

MARTA CHYB-WINNICKA

ROZWIJANIE EFEKTYWNEGO SŁUCHANIA  
W JĘZYKACH OJCZYSTYCH I OBCYCH  
W EDUKACJI RÓŻNOJĘZYCZNEJ W KLASACH IV–VIII

Współczesna edukacja językowa ma na celu m.in. przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości. W Zaleceniu Rady Europy z 2018 r. (s. 8) zaznaczono, że jedną z kompetencji kluczowych, która powinna być rozwijana w trakcie nauki szkolnej, jest różnojęzyczność. Uznano, że sprawne porozumiewanie się w wielu językach, ze świadomością kulturowych uwarunkowań komunikacyjnych, jest obowiązkiem każdego obywatela UE odpowiadającym na potrzeby współczesności.

W Common European Framework of Reference z 2020 r., nowszej wersji Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ), przyjęto, że różnojęzyczność obejmuje m.in. umiejętność „przechodzenia” z jednego języka<sup>1</sup> na drugi, wykorzystywania znajomości wielu języków w celu rozumienia i tworzenia tekstów, dokonywania mediacji między językami (tekstami) oraz korzystania z paralingwistycznych środków wyrazu (Council of Europe, 2020, s. 30).

Różnojęzyczność jest złożoną kompetencją, wymagającą specyficznej koncepcji kształcenia. Z tego powodu już w ESOKJ z 2003 r. stwierdzono, że w przeciwieństwie do wielojęzyczności<sup>2</sup>:

---

Dr MARTA CHYB-WINNICKA – Uniwersytet Opolski, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego; e-mail: [marta.chyb@uni.opole.pl](mailto:marta.chyb@uni.opole.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8595-2603>.

<sup>1</sup> Zapisy ESOKJ dotyczą nie tylko języka, ale także dialektu bądź też innych odmian, np. stylowych.

<sup>2</sup> W ESOKJ przez „wielojęzyczność” rozumie się znajomość lub współlistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność (Coste i in., 2003, s. 15–16). Aby odróżnić wielojęzyczność od różnojęzyczności, przyjmuję za Ewą Lipińską (2015, s. 56–57), że jest to szczególna znajomość języka ojczystego oraz języków obcych (dwa i więcej), które opanowywane są w dzieciństwie, a ich

Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów [...], nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (Coste i in., 2003, s. 16).

Przyjęto także, że kompetencje różnojęzyczne charakteryzują się nierównym, ciągle zmieniającym się poziomem biegłości (s. 116–117), a więc ich nabywanie trwa przez całe życie. Ma to miejsce m.in. w ramach edukacji różnojęzycznej (ER).

Uznaje się, że – oprócz poszerzania znajomości języków (języków edukacji szkolnej, ojczystych, obcych, regionalnych, mniejszościowych, klasycznych) i rozwijania powiązanych z nimi umiejętności międzykulturowych – ER ma na celu promowanie rozwoju osobistego, poszanowania i akceptacji różnorodności języków i kultur oraz pomoc w uświadomieniu uczącym się ich poziomu własnych kompetencji i potencjału rozwojowego (Beacco i in., 2016, s. 15–19). Edukacja różnojęzyczna wymaga zatem integracji treści nauczania, współpracy nauczycieli różnych przedmiotów (nie tylko językowych), otwarcia się na inne języki i kultury, dostrzegania podobieństw i różnic między nimi, doceniania ich odmienności, rozwijania zdolności empatii, szacunku i życzliwości do drugiej osoby<sup>3</sup>. Można zatem przyjąć, że głównym zadaniem ER jest holistyczny rozwój uczniów, przygotowanie ich do świadomego i aktywnego uczestnictwa w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości.

Wydaje się, że jedną z głównych sprawności rozwijanych w ramach ER jest efektywne słuchanie<sup>4</sup>, ponieważ:

- jest najczęściej wykorzystywane w życiu codziennym (Adler i in., 2021, s. 215), ponadto jako pierwsza opanowywana umiejętność, zarówno w języku ojczystym (J1<sup>5</sup>), jak i językach obcych (J2), warunkuje opanowanie pozostałych kompetencji,

---

poziom biegłości jest zbliżony do siebie oraz adekwatny do wieku i możliwości poznawczych osoby posługującej się tymi językami.

<sup>3</sup> Więcej na temat edukacji różnojęzycznej zob. Candelier i Schröder-Sura (2012); Kotarba-Kańczugowska (2015); Beacco i in. (2016); Kirsch i Duarte (2020); Council of Europe (2022); Szczepaniak-Kozak i in. (2023). Literatura, zwłaszcza anglojęzyczna, na temat różnojęzyczności jest bardzo bogata. Ograniczam się do podania kilku elementarnych publikacji wprowadzających do tej koncepcji w kontekście edukacyjnym.

