

Emilia Podpora-Polit

O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 7,
85-95

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Emilia PODPORA-POLIT

Kielce

O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych

Abstract:

On the Need of Teaching Critical Listening Skills

According to the contemporary psycholinguistic theories, listening comprehension is a multilevel cognitive process. The deepest level of comprehension is evaluation, which means critical analysis and judgment of what and/or how is being said. Because it involves an active reaction and response of the listener, critical listening is also seen as part of interactive communication. There are a lot of arguments for developing the evaluative level of listening e.g. it facilitates memorizing, deepens knowledge, improves comprehension and production skills. Besides the obvious advantages, this form of listening is often neglected or even not mentioned in teaching. In practice listening comprehension is reduced to filtering and selecting some more or less important facts from the text. Deep analysis, critical thinking and assessment of the text's content or form are usually not demanded. The article attempts to present and investigate listening exercises provided in different secondary school English and German textbooks that seem to develop critical listening skills. The focus is placed on the quality and quantity as well as the real usefulness of the tasks.

Wprowadzenie

Zdarza się, że w podręczniku dominuje tylko jeden typ zadań, za pomocą których kształci się umiejętności receptywne. Ponadto konstruowane zadania nie uwzględniają poziomów rozumienia tekstów. Dlatego najczęściej odnoszą się do poziomu najniższego, na którym dokonuje się identyfikacji wyrazów (J. Iluk 2010: 55).

Powyższa uwaga sygnalizuje dwa niezwykle ważne problemy w nauczaniu sprawności receptywnych, a mianowicie: jednolitość zadań i rozwijanie umiejętności rozumienia w bardzo ograniczonym zakresie. Nieuniknioną konsekwencją tak dalece uproszczonych rozwiązań dydaktycznych jest brak lub niedostateczne wykształcenie u uczniów umiejętności refleksyjnego, głębokiego rozumienia tekstów obcojęzycznych.

Również M. Dakowska (2008: 97) podkreśla, że nadal praktykowane jest nauczanie rozumienia powierzchownego, skupiającego się na warstwie językowej tekstu. W ujęciu tradycyjnym kształcenie rozumienia sprowadza się do rozwijania jego jednego poziomu – semantyzacji, czyli identyfikacji znaczeń fraz i zdań.

W praktyce praca z tekstem obcojęzycznym ogranicza się bowiem często tylko do wyjaśnień leksykalnych i gramatycznych. Pozostałe fazy rozumienia: interpretacja i ewaluacja są pomijane. Z kolei w nauczaniu komunikacyjnym punkt ciężkości spoczywa na pobieżnym rozumieniu wybranych informacji w tekście, również kosztem głębokich poziomów przetwarzania. W związku z tym interpretację i ewaluację uznaje M. Dakowska (2008: 158) za zaniedbywane elementy struktury komunikacyjnej.

Fakt ten tym bardziej dziwi, że już w starszych publikacjach naukowych postulowano kształcenie wielopoziomowego rozumienia tekstu. Na przykład w wydanej w 1990 roku pracy A. Paliński stwierdził: „Celem każdego słuchania jest rozumienie tekstu i jego ocena” (A. Paliński 1990: 11). Następnie, w oparciu o psycholingwistyczną koncepcję rozumienia uwzględniającą „adekwatne rozumienie”, tj. dekodowanie i rozumienie informacji eksplicytnych, interpretację, ocenę i wykorzystanie informacji, A. Paliński przedstawił m.in. ćwiczenia rozwijające umiejętność „krytycznego rozumienia” tekstu słuchanego, np.: „Przedstaw swój punkt widzenia, swój stosunek, swoje odczucia do tego, co usłyszałeś”, „Po wysłuchaniu tekstu powiedz, czy bohater postąpił słusznie, źle, niewłaściwie?” (A. Paliński 1990: 188-190). Natomiast z nowszych publikacji warto w tym miejscu wymienić pracę J. Flowerdewa i L. Miller (2005: 18), w której rozwijanie umiejętności krytycznego słuchania i myślenia zaliczone jest do celów nauczania rozumienia ze słuchu.

