

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 2/2017

ISSN: 0446-7965

TEMAT NUMERU

Fonetyka i wymowa

EWA PILECKA

Fonetyka francuska dla leniwych, czyli jak uzyskać zadowolający efekt (komunikacyjny) przy minimum wysiłku

ELŻBIETA GAJEWSKA

Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów

EWA JELEŃ-KUBALEWSKA

Uczenie przez działanie – elementy teatralne w nauczaniu języka angielskiego



Porozumiewanie się w każdym języku – ojczystym czy obcym – wymaga mówienia, rozumianego i jako wymawianie dźwięków mowy, i jako przekazywanie sensów. Temu drugiemu staramy się poświęcać uwagę zawsze, zaś w tym numerze pisma skupiamy się szczególnie na nauce i sztuce wymowy i aspektach fonetycznych edukacji językowej.

Nie trzeba mieć szczególnie wysublimowanego słuchu językowego, by dostrzegać odmienności w sposobie mówienia różnych osób. Zauważamy to przecież u mówiących po polsku: jedni trochę zaciągają, drudzy „chodzą i śpiewają” albo „chodzą i śpiewają”, innych trudno zrozumieć, bo właściwie nie mówią, ale wyrzucają z siebie dźwięki z prędkością karabinu maszynowego, jeszcze innych słuchamy ze zdziwieniem, bo przekazują nam wieści o tym, że „mieszcz szczelął do czech tarcz”, a niektórzy jeszcze miewają charakterystyczny, niestandardowy akcent.

Z dźwiękami niekoniecznie obecnymi w polszczyźnie stykamy się w sposób oczywisty wtedy, gdy mierzymy się z materiałą języka obcego. O tym, jak sobie radzić z tą częścią jego systemu, dowiemy się z wielu tekstów w tym numerze *Języków Obcych w Szkole*. Ich autorzy analizują podstawy dydaktyki fonetyki języków obcych (A. Prizel-Kania, M. Gajos), sugerują metodyczne umiejscowienie nauczania wymowy w dydaktyce językowej (G. Śpiewak, S. Stasiak), przyglądają się praktyce fonodydaktyki w szkołach (J. Szpyra-Kozłowska), doradzają w zakresie metod i technik uczenia wymowy (E. Gajewska, E. Pilecka, W. Markowska, M. Baranowska), poddają analizie fonetycznej tegoroczną maturę z angielskiego w części dotyczącej słuchania (A. Bryła-Cruz), proponują sposoby uczenia fonetyki w przypadku dysleksji (M. Łodej, R. Karoń).

Lektura przywołanych artykułów dotyczących fonetyki ma wartość informacyjną i analityczną, pobudza do refleksji nauczycielskiej i z perspektywy uczących się języków. A języków uczymy się – lub uczyliśmy się – chyba wszyscy. I niejednemu przychodziła do głowy myśl o trudnościach w opanowywaniu obcojęzycznej fonetyki. Dlatego tak cenne w dziale *Temat numeru* tego wydania pisma są te artykuły, które kierują uwagę na wykorzystanie bazy własnego języka ojczystego w nauce wymowy w językach obcych. O „wkładzie” polszczyzny w uczenie się obcych dźwięków mowy piszą m.in. E. Gajewska i G. Śpiewak. Kwestii tej można się też przyjrzeć z innej strony. I Polacy, i cudzoziemcy twierdzą zwykle, że polska fonetyka jest niezmiernie trudna. Kiedy Norman Davies wygłaszał w 1995 roku wykład inauguracyjny w szkole letniej języka polskiego UJ, powiedział m.in.:

Każdy, kto odwiedza Polskę, powinien spróbować mówić po polsku. W końcu nie jest to aż takie trudne. W istocie wymowa jest niezwykle regularna. Jedyne, czego potrzebujesz, to rozszczępione podniebienie, gumowe szczęki, zęby ze stali, rozwidlony język, duże przerwy między zębami, aby uwalniać nadmiar śliny oraz dwadzieścia lat praktyki.

Jest w tym opisie nieco kokieterii, jest sarkazm, jest i trochę obiektywnej prawdy. A owa obiektywna prawda jest taka, że jako Polacy mamy potencjał, by mówić sprawnie wieloma językami, mimo że na co dzień raczej nie uświadamiamy sobie elastyczności cech własnego aparatu artykulacyjnego, czyli wspomnianych gumowych szczęk i rozszczępionego podniebienia. Nie wiedzieć czemu, wolimy stereotyp polskiego jako języka trudnego wskutek szeleszczenia w mowie. Najwyższy czas to zmienić!

W tym numerze *Języków Obcych w Szkole* warto także zapoznać się z tekstami niedotyczącymi fonetyki, a wśród nich z praktycznymi propozycjami pracy z dziećmi (M. Wójcik-Gugulska, A. Wierzchosławska) i z dorosłymi (D. Kondrat) oraz sugestiami na temat włączania działań (para)teatralnych w zajęcia językowe (E. Jeleń-Kubalewska).

Trwające właśnie lato to czas, gdy częściej niż kiedykolwiek podróżujemy za granicę lub spotykamy cudzoziemców w Polsce. To zatem wiele okazji do tego, by mówić w językach obcych. Próbujmy więc mówić, i to nie tylko we współczesnym *lingua franca* – angielszczyźnie. Wykorzystajmy swoje polskie warunki fonetyczne i dajmy upust możliwościom wymawiania wielu dźwięków, by porozumieć się z innymi, uzyskać informacje, pożartować. Jak mówi stare polskie porzekadło: *Koniec języka za przewodnika*. Życzymy Państwu owocnej lektury artykułów z numeru 2/2017 JOwS i wielu dobrych doświadczeń językowych tego lata!

DR AGNIESZKA KAROLCZUK
REDAKTOR NACZELNA JOWS

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Małuchnik
WSPÓLPRACA REDAKCYJNA	Beata Płatos
WYDANIE INTERNETOWE	Michał Chojnacki
PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD	 RZECZYOBRAZKOWE
PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD	Piotr Konopka
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	„Języki Obce w Szkole” Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Kierownik Zakładu Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS – przewodnicząca Rady Programowej JOWS
PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak	Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR Clarinda Calma	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
DR Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
Aleksandra Ratuszniak	Dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi
Danuta Szczęsna	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

FONETYKA I WYMOWA

Adriana Prizel-Kania	Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy	4
Mieczysław Gajos	Trening oddechowo-fonacyjno-rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego	8
Grzegorz Śpiewak	Wymowa w nowoczesnej dydaktyce językowej: jak rozłożyć akcenty?	15
Sławomir Stasiak	O czynnikach wpływających na przyswajanie wymowy języka obcego (zwłaszcza w kontekście szkolnym)	20
Bartosz Brzoza	Rozwijanie świadomości fonetycznej w zakresie (pozornie) podobnych form leksykalnych a rozumienie mowy języka obcego	25
Jolanta Szpyra-Kozłowska	Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli	29
	Wiedza licealistów na temat fonetyki angielskiej. Badanie ankietowe	35
Ewa Pilecka	Fonetyka francuska dla leniwych, czyli jak uzyskać zadowalający efekt (komunikacyjny) przy minimum wysiłku	40
Elżbieta Gajewska	Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów	49
Monika Baranowska	Metody i techniki nauczania wymowy języka angielskiego	58

Weronika Markowska
Trening multisensoryczny w fonodydaktyce
rosyjskiej. Z praktyki nauczania 63

Agnieszka Bryła-Cruz
Rola fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem.
Analiza tegorocznej matury z języka angielskiego 68

Monika Łodej, Rafał Karoń
Zdigitalizować dysleksję. Jak nauczać dźwięków
języka angielskiego 74

EDUKACJA DOROSŁYCH

Dorota Kondrat
Radość uczenia się – lekcje dla dorosłych 83

NOWE TECHNOLOGIE

Anna Dziura
O wykorzystaniu nowoczesnych technologii
w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego 89

TEATR I JĘZYK

Ewa Jeleń-Kubalewska
Uczenie przez działanie – elementy teatralne
w nauczaniu języka angielskiego 95

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Kamila Warot
Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego
uczniów z zespołem Aspergera 100

NAUCZANIE DZIECI

Magdalena Wójcik-Gugulska
Zajęcia z dużą grupą przedszkolaków mogą
być świetną zabawą! 104

Agnieszka Wierchośławska
Do Francji przez zabawę 108

PROJEKT

Joanna Pitura, Rafał Karoń, Aleksandra Kotulska
O zdalnych wykładach akademickich, czyli licealiści
w roli studentów anglistyki 111

ABSTRACTS 116

Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy

ADRIANA PRIZEL-KANIA

W codziennej komunikacji ustnej człowiek w ciągu jednej sekundy wymawia między 10 a 30 głosek (Zyss 2011), co oznacza, że układ artykulacyjny wykonuje w tym czasie tyle samo ruchów umożliwiających odmienne ułożenia narządów mowy. Dla wielu uczących się języka obcego przezwyciężenie problemów artykulacyjnych jest pierwszą trudnością, z którą muszą się zmierzyć. Warto zatem przyrzeć się uważniej neurobiologicznym i psychologicznym uwarunkowaniom prowadzącym do opanowania tej umiejętności.

W nauce każdego języka obcego wymowa poprawna bądź akceptowalna, czyli zrozumiała dla rodzimych użytkowników języka, warunkuje sprawną komunikację ustną oraz ma ogromny wpływ na proces przyswajania języka. Częstokroć bowiem uczący się, który nie może porozumieć się z innymi użytkownikami danego języka ze względu na nieprawidłowości w wymowie, niechętnie podejmuje próby komunikacji. Unika w ten sposób nieporozumień prowadzących do sytuacji niezręcznych i krępujących. Powoduje to spadek pewności siebie i może być przyczyną zaniechania użycia danego języka w mowie ze względu na towarzyszące komunikacji uczucie lęku, które w literaturze anglojęzycznej określane jest terminem *language anxiety*. Zjawisko to najlepiej obrazują przytoczone poniżej wypowiedzi uczących się:

Sometimes when I speak English in class, I am so afraid I feel like hiding behind my chair. I put off taking French because I knew it was going to be hard for me. It is the most difficult course I am taking. I don't sound like I think I am supposed to and I make so many mistakes it's not even funny. But I study a lot for this class. My family doesn't even see me anymore (Horwitz and Young 1991).

Opanowanie systemu fonologicznego języka obcego jest zatem niezwykle istotne z perspektywy psychologicznej – wpływa na samoocenę, motywację, nastawienie do nauki oraz na jej efekty. Świadomość niedoskonałości

własnej wymowy decyduje także o doborze środków językowych. Przykładem może być zastępowanie trudnego artykulacyjnie wyrazu innym, stosowanie synonimicznych opisów lub uproszczonych struktur gramatycznych. Zabiegi takie mają często charakter świadomy, a konstrukcje zastępcze nie zawsze najlepiej wyrażają intencję autora. Wspomina o tym Gerd Hentschel, który odwołując się do własnych doświadczeń, pisze: *Sam autor, wywodzący się ze środowiska niemieckojęzycznego, zawsze wolał używać polskiego zwrotu dzięki Bogu zamiast na szczęście z powodu sekwencji spółgłosek syczących występujących w tym drugim, mimo swojej pełnej świadomości, że te dwa wyrażenia nie są całkowicie i zupełnie synonimiczne* (Hentschel 1990:323). Poziom sprawność artykulacyjnej wpływa zatem także na konstrukcje językowe, kształt wypowiedzi oraz sposób formułowania i wyrażania swoich myśli.

Wpływ percepcji słuchowej na opanowanie wzorców artykulacyjnych

Poprawna wymowa poszczególnych dźwięków języka obcego wymaga najpierw ich odpowiedniej identyfikacji słuchowej. Odwołując się do badań nad ontogenezą, należy pamiętać, że słuch fonematyczny¹ nie jest właściwością wrodzoną, ale kształtuje się w dzieciństwie dzięki stymulacji określonymi bodźcami językowymi. Przychoodzimy na świat z możliwością różnicowania dźwięków

wszystkich języków, jednak zdolność tę tracimy w ciągu pierwszego roku życia, koncentrując się na dźwiękach języka używanego w najbliższym otoczeniu. Granice rozwoju słuchu fonematycznego związane są z inwentarzem fonemów języka ojczystego. Poszerzanie tych granic może nastąpić poprzez naukę języka obcego. Należy jednak pamiętać, że przyswajanie systemu fonologicznego innego języka wiąże się z pokonywaniem przyzwyczajzeń zarówno aparatu słuchowego, jak i narządów mowy. Sprawna percepcja słuchowa warunkuje prawidłowe przetwarzanie informacji zawartych w przekazie językowym. Niepełny bądź wadliwy słuch fonematyczny sprawia, że w interpretacji mowy dziecko bazuje na kontekście sytuacyjnym oraz znajomości tematu, próbując odgadnąć niezrozumiałe treści. W codziennych sytuacjach komunikacyjnych wymienione mechanizmy kompensacyjne mogą być skuteczne, jednak w odbiorze nowych tekstów okazują się zawodne, a konieczne staje się odwołanie do konkretnych danych językowych zawartych w treści przekazu.

Podczas przyswajania systemu fonetyczno-fonologicznego języka obcego należy zatem pamiętać o wzajemnym oddziaływaniu układu słuchowego i artykulacyjnego. Opanowanie zasad obcej wymowy wiąże się z pokonywaniem ograniczeń aparatu słuchowego (nauka identyfikacji i różnicowania głosek języka obcego, akcentu i intonacji) oraz wypracowywaniem nowych wzorców wymowy poprzez naukę nieznanymi wcześniej ruchów artykulacyjnych, ponieważ interpretacja słuchowa wyrazu obcojęzycznego i jego odtworzenie w wymowie opierają się na kategoriach fonologicznych języka ojczystego. W opisach psycholingwistycznych zjawisko przyporządkowywania dźwięków języka obcego do kategorii właściwych dla mowy ojczystej określane jest jako *efekt magnesu percepcyjnego*, a na gruncie lingwistyki stosuje się termin *sita fonologicznego*². Przewyciężenie przyzwyczajzeń narządów słuchu i mowy jest pierwszym krokiem w nauce systemu fonologicznego i wymaga systemowych ćwiczeń prowadzących od kształcenia percepcji słuchowej do poprawnej artykulacji, ponieważ zarówno w ontogenezie, jak i w procesie uczenia się obcojęzycznej mowy nabywanie tych umiejętności przebiega od recepcji do produkcji.

Wzajemną zależność tych procesów wyjaśnia motoryczna teoria mowy łącząca nierozdzielnie fonetykę percepcyjną ze sprawną produkcją dźwięków mowy (Lieberman, Cooper, Shankweiler, Studdert-Kennedy 1967). Według tej koncepcji, umiejętność odbioru mowy ludzkiej należy do specyficznych cech naszego gatunku, ponieważ nie jest to zwykła identyfikacja słuchowa, ale jej szczególny rodzaj – percepcja fonetyczna. Bodźcem do rozpoczęcia badań było wyjaśnienie kwestii

niezmienności w odbiorze fonemu w stosunku do jego różnych wariantów realizacyjnych. Zauważono, że ruchy narządów mowy podczas artykulacji sylab zawierających ten sam fonem są podobne, natomiast sygnał akustyczny jest różny, a mimo to słuchacz potrafi stwierdzić, że niezależnie od kontekstu realizacyjnego w każdej z sylab występuje ten sam fonem. Podstawą tej teorii jest założenie, że odbierane sygnały są interpretowane w oparciu o motorykę ruchów artykulacyjnych. Oznacza to, że zachodzi ścisły związek między produkcją a odbiorem mowy. Percepcja fonetyczna polega więc na odbiorze dźwięków mowy zgodnie z mechanizmami jej wytwarzania. Teoria motoryczna wywarła silny wpływ na proces postrzegania nauki artykulacji przekazów mówionych, a współczesne teorie potwierdzają, że dla sprawnej produkcji dźwięków mowy kluczowe jest ich rozpoznanie słuchowe. Współczesne badania z wykorzystaniem technik obrazowego badania mózgu sugerują, że poprzez słuchanie powstają pewnego rodzaju wzorce na poziomie neuromotorycznym, wcześniejszym niż motoryka artykulacyjna. Spostrzeżenia słuchowe utrwalane są w ośrodku słuchowym w mózgu, tworząc ślady słuchowe dźwięków mowy. Przy odbiorze przekazów werbalnych aktywizowane są również obszary odpowiadające za ruchy aparatu mownego umożliwiające późniejsze wypowiedzenie słyszanych treści.

Techniki doskonalenia słuchu fonematycznego

Z tego względu ćwiczenia doskonalące percepcję słuchową powinny znaleźć się w programie nauczania wymowy każdego języka obcego. Na początkowym etapie nauki szczególnie istotne jest wprowadzanie aktywności doskonalących umiejętność postrzegania dźwięków mowy typowych dla danego języka obcego i ich kombinacji. W tym celu stosuje się nagrania zawierające pary wyrazowe różniące się jednym fonemem. Pary te powinny być starannie artykułowane i wypowiedzane w ciszy, najpierw przez nauczyciela, a następnie prezentowane w postaci odpowiednio przygotowanych nagrań. Konieczne jest zróżnicowanie głosów w używanych nagraniach – poszczególne wyrazy powinny być wypowiedzane przez kobiety i mężczyzn w różnym wieku. Kolejnym krokiem są próby odwzorowania słyszanych dźwięków w mowie.

Uczącym się można zaproponować ćwiczenia polegające na rozróżnieniu, czy wyrazy, które słyszą, są takie same czy inne. Warto pamiętać, aby kłopotliwy dźwięk pojawiał się w kilku parach wyrazów i był umieszczony w różnych pozycjach: w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Prezentując nagrania wyrazów różniących się jedną z tych cech, możemy poprosić uczących się także o dopasowanie formy fonicznej do zapisanych wyrazów lub wybranie

słyszanego wyrazu z podanych dwóch lub trzech możliwości. Kolejno można wprowadzić ćwiczenia zawierające opozycje potrójne np.: *gruby – grubi – grube*. Zadaniem uczących się może być ponumerowanie, w jakiej kolejności wyrazy te pojawiają się w nagraniu. Można także przyporządkować każdemu wyrazowi dany numer, a następnie odtworzyć nagranie, w którym różne osoby wypowiadają wymienione słowa w przypadkowej kolejności kilka razy. Uczący się muszą zapisać poprawną kolejność (np. 1321123). Ćwicząc percepcję słuchową, warto także wprowadzać pary wyrazowe różniące się brakiem jednego lub kilku fonemów, np.: *ceny – cenny, gdzie – gdzieś, pierwszy – pieszy*. Na dalszych etapach można poprosić uczących się o zapisywanie wyrazów ze słuchu.