<sup>4</sup> Posługując się terminem „efektywne słuchanie”, chcę zwrócić uwagę na złożony charakter tej sprawności, która w naturalnych warunkach komunikacyjnych nie polega wyłącznie na rozumieniu tekstu, ale także m.in. skupieniu uwagi na komunikacie, selekcji informacji, ich zapamiętaniu oraz zareagowaniu na nie, por. Adler i in., 2021, s. 222–226; Morreale i in., 2023, s. 150–152. Uznaję, że słuchanie ze zrozumieniem stanowi podstawę (ważny element) efektywnego słuchania.

<sup>5</sup> W artykule posługuję się skrótem J1 w znaczeniu języka ojczystego, pierwszego języka przyswajanego w środowisku rodzinnym w ramach socjalizacji, który „ma znaczący udział w odkrywaniu, doznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że użytkownik w pełni się z nim

w szczególności mówienia, a także podsystemów językowych (por. Adamczak-Krysztofowicz, 2009, s. 12–13; Komorowska, 2009, s. 174–177);

- pozwala na zrozumienie rzeczywistości, zdobycie wiedzy, opanowanie nowych sprawności oraz nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z innymi;
- umożliwia pełne zrozumienie drugiej osoby, jej poszanowanie i akceptację, wymaga spojrzenia na świat oczyma nadawcy, przyjęcia jego perspektywy poznawczej (McKay i in., 2005, s. 13–14), czyli opiera się na zdolności empatii;
- wbrew pozorom ma charakter aktywny. Aby słuchanie było efektywne, musi zakończyć się nadaniem komunikatu zwrotnego (Adler i in., 2021, s. 226–240), ponadto wymaga od słuchacza aktywności umysłowej w celu przetworzenia tekstu (Kądziaława, 1983, 13–38).

Nie można więc mówić o skutecznej komunikacji bez opanowania efektywnego słuchania.

Nie wiadomo, czy słuchanie tekstu w J1 i J2 przebiega w identyczny sposób. Można jedynie przypuszczać, że tak jest. Przetwarzanie tekstu, niezależnie od języka, wymaga m.in. wysokiego poziomu uwagi, koncentracji na słuchanym tekście, pamięci, antycypacji czy wiedzy o świecie (por. Dźwierzynska, 2001; Dakowska, 2007; Pąchalska, 2014). Ponadto słuchanie w naturalnych warunkach składa się z kilku etapów, minimalnie z trzech, tj. odbioru tekstu, jego analizy i interpretacji, udzielenia komunikatu zwrotnego (Morreale i in., 2023, s. 150–152; Adler i in., 2021, s. 222–226). Słuchacz, w J1 i J2, musi więc być w stanie skupić się na słowach nadawcy, zrozumieć / przetworzyć je, zapamiętać, a także na nie zareagować.

Należy mieć świadomość, że – mimo podobieństw w procesie słuchania w J1 i J2 – słuchanie w języku obcym jest znacznie trudniejsze od słuchania w języku ojczystym. Trudność ta wynika przede wszystkim z niedoskonałości opanowania języka obcego, a więc niższego poziomu kompetencji językowej (m.in. niewystarczającej znajomości gramatyki, mniejszego zasobu słownictwa) oraz (między)kulturowej. Jak słusznie zauważają Larry Vandergrift i Christine C.M. Goh (2012), słuchanie w J1 można określić mianem „automatycznego przetwarzania” (*automatic processing*), gdyż przetwarzanie tekstu odbywa się wyjątkowo szybko, obejmuje równoległe przebiegające procesy „górze-dół” (*top-down*) i „dół-góra” (*bottom-up*)<sup>6</sup>. Natomiast dla słuchania w J2 typowe

---

utożsamia” (Lipińska i Seretny, 2018, s. 90). Z kolei skrótem J2 posługują się w znaczeniu języka obcego / języków obcych nabywanego / nabywanych w sytuacji szkolnej z udziałem nauczyciela. Więcej na temat J1 i J2 zob. Miodunka, 2003, 2013 oraz Lipińska, 2003, 2015.

<sup>6</sup> Uznaje się, że przetwarzanie „dół-góra” polega na odbiorze dźwięków, różnicowaniu ich, łączeniu w jednostki znaczeniowe (leksemy, syntagmy, zdania), a następnie na ich podstawie odkrywaniu sensu całego komunikatu. Natomiast w przetwarzaniu „górze-dół” istotny jest kontekst tekstu, na jego podstawie słuchacz uruchamia schematy znaczeniowe, tworzy hipotezy, testuje je i formułuje nowe (Gajewska, 2011, s. 73). Więcej na ten temat zob. Vandergrift i Goh, 2012; Rost, 1993.

jest „przetwarzanie kontrolowane” (*controlled processing*), ponieważ wymaga ono świadomej uwagi na materiale dźwiękowym i przetwarzania jego poszczególnych elementów. Dopiero wraz ze zdobyciem biegłości językowej słuchanie w J2 może stać się automatyczne (s. 19).