Przyczyn obecnego stanu rzeczy należy, moim zdaniem, upatrywać w braku odpowiednich zapisów w znaczących dokumentach językowych, jak podstawa programowa i „Europejski system opisu kształcenia językowego” (ESOKJ). Chociaż nadrzędnym celem kształcenia językowego jest „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie” (Rozporządzenie MEN 2008: 1; zob. też komentarz do nowej podstawy programowej: M. Szpotowicz i in. 2009), a ewaluacja jest, jak ukazano powyżej, elementem aktu komunikacji, w nowej podstawie programowej nie zawarto żadnych wymogów dotyczących rozwijania umiejętności krytycznego rozumienia tekstów obcojęzycznych.

W ESOKJ znajdziemy tylko jeden zapis dotyczący rozumienia tekstów czytanych na poziomie C2: „Uczący się rozumie i potrafi krytycznie interpretować w zasadzie wszystkie formy języka pisanego wraz z tekstami abstrakcyjnymi, o złożonej strukturze, a także z tekstami literackimi bądź nieliterackimi zawierającymi dużo wyrażen potocznych” (ESOKJ 2003: 70). Można z tego wywnioskować, że warunkiem krytycznego rozumienia tekstów czytanych jest osiągnięcie biegłości językowej bliskiej native speakerowi. Brak podobnych zapisów odnoszących się do słuchania sugeruje, że krytyczne rozumienie w tym zakresie nie jest umiejętnością wymaganą i w konsekwencji nie musi być przedmiotem kształcenia.

Nieuwzględnienie umiejętności krytycznego słuchania w ważnych dokumentach językowych nie oznacza automatycznie jej braku w materiałach dydaktycznych, ale stanowi swego rodzaju przyzwolenie na zaniedbywanie i pomijanie tej umiejętności w procesie kształcenia. Krótko mówiąc, w takim wypadku brak zadań rozwijających krytyczne słuchanie zawsze można usprawiedliwić stwierdzeniem: „Tego nie wymaga podstawa programowa”.

1. Rozumienie tekstu w ujęciu psycholingwistycznym

W wydanej w 1981 roku publikacji, poświęconej komunikacyjnemu kształceniu sprawności językowych, G. Neuner, M. Krüger i U. Grewer stwierdzili: „Przyzwyczailiśmy się do określania procesu rozumienia jako procesu receptywnego i pasywnego. Czytanie/ słuchanie to jednakże wysoce aktywne czynności wyboru, porządkowania i interpretacji informacji” (G. Neuner, M. Krüger i U. Grewer 1981: 47). W ciągu 30 lat, które dzielą nas od tej wypowiedzi, nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania psycholingwistycznymi aspektami słuchania, o czym świadczą liczne publikacje naukowe na ten temat. Proces rozumienia, pomimo że jest niedostępny bezpośredniej obserwacji i do pewnego stopnia wymyka się wszelkim próbom uchwycenia i pomiaru, został stosunkowo dobrze zbadany i wszechstronnie omówiony. Zgodnie z aktualnym stanem wiedzy, proces rozumienia polega na przetwarzaniu informacji, który przebiega: (a) dwukierunkowo: „z dołu do góry”, czyli z językowej warstwy tekstu ku zmagazynowanej w postaci schematów wiedzy odbiorcy, i „z góry na dół”, czyli od wiedzy ku warstwie językowej; (b) symultanicznie: na wszystkich poziomach jednocześnie; (c) interakcyjnie – poziomy przetwarzania współpracują ze sobą (M. Dakowska 2008: 101 i nast.).