Materiał do kształcenia słuchu fonematycznego powinien być przygotowany w sposób przemyślany, tak aby prezentować szeroki wachlarz alofonów danego fonemu. Wymienione techniki pracy mają na celu rozwijanie słuchu fonematycznego, co powinno prowadzić do wytworzenia nowych kategorii fonologicznych, na które składają się różne warianty realizacyjne fonemów typowych dla danego języka obcego³. Ćwiczenia polegające na słuchowym rozróżnianiu fonemów należy łączyć z ćwiczeniami wymowy – należy przy tym pamiętać, że zanim przejdziemy do stosowania przygotowanych w tym celu nagrań, pierwszym wzorcem wymowy pozostaje nauczyciel.

Polimodalny charakter odbioru dźwięków mowy

W procesie uczenia się wzorców artykulacyjnych istotna jest bowiem możliwość obserwacji ruchów narządów mowy, przede wszystkim ust, mówiącego. Dowodem na wzrokowo-słuchowy odbiór mowy jest doświadczenie pokazujące, że informacje wzrokowe mogą modyfikować percepcję słuchową. Zjawisko to nazywane jest efektem McGurka⁴. Również badania neuroobrazowania dowodzą, że podczas rozmowy z osobą, którą widzimy, można zauważyć aktywność nie tylko pola Wernickego⁵, ale także okolicy odpowiedzialnej za przetwarzanie informacji wzrokowych w korze mózgowej oraz ośrodka Broki, który odpowiada za produkcję mowy i motorykę artykulacyjną. Podczas słuchania wypowiedzi niespójnych bądź zakłóconych (takich jak w doświadczeniu McGurka) obserwuje się wzmożoną aktywność kory wzrokowej, co prowadzi do hipotezy, że wówczas większą uwagę skupiamy na ruchach artykulacyjnych mówiącego, obserwując bacznie jego usta i próbując w ten sposób nadbudować braki percepcyjne. To z tego względu widoczność rozmówcy znacznie ułatwia odbiór danego przekazu. Udział w bezpośredniej komunikacji językowej to także możliwość uzupełniania luk informacyjnych w oparciu o wskazówki

niewerbalne, takie jak mimika, gestykulacja, kontekst komunikacyjny. Jednak mechanizmy te mają zupełnie inne podłoże neurobiologiczne i związane są z aktywnością prawej półkuli.

Z dydaktycznego punktu widzenia podczas ćwiczeń wymowy konieczny jest zatem bezpośredni kontakt z nauczającym i możliwość obserwacji ruchów narządów mowy. Podczas pierwszych ćwiczeń wymowy ruchy te powinny być bardzo wyraźne, aby w sposób pełny zaprezentować sposób, w jaki wypowiedane są dane dźwięki. Dla lepszych efektów można także posłużyć się gestami wizualizacyjnymi stosowanymi w logopedii⁶ lub wykorzystać techniki wywoływania głosek stosowane w terapii logopedycznej. Warto także posłużyć się opisem lub zaprezentować na materiale graficznym sposób ułożenia języka w stosunku do zębów, dziąseł i podniebienia. Kształceniu wymowy i słuchu fonematycznego należy poświęcić odpowiednią uwagę, pamiętając, że najlepsze efekty przynosi systematyczny i zróżnicowany trening. Nauczanie systemu fonetyczno-fonologicznego w oparciu o wskazówki płynące z badań prowadzonych przez neurobiologów powinno umożliwić przezwycięzenie ograniczeń układu słuchowego oraz aparatu mownego, przyczyniając się w ten sposób do opanowania umiejętności sprawnej komunikacji ustnej z innymi użytkownikami danego języka, niwelując poczucie lęku językowego i dając pewność siebie pozwalającą na udział w różnego rodzaju rozmowach, dyskusjach, a nawet wystąpieniach publicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Cieszyńska, J. (2003) *Metody wywoływania głosek*, Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Horowitz, E. K. (1991) Wstęp. W: E. K. Horwitz, D. J. Young (red.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, xiii-xiv.
- Kuhl, P. K. (2007) Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję, W: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 34-62.
- Kurkowski, Z. M. (1998) Słuch a mowa w aspekcie rozwojowym w normie i patologii. W: *Kosmos*, t. 47, nr 3 (240), 289-296.
- Liberman, A.M., Cooper, F.S., Shankweiler, D.P., Studdert-Kennedy, M. (1967) Perception of the speech code. W: *Psychological Review*, 74, 431-461.
- Orłowska-Popek Z. (2011) Neurobiologiczna stymulacja funkcji słuchowych. W: M. Michalik (red.) *Nowa Lo-*

gopedia: Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, t. 2, Kraków: Collegium Columbinum, 191-198.

- Szelaąg, E. (2005) Mózgowe mechanizmy mowy. W: T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.) *Mózg a zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 489-524.
- Wojtulewicz, M., Dalla Bella, S. (2011) Uszy mają oczy. W: *Psychologia dziś*, nr 3 (14), 42:47.
- Zyss, T. (2011) Neurofizjologiczne podłoże procesu mówienia – rola somatosensorycznej kontroli zakrę-

tów zaśrodkowych. W: M. Michalik (red.) *Nowa Logopedia: Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, t. 2, Kraków: Collegium Columbinum, 35-46.

DR ADRIANA PRIZEL-KANIA Adiunkt w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka artykułów z zakresu metodyki nauczania i testowania języków obcych, pomocy dydaktycznych oraz monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*.

- 1 W literaturze przedmiotu funkcjonują także terminy *sluch fonemowy* oraz *sluch fonologiczny* (por. prace B. Rocławskiego). Określenie *sluch fonematyczny* wywodzi się z opisów badań prowadzonych przez A. R. Luriję i jest częściej stosowane przez badaczy zajmujących się zdolnością słuchowego różnicowania fonemów oraz analizą i syntezą dźwiękową (por. I. Styczek, T. Kania, L. Kaczmarek).
- 2 Twórcą teorii sita fonologicznego i twórcą nowej dziedziny naukowej – fonologii kontrastywnej – jest N. Trubiecki, autor *Grundzüge der Phonologie* (1939), pracy przetłumaczonej na polski przez A. Heinza i opublikowanej w 1970 roku pt. *Podstawy fonologii*.
- 3 W niniejszym artykule ograniczono się do propozycji technik kształcenia słuchu fonematycznego ze względu na ich związek z nauką poprawnej wymowy, jednak technik rozwijających percepcję słuchową na różnych poziomach zaawansowania językowego jest o wiele więcej (zob. A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013).
- 4 Doświadczenie to polega na tym, że badanym prezentowany jest materiał filmowy pokazujący twarz osoby wypowiadającej sylabę „ga” i podkład dźwiękowy sylaby „ba”. W efekcie przy obserwacji ust mówiącego słyszymy dźwięk „da”. Po zamknięciu oczu tę samą sylabę identyfikujemy już jako „ba”.
- 5 Za produkcję i odbiór mowy odpowiadają głównie dwa ośrodki mózgowce. Są to pole Broki – motoryczne centrum tworzenia mowy, oraz pole Wernickego – sensoryczne centrum jej odbioru.
- 6 W przypadku nauczania języka polskiego jako obcego można wykorzystać *Metody wywoływania głosek* autorstwa J. Cieszyńskiej.

Trening oddechowo-fonacyjno- -rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego

MIECZYŚLAW GAJOS

Efektywne nauczanie i uczenie się fonetyki języka obcego wymaga systematyczności oraz odpowiednio dobranych i skonstruowanych ćwiczeń, które pozwolą na progresywne kształcenie i rozwijanie słuchu fonematycznego ucznia oraz jego umiejętności artykulacyjnych. Warto również włączyć do procesu kształtowania kompetencji fonologicznej ucznia procedury, które sprawią, że przyswajanie fonetyki języka obcego będzie przebiegało sprawniej, bezstresowo, a przede wszystkim skutecznie.

Uczeń powinien dostrzegać celowość wykonywanych ćwiczeń, którą będą mu pomocne w samoocenie posiadanych umiejętności fonetycznych na poziomie percepcyjnym i artykulacyjnym. Praca nad poszczególnymi zagadnieniami fonetycznymi powinna wpłynąć na dostrzegalną poprawę jakości komunikowania się na poziomie rozumienia ze słuchu oraz mówienia. Tak więc ćwiczenia fonetyczne należy traktować jako narzędzie służące podnoszeniu skuteczności komunikowania się w języku obcym.

Na rynku wydawniczym jest wiele pozycji zawierających materiały do ćwiczeń z fonetyki korektywnej. Mogą one być wykorzystywane w klasie na lekcjach języka obcego bądź do pracy autonomicznej ucznia. Na przykład nauczyciele języka francuskiego mają do dyspozycji ćwiczenia wraz z nagraniami opublikowane przez wydawnictwa specjalizujące się w dydaktyce języka francuskiego jako obcego: Hachette, CLE International czy Hatier/Didier. Należy jednak zauważyć, że materiały te, adresowane do odbiorców różniących się pod względem języka ojczystego, nie zawsze w pełni odpowiadają potrzebom polonofonów. Przykładowo: opozycja spółgłoskowa [p] : [b] : [v], stanowiąca trudność dla hispanofonów, niekoniecznie musi być przedmiotem ćwiczeń polskiego ucznia czy studenta.

Na zajęciach z fonetyki korektywnej ze studentami romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego najczęściej korzystam z materiałów własnych oraz podręczników i zbiorów ćwiczeń: Kaneman-Pougatch i Pedoya-Guimbretière (1990), Pagniez-Delbart (1990, 1993), Charliac i Motron (1998) czy Abry i Chalaron (2010). Publikacje te, choć może nie najnowsze, są jednak godne polecenia ze względu na ich staranne opracowanie pod względem językowym i metodologicznym. Oprócz ćwiczeń zawierają szereg cennych wskazówek dotyczących francuskiego systemu fonicznego oraz postępowania metodycznego w procesie kształtowania kompetencji fonologicznej ucznia. Towarzyszą im dobrze zrealizowane nagrania dostępne na płytach CD. Zarówno część teoretyczno-opisowa, jak i ćwiczenia są bogato ilustrowane, zawierają rysunki, tabele, schematy, które znacznie ułatwiają wizualizację wybranych zagadnień fonetycznych i ich optymalne przyswojenie.

Również w swojej pracy (Gajos 2010) zamieściłem szereg informacji na temat programowania kursu fonetyki, procedur korekcyjnych oraz metodologii opracowywania ćwiczeń fonetycznych. Czytelnik znajdzie tam szczegółową typologię ćwiczeń kształcących i rozwijających słuch fonematyczny ucznia, tzw. ćwiczenia dyskryminacyjne oraz typologię ćwiczeń artykulacyjnych. Zamieszczone modele ćwiczeń uwzględniają percepcję i wymowę głosek oraz elementów prozodycznych.

Zajęcia z fonetyki wymagają odpowiedniego przygotowania fonacyjnego, o którym często się zapomina. Praca nad elementami podsystemu fonetycznego to praca głosem, a głos wymaga wsparcia, odpowiednich ćwiczeń oddechowych oraz pozwalających rozgrzać i rozluźnić mięśnie odpowiedzialne za poprawną emisję poszczególnych głosek.

Jest to szczególnie ważne w przypadku języków, w których artykulacja głosek ma charakter napięty i wymaga pobudzenia oraz zaangażowania różnych partii mięśni odpowiedzialnych za ich poprawną wymowę. Do takich języków należy język francuski ze swoim złożonym systemem wokalicznym, który potrzebuje intensywnej gimnastyki artykulacyjnej poszczególnych narządów mowy, aby wymowa samogłosek ustnych i nosowych była fonetycznie poprawna.

W odróżnieniu od wymowy francuskiej, polska artykulacja ma charakter luźny, nie wymagający napięcia i intensywnej pracy mięśni artykulatorów. Dlatego też przedstawienie studenta na „francuski sposób” mówienia wymaga wielu intensywnych ćwiczeń.

Tarasiewicz (2003) porównuje głos ludzi do instrumentu muzycznego, bowiem, jak pisze autorka, podlega on takim samym zasadom jak większość instrumentów muzycznych:

W większości tradycyjnych instrumentów muzycznych znajdziemy trzy podstawowe elementy: wibrator (źródło dźwięku), generator (element wzbudzający drgania źródła dźwięku) oraz amplifikator (element wzmacniający drgania, zwykle z wykorzystaniem zjawiska rezonansu). [...] Podobnie jest z głosem. Tu także mamy źródło dźwięku (znajdujące się w krtani struny głosowe), generator (strumień powietrza i impulsy nerwowe wzbudzające struny głosowe do drgań) oraz amplifikator (rezonatory, które nadają dźwiękowi nośność i brzmienie) (Tarasiewicz 2003:27-28).

Biorąc pod uwagę fakt, że modele ćwiczeń dyskryminacyjnych i artykulacyjnych można łatwo znaleźć w publikacjach z zakresu fonetyki korektywnej (zalecane podręczniki fonetyki francuskiej wymieniałem powyżej) oraz w podręcznikach do metodyki nauczania języków obcych (Komorowska 1993:88-99), chciałbym ten artykuł poświęcić w całości ćwiczeniom oddechowo-fonacyjno-rozluźniającym, których celem jest przygotowanie aparatu oddechowego oraz korygowanie napięcia mięśni krtani i artykulatorów używanych przy emisji głosu. Zamieszczam tutaj przede wszystkim propozycje ćwiczeń, z których korzystałem z moimi studentami na zajęciach z fonetyki korektywnej. Ich przydatność w późniejszej pracy nad wybranymi zagadnieniami

fonetyczno-fonologicznymi języka francuskiego oceniam wysoko. Również w opiniach studentów wyrażanych w ankietach oceniających prowadzone przeze mnie zajęcia znajdowałem pozytywne uwagi na temat stosowanych procedur rozgrzewki oddechowo-fonacyjnej. Pomagała ona studentom nie tylko „nastroić” instrument głosu, ale także pokonać nieśmiałość, wstydlivość, czasem strach przed ośmieszeniem, często towarzyszący zajęciom, podczas których, jak napisał jeden ze studentów, „trzeba z siebie robić małą”.

O zależności wymowy od czynników afektywnych pisze Baran-Łucarz (2006). Analizując miejsce zajęć z fonetyki na studiach neofilologicznych, wymienia czynniki, które wskazują na konieczność zwiększenia liczby godzin fonetyki w obowiązujących programach studiów. Obok czynników czysto językowo-metodycznych, autorka zwraca także uwagę na czynniki emocjonalne, zwłaszcza te, które obniżają poziom motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach z fonetyki. Jak słusznie zauważa:

Wymowa jest najbardziej emocjonalnie nacechowanym aspektem języka. Oznacza to, że uczący się potrzebują czasu, by zaakceptować swoje drugie „ja”, charakteryzujące się odmiennym niż do tej pory sposobem wymawiania dźwięków, słów i zdań. Dowodem na silną zależność wymowy od czynników afektywnych, które uczniowie w różnym stopniu potrafią kontrolować i pokonywać przy uczeniu się nowego języka jest śmiech, speszenie, a niekiedy nawet płacz towarzyszący ćwiczeniom (Baran-Łucarz 2006:9).

Dlatego ważne jest, by przed przystąpieniem do ćwiczeń właściwych z fonetyki danego języka ośwoić studentów z ich własnym głosem, ale nie tym tłumionym, którym mówią niepewnie pod nosem, lecz głosem pełnym, wydobywającym się z wnętrza, otwartym na interlokutora i przestrzeń, gdzie jest realizowany akt komunikacji językowej. W trakcie mówienia powinny być zaangażowane poszczególne artykulatory i rezonatory. Zadaniem wykładowcy jest pokazanie studentom, w jaki sposób mogą wydobywać z siebie głos, który w miarę wykonywania ćwiczeń fonetycznych zamieni się w wyraźną, poprawną mowę. Również uświadomienie studentom w czasie treningu oddechowo-fonacyjnego, jaką rolę odgrywają poszczególne części aparatu artykulacyjnego w emisji dźwięku, pozwoli w przyszłości wykorzystać tę wiedzę i umiejętności w nabywaniu oraz systematycznym rozwijaniu kompetencji fonologicznej, zarówno na poziomie percepcji, jak i poprawnej wymowy elementów segmentalnych i suprasegmentalnych.

Teoria i praktyka ćwiczeń oddechowo-fonacyjnych

Danuta Wosik-Kawała, autorka *Podstaw emisji głosu* (2015), uważa, że oddychanie które jest czynnością fizjologiczną, można usprawnić, stosując odpowiednio dobrane ćwiczenia oddechowe, ukierunkowane na czynność mówienia. Autorka podaje następujące cele ćwiczeń oddechowych:

- *wzmacnianie i wykorzystanie siły mięśni oddechowych;*
- *zwiększenie pojemności płuc;*
- *wyrobienie oddechu torem przeponowym lub przeponowo-żebrowym;*
- *rozdzielenie fazy wdechu i wydechu oraz mówienie tylko na wydechu;*
- *wyrobienie umiejętności pełnego, szybkiego wdechu i wydłużenia fazy wydechowej;*
- *nauczenie ekonomicznego zużywania powietrza w czasie mówienia;*
- *dostosowanie długości wydechu do czasu trwania wypowiedzi;*
- *uświadomienie siły strumienia wydychanego powietrza i możliwość świadomego sterowania nim;*
- *zsynchronizowanie pauz oddechowych z treścią wypowiedzi;*
- *wyciszenie, uspokojenie po większym wysiłku fizycznym lub w sytuacji stresu.*

(Wosik-Kawała 2015:63)

Autorzy zajmujący się problematyką higieny i emisji głosu (Brégy 1974; Tarasiewicz 2003; Zaleska-Kręcicka, Kręcicki, Wierzbicka, 2004; Kataryńczuk-Mania, Kowalkowska, 2006; Mazepa 2015) wyróżniają cztery podstawowe typy oddychania u człowieka:

- *żebrowe (żebrowo-przeponowe);*
- *brzuszne (brzuszo-przeponowe);*
- *żebrowo-brzuszne (żebrowo-brzuszo-przeponowe);*
- *szczytowe (obojczykowo-żebrowe).*

Trzy pierwsze z udziałem przepony są uważane za prawidłowe, natomiast oddychanie obojczykowo-żebrowe jest uznawane za niepoprawne.

Za optymalne uważa się oddychanie żebrowo-brzuszo-przeponowe, ponieważ biorą w nim udział zarówno mięśnie klatki piersiowej, jak i mięśnie powłok brzusznych oraz przepona. W oddychaniu żebrowo-brzuszo-przeponowym, nazywanym również całościowym (Tarasiewicz 2003), pojemność płuc jest największa i wynosi u mężczyzn 3960 cm³, a u kobiet 2700 cm³. W kolumnie obok znajduje się tabela ilustrująca pojemność płuc dla poszczególnych typów oddychania (Brégy 1974:54).