W tym kontekście można przyjąć, że kształcenie słuchania w ramach ER powinno zmierzać do wykształcenia kompetentnego słuchacza, który w różnych językach jest w stanie życzliwie wysłuchać nadawcy (1), zrozumieć i przetworzyć jego tekst (2) oraz zareagować na niego (3). Na potrzeby procesu dydaktycznego sprawnościom tym można przypisać typy słuchania<sup>7</sup>, które powinny być kształcone w ramach ER, a mianowicie: słuchanie empatyczne (1), skuteczne (2) i aktywne (3). Nawiązując do założeń ESOKJ, przyjmuję, że pierwszy typ słuchania odpowiada kompetencjom ogólnym<sup>8</sup> (znacznie wykracza poza sprawności językowe), drugi łączy ze sobą sprawności receptywne i mediacji, natomiast trzeci można utożsamiać ze sprawnościami interakcyjnymi<sup>9</sup>.

Ponieważ w koncepcji ER istotna jest integracja treści kształcenia na lekcjach J1 i J2, a efektywność porozumiewania się, a więc także słuchania, w J1 uzależniona jest od poziomu tej kompetencji w J2 (por. Sparks i Ganschow, 1991; Cummins, 2000; Coste i in., 2003), uznaję, że niezbędne jest korelacyjne podejście do kształcenia percepcji słuchowej w sytuacji szkolnej. Artykuł ma więc na celu zweryfikowanie, czy w polskiej szkole istnieje zintegrowana koncepcja kształcenia słuchania w wielu językach (rozumiana jako jedna kompetencja), tj. czy uczniowie na lekcjach języków ojczystych

---

<sup>7</sup> Typologia słuchania przyjęta w niniejszym artykule nawiązuje do badań Tadeusza Patrzalka (1998, s. 96), który uznał, że na lekcjach języka polskiego powinno panować „dobre słuchanie”, w znaczeniu prakseologicznym – sprawne, poprawne, skuteczne, i etycznym – służące dobru życzliwego porozumiewania się ludzi. W literaturze wyróżnia się różne typy słuchania (por. Adler i in., 2021, s. 217–220; Morreale i in., 2023, s. 152–155), na potrzeby tekstu (także organizacji procesu dydaktycznego) sprawdzono je do trzech typów.

<sup>8</sup> Jak słusznie zauważają twórcy ESOKJ, w nauce J2 ważną rolę pełnią tzw. kompetencje ogólne, wynikające z doświadczeń użytkowników języka (Coste i in., 2003, s. 94). Wydaje się, że jedną z takich kompetencji jest słuchanie empatyczne, tj. umiejętność skupiania się na uczuciach i postawach mówcy w celu zrozumienia go, udzielenia mu wsparcia emocjonalnego bądź też jego lepszego poznania (Morreale i in., 2023, s. 154).

<sup>9</sup> W ESOKJ słuchanie utożsamia się przede wszystkim ze sprawnościami receptywnymi (rozumieniem tekstów). Jednak cele kształcenia związane ze słuchaniem można odnaleźć również w zapisach dotyczących pozostałych typów sprawności, zwłaszcza mediacyjnych i interakcyjnych. Mediacyjne usprawniają (ułatwiają) komunikację i polegają na przetwarzaniu gotowych tekstów (Coste i in., 2003, s. 24; Council of Europe, 2020, s. 90), natomiast interakcyjne wynikają z naprzemienności ról komunikacyjnych w procesie porozumiewania się i obejmują działania ustne, pisemne i online, które występują m.in. po wysłuchaniu tekstu (Coste i in. 2003, 73; Council of Europe, 2020, s. 70–89). Traktowanie słuchania jako sprawności nie tylko receptywnej, ale także mediacyjnej i interakcyjnej zwraca uwagę na jej złożoność, jak również trudność jej nauczania i uczenia się.

i obcych doskonalą te same sprawności percepcyjne, które pozwalają na efektywne słuchanie w naturalnych warunkach komunikacyjnych.

## 1. ZAŁOŻENIA BADAWCZE

W polskiej szkole zakorzeniona jest koncepcja edukacji różnojęzycznej, gdyż podstawa programowa (PP), regulująca nauczanie języków, jest zgodna z zapisami ESOKJ i zaleceniami Rady UE. Ponadto w preambule PP z 2017 r. zapisano, że jedną z głównych sprawności rozwijanych w szkole podstawowej jest „sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych”<sup>10</sup> (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017, s. 12). Zgodnie z zapisami PP od klasy I trwa nauka języka ojczystego, polskiego, któremu przypisuje się wiodącą rolę; stanowi on podstawę nabywania pozostałych umiejętności, dlatego za jego rozwój odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele (s. 18–19).