Proces rozumienia polega na „odbiorze sensu” i „tworzeniu sensu” tekstu (*Sinnentnahme/ Sinnschaffung*, G. Solmecke 1993) lub też, jak stwierdza M. Dakowska (2008: 95), jest jego poszukiwaniem. Odbiorca szuka „wspólnej ramy czy schematu dla przetwarzanych informacji” i próbuje organizować je w „spójny system” (M. Dakowska 2008: 96). Słuchający korzysta przy tym z różnych, dostępnych i potrzebnych mu do interpretacji przekazu, rodzajów wiedzy, tj. wiedzy gramatycznej, dyskursywnej, pragmatycznej, socjolingwistycznej oraz wiedzy ogólnej (C.J. Weir 2005: 97). W interakcje z odbieranym sygnałem akustycznym wchodzi też przeszłe doświadczenia, osobowość i inteligencja słuchającego oraz towarzyszące mu myśli, odczucia i intencje (G. Buck 2001: 3). Słuchający przeprowadza szereg operacji mentalnych, m.in.: inferuje, czyli dopowiada to, co nie zostało wyrażone wprost w tekście i uzupełnia miejsca niedookreślone; antycypuje, czyli przewiduje treść tekstu; uogólnia; odróżnia informacje ważne od nieistotnych (G. Solmecke 1992: 8, zob. listę 32 operacji mentalnych podczas

słuchania u W. Kiewega 2003). Oznacza to, że sens nie jest wydobywany z tekstu, ale jest aktywnie konstruowany w systemie kognitywnym słuchającego (G. Buck 2001: 29).

2. Poziomy rozumienia tekstu

Aby przybliżyć i udostępnić ten skomplikowany proces, rozumienie dzieli się na części nazywane etapami (T. Woźnicki i E. Zawadzka 1979), fazami (B. Krakowian 1985) stadiami (M. Dakowska 2008) lub też poziomami przetwarzania (H. Strohnner 2006). Ponieważ kognitywne przetwarzanie informacji przebiega symultanicznie i interakcyjnie, części te stanowią, charakteryzujące się specyficznymi operacjami mentalnymi, hipotetyczne konstrukty (G. Solmecke 1999: 316, M. Dakowska 2008: 152).

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele różnych typologii poziomów rozumienia tekstu, różniących się przede wszystkim ilością wyodrębnionych poziomów i użytą terminologią.

Powszechnie znany jest podział na literalne, inferowane i krytyczne rozumienie tekstu, których metaforycznymi odpowiednikami są sformułowane przez W.S. Gray'a określenia „reading the lines”, „reading between the lines” oraz „reading beyond the lines” (za: J.C. Alderson 2008: 8). Podobną klasyfikację znajdziemy u J. Rohrera, który wyróżnia następujące poziomy rozumienia tekstu: (i) rozumienie dosłowne, czyli zrozumienie związków gramatycznych, leksykalnych i semantycznych w obrębie struktury powierzchniowej tekstu; (ii) rozumienie wnioskujące, czyli zrozumienie informacji wyrażonych implicytnie; (iii) rozumienie krytyczne, czyli ewaluacyjne porównanie informacji tekstowych z posiadaną wiedzą (J. Rohrer 1990, za: J. Iluk 1998: 14-15).

Duże podobieństwo do koncepcji J. Rohrera wykazuje podział procesu rozumienia zaproponowany przez M. Dakowską (2008: 152). Dla potrzeb dydaktyki języków obcych badaczka wyodrębnia trzy fazy rozumienia. Są to: (i) semantyzacja – przyporządkowanie znaczeń formom językowym, segmentacja i strukturalizacja tekstu; (ii) interpretacja – odczytanie intencji nadawcy w danym kontekście komunikacyjnym – na poziomie pragmatycznym; (iii) ewaluacja, polegająca „na zestawieniu zrekonstruowanej intencji nadawcy z własnym systemem wartości, postaw, przekonań i upodobań oraz potraktowanie jej subiektywnie” (M. Dakowska 2008: 157), oznacza reakcję na odebrany komunikat.