Tab. 1. Pojemność płuc w zależności od typu oddychania

TYP ODDYCHANIA	MĘŻCZYŹNI	KOBIETY
Obojczykowy	2150 cm ³	2000 cm ³
Żebrowy	2680 cm ³	2170 cm ³
Przeponowy	3200 cm ³	2540 cm ³
Całościowy	3960 cm ³	2700 cm ³

W codziennym funkcjonowaniu człowieka wyodrębnia się dwa podstawowe rodzaje oddechu: oddech spoczynkowy oraz oddech dynamiczny (Wiśniewska-Salamon 2015:33-46). Podczas oddychania spoczynkowego czas wdechu i wydechu bilansują się, a czas ich trwania jest równomierny. Natomiast w oddychaniu dynamicznym, którego używamy w procesie mówienia, wdech jest krótszy od wydechu, a jego głębokość zależy w dużym stopniu od tempa ekspresji wypowiedzianych kwestii.

Przejdźmy zatem do zaprezentowania wybranych ćwiczeń oddechowo-fonacyjnych, które wykorzystywałem w mojej pracy dydaktycznej ze studentami romanistyki na zajęciach praktycznych z fonetyki korektywnej. Poprzedzały one zawsze typowe ćwiczenia fonetyczne, stanowiąc rodzaj treningu wokalnego. Zachęcałbym do korzystania z tego typu ćwiczeń nie tylko na zajęciach ze studentami, ale również na lekcjach języka z dziećmi i młodzieżą szkolną.

Dobrze byłoby pokazać uczniom/studentom, że język jest muzyką. Kiedy mówimy, używamy tych samych instrumentów, którymi posługują się zawodowi śpiewacy i osoby pracujące głosem: aktorzy, lektorzy, spikerzy, dziennikarze, duchowni, nauczyciele, prawnicy itd. Wskazane zatem byłoby na zajęciach z fonetyki poprzedzenie każdej sekwencji właściwych ćwiczeń fonetycznych ćwiczeniami oddechowymi i fonacyjnymi, które będą miały na celu uświadomienie uczącym się, w jaki sposób funkcjonują ich aparaty słuchu i mowy oraz przygotowanie ich do pracy głosem. Ćwiczenia oddechowo-fonacyjne stanowią rodzaj rozgrzewki, jaką wykonują aktorzy czy pieśniarze przed wejściem na scenę. Przydatne zatem mogą być w tym miejscu techniki wykorzystywane w ramach kształcenia słuchu i emisji głosu. Rozbudowaną typologię ćwiczeń oddechowych, relaksacyjnych, fonacyjnych oraz ich szczegółowy opis można znaleźć w publikacjach specjalistycznych z zakresu foniatry, logopedii czy higieny i emisji głosu. Część z nich adresowana jest do nauczycieli, których podstawowym narzędziem pracy jest ich własny głos. Ponieważ na zajęciach z języka obcego gros czasu poświęca się mówieniu, nauczyciel języka powinien szczególnie zadbać o instrument, który ma mu efektywnie służyć przez cały czas pracy zawodowej.

Dlatego też namawiam nauczycieli języków do wykonywania ćwiczeń oddechowo-fonacyjnych razem z uczniami czy studentami.

Ćwiczenia treningu wokalnego możemy na początku przeprowadzać w oderwaniu od nauczanego języka obcego, a później dopiero stopniowo włączać elementy językowe. W ćwiczeniach tych chodzi przede wszystkim o to, aby uwrażliwić słuch na pewne cechy percypowanych dźwięków czy całych ciągów fonicznych oraz na rozluźnienie i „rozgrzanie” wszystkich narządów, które biorą udział w procesie mówienia: aparatu oddechowego, krtani wraz ze znajdującymi się w niej strunami głosowymi, rezonatorów oraz artykulatorów. Tak jak ciało wymaga systematycznych ćwiczeń różnych partii mięśni, tak samo narządy mowy potrzebują właściwie skonstruowanych i dobranych ćwiczeń, które usprawnią jego prawidłowe funkcjonowanie.

Aby z akordeonu można było wydobyć dźwięk, potrzebny jest miech, który pompuje strumień powietrza i wprawia w drganie odpowiednie stroiki instrumentu w zamkniętej przestrzeni rezonansowej. Narządy oddychania u człowieka spełniają tę samą funkcję w procesie mówienia co miech akordeonu w wydobywaniu dźwięków, z których powstaje melodia. Ludzki aparat oddychania dostarcza energii niezbędnej do pobudzenia innych narządów artykulacyjnych i emisji głosu. W większości języków w procesie artykulacji głosek wykorzystywane jest powietrze wydychane. Istnieją jednak języki, na przykład wśród języków afrykańskich, w których pewne spółgłoski wymawiane są nie na wydechu, lecz na wdechu (Léon 1992:52).

Uświadomienie uczniowi roli oddychania w procesie mówienia oraz opanowanie technik oddychania, które sprzyjają poprawnej emisji dźwięków, może pomóc w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Dlatego też pracę nad zagadnieniami fonetycznymi powinno się zawsze rozpoczynać od ćwiczeń oddechowych. Wbrew pozorom, oddychanie, zwłaszcza to z udziałem przepony, o którym była mowa wyżej, nie jest sprawą prostą. Przepona to mięsień poprzeczny, który oddziela u człowieka jamę klatki piersiowej od jamy brzusznej. Mięsień ten odgrywa ważną rolę w procesie oddychania. Praca mięśnia przeponowego powoduje bowiem zmianę kształtu oraz objętości klatki piersiowej i pojemności płuc. Nie można jednak zapominać o tym, że: *Przepona nie posiada zakończeń nerwowych, więc nie jest przez nas odczuwalna, a bezpośredni wpływ na jej czynność mają mięśnie tłoczni brzusznej i mięśnie żeber* (Wiśniewska-Salamon 2015:35).

Ponieważ oddech jest naszą główną podporą w wydawaniu dźwięków, powinniśmy nauczyć się go

kontrolować. Poniżej znajdują się przykłady prostych ćwiczeń oddechowych, które można wykonywać w klasie lub w domu.

Ćwiczenia oddechowe

ĆWICZENIE 1. SKUPIENIE UWAGI NA ODDECHU

Naśladowanie ziewania – wdech. W trakcie ziewania obserwujemy brzuch. Mięsień przeponowy powinien wypychać brzuch do przodu, tworząc coś w rodzaju balonika. Chwilowe zatrzymanie powietrza. Naśladowanie westchnienia – wydech. Przy wydechu następuje kurczenie się mięśnia przeponowego i następuje wypuszczanie powietrza z „balonika”.

ĆWICZENIE 2. NAUKA ODDYCHANIA Z UDZIAŁEM PRZEPONY

Ćwiczenie to możemy wykonywać na stojąco, na siedząco lub na leżąco.

A. Oddychanie przeponowe na stojąco

Stajemy w lekkim rozkroku. Ramiona opuszczone. Dla lepszej obserwacji pracy przepony można położyć jedną lub dwie dłonie na brzuchu. Wykonujemy powoli bardzo głęboki wdech powietrza nosem, starając się „wpompuwać” je do brzucha. Na moment zatrzymujemy powietrze w płucach. Następnie bardzo powoli wypuszczamy powietrze ustami, tak jakbyśmy chcieli zdmuchnąć zapałkę. Przy wydechu staramy się wypchnąć powietrze do końca, dociskając przeponę w kierunku kręgosłupa.

B. Oddychanie przeponowe na siedząco

Siadamy prosto, ale swobodnie na brzegu krzesła. Stopy mocno oparte na podłodze. Nogi lekko rozwarte. Ramiona opuszczone. Można położyć dłoń na brzuchu. W trakcie wykonywania ćwiczenia zalecana jest obserwacja pracy przepony. Powolny wdech powietrza nosem. Zatrzymanie powietrza. Powolny wydech powietrza ustami.

C. Oddychanie na leżąco

To ćwiczenie możemy zalecić uczniom/studentom jako zadanie domowe. Kładziemy się wygodnie na plecach. Uginamy nogi w kolanach, stopy postawione w lekkim rozkroku. Dla lepszej koncentracji podczas wykonywania ćwiczenia i skupienia się wyłącznie na oddychaniu, zamykamy oczy. Kładziemy dłonie na brzuchu. Bardzo powoli wciągamy powietrze nosem. Powinniśmy wyraźnie poczuć dłonie unoszące się na brzuchu. Zatrzymujemy powietrze. Bardzo powoli, delikatnie wypuszczamy powietrze ustami, czując pod dłońmi opadający brzuch. W miarę powtórzeń staramy się wydłużać czas trwania

wydechu. Im dłużej, tym lepiej. Zaleca się kilkakrotne powtórzenie każdego ćwiczenia.

Warto wiedzieć, że oddychanie przeponowe jest korzystne nie tylko ze względu na emisję głosu, ale także ze względu na to, że pracująca przepona pobudza do pracy serce i pozwala dostarczyć organizmowi więcej tlenu. Dlatego też uczniowie, zwłaszcza na początku wykonywania ćwiczeń oddechowych, mogą poczuć lekkie zawroty głowy. Nie jest to powód do ich przerywania. Wręcz przeciwnie: świadczy to o tym, że ćwiczenie było poprawnie i starannie wykonane.

Ćwiczenia oddechowe są również zalecane w sytuacjach stresogennych, zmęczenia czy zdenerwowania, których przecież w kontekście szkolnym nie brakuje. Wzmocniona dawka tlenu na początku rozgrzewki fonetycznej, pozbycie się zmęczenia i wyciszenie poprawią nastrój i samopoczucie uczniów. Oddychanie przeponowe wspomaga także procesy zapamiętywania i koncentracji, tak bardzo potrzebne na lekcjach języka obcego.

Ćwiczenia oddechowe z elementami fonacji

Kontynuujemy ćwiczenia oddechowe w wybranej pozycji, dołączając do nich wydobywanie głosu w czasie płynnego, pełnego wydechu. Ćwiczenia te pozwalają zaobserwować, że dźwięki emitowane z narządu głosu w czasie fonacji przekształcają się w głoski. Ponieważ fonacja towarzyszy artykulacji, możemy już na tym etapie ćwiczeń zacząć zwracać uwagę na sposób emitowania poszczególnych głosek.

Propozycje ćwiczeń:

- Próbujemy zgasić niewidzialną świecę. W trakcie wydechu powinno być słychać lekkie świszczanie: fffffff... Ćwiczenie to można wykonać z kartką papieru, którą trzymamy na wysokości twarzy w odległości około 10 cm. W czasie prawidłowego wykonywania ćwiczenia kartka powinna się odchylić. Stopniowo zwiększamy odległość kartki od ust i wzmacniamy siłę wydechu.
- W trakcie bardzo powolnego wydechu wydobywamy z siebie dźwięk podobny do tego, jaki wydaje balon, z którego wypuszczamy powietrze – syczenie: ssssss... Wydobywany dźwięk powinien być jednostajny i słyszalny do końca trwania wydechu.
- Próbujemy na wydechu wydobywać dźwięk imitujący szelest liści na wietrze: szszszsz... Można zwiększać intensywność dźwięku od słabego, delikatnego, do coraz mocniejszego i głośniejszego. Pamiętajmy o dociskaniu przepony i całkowitym wypuszczeniu powietrza.
- Natarczywa mucha, natarczywy bąk – to ćwiczenie, w trakcie którego naśladowujemy dźwięk latającego

owada – bzyczenie: zzzzzzzz..., lub brzęczenie: zzzzzzzzzz...

- Imitujemy ustami monotony hałas pojawiający się w instalacji wodnej czy centralnego ogrzewania – mruczenie: mmmmm...

W czasie wykonywania powyższych ćwiczeń staramy się nie zmieniać wysokości dźwięku, możemy natomiast, dociskając mięsień przepony, zwiększać jego intensywność.

W kolejnej serii ćwiczeń powtarzamy świszczanie, syczenie, szeleszczenie, mruczenie, bzyczenie i brzęczenie, ale w trakcie pełnego cyklu wydechu zatrzymujemy na moment powietrze. Zatrzymując się, nie dobieramy powietrza do płuc. Strzałka pozioma oznacza wydech. Pionowe kreski oznaczają zatrzymanie powietrza. Przepona powinna pracować, intensywnie „dociskając” dźwięki po każdym zatrzymaniu.

f / f / f / f / f / f / f /
 s / s / s / s / s / s / s /
 sz / sz / sz / sz / sz /
 m / m / m / m / m / m /
 z / z / z / z / z / z / z /
 s / s / s / s / s / s / s /



W następnej serii ćwiczeń oddechowo-fonacyjnych zastępujemy dźwięki o charakterze spółgłoskowym dźwiękami samogłoskowymi imitującymi różne odgłosy.

Sposób postępowania metodycznego jest taki sam jak w przypadku ćwiczeń opisanych powyżej. A więc: głęboki wdech nosem, chwilowe zatrzymanie powietrza, jak najdłuższy, powolny wydech ustami z jednoczesnym wydobywaniem głosu. Dla lepszej kontroli wdechu i wydechu zaleca się położenie dłoni na brzuchu.

aaaaaaaaa
 eeeeeeeee
 iiiiiiiiiiiiiii
 ooooooooo
 uuuuuuuuu

W trakcie wykonywania ćwiczenia możemy sobie wyobrazić miejsce wydobywania się dźwięku w zależności od jego wysokości. Na przykład: wysokie *i* wydobywające się z czubka naszej głowy, niskie *u* wydobywające się spod stóp itp.

Kolejna grupa ćwiczeń łączy ze sobą dźwięki konsonantyczne i wokaliczne. Możemy je wykonywać na dwa

zwracać baczna uwagę na poprawność fonetyczną. Rozwijanie kompetencji fonologicznej, o której mówią autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003:91), w powiązaniu z rozwijaniem poszczególnych sprawności językowych i znajomości podsystemów języka, pozwoli na optymalne przyswojenie języka obcego, który ma być dodatkowym, kolejnym narzędziem porozumiewania się. Kształtowanie kompetencji fonologicznej wymaga od nauczyciela i uczniów systematycznej pracy opartej na właściwie dobranych ćwiczeniach kształcących z jednej strony słuch fonematyczny, a z drugiej – umiejętności artykulacyjne. Ponieważ ćwiczenia fonetyczne to praca z głosem, warto włączyć do procesu nauczania/uczenia się ćwiczenia oddechowo-fonacyjne i relaksacyjne, które pozwolą na intensywną i efektywną gimnastykę narządów artykulacyjnych. Trening oraz rozgrzewka poszczególnych części naszego aparatu głosowego, systematyczna praca nad oddechem i fonacją nie tylko poprawiają higienę głosu naszych uczniów i studentów, ale także pozwalają im lepiej zrozumieć istotę i celowość wykonywania ćwiczeń fonetycznych.

Wyregulowanie oddechu, kontrolowanie go podczas mówienia, nastrojenie aparatu głosowego – wszystko to pozwoli na wydobywanie czystych dźwięków i na posługiwanie się językiem obcym w sposób, który nie będzie drażnił i ranił uszu naszych interlokutorów. Pamiętajmy, że zostaliśmy wyposażeni przez naturę w jeden z najpiękniejszych instrumentów, a to, jak z niego będziemy korzystać i jak z niego będą korzystać nasi uczniowie i studenci, zależy w dużym stopniu od nas, nauczycieli. Sprawmy, aby nasza mowa i mowa naszych uczniów pozostała piękną muzyką, której będą chcieli słuchać inni.

BIBLIOGRAFIA

- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2010) *Les 500 exercices de phonétique avec corrigés*. Paris : Hachette.
- Baran-Łucarz, M. (2006) *Prosto w oczy – fonetyka jako „michalek” na studiach filologicznych?* W: W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej, Mikorzyn, 8-10 maja 2006*. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 7-17.
- Brégy, W. (1974) *Elementy techniki wokalne*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Bubicz-Mojska, A. (2007) *Głos ludzki jako żywy instrument*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Charliac, L., Motron, A.-Cl. (1998) *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. Paris : CLE international.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Gajos, M. (2010) *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Guimbretière, É. (1990) *Plaisir des sons*. Paris: Hatier/Didier.
- Katarzyńczuk-Mania, L., Kowalkowska, I. (2006) *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Kisiel, M. (2012) *Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Léon, P. (1992) *Phonétisme et prononciations du français. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan Université.
- Mazepa, T. (2015) *Sztuka mówienia. Podstawy emisji głosu dla studentów pedagogiki i kierunków pokrewnych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pagniez-Delbart, T. (1990) *A l'écoute des sons – Les voyelles*. Paris : CLE international.
- Pagniez-Delbart, T. (1993) *A l'écoute des sons – Les consonnes*. Paris : CLE international.
- Pawłowski, Z. (2010) *Podstawy foniatrii*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Przybysz-Piwko, M. [red.] (2006) *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: CODN.
- Tarasiewicz, B. (2003) *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków: Universitas.
- Wiśniewska-Salamon, I. (2015) *Emisja głosu w teorii i praktyce*. W: Miśka, H. [red.] *Z zagadnień emisji głosu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 33-46.
- Wosik-Kawała, D. (2015) *Podstawy emisji głosu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zaleska-Kręcicka, M., Kręcicki, T., Wierzbicka, E. (2004) *Głos i jego zaburzenia. Zagadnienia higieny i emisji głosu*. Wrocław: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu.
- Zielińska, H. (2002) *Kształcenie głosu*. Lublin: Polihymnia.

PROF. ZW. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS Romanista, pracownik naukowy Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalista w zakresie językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki. Jego dorobek naukowy obejmuje przeszło 100 pozycji. Specjalizuje się w zakresie fonetyki i ortografii francuskiej, bada skrócone formy leksykalne występujące we współczesnej francuszczyźnie mówionej i pisanej, w komunikacji realnej i wirtualnej. Propaguje aktywnie kulturę francuską, jest znawcą życia i twórczości Edith Piaf – autorem książki o niej i tłumaczem tekstów jej piosenek. Jest także autorem sztuk teatralnych oraz scenariuszy widowisk muzycznych.

Wymowa w nowoczesnej dydaktyce językowej: jak rozłożyć akcenty ?

GRZEGORZ ŚPIEWAK

Dlaczego nauka wymowy jest na ogół zaniedbywana – mimo że praktycznie każdy nauczyciel języka obcego deklaruje, że jego/jej głównym celem jest rozwijanie umiejętności skutecznego komunikowania się, zwłaszcza w języku mówionym? Czy i jak można tę pedagogiczną niechęć do wymowy przezwyciężyć? Z jakich rozwiązań i strategii warto skorzystać, mając na uwadze specyficzne potrzeby polskich uczniów?