Równoległe od klasy I rozpoczyna się nauka pierwszego języka obcego, natomiast drugi język obcy jest nauczany od klasy VII. Ponadto od pierwszego etapu edukacyjnego (kl. I-III) uczniowie mogą (na wniosek rodziców) doskonalić język mniejszości narodowej / etnicznej lub język regionalny – język kaszubski (s. 15–16)<sup>11</sup>.

Analizie poddano zapisy aktualnie obowiązującej podstawy programowej języków: polskiego (JP), obcego nowożytnego (J2), mniejszości narodowej / etnicznej (JM) i regionalnego – kaszubskiego (JR) dla drugiego etapu edukacyjnego (s. 59–81, 209–221), a więc klas IV–VIII<sup>12</sup>. W prezentacji materiału badawczego (Tabela 1) zastosowano parafrazę celów szczegółowych PP, które uporządkowano na podstawie trzech kryteriów:

- 1) typ słuchania – zgodnie z typologią przyjętą w artykule cele podzielono na odnoszące się do słuchania aktywnego, skutecznego i empatycznego;

---

<sup>10</sup> Sprawność tę wymieniono na pierwszym miejscu wśród najważniejszych umiejętności kształconych w szkole podstawowej.

<sup>11</sup> Uznaję, że język mniejszości narodowej / etnicznej lub język regionalny dla uczniów ma charakter języka ojczystego. Uproszczenie to stosuję wyłącznie na potrzeby niniejszego artykułu, choć w rzeczywistości sprawa jest bardziej skomplikowana.

<sup>12</sup> Zrezygnowano z analizy celów dla I etapu edukacyjnego, ponieważ stanowią one uproszczoną wersję zapisów dla II etapu. Analizie poddano wszystkie warianty PP języka obcego nowożytnego dla szkoły podstawowej, tj. II.1. (język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, klasy IV–VIII), II.1.DJ (język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy, oddziały dwujęzyczne w klasach VII–VIII), II.2. (język obcy nowożytny nauczany jako drugi, klasy VII i VIII) i II.2.DJ (język obcy nowożytny nauczany jako drugi, oddziały dwujęzyczne w klasach VII i VIII). W prezentacji materiału badawczego (Tabela 1) zrezygnowano z podziału treści ze względu na warianty. Wynika to stąd, że cele kształcenia związane ze słuchaniem powtarzają się w każdym z wariantów, są niezależne od poziomu językowego uczniów.

- 2) częstotliwość występowania celów w analizowanych podstawach programowych – jeżeli cel został wpisany do PP, oznaczono to symbolem „x”. Uznaję, że im częściej cel powtarza się w wybranych PP, tym bardziej można mówić o zintegrowanej koncepcji kształcenia słuchania;
- 3) kolejność alfabetyczną – zastosowano ją, jeżeli cele zostały wpisane do tej samej liczby PP.

Cele kształcenia, zaprezentowane w Tabeli 1, zostały ponumerowane, dzięki czemu możliwe jest odnoszenie się do nich podczas analizy materiału badawczego. Ponadto kolorem szarym oznaczono wymagania obowiązkowe dla wszystkich uczniów szkoły podstawowej, a więc treści z zakresu języków: polskiego i obcego nowożytnego.

Należy jednak mieć na względzie, że rzeczywistość szkolna najprawdopodobniej odbiega od tej opisaney w badanych dokumentach, ponieważ nauczyciele mogą realizować dodatkowe cele kształcenia, których nie wpisano do wybranych PP. Zaprezentowane wyniki analizy powinno traktować się tylko jako hipotezę badawczą możliwą do sprawdzenia, np. poprzez badania programów nauczania, podręczników szkolnych czy też hospitacje lekcji językowych.

## 2. WYNIKI ANALIZY

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że na drugim etapie edukacyjnym integracja treści kształcenia dotyczących słuchania nie istnieje. Wymagania tego typu są rozproszone po podstawach programowych i przypisano je do różnych kategorii, tj. w PP języka polskiego<sup>13</sup>, języka mniejszości narodowej treści te zostały zawarte w obszarach: Kształcenie językowe, Tworzenie wypowiedzi; natomiast w PP języka obcego nowożytnego, języka regionalnego cele związane ze słuchaniem znajdują się w obszarach: Rozumienie wypowiedzi ustnych, Reagowanie na wypowiedzi, Przetwarzanie wypowiedzi. To niejednorodne umiejscowienie wymagań w analizowanych PP ukazuje, jak skomplikowane jest słuchanie: ściśle zintegrowane z innymi sprawnościami językowymi, a także zależne od ich poziomu, a co za tym idzie – jak trudno zaplanować efektywne kształcenie tej sprawności. Co istotne, rozproszenie wymagań po różnych obszarach może powodować nieutożsamianie pewnych sprawności ze słuchaniem, np. uczniowie mogą doskonalić streszczanie tylko tekstów pisanych, a nie mówionych. Brak

---

<sup>13</sup> Warto dodać, że w wymaganiach szczegółowych PP języka polskiego nie zawarto informacji o konieczności rozwoju sprawności słuchania. Autorzy wskazują na potrzebę odbioru tekstu w ogóle, nie wiadomo, czy mówionego, czy pisanego. To od nauczycieli zależy, czy cele, o których mowa w niniejszym opracowaniu, będą realizowane podczas pracy nad słuchaniem.

konsekwencji w zapisach analizowanych PP może zatem utrudnić planowanie procesu kształcenia percepcji słuchowej i obniżyć jego efektywność.