Z kolei G. Solmecke (1993: 27) proponuje bardziej szczegółowy, czteropoziomowy podział procesu rozumienia. Wyróżnia on mianowicie: (i) identyfikację, która polega na odszukaniu w pamięci odpowiednich znaczeń i przyporządkowaniu ich do rozpoznanych form akustycznych lub wizualnych; (ii) rozumienie interpretowane jako „odbiór sensu” (*Sinnentnahme*), które w zależności od celu

czytania/ słuchania może przybrać formę rozumienia globalnego, szczegółowego lub totalnego; (iii) analityczne rozumienie, polegające na wyciąganiu wniosków z danego tekstu i szukaniu odpowiedzi na pytania dotyczące celu danej wypowiedzi, motywów, postawy mówiącego oraz ustalaniu relacji osobowych, czasowych i przestrzennych niewyrażonych wprost w tekście; (iv) ewaluację, która oznacza subiektywną ocenę treści lub/i formy tekstu. Koncepcja ta uwzględnia poziomy zaproponowane zarówno przez J. Rohrera, jak i Dakowską, przez co wydaje się najlepiej ujmować proces rozumienia.

3. Rozumienie krytyczne – ewaluacja

Ewaluacja, jak pisze G. Solmecke (1993: 27), stanowi podstawę odpowiedniej werbalnej lub niewerbalnej reakcji na usłyszany tekst. W rzeczywistości bowiem zanim zareagujemy na daną informację, najczęściej ją przetwarzamy, czyli odnosimy ją do własnych doświadczeń, wartości, przekonań i wyciągamy subiektywne wnioski. M. Dakowska z kolei sytuuje ewaluację w ramach aktu komunikacji jako „zwieńczenie cyklu komunikacji, ponieważ wywiązujemy się teraz w pełni, a nawet z nawiązką, z roli adresata komunikatu, gotowi go przyjąć, ustosunkować się do niego i zareagować, dostarczając nadawcy informacji zwrotnych i podejmując z nim dialog” (M. Dakowska 2008: 157).

Na czym zatem w praktyce polega krytyczne rozumienie ze słuchu? Trafnie opisuje te umiejętności A. Paliński: „Wszechstronne rozumienie tekstu, tj. adekwatne i głębokie rozumienie sensu audiotekstu, jego podtekstu, motywów postępowania, przyczyn i skutków, rozumienie pozwalające na dokonywanie uogólnień i wyciągania wniosków, oceniania ludzi i ich postępowania – zapewnia poziom krytycznego rozumienia” (A. Paliński 1990: 176). Ten poziom rozumienia wymaga zatem głębokiego, intelektualnego, a także często emocjonalnego zaangażowania słuchającego.

4. Argumenty za kształceniem umiejętności krytycznego rozumienia tekstu

Badania psycholingwistyczne dostarczają szereg argumentów przemawiających za kształceniem krytycznego rozumienia tekstu. Po pierwsze, głębokość przetworzenia informacji wpływa na jej zapamiętanie. Z badań F.I.M. Craika i R.S. Lockharta (1972) wynika, że im głębsze przetworzenie informacji, tym trwalsze jej zapamiętanie i bardziej szczegółowe odtworzenie. A zatem słuchający, którzy analizują i oceniają tekst, tj. uogólniają, wnioskują na podstawie posiadanej wiedzy, odnoszą do własnych doświadczeń i przekonań, zapamiętują i odtwarzają więcej zawartych w nim danych. Po drugie, głębokie przetwarzanie informacji rozwija

sprawności receptywne. Procesy interpretacji i ewaluacji wywierają bowiem korzystny wpływ na słuchającego: „doskonałą jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. [...] Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonałą u czytającego [i słuchającego – E.P.-P.] umiejętność rozumienia dowolnego tekstu” (A. Paliński 1990: 27-28).