Jak mówią Anglicy: *you cannot speak without pronouncing* – by coś *powiedzieć* w języku obcym, trzeba to *wymówić*. Zatem nauczanie i uczenie się wymowy jest – a przynajmniej powinno być – fundamentem rozwijania umiejętności mówienia w języku obcym. Ale bynajmniej nim nie jest, mimo że deklarowanym celem właściwie wszystkich nowoczesnych programów nauczania jest nauka skutecznej komunikacji, przede wszystkim w języku mówionym. Podjęcie na łamach JOwS problematyki nauczania wymowy interpretuję zatem jako apel o ponowne otwarcie dyskusji nad przyczynami tej de-prioretyzacji wymowy w codziennej dydaktyce szkolnej i o poszukiwanie sposobów przywrócenia jej należnego miejsca w codziennej praktyce, za zamkniętymi drzwiami klasy językowej. Mój tekst to próba odpowiedzi na ten apel. W moim przekonaniu potrzebujemy w tym celu:

- rzetelnej diagnozy przyczyn zaniedbań w nauczaniu wymowy (a przynajmniej powodów niewłaściwego rozłożenia akcentów pedagogicznych w tym zakresie);
- ponownego określenia priorytetów w dydaktyce wymowy języka obcego, z uwagi na współczesny kontekst komunikacyjny;
- wskazania przykładów konkretnych strategii pedagogicznych, uwzględniających specyficzne potrzeby polskich uczniów ze względu na cechy ich języka ojczystego.

Oczywiście są to zadania ambitne i nie sposób poruszyć wszystkich subtelnych kwestii na zaledwie kilku stronach jednego artykułu, mam jednak nadzieję, że mój tekst przyczyni się, mimo oczywistych ograniczeń objętościowych, do ożywienia dyskusji nad tą arcyważną tematyką.

Wymowa - wymówki

Skoro potrzebujemy rzetelnej diagnozy, to powiedzmy szczerze i bez ogródek, że chyba żaden inny aspekt nauczania nie obfituje w tyle wymówek, co właśnie wymowa. Należy przy tym podkreślić, że określenie „wymówka” w zestawieniu z wyrazem „wymowa” to nie jedynie gra słów, lecz chęć sprowokowania wśród językowców swego rodzaju pedagogicznego wyrzutu sumienia. Z moich licznych obserwacji jako hospitującego zajęcia wynika jasno, że praca nad wymową przydarza się raczej akcydentalnie, gdy nagle (a tym samym: rzadko) pojawi się kilka wolnych minut, na ogół pod koniec lekcji, ewentualnie gdy w podręczniku zdarzy się (też raczej sporadycznie¹) wyjątkowo ciekawe ćwiczenie, najlepiej zabawne, na przykład na wybrane wyrazy często źle wymawiane, rymy itp. – a zatem obok głównego toku lekcji, a nie jako jego stała, integralna część składowa. Typowa wymówka to brak czasu, który w pierwszej kolejności „należy” – jak często się słyszy – przeznaczyć na kwestie zasadnicze, w tym przede wszystkim na rozwijanie zasobu środków językowych (czytaj: gramatyki i słownictwa). Jest to o tyle zrozumiałe, że sprawność mówienia (a tym samym także,

choćby pośrednio, wymowa), jest testowana po raz pierwszy niesłuchanie późno, bo dopiero na egzaminie maturalnym. Mamy więc do czynienia z tzw. *backwash effect*, czyli „wstecznym wpływem” kształtu egzaminów z języka obcego na rzeczywiste priorytety pedagogów, którzy do nich przygotowują. Można zatem powiedzieć, że brak mówienia/wymowy na egzaminie gimnazjalnym i na sprawdzianie szóstoklasisty to bardzo dogodna wymówka, a zarazem pretekst do koncentrowania się na testowanej znacznie wcześniej umiejętności pisania. Sytuacji z pewnością nie poprawi zapowiedziany już przez Centralną Komisję Egzaminacyjną układ nowego egzaminu ósmoklasisty, w którym części ustnej, niestety, także nie będzie².

Do wymienionych powyżej dwóch typowych wymówek (brak czasu na ćwiczenie wymowy; brak egzaminu ustnego aż do matury) dochodzi jeszcze trzecia – kto wie, czy nie najważniejsza. Bierze się ona z poczucia – u wielu skądinąd świetnych nauczycieli języka – że ich własny akcent daleki jest od doskonałości, a zatem oni sami nie są dostatecznie dobrym modelem fonetyki języka nauczanego, by aktywnie i systematycznie zwracać uwagę na jakość wymowy uczniów. Mówiąc wprost, wymowa to nader często źródło nauczycielskich kompleksów. Jest więc poniekąd naturalne, że wolimy trzymać się raczej z daleka od tego, co może łatwo naruszyć naszą strefę komfortu jako profesjonalistów. O wiele łatwiej jest skupić się na tych aspektach systemu, w których taki komfort zapewni klucz odpowiedzi w książce nauczyciela, czyli na gramatyce i leksyce. Wspominając o tych kompleksach, nie próbuję nikogo ganić ani traktować z wyższością, tym bardziej że sam z takim poczuciem niedoskonałości borykałem się przez lata (o czym pisałem i mówiłem publicznie wielokrotnie³). A dlaczego się borykałem, czemu przestałem i z jakiego powodu sądzę, że to nie prawdziwy problem, lecz wymówka? O tym w dalszej części tekstu.

Mniejszy akcent na akcent

Kolejna już gra słów w śródtytułe to punkt wyjścia do zrewidowania sposobu myślenia o „(nie)doskonałości” wymowy nauczyciela. Niedoskonałość definiować można jedynie w stosunku do pewnej normy czy wręcz ideału. W przypadku wymowy języka obcego od razu pojawiają się tu dwie palące kwestie:

- co stanowi (a może raczej: co *powinno* stanowić) normę wymowy języka obcego w drugiej dekadzie XXI wieku?
- czy rzeczywiście *tylko* ktoś, kogo wymowa jest *idealnym* odzwierciedleniem normy, może być dobrym nauczycielem wymowy dla innych?

W tym miejscu zaznaczę, że rozważania w tej i dalszych częściach tekstu są zawężone do problematyki nauczania języka angielskiego, z uwagi na jego dominację w polskiej szkole i na jego unikatowy status jako języka komunikacji globalnej. To, że świat mówi po angielsku, w komunikacji bezpośredniej i online, pociąga za sobą bezprecedensowe tempo ewolucji angielszczyzny w ostatnim półwieczu (Svartvik, Leech 2006). Ta ewolucja (czy, zdaniem purystów, załamanie wszelkich standardów) dotyczy właściwie wszystkich aspektów używania tego języka, zwłaszcza jego wymowy. Angielskie dźwięki są bowiem „filtrowane” każdego dnia przez ponad miliard ludzi na wszystkich kontynentach; po raz pierwszy w dziejach Brytyjczycy, Amerykanie i Australijczycy razem wzięci znaleźli się w arytmetycznej mniejszości wśród osób posługujących się angielskim (Crystal 2003). Pytanie zatem, czy ich akcenty powinny nadal stanowić punkt odniesienia dla wszystkich pozostałych. Nie jest to bynajmniej pytanie czysto akademickie, lecz bardzo praktyczne: coraz częściej angielski służy do komunikacji między osobami, z których żadna nie jest jego rodzimym użytkownikiem. Z badań Jennifer Jenkins wynika, że dotyczy to niemal 80 proc. sytuacji komunikacyjnych na kontynencie europejskim (Jenkins 2000). Jeśli ci wszyscy nierodzimi użytkownicy skutecznie komunikują się ze sobą po angielsku, to nie sposób nie zapytać, co jest miarą i oznaką owego sukcesu. Odpowiedź, jaką sformułowała Jenkins w swojej przełomowej pracy, dała początek nowemu nurtowi w językoznawstwie stosowanym, który z czasem zyskał miano *English as a lingua franca* (ELF). Zdaniem Jenkins, Walkera (2010) i wielu innych, w świecie „ELF-ów” akcenty tradycyjnie uznawane za standardowe, w tym zarówno brytyjska *Received Pronunciation* (RP), jak i amerykańska *General Pronunciation* (GA) mogą w pewnych sytuacjach⁴ stanowić wręcz przeszkodę dla skutecznej komunikacji! Sukces komunikacyjny w świecie angielszczyzny globalnej to – zdaniem zwolenników tego podejścia – z jednej strony bycie *zrozumiałym* (por. ang. termin *intelligibility*) dla innych, a z drugiej zachowanie własnej *tożsamości* (ang. *identity*) językowej wtedy, gdy posługujemy się *lingua franca* w prawdziwej, spontanicznej interakcji⁵. To ostatnie stoi w bezpośredniej sprzeczności z jakąkolwiek próbą imitowania cudzego akcentu. Podkreślę po raz kolejny, że nie mówimy tu o abstrakcyjnych hipotezach: coraz liczniejsze są doniesienia, że w międzynarodowym środowisku pracy (zwłaszcza w wielojęzycznych korporacjach) takie próby imitacji czy epatowania np. znakomitym brytyjskim akcentem, są bardzo źle widziane⁶! Ale nawet jeśli pominąć takie przypadki, to potrzeba podkreślenia własnej językowej tożsamości, gdy używam *lingua franca*, jest być może znacznie silniejsza, niż tradycyjnie

zakładano. Doskonale ujął to niedawno zaprzyjaźniony fonetyk w nieformalnej konferencyjnej dyskusji: *Your accent is YOU!* („Twój akcent to TY!”).

Oczywiście, są to zagadnienia bardzo złożone – procesy socjolingwistyczne, będące ich tłem, to zjawiska o bardzo dużej dynamice zmian, a zatem relatywnie mało zbadane, a w dodatku uwikłane w cały szereg kontrowersji, odzwierciedlających często bardziej ogólne poglądy dyskutantów na cele edukacji, wyznaczniki standardów akademickich, a także kontekst polityczny. W tym miejscu interesuje mnie nie tyle ostateczny wynik tej debaty, ile samo jej sprowokowanie, a zwłaszcza poszerzenie aparatu pojęciowego, w ramach którego możemy mówić o kryteriach sukcesu naszych działań jako pedagogów. Zapytajmy zatem, czy i jak wpływa to wszystko na sytuację polskiego nauczyciela języka angielskiego? W moim głębokim przekonaniu, opisana wyżej fundamentalna redefinicja sukcesu w użyciu języka mówionego w dobie ELF i towarzysząca jej ogromna presja na tradycyjną normę wymowy, stawia polskich anglistów w potencjalnie bardzo atrakcyjnej pozycji, porównywalnej do sytuacji Holendrów czy Szwajcarów i, co ważne, znacznie lepszej niż np. Brytyczyków. Jak to możliwe?! Świadczą o tym badania porównawcze zrozumiałości różnych akcentów (a tym samym: ich komunikacyjnej atrakcyjności w świecie ELF), w których akcenty szeregu europejskich nacji wypadają znacznie lepiej niż RP czy GA⁷! Innymi słowy, polski anglista, w pełni uwrażliwiony na cechy fonetyczne zarówno języka ojczystego swoich uczniów (czyli polskiego), jak i języka nauczanego (tu: angielskiego jako *lingua franca*), jest de facto lepiej predysponowany do wspierania polskich uczniów w nauce wymowy „ELF-ickiej” niż nauczyciel brytyjski czy amerykański (chyba że ten ostatni znałby także język polski, co jednak zdarza się rzadko). A zatem znikają powody do kompleksów, znika też powodowana nimi potrzeba szukania wymówek, o czym była mowa w części pierwszej artykułu. Tego przesłania nie zawaham się określić jako niesłuchanie doniosłego – może ono (i, moim zdaniem, powinno) stanowić fundament nowego podejścia w szkoleniu zawodowym polskich anglistów, opartego nie na usilnych próbach zniwelowania ich rzekomych niedostatków fonetycznych (tzw. polskiego akcentu) i przybliżania ich do tradycyjnego ideału, jakim byłaby imitacja wymowy *native speaker*, ale na maksymalnym wykorzystaniu ich unikatowych zasobów i zalet jako użytkowników języka angielskiego jako *lingua franca*. Tylko w ten sposób można mieć nadzieję na pojawienie się właśnie u nauczycieli autentycznej motywacji do systematycznej pracy nad doskonaleniem wymowy ich uczniów. Podkreślę raz jeszcze, gdyż to naprawdę przewrót w myśleniu o normie

językowej i celach kształcenia: native speakerami angielskiego jako *lingua franca* z definicji nie mogą być Anglicy czy Amerykanie! Są nimi na przykład Polacy (podobnie jak Niemcy, Holendrzy i inni), mówiący swobodnie, zrozumiale i skutecznie po angielsku w komunikacji międzynarodowej. Pozytywny ładunek emocjonalny, jaki niesie ta konkluzja, koniecznie należy przekazać także uczącym się angielskiego w XXI wieku.

Tyle uwag ogólnych, pora bowiem na konkrety, obiecałem jeszcze we wstępie tego artykułu, czyli na pokazanie, co w praktyce może oznaczać opisana powyżej reorientacja priorytetów i strategii dydaktycznych.

Wymowa angielska dla Polaków – na nowo

Czytelnicy z łatwością rozpoznali w tym śródtytule nawiązanie do skądinąd bardzo przydatnego poradnika Porzuczka, Rojczyka i Arabskiego (2013). Przy całym szacunku dla rzetelności tej publikacji, należy stwierdzić, że wpisuje się ona w tradycyjne podejście, w którym opisuje się to zagadnienie w kategoriach problemów, z jakimi musi zmierzyć się Polak, uczący się wymowy angielskiej, z powodu faktu, że jego językiem ojczystym jest właśnie język polski. To kontrastywne i interferencyjne podejście ma długą tradycję⁸ i z pewnością nie ma potrzeby ponownie go tu przedstawiać. W zamian proponuję, zapowiedziane w tytule mojego tekstu, położenie akcentu nie na to, co jest problemem, lecz na to, co dzięki znajomości języka polskiego możemy wykorzystać, doskonaląc wymowę języka angielskiego. Z uwagi na ramy objętościowe tego artykułu, ograniczę się tu do przeglądu spółgłosek; zainteresowanych pozostałymi aspektami wymowy odsyłam do przełomowej publikacji Robina Walkera (2010)⁹, w tym w szczególności do podrozdziału mojego autorstwa, poświęconego polskim uczniom. Dlaczego właśnie spółgłoski? Ponieważ ich prawidłowa wymowa ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia zrozumiałości komunikatu (ang. *intelligibility*) zarówno w komunikacji z rodzimymi, jak i nierodzimi użytkownikami języka angielskiego¹⁰. Od czego zatem powinniśmy zacząć w podejściu pozytywnym? Od pokazania uczniowi tych spółgłosek, które są identyczne w obydwu językach, lub na tyle podobne, że nawet wymówienie ich z polskim akcentem z pewnością nie wpłynie na zrozumiałość przekazu. I tu zagadka dla Czytelników: ile jest takich dźwięków? Przyjrzyjmy się liście 24 brytyjskich fonemów spółgłoskowych:

Co się okazuje? Aż 10 spośród nich to spółgłoski identyczne w obydwu językach – otoczyłem je koralową ramką. Do tego dwie – /d/ oraz /n/ (na rysunku na błado różowym tle) – mają jedynie minimalnie inne miejsce artykulacji, więc z powodzeniem można użyć w angielskich

P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

ŹRÓDŁO: Underhill, A. (2005) *Sound Foundations*, Macmillan

wyrazach ich polskich odpowiedników, bez utraty zrozumiałości. Łącznie daje to... aż 50 proc. wszystkich spółgłosek, potrzebnych w systemie języka angielskiego! Uświadomienie tego jakże korzystnego faktu to kapitalny punkt wyjścia i generator motywacji do pracy nad dźwiękami, których wymowa różni się w stopniu komunikacyjnie istotnym. A propos „uświadomienia”: nie trzeba żadnych wyszukanych zabiegów, wystarczy zestawić kilka prostych przykładów, np.:

/b/: burak – beetroot

/g/: gad – god

/v/: woda – vision (dwie różne litery, ale dźwięk ten sam)

/f/: fizyka – physics (zapis różni się, ale wymowa nie)

Jestem przekonany, że znalezienie przykładów na wszystkie pozostałe zaznaczone powyżej dźwięki nie nastęrczy Czytelnikom najmniejszych trudności. Chcę przy tym zwrócić uwagę, że takie zestawienia to „pozytywna” odmiana klasycznych tzw. par minimalnych (np. *cut* – *cat*), czyli zestawień, mających pokazać różnicę, a nie podobieństwo w wymowie. W tym podejściu chodzi właśnie o podkreślenie podobieństw, uwypuklenie części wspólnej w wymowie dźwięków w obydwu językach¹¹. Naszym nadrzędnym, długofalowym celem jest bowiem pokazanie praktycznie każdemu uczącemu się, że – wbrew częstemu przekonaniu – ma ucho do języków. By to osiągnąć, stosuję zabieg banalnie prosty, lecz niebywale skuteczny. Pozostałe 12 angielskich spółgłosek prezentuję uczniom zawsze najpierw w krótkich polskich wyrazach, które wymawiam z udawanym „angielskim akcentem”. Niełatwo to opisać (dużo prościej pokazać na szkoleniu), spróbujmy jednak na przykład wymówić:

- wyrazy *czas* / *czosnek* / *czochrać*, zastępując dźwięk oznaczony dwuznakiem ‘cz’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *cheap*;

- wyrazy *szosa* / *szukać* / *szybko*, zastępując dźwięk oznaczony dwuznakiem ‘sz’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *ship*;
- wyrazy *Piotrek* / *para* / *pisać*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘p’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *put*;
- wyrazy *Karolina* / *kara* / *kopać*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘k’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *cat*;
- wyrazy *hańba* / *chodź* / *cholera*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘(c)h’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *home*.

Mam nadzieję, że zasada jest już jasna. A efekt? W moim wieloletnim doświadczeniu pedagogicznym nie spotkałem jeszcze ucznia, który by nie wybuchnął śmiechem, słysząc tak zniekształcone polskie wyrazy. Śmiech jest tu najlepszym testem, że ta technika działa – polskie ucho natychmiast rejestruje niepolSKI dźwięk! A zatem uczeń słyszy różnicę, co było, jak pamiętamy, do wykazania. Nie muszę dodawać, że dobranie odpowiednich polskich wyrazów nie stanowi problemu i że nie wymaga to od nas żadnego wcześniejszego przygotowania. Co więcej, sami uczniowie mogą kolejne przykłady wynajdować i wymawiać wybrane dźwięki z „angielskim” akcentem, tym samym udowadniając samym sobie, że radzą sobie nie tylko z recepcją, ale i z produkcją tych spółgłosek. Stąd już tylko mały krok do wymawiania tych dźwięków w wyrazach obcojęzycznych. Jak widać, kluczowa w tej technice jest kolejność prezentacji materiału językowego. Zaczynając od wyrazów w języku polskim, a nie od razu w języku obcym, traktujemy język ojczysty jako zasób i fundament sukcesu ucznia, a nie jako źródło problemów. To samo podejście można z powodzeniem zastosować do prezentacji samogłosek. Mam jednak nadzieję, że powyższe spółgłoskowe studium przypadku przekona Czytelników do tego

alternatywnego, antyinterferencyjnego, pozytywnego podejścia i zachęci do dalszych, własnych poszukiwań.

