

Z przeprowadzonej analizy wybranych podręczników kursowych wynika, że zadania dydaktyczne mające na celu rozwój umiejętności słuchania w niskim stopniu przygotowują uczących się do autentycznego słuchania w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Większość zadań dydaktycznych składa się bowiem z poleceń, w których ani nie określa się roli komunikacyjnej uczącego się, ani układu komunikacyjnego, w jakim wstępuje on podczas wykonywania ćwiczeń. Badane polecenia są albo bardzo ogólne, w formie pytania [11] bądź twierdzenia [12], albo przedstawiają wyłącznie czynność do wykonania [13], nie ma w nich informacji o celu ani roli, jaką odegra kursant, np.:

[11] Który tekst jest prawdziwy?³⁰

[12] Komisariat³¹

²⁹ A. Dixon, A. Jasińska, *Hurra!!!...*, s. 33, 176.

³⁰ K. Dembińska, A. Małyska, *Start 3...*, s. 28.

³¹ Tamże, s. 9.

[13] Proszę posłuchać nagrania i napisać, kto to robi: Ania (A), Mateusz (M), Iga (I), Piotr (P), Kasia (K). Jedno zdjęcie nie pasuje³².

W związku z tym za pomocą podręcznikowych zadań nie tworzy się quasi-naturalnych³³ warunków komunikacyjnych do odbioru wypowiedzi, a co za tym idzie – uczący się może mieć wątpliwości co do celowości, słuszności i funkcjonalności wykonywania ćwiczeń odnoszących się do słuchanych tekstów.

Na poziomie A2 studenci odgrywają mało zróżnicowane role komunikacyjne w dwóch układach komunikacyjnych (tabela 2).

Tabela 2. Role i układy komunikacyjne w nauczaniu JPJO na poziomie podstawowym – wyniki badań

| Rola komunikacyjna | Układ komunikacyjny |
|----------------------|-------------------------------|
| Quasi-uczestnik | Nieidentyfikowalny |
| Bierny słuchacz | Komunikowanie ogólnospołeczne |
| Przypadkowy słuchacz | Komunikowanie interpersonalne |
| Adresat zadania | Nieidentyfikowalny |

Biernemu słuchaczowi przypisywane jest komunikowanie ogólnospołeczne (zgodnie z koncepcjami Rosta i McQuaila), natomiast przypadkowy słuchacz odbiera wyłącznie wypowiedzi charakterystyczne dla układu interpersonalnego. Z kolei role quasi-uczestnika i adresata zadania odgrywane są w układach nieidentyfikowalnych. Można zatem uznać, że zadania dydaktyczne tworzone są przede wszystkim z myślą o rozwoju kompetencji językowej (wzroście biegłości językowej), a nie komunikacyjnej. Należy się więc zgodzić z postulatami Prizel-Kani dotyczącymi rozbudowy zadań dydaktycznych poprzez poinformowanie uczącego się o:

- sytuacji komunikacyjnej słuchanego tekstu;
- nadawcy lub partnerach interakcji, w którą wstępuje;
- autentycznym celu słuchania³⁴.

Ponadto polecenia powinny informować uczących się o roli i układzie komunikacyjnym, w które wejdą podczas słuchania tekstu i wykonywania ćwiczeń. W ten sposób nauka słuchania w JPJO będzie świadomie i celowo zaplanowana przez prowadzących zajęcia, a studenci będą mieli możliwość doskonalenia umiejętności słuchania w różnych rolach i układach komunikacyjnych. Na tę chwilę o ćwiczonych rolach i układach komunikacyjnych decyduje wyłącznie ukształtowanie językowe tekstu: teksty monologowe wykorzystuje się do aktywizowania roli adresata zadania lub, rzadziej, biernego słuchacza czy quasi-uczestnika (w układzie nieidentyfikowalnym lub ogólnospołecznym), z kolei dialogi – do doskonalenia roli przypadkowego słuchacza albo biernego słuchacza (w układzie interpersonalnym lub ogólnospołecznym). Wydaje się, że ze względu na funkcjonalizm i autentyzm

³² E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski...*, s. 115.

³³ Nie jest możliwe wykreowanie w pełni naturalnych warunków komunikacyjnych w sali lekcyjnej.

³⁴ Zob. A. Prizel-Kania, *Rozwijanie...*, s. 121–124.

kształcenia językowego na zajęciach JPJO powinno się wykorzystywać bądź tworzyć polecenia dydaktyczne, które kreują zróżnicowane warunki odbioru rozmaitych wypowiedzi, celowo zaplanowane przez autorów zadań³⁵, a nie wynikające wyłącznie z ukształtowania wybranego do ćwiczeń tekstu.

Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, przeł. G. Skoczylas, Poznań 2006.
- Coste D. i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Dembińska K., Małyska A., *Start 3. Higher Beginner Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego. A2*, Warszawa 2017.
- Dixon A., Jasińska A., *Hurra!!! Po polsku 2. Nowa edycja. Podręcznik studenta*, Kraków 2020.
- Drwal-Straszakowa K., Martyniuk W., *Powiedz to po polsku. Say it the Polish way. Ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu*, Kraków 2011.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.
- McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, Warszawa 2007.
- Nocoń J., *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1997.
- Ong J.W., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Warszawa 1992.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., *Polski jest cool. Książka studenta i ćwiczenia. Poziom A2, cz. 1*, Lublin 2019.
- Pisarek W., *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa 2008.
- Prizel-Kania A., *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska i in., Kraków 2011.
- Rost M., *Teaching and Researching Listening*, London 2002.
- Skudrzyk A., *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.
- Wojtak M., *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 2011, nr 4, s. 69–78.

³⁵ Przykładem celowego (pod względem komunikacyjnym) planowania nauki słuchania jest propozycja Katarzyny Drwal-Straszakowej i Waldemara Martyniuka, którzy w publikacji *Powiedz to po polsku. Say it the Polish way* wykorzystali dialogi do doskonalenia odgrywania roli uczestnika w układzie interpersonalnym. Za pomocą świadomie dobranych tekstów i opracowanych zadań dydaktycznych autorzy przygotowują uczących się do quasi-autentycznej komunikacji, por. K. Drwal-Straszakowa, W. Martyniuk, *Powiedz to po polsku. Say it the Polish way. Ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu*, Kraków 2011.

The Student as a Listener during Polish as a Foreign Language Classes

Abstract

The purpose of this article is to verify what communication roles the learner of Polish as a foreign language plays in improving listening skills (and in which communication systems). The author, referring to the concepts of Michel Rost and Denis McQuail, analyzes teaching tasks and correlated texts present in three selected coursebooks for A2 level. The research shows that the teaching tasks do little to prepare learners for authentic listening in natural communicative contexts: students play little differentiated roles in only two systems. In the author's view, listening instruction should be consciously and deliberately planned for the sake of authenticity and functionalism in PFL teaching.

Keywords: Polish as a foreign language, listening, A2 level, communication

Marta Chyb-Winnicka – dr, adiunkt, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwo- i glottodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą umiejętności słuchania w języku polskim. Opublikowała kilka artykułów na ten temat.