O braku integracji treści kształcenia świadczą przede wszystkim wymagania szczegółowe. Jak wynika z Tabeli 1, w nauczaniu słuchania w różnych językach panuje chaos.

Tabela 1. Zapisy wybranych podstaw programowych z 2017 r. odnoszące się do sprawności słuchania (klasy IV–VIII)

| Lp.                         | Typ słuchania / sprawności                                 | Język |    |    |    |
|-----------------------------|--|-------|----|----|----|
|                             |  | JP    | J2 | JM | JR |
| <b>SŁUCHANIE SKUTECZNE</b>  |  |       |    |    |    |
| 1.                          | Określanie sytuacji komunikacyjnej wypowiedzi              | x     | x  | x  | x  |
| 2.                          | Określanie tematu / głównej myśli wypowiedzi               |       | x  | x  | x  |
| 3.                          | Wyszukiwanie w wypowiedzi szczegółowych informacji         |       | x  | x  | x  |
| 4.                          | Identyfikowanie typu / gatunków wypowiedzi                 | x     |    | x  |    |
| 5.                          | Określanie intencji nadawcy wypowiedzi                     |       | x  |    | x  |
| 6.                          | Rozpoznawanie środków perswazji i manipulacji w wypowiedzi | x     |    | x  |    |
| 7.                          | Rozróżnianie stylu wypowiedzi (formalnego i nieformalnego) |       | x  |    | x  |
| 8.                          | Formułowanie wniosków na podstawie usłyszanych informacji  |       |    | x  |    |
| 9.                          | Odróżnianie opinii od faktu                                |       |    | x  |    |
| 10.                         | Odróżnianie prawdy od fałszu                               |       |    | x  |    |
| 11.                         | Rozpoznawanie funkcji wypowiedzi                           |       |    | x  |    |
| 12.                         | Rozpoznawanie w wypowiedzi struktur gramatycznych          |       |    |    | x  |
| 13.                         | Rozpoznawanie w wypowiedzi związków frazeologicznych       |       |    |    | x  |
| 14.                         | Selekcjonowanie i hierarchizowanie usłyszanych informacji  |       |    |    | x  |
| <b>SŁUCHANIE AKTYWNE</b>    |  |       |    |    |    |
| 15.                         | Wykonywanie działań na tekstach mówionych*                 | x     | x  | x  |    |
| 16.                         | Wyrażanie własnego zdania na temat wypowiedzi              | x     | x  |    | x  |
| 17.                         | Nadawanie komunikatu zwrotnego                             |       | x  |    | x  |
| 18.                         | Przekazywanie usłyszanych informacji                       |       | x  |    | x  |
| <b>SŁUCHANIE EMPATYCZNE</b> |  |       |    |    |    |
| [brak zapisów]              |  |       |    |    |    |

Źródło: opracowanie własne.

\* Działania na tekstach definiuję jako sprawność przekształcania tekstu, poddawania go obróbce w różnych celach (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 293). Termin ten, z zakresu tekstologii, można utożsamiać z działaniami mediacyjnymi, zwłaszcza mediacją tekstu (por. Council of Europe, 2020, s. 90–108).

Jedynie w ramach słuchania skutecznego rozwija się te same sprawności percepcyjne. Na wszystkich lekcjach pracuje się nad identyfikacją nadawcy, odbiorcy i kontekstu sytuacyjnego słuchanej wypowiedzi [1], a lekcje J2, JM i JR służą rozwojowi słuchania na poziomie globalnym i lokalnym [2, 3]. Pozostałe cele kształcenia powtarzane są maksymalnie w dwóch podstawach programowych. Jednak można mieć przeświadczenie, że wszelkie podobieństwa w wymaganiach ministerialnych są jedynie przypadkowe, a nie celowe.

Lekcje językowe we współczesnej szkole podstawowej w ramach pracy nad słuchaniem skutecznym służą także kształceniu:

- w zakresie JP: rozpoznawania formy wypowiedzi [4], zawartych w niej środków językowych [6];
- w zakresie J2: identyfikacji intencji wypowiedzi [5], rozróżniania jej stopnia oficjalności [7];
- w zakresie JM: rozpoznawania formy i typu wypowiedzi [4], ich funkcji [11] i zawartych w nich środków językowych [6]; a także pozostałych umiejętności analitycznych [8, 9, 10]
- w zakresie JR: określania intencji nadawcy [5], stopnia oficjalności wypowiedzi [7], rozpoznawania zawartych w niej środków językowych [12-13] oraz selekcjonowania informacji [14].