Końcowy akcent – na systematyczność

Kończąc swoje rozważania, chcę wrócić myślą do jednego z wcześniejszych przypisów i choćby zasygnalizować kwestię skądinąd zasadniczą. Zaprezentowane powyżej podejście pozytywne może mieć szansę na wywołanie realnej poprawy jakości kształcenia wymowy jedynie wtedy, jeśli pracę nad tym kluczowym podsystemem języka przestaniemy traktować jako przerywnik czy urozmaicenie właściwego toku lekcji, ale jako jej stały element, choćby przy wprowadzaniu i utrwalaniu słownictwa (częścią znajomości słowa jest przecież właśnie jego wymowa, czyż nie?). Z perspektywy potrzeb interakcji językowej w świecie globalnej angielszczyzny nie możemy wręcz sobie pozwolić, by naukę wymowy traktować jako istotną głównie dla uczniów językowo zaawansowanych. Przeciwnie – systematycznej, mądrej dydaktyki wymowy potrzebują już początkujący, w tym najmłodszy, tym bardziej, że nie wymaga ona szczególnej kognitywnej dojrzałości ucznia. Mowa tu zarówno o dźwiękach języka obcego, o połączeniach międzywyrazowych, akcencie wyrazowym i zdaniowym, jak i o podstawowych konturach intonacyjnych. Nauka wymowy to umiejętność niezbędna od pierwszej lekcji języka obcego. To, czy

stanie się ona czynnikiem wzmacniającym motywację do nauki języka obcego, czy też przeciwnie, ograniczy wiarę ucznia we własne możliwości, w największej mierze zależy od naszego profesjonalnego nastawienia, zarówno wobec wymowy naszych uczniów, jak i naszej własnej.

BIBLIOGRAFIA

- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press.
- Porzuczek, A., Rojczyk, A., Arabski, J. (2013) *Praktyczny kurs wymowy angielskiej dla Polaków*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego
- Svartvik, J., Leech, G. (2006) *English – One Tongue, Many voices*, Palgrave Macmillan.
- Walker, R. (2010) *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*, Oxford University Press.

DR GRZEGORZ ŚPIEWAK Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Naczelny konsultant ds. metodyki nauczania na region Europy Centralnej i Wschodniej wydawnictwa Macmillan Education. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Założyciel i prezes DOS-ELTea, niezależnego centrum doskonalenia nauczycieli języków obcych. Współtwórca projektu *Angielski dla rodziców deDOMO*.

- 1 Ta sporadyczność to właściwie kamysek do ogródka wydawców podręczników, lecz tylko przy założeniu (które zakwestionuję w dalszej części tekstu), że skuteczna dydaktyka wymowy koniecznie wymaga *specjalnych*, odrębnych materiałów i ćwiczeń, wyraźnie wydzielonych jako takie w materiałach dydaktycznych. Uprowadzając nieco wywód, od razu zasygnalizuję, że akcent powinien przesunąć się raczej na odpowiednio ukierunkowane szkolenie nauczycieli, tak aby zaczęli dostrzegać (i stale wykorzystywać!) bezcenny potencjał niemal każdego ćwiczenia (bynajmniej nie tworzonych z myślą o kształceniu wymowy) dla stopniowego budzenia u uczniów wrażliwości na kształt fonetyczny języka obcego.
- 2 Informacje na temat nowego egzaminu 8-klasisty m.in. na stronach MEN.
- 3 M.in. w moim wystąpieniu *L1: Friend or Foe?*, IATEFL PCE, Liverpool 2013.
- 4 Chodzi np. o redukcję samogłosek w sylabach nieakcentowanych czy o asymilację i/lub upraszczanie zbitek spółgłoskowych w mowie szybkiej. Por. m.in. Walker (2010).
- 5 O specyfice interakcji (w odróżnieniu od produkcji językowej) i potencjalnie doniosłych zmianach w doborze strategii pedagogicznych, pomocnych w jej rozwijaniu w języku obcym, pisałem obszernie w tekście „*Czy rozmawiasz po angielsku – czyli dlaczego nie powinno się uczyć mówienia w języku obcym*” (JOWS 2/2016).
- 6 Przykładem są zalecenia – nieformalne, lecz bardzo ostro egzekwowane – dotyczące telekonferencji w technologii Skype, prowadzonych między menedżerami firmy Danone (relacja z pierwszej ręki, źródło anonimowe, znane autorowi).
- 7 Mówił o tym Robin Walker w fascynującym wystąpieniu plenarnym na konferencji IATEFL Poland w Radomiu w 2004 r. Wątek ten powraca ostatnio coraz częściej także w prasie popularnej, w tym brytyjskiej, gdzie pisze się m.in. o realnej potrzebie stworzenia kursów z komunikacji międzynarodowej w języku angielskim właśnie dla samych Brytyjczyków – patrz np. znamienny tytuł „Being a native English speaker is globally useless if you can't speak other versions of English”, *Quartz* z 23 lutego 2016 r. W podobnym tonie wypowiada się Lennox Morrison na łamach BBC: „[...] it's up to Anglophones to learn how to speak their language within a global community” (wydanie internetowe z 16.12.2016 r.).
- 8 Sam się w niej mieszczę, dzięki publikacji opisującej wyzwania fonetyczne, stojące przed Polakami uczącymi się angielskiego, w II wydaniu klasycznego tomu *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, red. M. Swan, B. Smith, Cambridge University Press 2001. Warto zwrócić uwagę na wyraz *interference* ('interferencja'), czyli wpływ systemu jednego języka na drugi. Istotą podejścia prezentowanego przeze mnie obecnie jest zerwanie z negatywnym „podejściem interferencyjnym”.
- 9 Miałem zaszczyt wnieść wkład do rozdziału 5. tego tomu, w którym wyzwania i zadania pedagogiczne opisane są dla 10 różnych języków, w tym polskiego, w odniesieniu do tzw. *Lingua Franca Core*, czyli zestawu cech wymowy, które w wyniku badań uznane zostały za istotne w użyciu języka angielskiego w środowisku międzynarodowym.
- 10 Piszą o tym wyczerpująco Jenkins (2000), Walker (2010) i in. Warto wspomnieć, że wymowa samogłosek w komunikacji ELF waży znacznie mniej, o ile użytkownik zachowuje podstawowe rozróżnienie w ich długości. Kształt poszczególnych samogłosek ma za to bardzo duże znaczenie jako nośnik tożsamości mówiącego.
- 11 Oczywiście zdaję sobie sprawę, że spółgłoski dźwięczne podlegają regule końcowego ubezdźwięcznienia w języku polskim i właśnie dlatego ich prezentację rozpoczynam od innych przypadków, np. *zapłon – zone*. Na angielskie wyrazy typu *digs, figs* i inne przyjdzie czas później. Podobnie z dźwiękiem /l/ – zaczynam od zestawień w rodzaju *lała – late*, a dopiero później pracuję z uczniami nad wyrazami typu *table*.

O czynnikach wpływających na przyswajanie wymowy języka obcego (zwłaszcza w kontekście szkolnym)

SŁAWOMIR STASIAK

Wśród wielu czynników warunkujących dobre opanowanie wymowy innego języka jedno mają podłoże genetyczne i wiążą się z indywidualnymi uzdolnieniami, zaś inne są zależne od przemyślanego działania nauczyciela oraz pracy własnej i zaangażowania ucznia w ten proces. Tylko połączenie czynników obydwu rodzajów może przynieść zadowalające efekty.

Dwóch licealistów uczęszczających do tej samej klasy i uczonych przez tego samego nauczyciela otrzymuje oceny bardzo dobre z języka angielskiego. Obaj płynnie posługują się zaawansowanymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, zarówno w mowie, jak i piśmie. Obydwaj w wolnym czasie poszerzają swoją wiedzę językową poprzez lekturę anglojęzycznych portali popularnonaukowych oraz oglądanie programów telewizyjnych. Opisywanych uczniów dzieli jednak znamienna różnica. Pomimo zastosowania przez nauczyciela tych samych metod pracy i materiałów, pierwszy uczeń poczynił w okresie nauki w liceum zdumiewający wręcz postęp w jakości swojej wymowy. Drugiego z nich natomiast cechuje obco brzmiąca wymowa, w pełni zdominowana właściwościami fonetycznymi języka polskiego. Żaden inny obszar tego języka nie przysparza mu tylu trudności co właśnie fonetyka¹.

Dlaczego tak się dzieje? Co warunkuje przyswojenie dobrej wymowy innego języka? Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych, według autora – najistotniejszych czynników wpływających na akwizycję wymowy w języku obcym, zarówno tych wrodzonych, jak i determinowanych podjętymi działaniami dydaktycznymi. Wiedza na ich temat jest ważna dla nauczycieli, gdyż może im pomóc w zrozumieniu problemów z wymową, z jakimi borykają się ich uczniowie.

Czynniki warunkujące opanowanie poprawnej wymowy

Jednym z największych wyzwań w procesie nauczania i uczenia się poprawnej wymowy w języku obcym jest trafne zdiagnozowanie czynników gwarantujących osiągnięcie przez uczących się satysfakcjonującego postępu. Rozwój technologii medycznych, takich jak funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego, a także zaawansowanie badań z zakresu psychologii oraz nauk kognitywnych umożliwiają językoznawcom coraz dogłębsze poznanie złożoności procesów odpowiedzialnych za różny poziom biegłości fonetycznej w języku obcym: u jednych podobny do rodzimych użytkowników języka, podczas gdy u innych świadczą o wielkich trudnościach w pokonywaniu wewnętrznych oporów, by w ogóle wypowiedzieć pojedyncze słowa. Chociaż częsta szkolna porada, iż należy „dużo mówić i słuchać rodzimych użytkowników języka docelowego” ma swoje uzasadnienie, wyniki wielu badań wskazują na znaczną złożoność omawianego zagadnienia. Jak wynika z przeglądu literatury, eksperci zajmujący się przyswajaniem wymowy drugiego języka zgodnie wymieniają następujące czynniki, mające wpływ na ten proces: talent fonetyczny, indywidualne różnice w budowie i funkcjonowaniu półkul mózgowych (lateralizacja jednorodna, skrzyżowana i nieustalona), pojemność i trwałość pamięci operacyjnej,

zdolność kodowania fonetycznego, zainteresowanie wymową, poziom motywacji, jakość oraz ilość kontaktów z przyswajaniem językiem (ekspozycja na mowę), łatwość zapamiętywania nowych informacji, rodzaj inteligencji (np. logiczno-matematyczna, językowa, muzyczna, interpersonalna), znajomość innych języków obcych, wpływ języka ojczystego ucznia (interferencja fonetyczna), rodzaj osobowości ucznia (choleryk, flegmatyk, melancholik, sangwinik), działania fonodydaktyczne nauczyciela, rola w kształceniu językowym komunikacji ustnej (również egzaminów ustnych), polityka edukacyjna państwa (wiek, w którym rozpoczyna się nauka, liczba godzin języka obcego w szkole, liczebność klas, dostęp do odpowiedniego sprzętu i materiałów dydaktycznych, programy nauczania), zaangażowanie w samokształcenie, możliwość uczenia się języka poza szkołą (dodatki zajęcia, dostęp do anglojęzycznych portali internetowych oraz kanałów telewizyjnych), pracowitość i systematyczność, stosowane strategie uczenia się (np. techniki mnemoniczne, strategie słowne i bezsłowne, tworzenie własnego warsztatu pracy bez ingerencji nauczyciela), dokładność wykonywania czynności (stopień perfekcjonizmu), wcześniejsze doświadczenia związane z nauką wymowy (np. czy fonetyka była uczona systematycznie i jakimi sposobami), otwartość na nowe doświadczenia i kontakt z innymi, preferowany styl uczenia się (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy), przeżyta edukacja muzyczna, lęk przed mówieniem w języku obcym, odporność na krytykę, radzenie sobie ze stresem wynikającym z mówienia w języku obcym oraz bycia ocenianym przez nauczyciela i rówieśników, zmysł estetyczny, wpływ rówieśników, czynniki społeczne i finansowe w domu rodzinnym oraz zaangażowanie rodziców w edukację dzieci.

Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu, nawet pobieżna charakterystyka tak obszernego problemu nie jest tutaj możliwa. Z tego powodu w niniejszym tekście naświetlę jedynie wybrane uwarunkowania, które uważam za szczególnie istotne w procesie przyswajania prawidłowej wymowy języka obcego.

Talent językowy i pamięć operacyjna

Już na wczesnych etapach poznawania uczniów, bez przeprowadzania specjalistycznych testów badających predyspozycje językowe, takich jak np. test LLAMA Paula Maera czy też bateria *TUNJO* (Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych) Jacka Rysiewicza, słyszy się nierzadko wśród nauczycieli języków obcych oparte na intuicji opinie *utalentowany* bądź *bez talentu* w odniesieniu do uzdolnień językowych uczniów. Chociaż stosowanie tego typu „etykiet” bez konkretnych badań jest sporym nadużyciem, uważa

się, że predyspozycje językowe, definiowane przez Ellisa (2004:531) jako *umiejętność analizowania struktury języka*, stanowią najważniejszy czynnik warunkujący dobre opanowanie poprawnej wymowy (Gardner i MacIntyre 1992). Według tradycyjnego modelu, zaproponowanego przez Carrola (1981), jest to cecha wrodzona, genetycznie uwarunkowana, stosunkowo stała w swojej specyfice oraz niezależna od poziomu inteligencji ucznia oraz motywacji, a jej najważniejszym składnikiem jest zdolność do kodowania fonetycznego.

Nowe wyniki zadań z psychologii kognitywnej, w tym model Miyakego i Friedmana (1998) wysuwający na pierwszy plan pamięć operacyjną i utożsamiający ją z talentem językowym, wnoszą nowe spojrzenie na tę kwestię. Zdolność ta, określana mianem pamięci roboczej, jest *strukturą w mózgu, która odpowiada za tymczasowe przechowywanie i operowanie informacjami niezbędnymi w tak skomplikowanych procesach poznawczych, jak rozumienie języka, uczenie się i umiejętność logicznego myślenia* (Baddeley 1992:556, tłum. własne). Jest to zarówno rodzaj krótkotrwałego wzmocnienia przetwarzania informacji, jak i złożony system nimi zarządzający, w którym zgromadzone dane są świadomie wykorzystywane. Wyniki badań z neurobiologii wskazują, że pamięć operacyjną można usprawnić, co jest związane z plastycznością obszaru mózgu, który jest za nią odpowiedzialny (Söderqvist i Nutley 2015). Odpowiednio dostosowane ćwiczenia rozwijają pojemność pamięci i korzystnie wpływają na umiejętności językowe.

Indywidualne różnice w budowie i funkcjonowaniu półkul mózgowych

Dokonywany przez licealistów wybór profilu klasy (np. matematyczno-fizyczny, historyczno-geograficzny, humanistyczny) może być dla nauczycieli języka obcego ważnym sygnałem informującym o możliwych predyspozycjach do poprawnej wymowy.

Chociaż obie półkule mózgowie wydają się symetryczne, różnią się w swojej strukturze i funkcjach. Określeniami „lateralizacja” bądź „dominacja półkuli” zwykle opisuje się nadrzędność jednej półkuli nad drugą. Obecnie jednak zarysowuje się trend odchodzenia od tego nazewnictwa: najnowsze badania wskazują, że obie części mózgu wykonują swoiście przypisane sobie funkcje i ze sobą współpracują. Lewa półkula odpowiada, między innymi, za myślenie analityczne, funkcje językowe (np. pisanie), a także rozumienie i produkcję mowy, łącznie z procesem artykulacji dźwięków (Gupta i in. 2011). Po prawej stronie występują ośrodki odpowiedzialne przede wszystkim za myślenie abstrakcyjne, kreatywność i umiejętności artystyczne.

Prawa półkula również uczestniczy w analizie języka, odpowiadając za odbiór informacji pozawerbalnych, takich jak np. zmiany w intonacji spowodowane stanami emocjonalnymi, rozumienie metafor i żartów. Według badań Lavacha (1991), studenci nauk humanistycznych (np. języków obcych, historii, sztuk pięknych) charakteryzują się holistycznym modelem myślenia wymagającym całościowych, intuicyjnych i kontekstualnych metod poznania, z wyraźną dominacją prawej półkuli. Osoby zajmujące się naukami społecznymi (np. socjologią, ekonomią) wykazują aktywną, zintegrowaną współpracę obu półkul, natomiast specjalizujących się w dziedzinach ścisłych (matematyce, chemii, biologii, informatyce) cechuje analityczny sposób myślenia z lateralizacją lewostronną. W nawiązaniu do powyższego, Baran-Łucarz (2007) zwraca uwagę na to, że lateralizacja prawostronna, a także mieszana (skrzyżowana) są najbardziej znamienymi cechami studentów anglistyki wyróżniających się najlepszą wymową.

Wyłaniający się obraz pokazuje zawilóść uwarunkowań w funkcjonowaniu mózgu: lewa część, odpowiedzialna za produkcję mowy, nie jest półkulą dominującą w przypadku uczniów wybitnych fonetycznie. Na podstawie rezultatów przeprowadzonych eksperymentów i postępu badań w dziedzinie neurolingwistyki i neurobiologii, Rota (2009) wykazuje, że u fonetycznie utalentowanych jednostek, które nieustannie pracują nad rozwijaniem swoich umiejętności, obserwuje się zwiększoną neuroplastyczność oraz efektywność obwodów w mózgu, regulujących percepcję i produkcję mowy.

Motywacja

W definicji zaproponowanej przez Dörnyeiego (1998:117) motywację określa się jako największą siłę poznawczą, która jest *podstawowym bodźcem inicjującym mechanizm uczenia się języka obcego, a następnie siłą napędową, podtrzymującą ten długi i często monotony proces* (tłum. własne). W opinii wielu specjalistów (np. Oxford i Shearin 1994, Ellis 2004), jest to kluczowy, niejednokrotnie przesądający o końcowym sukcesie czynnik, przyczyniający się do dobrego opanowania wymowy języka obcego. Obranie sobie za cel nauczania się nowego języka jest jedynie warunkiem wstępnym, rodzajem bodźca, który wzbudza motywację. Tylko wysiłek włożony w osiągnięcie wyznaczonego zadania i towarzysząca jego realizacji determinacja, w parze z dyscypliną oraz odpowiednim nastawieniem, przynoszą odpowiednie efekty.

Gardner i Lambert (1959) wyróżniają motywację instrumentalną oraz integracyjną. Pierwsza dotyczy celów doraźnych, dla osiągnięcia których uczymy się języka, takich jak na przykład podwyżka pensji za biegłość

językową, w tym fonetyczną, która sprzyja nawiązywaniu kontaktów z klientami z zagranicy. Innym powodem mogą być przesłanki związane ze szkołą (uzyskanie satysfakcjonującej oceny z testu, dobrze zdana matura, dostanie się na wymarzone studia) bądź chęć łamania barier językowych podczas podróży zagranicznych. Drugi rodzaj motywacji wywodzi się z upodobania sobie obcej kultury i charakteryzuje się chęcią intensywnych kontaktów z rodzimymi użytkownikami poznawanego języka, a nawet asymilacją z nimi w przypadku emigracji. Należy także podkreślić, że bez względu na to, jaką przyjmujemy terminologię, to nie rodzaj motywacji jest najważniejszy, ale jej intensywność. Współzależność pomiędzy motywacją a uczeniem się prawidłowej wymowy stanowiła centrum zainteresowania Sutura (1976) oraz Purcella i Sutura (1980). Z dwudziestu czynników warunkujących dobre opanowanie fonetyki, uczestnicy ich badań wskazali na troskę o prawidłową wymowę i zainteresowanie fonetyką jako najważniejsze. W związku z tym, że motywacja dopinguje uczniów do działania, to może także, jak zauważa Baran-Łucarz (2012), być miernikiem aspiracji związanych z biegłością fonetyczną.