Kształcenie umiejętności krytycznego rozumienia tekstu przyczynia się do rozwoju sfery kognitywno-językowej, intelektualnej i moralnej ucznia. Krytyczne słuchanie (a) ćwiczy pamięć i koncentrację uwagi, ponieważ uczeń, aby krytycznie odnieść się do tekstu, musi go zrozumieć i zachować w pamięci; (b) doskonali umiejętność dokonywania rozbudowanych operacji intelektualno-myślowych, w tym wnioskowania, argumentacji oraz wyrażania i uzasadniania własnych sądów i opinii; (c) pogłębia wiedzę, gdyż uczeń zapamiętuje więcej nowych informacji; (d) rozwija umiejętność aktywnego odbioru i refleksyjnego przetwarzania tekstów; (e) wzbudza gotowość i uświadamia potrzebę reakcji na dany tekst; (d) skłania do określenia własnego systemu wartości, opowiedzenia się „za” lub „przeciw”.

Reasumując, krytyczne słuchanie rozwija sprawność myślenia i mówienia, a tym samym leży u podstaw komunikacji językowej.

5. Kształcenie rozumienia krytycznego na etapie ponadgimnazjalnym

Celem poniższej analizy zadań, zawartych w popularnych podręcznikach do nauki języka angielskiego i niemieckiego, jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie kształcone jest krytyczne rozumienie ze słuchu. Wychodząc z oczywistego założenia, że im wyższe umiejętności językowe, tym większe językowe możliwości dokonania (krytycznej) oceny usłyszanego tekstu, wybrałam podręczniki na poziomie samodzielności językowej, czyli na poziomie B1 – B2 lub oscylujące pomiędzy poziomami A2/B1 i B1/B2. Z uwagi na fakt, że w nauczaniu szkolnym i w związku z tym także na rynku wydawniczym dominuje język angielski, większość zaprezentowanych zadań pochodzi z podręczników przeznaczonych do nauki tego języka.

Poniższa tabela prezentuje zadania rozwijające umiejętność krytycznego rozumienia tekstów słuchanych zawarte w podręcznikach używanych w kształceniu ogólnym ponadgimnazjalnym:

Podręcznik	Strona / nr zadania	Polecenie
<i>Alles klar 3. Zakres podstawowy.</i> (poziom B1)	s. 7/ zad. A4 s. 40/ zad. A28 s. 61/ zad. A14 s. 70/ zad. A6 s. 74/ zad. A16	„Czy pan Schneider jest, twoim zdaniem, nauczycielem życzliwym wobec uczniów? Uzasadnij swoje stanowisko.” „Jak podoba ci się pomysł organizowania konkursów dla młodych badaczy? W jaki jeszcze sposób można zachęcić młodzież do pracy badawczej? Powiedz.” „Jakie masz zdanie na ten temat? Czy uczniowie niepełnosprawni powinni uczęszczać do szkół integracyjnych czy raczej specjalnych? Dlaczego (dlaczego nie)? Powiedz.” „Jaka była to audycja? Czy sądzisz, że była bogata w informacje? Dlaczego (dlaczego nie)? Powiedz.” „Jak został ukazany Szwajcar w tej anegdocie? Czy historie tego typu utrwalają uprzedzenia? Powiedz.”
<i>Matura Masters Pre-intermediate.</i> (poziom A2/B1)	s. 79/ zad. 7 s. 90/ zad. 6	„Work in pairs and say which aspects of living and studying at Cambridge appeal to you the most and which the least. Why?” „What do you think of the judge’s decision?”
<i>Matura choices. Pre-intermediate students’ book.</i> (poziom A2/B1)	s. 42/ zad. 5 s. 59/ zad. 9	„How useful were the psychologist’s suggestions in your opinion? What positive suggestions can you make?” „Listen to or watch the dialogue at the doctor’s. What are the woman’s symptoms? Would you like to go to this doctor? Why/Why not?”
<i>Matura podstawowa z języka angielskiego. Podręcznik i repetytorium z testami.</i> (poziom A2/B1)	s. 73/ zad. 4 s. 134/ zad. 3 s. 151/ zad. 4 s. 163/ zad. 3	„Miss Fitzwilliam thinks that ‘if you don’t study now, it may affect your whole future’. What’s your opinion? [...]” „Which of these statements from the recording do you agree with? Why? [...]” „Which speaker or speakers do you most agree with? Why? Which speaker or speakers do you most disagree with? Why?” „Who do you most agree with: Alice or Tim? Why?”
<i>Matura rozszerzona z języka angielskiego. Repetytorium i podręcznik.</i> (poziom B2)	s. 61/ zad. 4 s. 66/ zad. 4 s. 80/ zad. 5 s. 97/ zad. 3	„Do you believe the story? It is possible to catch the person who did it? What punishment do you consider appropriate for that person?” „How far do you agree with the following idea expressed by the speakers? Discuss your views in pairs or small groups.” „Which of the speakers do you agree/ disagree with? Give reasons.” „List the things Anna learned in drama school. [...] Which of those things would you enjoy/ not enjoy doing? Why?/ Why not?”