W PP cele związane ze słuchaniem skutecznym dotyczą przede wszystkim wiedzy: uczeń, pracując z tekstami mówionymi<sup>14</sup>, powinien rozpoznawać ich ukształtowanie językowe i komunikacyjne. Na dalszy plan odsuwa się samo rozumienie wypowiedzi [2, 3], wyciąganie wniosków [8] czy selekcję informacji [14]. Natomiast w ogóle nie zwraca się uwagi na podstawowe sprawności percepcyjne, bez których umiejętne słuchanie nie jest możliwe, tj. zapomniano o potrzebie kształcenia koncentracji na komunikacie, antycypacji, interpretacji tekstu, jego zapamiętania czy przeciwdziałania barierom utrudniającym rozumienie wypowiedzi. Dlatego też zapisy PP nie odzwierciedlają w pełni specyfiki słuchania. Warto dodać, że połowa celów z zakresu słuchania aktywnego [8-14] odnosi się tylko do wymagań JM / JR, a więc nie każdy uczeń ma możliwość je realizować.

Jeżeli zaś chodzi o słuchanie aktywne, to w związanych z nim zapisach również brakuje logiki. Wykonywanie przekształceń na tekstach ma miejsce na zajęciach JP, J2, JM [15], a nauka ustosunkowywania się do słuchanych treści [16] występuje na lekcjach JP, J2 i JR; tylko lekcje J2 i JR mają na celu rozwój sprawności reagowania na wypowiedź [17] i przekazywania zawartych w niej informacji [18]. Wydaje się natomiast, że cele [15-18] powinny być realizowane na każdym zajęciach w ramach ER. Trudno sobie bowiem wyobrazić ucznia, który np. nadaje prosty komunikat zwrotny w J2 (na poziomie

---

<sup>14</sup> Pojęcia „tekst (mówiony)” i „wypowiedź” traktuję jako synonimy.



A1 / A2<sup>15</sup>), a nie potrafi tego zrobić w JP, przekazuje usłyszane informacje w J2, a nie radzi sobie z tym w JP. Sytuacja ta wydaje się absurdalna. Zwłaszcza, że sprawności opanowane w ramach J2 nie są automatycznie nabywane na tym samym poziomie w J1 (i na odwrót), wymagają doskonalenia przy uwzględnieniu specyfiki danego języka.

Z kolei w PP nie przewiduje się pracy nad słuchaniem empatycznym w ramach kształcenia językowego. Może wynikać to stąd, że tej sprawności nie utożsamia się ze słuchaniem. Być może empatię traktuje się wyłącznie jako kompetencję ogólną<sup>16</sup>, na którą nauczyciel ma znikomy wpływ, ponieważ w dużej mierze wynika ona z indywidualnych potrzeb i zdolności komunikacyjnych użytkowników języka. Ponieważ w PP brakuje zapisów dotyczących słuchania empatycznego, można przyjąć, że uczniowie nie są przygotowywani do życzliwego słuchania, otwierania się na drugiego człowieka, podjęcia próby spojrzenia na świat z jego perspektywy. Bez tej umiejętności efektywne funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości różnojęzycznej nie jest możliwe.

Podsumowując, z analizy PP wynika, że uczniowie właściwie nie mają okazji do rozwijania tych samych sprawności percepcyjnych na lekcjach językowych. Główny cel ER, czyli nabycie jednej całościowej kompetencji percepcyjnej, nie jest możliwy do zrealizowania. Na poszczególnych zajęciach uczniowie w sposób chaotyczny i nieprze-myślany doskonalą pojedyncze sprawności, realizują często rozbieżne cele kształcenia, a więc jedynie fragmentarycznie opanowują sprawność słuchania. Nie mają ponadto możliwości nabycia elementarnych (z punktu widzenia specyfiki słuchania i komunikacji) sprawności percepcyjnych.

Warto też zaznaczyć, że niektóre z celów zestawionych w Tabeli 1 [4, 6, 9-11<sup>17</sup>] nie będą realizowane na lekcjach J2 w szkole podstawowej. Trudno wymagać, aby uczeń znający język obcy na poziomie podstawowym / progowym był w stanie, np. odróżnić prawdę od fałszu [10]. Sprawności te – zgodnie z ESOKJ (Council of Europe, 2020, s. 47–53, 71–122) – odpowiadają wyższym poziomom biegłości językowej. Jeśli zaś chodzi o pozostałe zapisy wymienione w Tabeli 1, to mogą być one realizowane na lekcjach J2, gdyż – zgodnie z ESOKJ – odpowiadają one poziomom A1 / A2<sup>18</sup>. Należy mieć jednak

<sup>15</sup> W szkole podstawowej pierwszy język obcy opanowywany jest na poziomie A2+ / B1 (w zakresie rozumienia wypowiedzi lub w oddziałach dwujęzycznych), a drugi język obcy – na poziomie A1 / A1+ w przypadku oddziałów dwujęzycznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017, s. 20).