W konstruktywistycznej teorii uczenia się podkreślana jest aktywność jednostki w procesie gromadzenia własnej wiedzy: to nie szkoła i nauczyciele nas czegoś uczą, ale my sami – poprzez poszukiwanie, badanie, manipulowanie i analizowanie – zdobywamy różne umiejętności. Samoidentyfikacja może być zatem kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na jakość wymowy. Określenie to odnosi się do sposobu, w jaki użytkownik języka postrzega samego siebie jako zdobywającego wiedzę, i wywodzi się z teorii atrybucji, która *wyjaśnia, że różnimy się znacząco w tym, czemu przypisujemy nasze sukcesy i porażki* (Baran-Łucarz 2012:298, za: Weiner 1986). Część uczniów korzysta skwapliwie z marnych wymówek jako uzasadnienia własnych niepowodzeń, podczas gdy inni wykazują się autentycznym zaangażowaniem w naukę języka i jego wymowę. Analiza ankiet dotyczących opanowania poprawnej wymowy (Baran-Łucarz 2012), przedłożonych przez studentów anglistyki, którzy wyróżniali się dobrą fonetyką, jak i tych mających trudności w tej dziedzinie, wykazała, że najlepsi w tym względzie przejawiali tendencje do zaniżania swoich rzeczywistych umiejętności stojących na wysokim poziomie. Z drugiej strony, większość słabych fonetycznie uczestników badania wykazywało zawyżoną samoocenę. Na domiar złego, wyrażali oni wiarę w swoje wybitne predyspozycje, uważając, że wymowa języka obcego jest łatwa do opanowania, otwarcie przy tym przyznając, iż brakuje im zaangażowania w naukę tego aspektu języka. Pozytywna, aczkolwiek realistyczna samoocena sprzyja

rozwojowi własnych umiejętności i motywuje do osiągnięcia jeszcze lepszych wyników. Niedostrzeżenie swoich słabych stron i mylna ocena własnej kompetencji fonetycznej demotywuje do podjęcia bardziej wyężonego wysiłku oraz, co najważniejsze, może zniweczyć szanse na poczynienie satysfakcjonujących postępów.

Zmotywowane osoby chętnie rozwijają swoje zainteresowania fonetyczne i czerpią przyjemność z czynionego postępu. Jednak nie zawsze uczeń sam dysponuje wystarczającą determinacją, aby stawiać sobie nowe wyzwania edukacyjne i wytrwale wprowadzać je w życie. Wówczas wymagane jest wsparcie z zewnątrz, mające na celu wywołanie wśród uczących się chęci do działania poprzez, między innymi, dostrzeżenie krótko- i długofalowych korzyści płynących z podjętego trudu. I jest to jedno z zadań nauczyciela, o którego roli mowa poniżej.

Rola nauczyciela

Szkoła nieustannie się zmienia. Zastosowanie w edukacji urządzeń elektronicznych, takich jak tablice interaktywne, rzutniki elektroniczne czy laptopy, niewątpliwie czyni proces nauczania bardziej urozmaiconym i atrakcyjnym. Coraz bardziej także uczeń i jego potrzeby świadomie stawiane są w centrum uwagi, niejako odsuwając nauczyciela na drugi plan w procesie edukacji. Jest jednak prawidłowość, która pomimo licznych zmian oświatowych czy w technologizacji szkół nie ulega dezaktualizacji: nauczyciel wykonujący swój zawód z pasją potrafi nią zarażać oraz inspirować uczniów, stanowiąc filar procesu dydaktyczno-wychowawczego (Brown 2000). Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczania wymowy w języku obcym, które – jeśli ma przynieść zamierzone efekty – powinno opierać się na zdolnościach sugestywnych nauczyciela i jego osobowości. Uwzględniając polski kontekst szkolny, z raczej ograniczonym dostępem do wzorców obcojęzycznych (niewielkie możliwości bezpośredniego żywego kontaktu z przyswajaniem językiem poza szkołą), bardzo istotne stają się fonodydaktyczne umiejętności osoby prowadzącej zajęcia, które w wielu przypadkach służą za wzór do naśladowania. Zaangażowany w nauczanie prawidłowej wymowy nauczyciel, posiadający zarówno wiedzę praktyczną, jak i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, jest w stanie wspierać szczególnie tych uczniów, którzy pomimo włożonego wysiłku nie czynią oczekiwanego postępu fonetycznego, przez co ich zapał do podejmowania kolejnych wyzwań może słabnąć.

Szpyra-Kozłowska (2015) uznaje za konieczny warunek efektywnego nauczania wymowy rozbudzanie zainteresowania uczniów tym aspektem języka i utwierdzenie

ich w przekonaniu, że jest ona ważną częścią nauki języka, bez której skuteczne porozumiewanie się nie jest możliwe. Pomóc im w tym mogą odpowiednie przygotowanie merytoryczne z uwzględnieniem wiedzy na temat aspektów wymowy szczególnie trudnych dla Polaków i istotnych dla udanej komunikacji językowej, systematyczne, a nie okazjonalne ćwiczenie, testowanie i ocenianie umiejętności fonetycznych uczniów, a także monitorowanie ich postępu oraz informowanie o jego zakresie. Pobudzanie i wspieranie motywacji do nauki wymowy może się odbywać poprzez wskazywanie możliwych korzyści płynących z biegłości fonetycznej, wybór dobrego podręcznika z bogatym komponentem fonetycznym, wykorzystywanie dodatkowych materiałów i ćwiczeń zgodnych z zainteresowaniami młodzieży (np. film, program dokumentalny) oraz stosowanie skutecznych metod (np. całościowa, multimodalna metoda uczenia fonetyki zaproponowana przez Szpyrę-Kozłowską, 2015) wraz ze zróżnicowanymi technikami nauczania wymowy (transkrypcja fonetyczna, piosenki, wierszyki, gry językowe, nauczanie wspomagane komputerowo, korzystanie ze słowników elektronicznych). Ponadto nieobojętna jest również sfera interpersonalna ze szczególnym naciskiem na stwarzanie przyjaznej atmosfery w klasie. Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji pomiędzy pedagogiem a jego wychowankami wymaga opanowania, konsekwencji, ale też bezkompromisowości w realizowaniu założonych celów edukacyjnych. Warto systematycznie przypominać uczniom, że błędy są naturalnym elementem nauki, i że są nieuniknione. Taka postawa sprzyja minimalizowaniu stresu związanego z mówieniem w języku obcym, zwłaszcza kiedy nauczyciel wykazuje się życzliwym, a jednocześnie wspierającym podejściem do uczniów, przejawiającym się np. poprzez indywidualną pracę z tymi, którzy tego wymagają, i wskazywanie kierunku dalszych samodzielnych działań.

Podsumowanie

Na podstawie badań z zakresu neurobiologii, psychologii i nauk kognitywnych można wnioskować, że trudności w akwizycji wymowy języka obcego w oczywisty sposób wynikają ze złożoności procesu oraz licznych warunków, które powinny być spełnione, aby wykształcić poprawną wymowę. Chociaż bardzo istotne są uwarunkowania genetyczne, pamięć operacyjna czy struktura mózgu, to nie należy zapominać o nauczycielu i jego ważnej roli w procesie przyswajania przez uczniów wymowy języka obcego. Jednak powinien skupić się on jedynie na tych jego aspektach, na które ma realny wpływ. Warto w tym miejscu podkreślić, że przyglądając się uczeniu się języków

obcych, nie sposób nie odnieść się do coraz częściej wygłaszanego poglądu (np. Moyer 1999), że to nie konkretny pojedynczy czynnik, lecz ich suma (np. talent fonetyczny ucznia, umiejętności i metody wykładowe nauczyciela, odporność na stres, pracowitość) przyczynia się do osiągnięcia pożądaných wyników w nauce.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A. D. (1992) Working memory. W: *Science*, New Series, 255(5044), 556-559.
- Baran-Łuczars, M. (2007) Profiles of excellent, very good, and very poor foreign language pronunciation learners. W: *Speak Out!*, nr 38, 5-10.
- Baran-Łuczars, M. (2012). Individual Learner Differences and Accuracy in Foreign Language Pronunciation. W: M. Pawlak (red.) *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 289-303.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.
- Carroll, J. B. (1981) Twenty-five years of research in foreign language aptitude. W: K. C. Dille (red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. W: *Language Teaching*, nr 31(3), 117-135.
- Ellis, R. (2004) Individual Differences in Second Language Learning. W: A. Davies, C. Elder, (red.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 525-551.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in language acquisition. W: *Canadian Journal of Psychology*, nr 13, 266-272.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1992) A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. W: *Language Teaching*, nr 25, 211-220.
- Gupta, G., Dubey, A., Saxena, P., Pandey, R. (2011) Individual differences in hemispheric preference and emotion regulation difficulties. W: *Industrial psychiatry journal*, nr 20 (1), 32-38.
- Lavach, J. F. (1991) Cerebral Hemisphericity, College Major and Occupational Choices. W: *The Journal of Creative Behavior*, nr 25(3), 218-222.
- Miyake, A., Friedman, D. (1998) Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. W: A. F. Healy, L. E. Bourne (red.) *Foreign Language Learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 339-364.
- Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 21, 81-108.
- Oxford, R. L., Shearin, J. (1994) Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. W: *The Modern Language Journal*, nr 78(1), 12-28.
- Purcell, E., Suter, R. (1980) Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination. W: *Language Learning*, nr 30, 271-287.
- Rota, G. (2009) Direct brain feedback and language learning from the gifted. W: G. Dogil, M. Reiterer (red.) *Language Talent and Brain Activity*. Berlin: Mouton, 337-350.
- Söderqvist, S., Nutley, S. (2015) *Cogmed working memory training. Claims & evidence, Complete Version*. Pearson Clinical Assessment [online] <<http://www.cogmed.com/wp-content/uploads/CogmedClaimsEvidence.pdf>>
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction: A research-Based Approach*. Multilingual Matters.
- Suter, R. W. (1976) Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. W: *Language Learning*, nr 26, 233-253.

SŁAWOMIR STASIAK Doktorant w Instytucie Anglistyki UMCS w Lublinie, nauczyciel języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. KEN w Stalowej Woli. Jego główne zainteresowania naukowe obejmują fonodydaktykę na poziomie licealnym. Autor i współautor kilkunastu artykułów na temat nauczania fonetyki angielskiej w szkole.

1 Nasuwa się tu skojarzenie z osobą wybitnego pisarza angielskiego, z pochodzenia Polaka, Josepha Conrada-Korzeniowskiego, który znakomicie przyswoił angielszczyznę w formie pisanej, chociaż rozpoczął naukę języka angielskiego dopiero po ukończeniu 20. roku życia. Mówił jednak ze zdradzającym obce pochodzenie akcentem, będącym amalgamatem języka polskiego, francuskiego i angielskiego.

Rozwijanie świadomości fonetycznej w zakresie (pozornie) podobnych form leksykalnych a rozumienie mowy języka obcego

BARTOSZ BRZOZA

Formy leksykalne podobne (np. *panda – pants*) oraz pozornie podobne (np. *panda – pencil*) stanowią specyficzną trudność w efektywnym rozumieniu mowy języka obcego. Odpowiednio prowadzony trening fonetyczny z podnoszeniem świadomości w zakresie podobieństw i różnic międzyjęzykowych może znacznie pomóc uczniom w skutecznym rozpoznawaniu komunikatów. Artykuł niniejszy stanowi przegląd literatury na ten temat oraz podaje przykłady obszarów, w których możliwe jest nauczanie elementów fonetyki języka obcego poprzez odniesienie do języka rodzimego.

Rozpoznawanie mowy w języku pierwszym i obcym

Nikt, kto uczył się języka, nie ma wątpliwości, że słuchanie komunikatów w języku obcym jest trudne, dużo trudniejsze niż słuchanie komunikatów w języku pierwszym. Problemy z rozumieniem mowy języka obcego pojawiają się głównie ze względu na to, że słuchacz musi radzić sobie z dużą liczbą słów (czasem nieznanych) słyszanych w sygnale (Cutler 2012). Poza tym ciągiem słów, odbiorca musi radzić sobie także ze słowami podobnymi, znajdującymi się w jego leksykonie mentalnym (ang. *mental lexicon*), których w sygnale nie ma. Badania naukowe dotyczące procesu rozpoznawania mowy (ang. *spoken-word recognition*) wielokrotnie pokazywały, że rozpoznawanie słów z płynącego sygnału mowy polega na początkowej aktywacji i współzawodnictwie wielu podobnych form w leksykonie mentalnym, nie tylko tych znajdujących się we właściwym komunikacie, oraz na następującej selekcji spośród aktywowanych słów-kandydatów (Henderson i in. 2013).

Przyjmuje się zatem, że słysząc pierwszą głoskę, umysł aktywuje wiele wyrazów, które zna (choć

biernie) i przygotowuje „wstępną listę” słów, które pasują do kontekstu, a z których ostatecznie zostanie wybrane przez umysł docelowe słowo. W miarę słyszenia kolejnych dźwięków wybór kandydatów się zawęża, by na końcu komunikatu dostępna pozostała jedna, właściwa forma leksykalna. Sytuację tę ilustruje poniższy przykład, gdzie wypowiedziane słowo to polski wyraz *start*, natomiast pozostałe wyrazy są potencjalnie aktywowane i eliminowane:

- (1) /s/ – *start, startować, stary, stadion, struna, stółek, sok, serweta, ...*
/st/ – *start, startować, stary, stadion, struna, stółek, ...*
/sta/ – *start, startować, stary, stadion, ...*
/star/ – *start, startować, stary, ...*
/start/ (koniec sygnału dźwiękowego) – *start*

Proces współzawodnictwa oraz selekcji słów jest mocno ugruntowany w wiedzy psycholingwistycznej i wiele z istniejących modeli procesu rozpoznawania mowy, w tym najpopularniejsze, takie jak *the Cohort Theory* (Gaskell i Marslen-Wilson 1997) czy *the TRACE model*

(McClelland i Elman 1986), przedstawiają współzawodnictwo jako główny etap procesu rozumienia języka.

W języku pierwszym znamy wiele wyrazów i doskonale orientujemy się (często nieświadomie) w różnicach pomiędzy ich znaczeniami i drobnymi zmianami w wymowie. Jesteśmy więc w stanie szybko i efektywnie odrzucać potencjalnie podobne wyrazy, które zostały aktywowane tylko dzięki początkowemu podobieństwu dźwięków, natomiast nie zostały użyte w usłyszonym komunikacie. Jest to proces na tyle automatyczny, że, jak zauważył Marslen-Wilson (1987), rozpoznanie prostych słów następuje już po ok. 200 ms po usłyszeniu początku wyrazu. U zdrowych użytkowników języka przetwarzanie to następuje bez problemów i samoczynnie.

W języku obcym, którego większość populacji uczy się w kontekście edukacji formalnej, często również w późniejszym wieku, zdolności do wykorzystywania drobnych informacji dźwiękowych (ang. *fine-grained phonetic detail*) są o wiele bardziej ograniczone. Nierozróżnianie dźwięków podobnych, ale jednak innych (wariantów dźwięków), prowadzi do słabszego radzenia sobie ze współzawodnictwem i w efekcie do dłuższego i trudniejszego rozpoznawania wyrazów. Proces rozumienia mowy w języku obcym charakteryzuje się zatem większą liczbą aktywowanych słów-kandydatów i przez to bardziej dynamicznym współzawodnictwem w czasie dostępu leksykalnego niż rozumienie mowy języka pierwszego (Broersma i Cutler 2011). Trudności te związane są między innymi z:

- późniejszym wiekiem rozpoczynania nauki języka, co prowadzi do mniejszego stopnia automatyzacji;
- kontekstem uczenia, którym zazwyczaj jest edukacja formalna, a nie naturalne przyswajanie języka (Angelis 2007);
- osiągnięciem mniejszego stopnia biegłości językowej, zgoła innego od właściwego językowi pierwszemu (Imai i in. 2005);
- innym (krótszym oraz bardziej powierzchownym) rodzajem doświadczenia kontaktu z drugim językiem (Schmidtke 2014);
- nieobecnością poszczególnych fonemów języka obcego w języku pierwszym, co powoduje mylenie wyrazów pozornie podobnych, zawierających nieznacznie różniące się dźwięki (Weber i Cutler 2004).

Ten ostatni czynnik jest szczególnie problematyczny i prowadzi do znacznego zwiększenia współzawodnictwa i aktywacji słów-kandydatów. Na przykład dla angielskiego wyrazu *panda* oczywistym konkurentem w obrębie tego samego języka jest wyraz *pants* oraz grupa wszystkich wyrazów o podobnym nagłosie (*panic*, *pantry* itd.). Jak pokazały badania okulograficzne autorstwa Weber

i Cutler (2004), Holendrzy uczący się języka angielskiego, którym zaprezentowano zestaw ilustracji, w tym obrazek pandy, później w porównaniu z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego klikali na ten obrazek po usłyszeniu polecenia jego wybrania („Kliknij na pandę”). Natomiast oczy Holendrów statystycznie częściej niż oczy Brytyjczyków kierowały się na obrazek ołówka, co wskazuje, że ich umysł rozpatrywał angielskie słowo *pencil* (pol. *ołówek*) jako kandydata współzawodniczącego o selekcję. Wyraz *pencil* jest wyrazem tylko pozornie podobnym, ponieważ samogłoska w jego nagłosie jest inna niż w wyrazie docelowym. Tak więc fonem /e/ został mylnie zakwalifikowany przez nierodzimych użytkowników angielskiego jako tożsamy z angielskim /æ/, ponieważ /e/ jest holenderską głoską najbardziej podobną do nieistniejącej w holenderskim /æ/. Wynikłe z tych różnic słowa podobne stanowią przeszkodę dla efektywnego rozumienia języka obcego.