<i>Matura Solutions</i> <i>Upper– intermediate.</i> (poziom B2)	s. 15/ zad. 5	„Say which of the opinions in exercise 2 you agree or disagree with. Give your own reasons.”
	s. 33/ zad. 3	„Listen to Mark and Helen, two British teenagers, presenting their ideas on the statement in exercise 1. Who do you think is more convincing?”
	s. 51/ zad. 6	„Which sentences in exercise 5 are true for you, or do you agree with?”
	s. 59/ zad. 5	„Say whether you agree or disagree with the opinions in exercise 4.”
	s. 105/ zad. 3	„Listen to a report about the British and their pets. How would you sum up the reporter’s view? Choose a, b or c. Do you agree with this view? Give reasons.”

Tab. 1. Przykłady zadań audialnych rozwijających poziom rozumienia krytycznego

Brak zadań kształcących krytyczne rozumienie ze słuchu odnotowano w następujących podręcznikach: (1) G. Motta, B. Ćwikowska (2007), *Direkt 2b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego*. LektorKlett. (2) S. Rapacka, M. Lewandowska, J. Nawrotkiewicz (2007), *Hier und da 3*. Wydawnictwo Szkolne PWN. (3) M. Rosińska, A. Mędela (2009), *Matura. Repetytorium z testami. Język angielski. Poziom podstawowy*. Macmillan.

Już po pobieżnym zapoznaniu się z podręcznikową ofertą zadań audialnych, można zauważyć, że:

- Większość zadań kształcących rozumienie ze słuchu ogranicza się do kształcenia selektywnego odbioru informacji. Dominują zadania typu prawda/fałsz, ustalanie kolejności, wielokrotnego wyboru, dobieranie (dopasowywanie), uzupełnianie luk. Tekst słuchowy jest traktowany jako materiał do ćwiczenia umiejętności wychwytywania określonych informacji, które uczeń po rozwiązaniu zadania zazwyczaj szybko zapomina.
- Najczęściej po zadaniach sprawdzających zrozumienie tekstu audialnego znajdują się zadania rozwijające sprawność mówienia, np. „Jak zareagowaliście, gdyby... Porozmawiajcie o tym w klasie”, „Jak wyobrażacie sobie.... Podyskutujcie o tym w klasie” (przykłady poleceń z podręcznika *Alles klar 3*). Zadania te tylko tematycznie nawiązują do wysłuchanego tekstu i nie wymagają bezpośredniego odwołania się do jego treści, co oznacza, że mogłyby również występować samodzielnie.

Z uwagi na powyższe w tabeli zostały umieszczone wyłącznie zadania, do rozwiązania których konieczne jest zrozumienie tekstu słuchowego. Są to zadania bazujące i zarazem wykraczające poza to, co uczniowie usłyszeli, wymagające subiektywnego potraktowania tekstu: przemyślenia i rozpatrzenia jego treści lub/i formy na tle posiadanej wiedzy i doświadczeń, skonfrontowania zaprezentowanych poglądów, opinii z własnym systemem wartości i przekonań, wyrażenia

i uzasadnienia danego stanowiska. Jednym słowem, są to zadania kształcące krytyczne rozumienie tekstu.