<sup>16</sup> Jednak w ESOKJ z 2020 r., w deskryptorach językowych dotyczących sprawności mediacji, pojawiają się zapisy mówiące o konieczności rozwijania zachowań empatycznych w komunikacji (od poziomu B1), por. Council of Europe, 2020, s. 92.

<sup>17</sup> Zgodnie z założeniami ESOKJ sprawności [4], [8], [9] powinny być doskonalone dopiero od poziomu samodzielności B2 / B2+, natomiast opanowania sprawności [6], [10-11] można wymagać dopiero od biegłych użytkowników języka, por. Council of Europe, 2020, s. 47–53, 71–122.

<sup>18</sup> Już na poziomie A1–A2 można wymagać od ucznia zaprezentowania w prostych słowach własnej opinii, zadania podstawowych pytań do tekstu bądź nadania elementarnego komunikatu zwrotnego,

świadomość, że – w porównaniu z lekcjami J1 na zajęciach J2 do nauki słuchania zostaną wykorzystane inne – ze względu na ukształtowanie językowe – teksty bazowe i różny będzie efekt ich przekształceń czy też poziom tworzonych komunikatów zwrotnych.

Mimo to wydaje się, że – zgodnie z koncepcją ER – działania nauczycieli J1 i J2 powinny zmierzać do wykształcenia jednej kompetencji słuchania, umożliwiającej uczniom efektywne porozumiewanie się w naturalnych warunkach komunikacyjnych w wielu językach, na różnych poziomach. Jest to możliwe m.in. poprzez doskonalenie tych samych sprawności w J1 i J2, np. skupiania uwagi na tekście mówionym, rozumienia globalnego i lokalnego tekstu, wyszukiwania i selekcjonowania informacji (słuchanie skuteczne); reagowania na wypowiedzi, ich przetwarzania, przekazywania usłyszanych informacji (słuchanie aktywne); słuchania nadawcy z poszanowaniem, życzliwością i akceptacją, dbania o sprzyjające warunki nadawcy do swobodnego wyrażania myśli i sądów (słuchanie empatyczne)<sup>19</sup>.

\*

Edukacja różnojęzyczna ma przygotować uczniów do sprawnego funkcjonowania w rzeczywistości wielojęzycznej i wielokulturowej. Jedną ze sprawności nastawionych na kontakt z drugim człowiekiem, jego poszanowanie i zrozumienie jest efektywne słuchanie. Zgodnie z założeniami koncepcji ER na lekcjach językowych powinna mieć miejsce integracja treści kształcenia, co wymaga współpracy nauczycieli różnych przedmiotów. Z analizy materiału badawczego – podstaw programowych JP, J2, JM, JR dla drugiego etapu edukacyjnego – wynika, że we współczesnej szkole trudno mówić o korelacyjnym rozwijaniu słuchania w wielu językach, ponieważ zapisy PP są chaotyczne i nieprze-myślane. Trzeba więc zgodzić się z Elżbietą Awramiuk (2016, s. 24), która twierdzi, że obecnie uczy się języków w separacji i należałoby wdrożyć integracyjną koncepcję kształcenia językowego. Badaczka uznaje, że:

Bardziej efektywne może być holistyczne kształcenie językowe, wykorzystujące różne doświadczenia językowe uczniów, uwzględniające ich różnorodne potrzeby językowe oraz różnorodne konteksty edukacyjne i społeczne, poszerzone o elementy komparatystyczne w aspekcie językowo-kulturowym (2016, s. 24).

---

np. informującego o niezrozumieniu wypowiedzi, por. Council of Europe, 2020, s. 64, 72, 89.

<sup>19</sup> Zbiór cząstkowych sprawności nie jest zamknięty, powinien być rozszerzany i uzupełniany przez dydaktyków i nauczycieli ze względu na możliwości i potrzeby komunikacyjne uczniów.