Potencjalne problemy w rozpoznawaniu mowy języka obcego przez polskich uczniów

W inwentarzu fonemów języka polskiego również nie ma fonemu /æ/ (Jassem 2003), dlatego polscy użytkownicy angielskiego mogą mieć równie duże problemy z rozpoznawaniem (oraz produkcją) tego fonemu. Dotychczasowe badania wśród Polaków uczących się języka angielskiego jako obcego (np. Rojczyk 2011; Sobkowiak 2001) pokazały, że fonem /æ/ jest rzeczywiście problematyczny dla Polaków. Jako że artykulacyjnie /æ/ jest umiejscowione pomiędzy polskimi fonemami /e/ i /a/, jest często tak właśnie realizowane przez Polaków (Sobkowiak 2001:142-143). Według badań percepcyjnych (Rojczyk 2011), Polacy uczący się języka angielskiego błędnie postrzegają /æ/, rozpoznając tę głoskę jako podobne angielskie głoski /e/ i /ʌ/ oraz polskie /a/ i /e/. Flege i in. (1997) twierdzą, że samogłoska /æ/ sprawia znaczące trudności wielu uczniom posługującym się różnymi typologicznie językami pierwszymi.

Powyższy przykład dotyczy tylko jednej trudnej samogłoski, a istnieje przecież więcej fonemów angielskich, które nie występują w języku polskim.

Słowa podobne a rozpoznawanie mowy – implikacje dydaktyczne

Na podstawie badań w zakresie rozpoznawania mowy wiemy, że słowa podobne stanowią duże wyzwanie dla użytkowników języka obcego. Występowanie większej liczby słów współzawodniczących o selekcję w języku obcym opóźnia czasy reakcji badanych w porównaniu z takim samym zadaniem w języku rodzimym (Weber i Cutler

2004), a także zmniejsza stopień dokładności zrozumienia komunikatu. Dlatego szczególnie ważna jest obecność elementów edukacji fonetycznej w programie nauczania języka angielskiego (por. Wittenberg i Klinger 2015), co czasem zaniedbuje się w polskich szkołach.

Jak wykazują Tamminen i in. (2015) w swoim badaniu z użyciem metody elektroencefalografii, ćwiczenie kategorii fonetycznych języka obcego, które nie istnieją w języku pierwszym, za pomocą najprostszego treningu słuchowo-artykulacyjnego *listen-and-repeat* skutkuje powstawaniem nowych śladów pamięciowych, nawet w bardzo krótkim czasie. Tworzenie tych śladów w kontekście nowych kategorii fonemowych może przełożyć się natomiast na polepszenie umiejętności rozpoznawania mowy przez uczniów. Jest więc szczególnie ważne, by nauczyciele praktycy nauczający efektywnego posługiwania się językiem nie zaniedbywali rozwijania świadomości fonetycznej swoich słuchaczy. By zmaksymalizować efekty treningu fonetycznego, warto zwrócić się ku językowi, który uczniowie opanowali już doskonale, tj. językowi pierwszemu. Dziubalska-Kończak i in. (2015) podkreślają, że w uczeniu się języka obcego warto stosować odniesienia do znanego już języka rodzimego. Podają przykład trudności rodzimych użytkowników języka angielskiego z wymówieniem polskiej zbitki /pt/ w wyrazie *ptak* i próby dodawania samogłoski *schwa*, by „rozbić” to połączenie i ułatwić wymowę. Według autorów, gdyby uczniom zwrócono uwagę na istnienie tej zbitki w ich własnym języku w zredukowanych formach, np. w wyrazie *potato* (/p'teitə/), wskaźnik sukcesu znacząco by się zwiększył.

Podobnie Polacy uczący się języka angielskiego jako obcego mogą skorzystać z pozytywnego wpływu fonetyki języka polskiego dla problematycznych kwestii w języku angielskim. Dla przykładu, uczniowie mający trudności z przyswojeniem nosowej spółgłoski tylnojęzykowo-miękkopodniebiennej (/ŋ/) mogą skorzystać na uświadomieniu im istnienia tego fonemu w repertuarze w języku polskim w wyrazach takich jak *ręka* czy *mąka* i wyćwiczenie poprzez odniesienie do tego dźwięku. Również dyftongalne właściwości angielskiej samogłoski *fleece* (/i:/) mogą zostać opanowane poprzez odniesienie do polskich sekwencji dźwiękowych w słowach takich jak *kij*. Podobnych paraleli jest wiele i zostały opisane w gramatykach kontrastywnych języka polskiego i angielskiego.

Wobec problematyczności procesu rozumienia mowy języka obcego, a także przywołanych badań, istotne i zasadne wydaje się powrócenie do języka pierwszego w kontekście nauczania dźwięków języka obcego, również w szerszym kontekście nauczania słownictwa i umiejętności mówienia. Ukazywanie

podobieństw, ale przede wszystkim (mniejszych i większych) różnic pomiędzy dźwiękami obu języków oraz rozwijanie świadomości w zakresie pozornego i złudnego podobieństwa fonetycznego może zwiększyć poziom sukcesu rozumienia języka obcego przez uczniów. W pracy nauczyciela oznacza to opisywanie języka na zajęciach, przede wszystkim jednak stosowanie ćwiczeń słuchowo-artykulacyjnych z wykorzystaniem kontrastów dźwiękowych, między innymi poprzez ćwiczenie tzw. par minimalnych. Ćwiczenia te doskonale ukazą uczniom różnice i podobieństwa, posłużą lepszemu rozgraniczeniu tylko pozornie podobnych form leksykalnych oraz pozytywnie wpłyną na rozwój umiejętności percepcji dźwięków, a w efekcie – rozpoznawania mowy. Na rynku wydawniczym dostępnych jest wiele materiałów, od starszych już, ale cenionych przez fonetyków podręczników, np. *How Now Brown Cow* (Ponsonby 1982), po nowoczesne i innowacyjne kursy interaktywne, takie jak *Say it Right* (Sawala i in. 2014). Obszerny przegląd źródeł dokonany został w artykule Wrembel (2005).

Podsumowanie

Rozumienie mowy w języku obcym jest trudne, głównie ze względu na współzawodnictwo pozornie tylko podobnych form leksykalnych, niestanowiących problemu w przypadku słuchania w języku rodzimym. Nauczanie wymowy jest bardzo ważnym aspektem pozwalającym na ograniczenie tych trudności. Nauczanie fonetyki jest niewątpliwie kolejnym obszarem po gramatyce (Wach 2017), gdzie korzystanie z technik bilingwalnych oraz bezpośrednie odniesienie do języka pierwszego uczniów (np. do dźwięków podobnych istniejących w języku pierwszym) jest niewątpliwie pozytywne. Może ono uwrażliwić fonetycznie uczniów, co wpłynie na zbliżenie umiejętności rozumienia mowy do tej właściwej rodzimym użytkownikom języka, charakteryzującej się dużą dokładnością w rozpoznawaniu słów, łatwością w odrzucaniu słów niezgodnych z docelowymi i bardziej ograniczonym współzawodnictwem ze strony podobnych form leksykalnych.

BIBLIOGRAFIA

- Angelis, G. (2007) *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broersma, M. i Cutler, A. (2011) Competition dynamics of second-language listening. W: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* nr 64, 74-95.
- Cutler, A. (2012) *Native listening: language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge: The MIT Press.
- Dziubalska-Kołodziej, K., Balas, A., Schwartz, G., Rojczyk, A. i Wrembel, M. (2015) Teaching to suppress Polish processes. W: E. Waniek-Klimczak, M. Pawlak, (red.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English: Studies in Honour of Włodzimierz Sobkowiak*. Cham – Heidelberg – New York – Dordrecht – London: Springer, 235-247.
- Flege, J., Bohn, O.S. i Jang, S. (1997) Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. W: *Journal of Phonetics* nr 25, 437-470.
- Gaskell, G. i Marslen-Wilson, W. (1997) Integrating form and meaning: A model of speech perception. W: *Language and Cognitive Processes* nr 12, 613-656.
- Henderson, L., Weighall, A., Brown, H. i Gaskell, G. (2013) Online lexical competition during spoken-word recognition and word learning in children and adults. W: *Child Development* nr 84, 1668-1685.
- Imai S., Walley, A. i Flege, J. (2005) Lexical frequency and neighbourhood density effects on the recognition of native and Spanish-accented words by native English and Spanish listeners. W: *Journal of the Acoustical Society of America* nr 117(2), 896-907.
- Jassem, W. (2003) Illustrations of the IPA: Polish. W: *Journal of the International Phonetic Association* nr 33, 103-107.
- Marslen-Wilson, W. (1987) Functional parallelism in spoken-word recognition. W: *Cognition* nr 25, 71-102.
- McClelland, J. i Elman, J. (1986) The TRACE model of speech perception. W: *Cognitive Psychology* nr 18, 1-86.
- Ponsonby, M. (1982) *How now, brown cow?* Oxford: Pergamon Press.
- Rojczyk, A. (2011) Overreliance on duration in nonnative vowel production and perception: The within lax vowel category contrast. W: M. Wrembel, M. Kul i K. Dziubalska-Kołodziej (red.), *Achievements and perspectives in SLA of speech: News Sounds 2010*. t. 2. Frankfurt am Main: Peter Lang, 239-250.
- Sawala, K., T. Szczegółka, M. Jankowski i J. Weckwerth. (2014) *Say it right – multimedialny kurs wymowy i słownictwa angielskiego, wersja 4.1* (+DVD-ROM). Poznań: SuperMemo World – Oficyna Wydawnicza Atena.
- Schmidtke, J. (2014) Second language experience modulates word retrieval effort in bilinguals: Evidence from pupillometry. W: *Frontiers in Psychology* nr 5, 1-15.
- Sobkowiak, W. (2001) *English phonetics for Poles: A resource book for learners and teachers*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tamminen, H., Peltola, M., Kujala, T., i Näättänen, R. (2015) Phonetic training and non-native speech perception – new memory traces evolve in just three days as indexed by the mismatch negativity and behavioural measures. W: *International Journal of Psychophysiology* nr 97, 23-29.
- Wach, A. (2017) Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 22–27.
- Weber, A. i Cutler, A. (2004) Lexical competition in non-native spoken-word recognition. W: *Journal of Memory and Language* nr 50, 1-25.
- Wrembel, M. (2005) An Overview of English Pronunciation Teaching Materials. Patterns of change: Model Accents, Goals and Priorities. W: K. Dziubalska-Kołodziej i J. Przedlacka (red.), *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 421-437.
- Wittenberg, A. i Klinger, K. (2015) Szkole płaczą się języki. A uczniowie są niczym niemowy. *Gazeta Prawna*, 1 października.

BARTOSZ BRZOZA Doktorant na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz pracownik Laboratorium Języka i Komunikacji na tym samym wydziale. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego – wymowy. Jego zainteresowania badawcze obejmują psycholingwistyczne aspekty dwujęzyczności oraz proces rozumienia mowy języka obcego.

Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli

JOLANTA
SZPYRA-KOZŁOWSKA

Truizmem jest twierdzenie, iż poprawna wymowa w języku obcym stanowi istotny, wręcz nieodzowny warunek udanej komunikacji językowej. W związku z tym można założyć, iż nauczyciele angielskiego, niemieckiego czy francuskiego przywiążą należyłą wagę do treningu fonetycznego swoich uczniów. Czy tak jest w istocie? A w szczególności, czy nauka wymowy angielskiej w szkole dobrze przygotowuje młodzież do sprawnego porozumiewania się w tym języku? Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania. Zawiera także wskazówki dla nauczycieli dotyczące zwiększenia skuteczności ich działań fonodydaktycznych¹.

Pro zmianie ustrojowej w polskiej szkole przywiązuje się szczególną wagę do nauczania języków obcych, zwłaszcza angielskiego, który wśród nich zajmuje uprzywilejowaną pozycję jako język uczyony obecnie już od pierwszej klasy szkoły podstawowej (a często nawet w przedszkolu) i kontynuowany aż do matury. W ciągu 12 lat edukacji anglistycznej jest zatem czas, by poświęcić uwagę różnym aspektom języka, w tym jego wymowie, której należyte opanowanie warunkuje sprawność w komunikacji ustnej. Jednakże obserwacje dotyczące wymowy angielskiej Polaków (np. Szpyra-Kozłowska 2015, Bryła-Cruz 2016) wskazują na ich liczne braki w tym zakresie oraz błędy, które często utrudniają lub wręcz uniemożliwiają zrozumienie wielu wypowiedzi.

Posłużmy się kilkoma przykładami takich często spotykanych zniekształceń fonetycznych. Nazwisko *Tiny Turner* [tɜ:nə] polszczy się zwykle błędnie jako [tarnɛr], pomimo znacznie bliższego odpowiednika [tɛrnɛr]². Komputerowe *delete* [dɪˈli:t] funkcjonuje w polskim jako [deˈlejt], zaś w reklamach różnych produktów słyszymy *surface* [sɜ:fsɪs] w odległej fonetycznie wersji [serfɛjs] oraz *ultimate* [ˌʌltɪmət] wymawiane jako [altɪmejt].³ Przykłady można oczywiście mnożyć. Choć adaptacja zapożyczeń jest naturalnym zjawiskiem językowym, w tych

przypadkach spolszczona wymowa, bardzo odległa od oryginalnej, świadczy jednak o niskiej kompetencji fonetycznej mówiących, a użycie przywołanych wersji w rozmowie po angielsku z cudzoziemcem mogłoby stworzyć problemy komunikacyjne. Podobne obserwacje dotyczące niskiego poziomu biegłości fonetycznej można poczynić, słuchając wypowiedzi po angielsku wielu polskich polityków, dziennikarzy i innych znanych osób, wśród których poprawna wymowa należy do rzadkości⁴.

Można założyć, iż problemy Polaków z przyswajaniem prawidłowej wymowy angielskiej mają swoje źródło, między innymi, w nieodpowiedniej jakości edukacji szkolnej, w której temu aspektowi języka poświęca się stanowczo za mało uwagi (Szpyra-Kozłowska 2008). By sprawdzić, czy konkluzja o niedostatecznym treningu fonetycznym uczniów jest uzasadniona, przeprowadziłam badanie ankietowe wśród 200 licealistów w 7 miastach, pytając ich o szkolne doświadczenia z nauką wymowy angielskiej. Poniżej przedstawiam i omawiam uzyskane wyniki.

Badanie ankietowe

Badanie zostało przeprowadzone jesienią 2016 r. wśród 200 uczniów klas maturalnych w kilkunastu liceach ogólnokształcących w Lublinie, Rzeszowie, Kielcach, Krośnie,

Biłgoraju, Stalowej Woli i Zamościu. Wybór takiej grupy respondentów wynikał z faktu, iż uczniowie ci zakończyli już realizację programu szkolnego i potrafią dokonać podsumowania swojej dotychczasowej edukacji językowej, również dotyczącej wymowy angielskiej. Celem ankiety była chęć uzyskania odpowiedzi na trzy istotne pytania:

- Jaki stosunek do przyswajania wymowy angielskiej mają uczniowie szkoły średniej?
- Jak uczniowie oceniają proces nauczania wymowy angielskiej w szkole?
- Jakie wnioski dla fonodydaktyki szkolnej wynikają z przeprowadzonego badania?

Aby zapewnić wiarygodność wyników, ankiety były całkowicie anonimowe, a nauczyciele, których uczniowie odpowiadali na pytania, nie mieli do tych ankiet dostępu. O ich wypełnienie poproszono pierwszych 10 uczniów z listy w dzienniku. Zakładałam bowiem, iż w takiej losowo wybranej grupie znajdują się zarówno uczniowie bardzo dobrzy i średni, jak i słabi, co daje pełny obraz wiedzy fonetycznej przeciętnego absolwenta liceum⁵. Ankietowani zatem to uczniowie 20 różnych klas, uczonych przez 20 różnych nauczycieli w 7 miastach Polski. Przy tak dużej próbie badawczej można założyć, iż jest to reprezentatywna grupa polskich licealistów⁶.

Stosunek uczniów do wymowy angielskiej i jej nauki

Pierwsze cztery pytania dotyczyły opinii uczniów na temat różnych aspektów przyswajania wymowy angielskiej.

1. CZY, TWOIM ZDANIEM, WYMOWA ANGIELSKA JEST:

- a) łatwa – 19 proc.
- b) niezbyt trudna – 57 proc.
- c) trudna – 22,5 proc.
- d) bardzo trudna – 0,5 proc.
- e) nie mam zdania na ten temat – 1,5 proc.

Zdaniem aż 76 proc. ankietowanych wymowa angielska jest albo łatwa, albo niezbyt trudna, a tylko 23 proc. uważa, że jest trudna lub bardzo trudna⁷. Taki wynik jest dość zaskakujący i odbiega od powszechnej opinii fonetyków, iż dobre opanowanie wymowy innego języka, zwłaszcza w warunkach szkolnych, jest wielkim wyzwaniem, a większość uczących się zachowuje silny rodzimy akcent.

2. JAK OCENIASZ SWOJĄ WYMOWĘ W J. ANGIELSKIM?

- a) jest bardzo dobra/dobra – 58,5 proc.
- b) dostateczna – 34 proc.
- c) niedostateczna – 2,5 proc.
- d) nie wiem – 5,5 proc.

Jak widać z powyższego zestawienia, większość ankietowanych ma dobre mniemanie o swojej wymowie. Ze względu na to, iż istnieje korelacja między opinią uczniów o własnej wymowie a ich ogólną oceną z języka angielskiego, można założyć, że ta pierwsza zależy od tej drugiej.

3. WYMIENŃ 3 ELEMENTY WYMOWY ANGIELSKIEJ, KTÓRE SPRAWIAJĄ CI NAJWIĘKSZĄ TRUDNOŚĆ:

- a) różna wymowa głoski oznaczanej tą samą literą w różnych wyrazach – 27 proc.
- b) prawidłowe akcentowanie wyrazów i intonacja – 21 proc.
- c) wymowa długich wyrazów – 7 proc.
- d) długie i krótkie samogłoski – 6,5 proc.
- e) wymowa szczelinowych spółgłosek międzyzębowych – 3,5 proc.
- f) ubezdźwięcznienie spółgłosek na końcu wyrazu – 3 proc.
- g) brak odpowiedzi – 30 proc.

W tym zestawieniu szczególnie ciekawe są punkty (a) i (c), które nie stanowią zagadnień odrębnie wydzielanych w fonetyce, a które, jak widać, powinny zostać uwzględnione w fonodydaktyce. Interesujący jest również fakt, że aż 30 proc. ankietowanych nie potrafi wymienić żadnych elementów wymowy angielskiej, które sprawiają im trudność, co może świadczyć o ich niewielkiej kompetencji fonetycznej lub o tym, iż często nie uzyskują od nauczycieli informacji na temat swojej wymowy, a sami nie potrafią jej obiektywnie ocenić.

4. OD CZEGO, TWOIM ZDANIEM, NAJBARDZIEJ ZALEŻY SUKCES W OPANOWANIU WYMOWY ANGIELSKIEJ?

- a) od częstego słuchania anglojęzycznych nagrań, programów radiowych i telewizyjnych, oglądania filmów w angielskiej wersji językowej – 65 proc.
- b) od pracy własnej ucznia – 60 proc.
- c) od częstego posługiwania się j. angielskim w rozmowie z cudzoziemcami – 52,5 proc.
- d) od częstych wyjazdów do krajów anglojęzycznych – 51 proc.
- e) od talentu językowego ucznia – 36 proc.
- f) od dobrej angielszczyzny nauczyciela – 34 proc.
- g) od liczby ćwiczeń fonetycznych na lekcji – 29,5 proc.
- h) inne – 0 proc.