Z tabeli wynika, że wiele zadań polega na ustosunkowaniu się do problemu/problemów poruszonych w wysłuchanym tekście. Polecenia typu „z którym stwierdzeniem zgadzasz się/ nie zgadzasz się” wymagają od ucznia odniesienia się do kilku wypowiedzi wybranych z tekstu audialnego. Z kolei w poleceniach „Jakie masz zdanie na ten temat? Czy...”, „Jak podoba ci się pomysł...” podany jest temat, na który uczeń powinien się wypowiedzieć. Chociaż zadania tego typu skonstruowane są w oparciu o treść tekstu audialnego i sprawdzają umiejętność krytycznej reakcji, do ich rozwiązania nie potrzeba głębokiego zrozumienia całego tekstu. Po pierwsze, uczeń nie wynotowuje samodzielnie głównych myśli z tekstu, ale otrzymuje je w formie pisemnej w treści zadania. Oznacza to, że nawet nie zrozumiałszy tekstu ze słuchu, może wyrazić swoją opinię na tematy w nim poruszone. Po drugie, wyselekcjonowane stwierdzenia mają najczęściej dość ogólny, uniwersalny charakter, co oznacza, że można je zrozumieć poza kontekstem całej wypowiedzi. Uczeń odnosząc się do nich, nie musi sięgać po treść usłyszanego całego tekstu i analizować przedstawionych w nim związków i relacji. Dlatego ten typ zadań, choć z pozoru wydaje się spełniać pożądaną funkcję, w rzeczywistości służy wyłącznie rozwijaniu umiejętności mówienia.

Podobny typ reprezentują zadania polegające na ustosunkowaniu się do całej usłyszanej wypowiedzi (np. „Who do you most agree with: Alice or Tim? Why? Which speaker or speakers do you most agree with? Why”). Jednakże polecenia w tych zadaniach nie zawierają żadnych podpowiedzi dotyczących treści i tematyki tekstu audialnego. Aby rozwiązać tak sformułowane zadanie, uczeń musi samodzielnie określić jego myśl przewodnią oraz główne punkty, zrozumieć informacje wyrażone wprost i implikowane. Jednym słowem, warunkiem odpowiedniej krytycznej reakcji jest głębokie przetworzenie wysłuchanego tekstu.

Trzeci, mniej liczny typ zadań, który można tutaj bez trudu wyodrębnić, wymaga od ucznia dokonania wartościującego osądu pewnych elementów świata przedstawionego, np. osób (np. „Czy pan Schneider jest, twoim zdaniem, nauczycielem życzliwym wobec uczniów?”) oraz ich działań i decyzji (np. „What do you think of the judge’s decision”). Są to zadania implikujące krytyczną interpretację i rozpatrzenie pewnych zachowań, postaw, relacji na tle własnego systemu wartości, wymagające zarówno globalnego spojrzenia na tekst, jak i wychwycenia istotnych szczegółów.

Natomiast bardzo rzadko stosowane są zadania, polegające na ocenie strony formalnej tekstu audialnego: użytego języka, stylu, rejestru wypowiedzi czy bogactwa pod względem informacyjnym (np. „Jaka była to audycja? Czy sądzisz, że była bogata w informacje? Dlaczego/ dlaczego nie? Powiedz.”). Można odnieść wrażenie, że autorzy podręczników unikają zadań wymagających zastosowania podstaw wiedzy teoretycznoliterackiej i socjolingwistycznej.

6. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę fakt, że analizowane podręczniki liczą od 6 do 15 rozdziałów, z których każdy zawiera co najmniej jedno zadanie z zakresu słuchania, ilość zadań kształcących rozumienie krytyczne jest niewielka. Jak się okazuje, nie ma tutaj znaczenia stopień biegłości językowej uczniów, dla których przeznaczony jest dany podręcznik. Podręczniki zarówno na poziomie A2/B1, jak i B2 (według skali ESOKJ) zawierają z reguły zaledwie 2-3 zadania, które rzeczywiście skłaniają ucznia do krytycznej refleksji na temat tego, co usłyszał.