Wydaje się, że we współczesnej szkole powinno mieć miejsce korelacyjne kształcenie słuchania<sup>20</sup>, nie tylko na lekcjach językowych, lecz również na każdym przedmiocie nauczanym w polskim systemie edukacyjnym<sup>21</sup>. Praca nad tą sprawnością, podejmowana regularnie w różnych kontekstach, pozwoli uautentycznić proces jej kształcenia, zwiększyć jego efektywność, a w rezultacie szkoła wykształci kompetentnych słuchaczy, biegle i świadomie funkcjonujących w różnojęzycznej przestrzeni komunikacyjnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009). *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Adler, R. B, Rosenfeld, L. B, i Proctor, II R. F. (2021). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się* (G. Skoczylas, tłum.). Dom Wydawniczy REBIS.
- Awramiuk, E. (2016). Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne. W: E. Awramiuk, i M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (t. 6, s. 15–28). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bartmiński, J., i Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009). *Tekstologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., i Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe Publishing.
- Candelier, M., i Schröder-Sura, A. (2012). Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej. *Języki Obce w Szkole*, (4), 4–11.
- Coste, D., Nort, B., Sheil, J., i Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (W. Martyniuk, tłum.). Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2022). *The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*. Council of Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dakowska, M. (2007). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

---

<sup>20</sup> Postulat ten powinien dotyczyć wszystkich sprawności komunikacyjnych, tj. mówienia, pisanie i czytania. Warto zatem sprawdzić, czy koncepcja korelacyjnego ich nauczania jest obecna w szkole oraz zastanowić się, jakie cząstkowe sprawności powinny być rozwijane w integracji na lekcjach języków J1 i J2. Uważam, że dla lingwo- i glottodydaktyki jest to ważny kierunek badawczy.

<sup>21</sup> Trudno sobie wyobrazić jakąkolwiek lekcję, na której słuchanie nie wystąpi, dlatego uznając, że na kształcenie tej sprawności mają wpływ wszyscy nauczyciele.

- Dźwierzynska, E. (2001). *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze sluchu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gajewska, E. (2011). *Techniki nauczania języka obcego*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie.
- Kądzielawa, D. (1983). *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kirsch, C., i Duarte, J. (red.) (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. Routledge.
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2015). *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Impuls.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2015). Dwujęzyczność kognitywna. *LingVaria*, 10(20), 55–68. <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.05>
- Lipińska, E., i Seretny, A. (2018). Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta. W: P. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 83–102). Księgarnia Akademicka.
- McKay, M., Davis, M., i Fanning, P. (2005). *Sztuka skutecznego porozumiewania się* (A. Błaż, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miodunka, W. T. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Universitas.
- Miodunka, W. T. (2013). O definiowaniu języka ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*, 8(16), 275–283. <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.16.17>
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., i Barge, J. K. (2023). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności* (P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pąchalska, M. (2014). *Rehabilitacja neuropsychologiczna. Procesy poznawcze i emocjonalne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Patrzałek, T. (1998). Dobre słuchanie. *Polonistyka*, (2), 90–96.
- Rost, M. (1993). *Listening in Language Learning*. Longman.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, <https://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356>.
- Sparks, R. L., i Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Difficulties. Affective or Native Language Aptitude Differences. *Modern Language Journal*, 75 (1), 3–16. <https://doi.org/10.2307/329830>
- Szczepaniak-Kozak, A., Farrell, A., Ballweg, S., Daase, A., Wąsikiewicz-Firlej, E., i Masterson, M. (2023). *Promoting Multilingual Practices in School and Home Environments. Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland*. V&R unipress.

Vandergrift, L., i Goh, Ch. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 15.06.2023].

## ROZWIJANIE EFEKTYWNEGO SŁUCHANIA W JĘZYKACH OJCZYSTYCH I OBCYCH W EDUKACJI RÓŻNOJĘZYCZNEJ W KLASACH IV-VIII

### Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zweryfikowanie, czy w szkole podstawowej podczas nauki efektywnego słuchania realizowana jest koncepcja edukacji różnojęzycznej. W tym celu autorka poddaje analizie zapisy podstaw programowych języków polskiego, obcego nowożytnego, mniejszości narodowej, regionalnego – kaszubskiego. Z przeprowadzonych badań wynika, że w szkole integracja treści nauczania związanych ze słuchaniem nie istnieje, zapisy podstaw programowych są chaotyczne i nie odzwierciedlają specyfiki percepcji tekstu mówionego. Nabycie jednej całościowej kompetencji słuchania w wielu językach wydaje się więc niemożliwe.

**Słowa kluczowe:** efektywne słuchanie; język ojczysty; język obcy; edukacja różnojęzyczna; szkoła podstawowa; podstawa programowa

## DEVELOPING EFFECTIVE LISTENING IN NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES IN PLURILINGUAL EDUCATION IN GRADES IV-VIII

### Summary

The aim of this article is to verify whether the concept of plurilingual education is being implemented in primary school while learning to listen effectively. For this purpose, the author analyses the core curriculums of the following: Polish, a modern foreign language, a national minority language, and a regional language (Kashubian). The research shows that the integration of listening-related teaching content is non-existent at school, the core curriculum provisions are chaotic and do not reflect the specificity of speech perception. Therefore, acquiring one holistic listening competence in multiple languages seems impossible.

**Keywords:** effective listening; native language; foreign language; plurilingual education; primary school; core curriculum