Uboga zawartość podręczników pod względem zadań kształcących rozumienie krytyczne obliguje do podjęcia dodatkowych działań dydaktycznych. Teksty audialne to nie tylko zbiór ulotnych informacji, które należy zrozumieć, a po rozwiązaniu zadania zapomnieć. Warto dać uczniom szansę krytycznego odniesienia się do wysłuchanego tekstu, np. poprzez dodatkowe polecenie lub modyfikację danego zadania. Ewaluacja jest przecież naturalną reakcją aktywnego odbiorcy, również wtedy, gdy przekaz jest w języku obcym.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J.C. (2000), *Assessing reading*. Cambridge.
- BUCK, G. (2001), *Assessing listening*. Cambridge.
- CRAIK, F.I.M./ R.S. Lockhart (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, (w:) Journal of verbal Learning and Behavior 11. 671–684.
- DAKOWSKA, M. (2008), *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (2003). Warszawa.
- FLOWERDEW, J./ L. Miller (2005), *Second language listening. Theory and practice*. Cambridge.
- ILUK, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice.
- ILUK, J. (2010), *Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych*, (w:) Języki Obce w Szkole 2. 51–60.
- KIEWEG, W. (2003), *Mentale Prozesse beim Hörverstehen*, (w:) Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5. 18–22.
- KRAKOWIAN, B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*. Warszawa.
- NEUNER, G./ M. KRÜGER/ U. GREWER (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München.
- PALIŃSKI, A. (1990), *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów.
- ROZPORZĄDZENIE MEN: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- SOLMECKE, G. (1992), *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*, (w:) Fremdsprache Deutsch 7. 4–11.

- SOLMECKE, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München.
- SOLMECKE, G. (1999), *Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung*, (w:) Info DaF 26 (4). 313–326.
- STROHNER, H. (2006), *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*, (w:) H. Blühdorn/ E. Breindl/ U.-H. Waßner, (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/ New York. 187–204.
- SZPOTOWICZ, M./ A. SIKORZYŃSKA/ M. SZULC–KURPASKA/ B. TRZCIŃSKA/ J. GREGORCZYK/ B. CZARNECKA-CICHA (2009), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, (w:) Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa.
- WEIR, C.J. (2005), *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke.
- WOŹNICKI, T./ E. Zawadzka (1979), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa.

Analizowane podręczniki

- FALLA, T./ P.A. DAVIES/ D. GRYCA/ J. SOBIERSKA (2008), *Matura Solutions Upper–intermediate*. Oxford University Press.
- HARRIS, M./ A. SIKORZYŃSKA/ B. MICHAŁOWSKI (2012), *Matura choices. Pre–intermediate students' book*. Pearson.
- ŁUNIEWSKA, K./ Z. WĄSIK (2009), *Alles klar 3. Zakres podstawowy*. WSiP.
- MOTTA, G./ B. ĆWIKOWSKA (2007), *Direkt 2b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego*. LektorKlett.
- RAPACKA, S./ M. LEWANDOWSKA/ J. NAWROTKIEWICZ (2007), *Hier und da 3*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ROSIŃSKA, M./ P. KERR (2009), *Matura Masters Pre–intermediate*. Macmillan.
- ROSIŃSKA, M./ A. MEDELA (2009), *Matura. Repetytorium z testami. Język angielski. Poziom podstawowy*. Macmillan.
- UMIŃSKA, M./ B. HASTINGS/ H. MROZOWSKA/ D. SZMERDT-CHANDLER (2008), *Matura podstawowa z języka angielskiego. Podręcznik i repetytorium z testami*. Pearson Longman.
- UMIŃSKA, M./ B. HASTINGS/ D. SZMERDT-CHANDLER (2010), *Matura rozszerzona z języka angielskiego. Repetytorium i podręcznik*. Pearson Longman.