W odpowiedziach na to pytanie uderza ostatnie miejsce, które w tym rankingu zajmuje opinia na temat roli ćwiczeń fonetycznych na lekcji, co źle świadczy o ich jakości i skuteczności w odczuciu ankietowanych. Jednocześnie warto podkreślić, iż trzy najczęściej wymieniane czynniki warunkujące sukces w opanowaniu wymowy angielskiej

wymagają szczególnie dużej aktywności ze strony ucznia. A zatem licealiści są przekonani, że dobra wymowa zależy przede wszystkim od tego, co sami zrobią w tym zakresie, a nie od działań nauczyciela.

Ocena nauczania wymowy angielskiej w szkole

Pozostałe pytania dotyczyły opinii uczniów na temat szkolnej fonodydaktyki.

5. JAKI JEST TWÓJ STOSUNEK DO ĆWICZEŃ WYMOWY?

- a) bardzo je lubię/lubię je – 47 proc.
- b) są mi obojętne – 33 proc.
- c) nie lubię ich – 14,5 proc.
- d) nie wiem – 5 proc.

Jak wynika z powyższych odpowiedzi, większość uczniów ma pozytywny stosunek do ćwiczeń wymowy i albo zdecydowanie je lubi, albo nie ma nic przeciwko nim (łącznie 80 proc.). Ich przeciwnicy stanowią zaledwie 14-procentową mniejszość⁸.

6. JAK OCENIASZ ILOŚĆ ĆWICZEŃ Z WYMOWY NA LEKCJACH W SZKOLE?

- a) jest ich za mało – 46,5 proc.
- b) jest ich za dużo – 1,5 proc.
- c) jest ich wystarczająca ilość – 42,5 proc.
- d) nie ma ich w ogóle – 2 proc.
- e) nie mam zdania na ten temat – 9,5 proc.

Pozytywny stosunek uczniów do ćwiczeń fonetycznych znajduje potwierdzenie w odpowiedziach na powyższe pytania. Część uczniów (46 proc.) odczuwa niedosyt i uważa, że ćwiczeń jest za mało. Druga, prawie równie liczna grupa (42 proc.), sądzi, że jest ich wystarczająco dużo. Ta rozbieżność wynika zapewne ze zróżnicowanej aktywności fonodydaktycznej nauczyciela, której doświadczają na sobie jego uczniowie. Na podkreślenie zasługuje niewątpliwie fakt, iż tylko nikły procent (1,5 proc.) odczuwa przesyt ćwiczeń tego rodzaju.

7. JAKI JEST STOSUNEK TWOJEGO NAUCZYCIELA DO POPRAWNEJ WYMOWY UCZNIÓW?

- a) zwraca na nią bardzo dużą uwagę – 49 proc.
- b) zwraca na nią uwagę, ale w niezbyt dużym stopniu – 42,5 proc.
- c) nie zwraca na nią szczególnej uwagi – 8,5 proc.

Z powyższych odpowiedzi wynika, iż połowa nauczycieli przywiązuje dużą wagę do poprawności fonetycznej uczniów, zaś druga połowa albo zwraca niewielką uwagę na tę umiejętność albo, co może martwić, w ogóle nie poświęca jej czasu.

8. CZY TWÓJ NAUCZYCIEL JĘZYKA ANGIELSKIEGO PRACUJE INDYWIDUALNIE Z UCZNIAMI MAJĄCYMI PROBLEMY Z WYMOWĄ ANGIELSKĄ?

- a) nie – 77 proc.
- b) tak, ale dość rzadko – 20,5 proc.
- c) tak, bardzo często – 2,5 proc.

Miara zaangażowania nauczyciela w nauczanie wymowy jest poświęcenie przez niego dodatkowego czasu na pracę z uczniami, którzy sobie z nią nie radzą, gdyż w wielu przypadkach jedynie praca indywidualna z uczniem może przynieść wyraźną poprawę (Szpyra-Kozłowska i in. 2008). Powyższe dane wskazują, że jest bardzo niewiele nauczycieli gotowych do takiego dodatkowego nakładu pracy.

Pozostałe pytania dotyczyły technik nauczania wymowy stosowanych przez nauczyciela. Ankietowanym przedstawiono listę najczęściej stosowanych technik, z prośbą o zaznaczenie wszystkich, z którymi zetknęli się w szkole, a także dopisanie innych, niewymienionych w podanym zestawieniu.

9. ZAZNACZ WSZYSTKIE TECHNIKI UCZENIA WYMOWY STOSOWANE PRZEZ TWOJEGO NAUCZYCIELA. DOPISZ BRAKUJĄCE:

- a) poprawianie błędnej wymowy uczniów – 94,5 proc.
- b) słuchanie nagrań (tekstów, dialogów itd.) w j. angielskim – 81,5 proc.
- c) wyjaśnianie prawidłowej wymowy – 52 proc.
- d) powtarzanie poprawnej wymowy za nauczycielem – 49,5 proc.
- e) powtarzanie za nagraniem – 26,5 proc.
- f) oglądanie programów i filmów w angielskiej wersji językowej – 21,5 proc.
- g) wyjaśnianie różnic fonetycznych między j. angielskim i polskim – 18,5 proc.
- h) uczenie się na pamięć i odtwarzanie wierszyków, piosenek, dialogów, scenek itd. – 13,5 proc.
- i) inne – 0 proc.

Każda z wymienionych technik jest wykorzystywana przez nauczycieli, choć w różnym stopniu. Prawie wszyscy nauczyciele poprawiają błędną wymowę uczniów⁹ i wykorzystują nagrania anglojęzyczne. Około połowa z nich udziela informacji teoretycznych na temat prawidłowej wymowy i wymaga od uczniów powtarzania poprawnej wymowy za nauczycielem. Interesujący jest całkowity brak w ankietach innych wartościowych technik, np. ćwiczeń wspomaganych komputerowo, wykorzystania słowników elektronicznych czy gier fonetycznych, które stanowią znaczne urozmaicenie fonodydaktyki i są szczególnie atrakcyjne dla młodych ludzi.

W odpowiedzi na kolejne pytanie uczniowie mieli wskazać trzy najczęściej stosowane w klasie techniki nauczania wymowy.

10. WYMIENŃ 3 TECHNIKI UCZENIA WYMOWY ANGIELSKIEJ, KTÓRE TWÓJ NAUCZYCIEL STOSUJE NAJCZĘŚCIEJ:

- słuchanie nagrań w j. angielskim – 51,5 proc.
- poprawianie błędnej wymowy – 49,5 proc.
- powtarzanie za nauczycielem – 30 proc.
- wyjaśnianie prawidłowej wymowy – 16,5 proc.
- powtarzanie za nagraniem – 14,5 proc.

Udzielone odpowiedzi stanowią potwierdzenie wcześniejszych informacji. Najczęściej uczniowie słuchają nagrań w języku angielskim¹⁰, ale znacznie rzadziej proszeni są o ich powtarzanie, które powinno być podstawowym ćwiczeniem fonetycznym, polegającym na jak najwierniejszym odtworzeniu wzorca. Dwukrotnie częściej powtarzają za nauczycielem, który nie jest przecież rodowitym użytkownikiem języka angielskiego i stanowi niedoskonały model do naśladowania. Drugą najczęściej stosowaną techniką jest poprawianie błędnej wymowy uczniów. Zdecydowanie rzadziej nauczyciel wyjaśnia zasady prawidłowej wymowy. Pozostałe techniki stosowane są bardzo rzadko.

Dwa ostatnie pytania ankiety dotyczyły transkrypcji fonetycznej, którą wielu specjalistów z zakresu fonodydaktyki angielskiej uważa za bardzo ważną technikę wspomagającą nauczanie wymowy angielskiej.

11. CZY TRANSKRYPCJA FONETYCZNA UŻYWANA JEST NA LEKCJACH:

- rzadko – 48,5 proc.
- dość często – 24 proc.
- nigdy – 18,5 proc.
- bardzo często – 9 proc.

Według ankietowanych transkrypcja stosowana jest bardzo często lub często tylko przez 34 proc. uczących. Połowa nauczycieli używa jej sporadycznie, a ponad 18 proc. nie robi tego wcale, co należy ocenić krytycznie wobec licznych dowodów korzyści, jakie przynosi jej stosowanie (np. Szypra-Kozłowska 2015). Warto zatem zbadać stosunek uczniów do tej cennej pomocy dydaktycznej.

12. CZY, TWOIM ZDANIEM, STOSOWANIE TRANSKRYPCJI FONETYCZNEJ W NAUCE J. ANGIELSKIEGO JEST:

- przydatne – 55,5 proc.
- niezbędne – 20,5 proc.
- mało przydatne – 15 proc.

d) zbędne – 4 proc.

e) nie mam zdania na ten temat – 5,5 proc.

Zdecydowana większość ankietowanych (76 proc.) uznaje stosowanie transkrypcji fonetycznej za przydatne lub wręcz niezbędne, a tylko 19 proc. nie dostrzega jej potrzeby, co świadczy o pozytywnym nastawieniu wielu uczniów do tej techniki.

Podsumowanie i wnioski

Podsumujmy w punktach najważniejsze wyniki przeprowadzonego badania, poczynając od odpowiedzi na cztery pierwsze pytania.

- W odczuciu większości ankietowanych (76 proc.) wymowa angielska jest niezbyt trudna lub wręcz łatwa.
- Uczniowie mają pozytywne zdanie na temat swojej wymowy – aż około 60 proc. ocenia ją jako dobrą lub bardzo dobrą.
- Za najtrudniejsze do opanowania ankietowani uznali rozbieżności między mową i pismem, prawidłowy akcent wyrazowy oraz intonację.
- Według licealistów, sukces w dobrym opanowaniu wymowy angielskiej zależy przede wszystkim od częstej ekspozycji na angielszczyznę mówioną i jej wykorzystanie w komunikacji z innymi, jak również od pracy własnej ucznia.

Z powyższych ustaleń wynikają ważne wnioski dla nauczycieli. Należy korygować nieuzasadnione przekonanie uczniów o łatwości wymowy angielskiej i ich często zawyżoną samoocenę własnych umiejętności, co może prowadzić do spadku (czy wręcz braku) motywacji do pracy nad jej doskonaleniem. Wymowa uczniów powinna być regularnie oceniana, a ich postęp fonetyczny (lub jego brak) musi być monitorowany tak, by mieli świadomość zarówno swoich sukcesów, jak i niedociągnięć. W treningu fonetycznym należy zwrócić szczególną uwagę na te zagadnienia, które sprawiają uczniom największą trudność i reagować na ich potrzeby w tym względzie. Wykorzystując przekonanie młodzieży o wadze częstej ekspozycji na angielszczyznę mówioną oraz o ważnej roli własnej pracy, warto zadawać im zadania domowe związane ze słuchaniem anglojęzycznych nagrań i ćwiczeniami wymowy, np. za pomocą programów dostępnych w Internecie, oraz uświadamianie im, iż sukces w opanowaniu języka obcego w dużym stopniu zależy od nich samych i ich zaangażowania.

Przejdźmy teraz do oceny szkolnej fonodydaktyki przez ankietowanych.

- Uczniowie mają na ogół pozytywny stosunek do nauki wymowy angielskiej. Przeszło połowa z nich

lubi lub bardzo lubi ćwiczenia fonetyczne, a tylko 14 proc. zdecydowanie ich nie lubi.

- Nie ma zgodności co do nasycenia takimi ćwiczeniami lekcji w szkole – ok. 42 proc. ankietowanych uważa, że jest ich wystarczająco dużo, a 46 proc. sądzi, że jest ich za mało.
- Mniej więcej połowa nauczycieli przywiązuje dużą wagę do poprawnej wymowy uczniów, a druga połowa poświęca jej niewiele uwagi.
- Do rzadkości należy praca indywidualna nauczyciela z uczniami mającymi problemy z wymową.
- Nauczyciele stosują w czasie lekcji niewiele technik nauczania wymowy¹¹. Do najczęściej wykorzystywanych należą: słuchanie nagrań anglojęzycznych, korygowanie błędów fonetycznych oraz powtarzanie za nauczycielem.
- Pomimo pozytywnej oceny przydatności transkrypcji fonetycznej przez uczniów, większość nauczycieli korzysta z niej tylko sporadycznie lub nie korzysta wcale.

Zdaniem licealistów, istnieją znaczne różnice między nauczycielami w ich stosunku do nauczania wymowy. Wśród nich są tacy, którzy przywiązują wagę do tego aspektu języka, jak i tacy, którzy zaniedbują trening fonetyczny. Wykorzystując pozytywne nastawienie uczniów do nauki wymowy, z pewnością należałoby zwiększyć liczbę i rodzaj stosowanych ćwiczeń fonetycznych na lekcjach tak, by nauczanie wymowy było bardziej efektywne i atrakcyjne¹². Należy również częściej stosować transkrypcję fonetyczną, której zalety docenia większość respondentów. W niektórych przypadkach konieczna jest praca indywidualna z uczniem, choć jest ona czasochłonna i wymaga dodatkowego zaangażowania ze strony nauczyciela.

Przeprowadzone badanie wykazało, iż poziom fonodydaktyki angielskiej w polskiej szkole pozostawia wiele do życzenia. Choć niewątpliwie istnieje pewna grupa nauczycieli, która docenia wagę prawidłowej wymowy i poświęca jej ćwiczeniu wiele czasu i starań, ponad połowa nauczycieli zaniedbuje fonodydaktykę, o czym świadczą takie fakty, jak niewiele czasu przeznaczonego na trening fonetyczny, stosowanie małej liczby mało urozmaiconych technik nauczania wymowy, rzadkie użycie lub wręcz pomijanie transkrypcji fonetycznej, brak indywidualnej pracy z uczniami itd. Innymi słowy, fonetyki angielskiej naucza się przeważnie za mało, niezbyt ciekawie, w ograniczonym zakresie¹³, a do tego mało skutecznie, na co wskazuje dość niski poziom biegłości fonetycznej Polaków w angielszczyźnie.

Jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy? Nauczyciele ustawicznie uskarżają się na brak czasu, przeciążenie

programów szkolnych i różne dodatkowe obowiązki, jakie na nich spadają. Ważnym czynnikiem oddziałującym na poziom językowej edukacji licealnej jest nacisk położony na egzaminy pisemne i przygotowanie uczniów głównie pod ich kątem, kosztem pracy nad komunikacją ustną, w tym wymową. Sądzę również, iż niedocenywanie wagi dobrej wymowy wynika z nieodpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli do tego zawodu w czasie studiów, gdzie nie wpojono im należytej troski o nią i nie przekazano odpowiedniej wiedzy fonodydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bryła-Cruz, A. (2016) *Foreign Accent Perception. Polish-Accented English in the British Ears*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2008) English pronunciation pedagogy in Poland – achievements, failures and future perspectives. W: E. Waniek-Klimczak. (red.). *Issues in Accents of English*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 212-234.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach*, Bristol: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J., Czyżak, I. i Stasiak, S. (2008) English Pronunciation Clinic – the case of low phonetic achievers. W: E. Waniek-Klimczak (red.). *Issues in Accents of English*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 323-345.
- Szpyra-Kozłowska, J., Frankiewicz, J., i Gonet, W. (2002) Aspekty fonetyki angielskiej nauczane w polskich szkołach średnich. W: *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, nr 2, 9-28.
- Szpyra-Kozłowska, J. i S. Stasiak. (2006) Pronunciation proficiency and phonetic transcription. W: *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, nr 8, 275-284.
- Wrembel, M. (2000) Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole – implikacje dla kształcenia nauczycieli. W: *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, nr 2, 29-40.

PROF. DR HAB. JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

Kierownik Zakładu Fonetyki i Fonologii w Instytucie Anglistyki UMCS. Jest autorką siedmiu książek (w tym *Pronunciation in EFL Instruction*, 2015) i ponad 100 artykułów dotyczących fonetyki, fonologii i fonodydaktyki języka angielskiego oraz językoznawstwa genderowego.

- 1 W swoich pracach posługuję się terminem „fonodydaktyka”, będącym poręcznym skrótem dłuższego określenia „dydaktyka wymowy języka obcego”.
- 2 W swoich pracach posługuję się terminem „fonodydaktyka”, będącym poręcznym skrótem dłuższego określenia „dydaktyka wymowy języka obcego”.
- 3 Podobna deformacja polegająca na błędnej interpretacji angielskiej litery <u> jako polskiego [a] ma miejsce w polskich wersjach wyrazów takich, jak *curling* > P [karliŋk], *support* > P [saport] czy *Murphy* > P [marfi].
- 4 Źródłem błędnej wymowy, tak jak w poprzednim przypadku, jest tu nieprawidłowe uogólnienie, iż angielskie sekwencje liter <ate>, <ete> zawsze wymawiane są jako [eit], a <ace> jako [eis].
- 5 Do wyjątków należą przeważnie ci, którzy spędzili wiele lat w kraju anglojęzycznym.
- 6 Ankiety w pełni to potwierdziły to założenie – 28 proc. to uczniowie słabi (ocena z angielskiego – 2-3) , 43 proc. – uczniowie średni (ocena 3-4), 29 proc. – uczniowie dobrzy (ocena powyżej 4).
- 7 Dodatkowe informacje na temat ankietowanych są następujące: uczniowie uczący się angielskiego poza szkołą: (a) na kursach językowych – 20 proc., (b) na lekcjach prywatnych – 44 proc. Uczniowie, którzy przebywali w kraju anglojęzycznym – 18 proc.
- 8 Ankiety wykazały następujący związek między opiniami na temat trudności wymowy angielskiej i oceną z języka angielskiego ucznia: jej trudność dostrzegają przede wszystkim uczniowie słabi i dobrzy, zaś średni są przekonani, że jest prosta.
- 9 Ankiety wykazały ścisły związek między stosunkiem uczniów do ćwiczeń wymowy i oceną z angielskiego: bardzo je lubi albo lubi 84 proc. uczniów dobrych, 62 proc. uczniów średnich i 18 proc. uczniów słabych. Nie lubi ich 75 proc. uczniów słabych, 26 proc. uczniów średnich i 15 proc. uczniów dobrych.
- 10 Taka informacja nie wyjaśnia, jaka jest częstotliwość poprawiania błędów ani ich rodzaj. Z obserwacji studentów w czasie praktyk pedagogicznych w szkołach wynika, iż przedmiotem korekty są prawie zawsze tylko te zniekształcenia wyrazów, które całkowicie uniemożliwiają ich zrozumienie.
- 11 Słuchanie nagrań, jak również oglądanie programów i filmów, jest głównie ćwiczeniem na rozumienie ze słuchu, które może jednak być wykorzystane do nauki wymowy, jeśli jest powiązane z analizą cech fonetycznych nagrania (tzw. słuchanie analityczne), a także z odtwarzaniem jego fragmentów.
- 12 Podobną opinię wyraża Wrembel (2002).
- 13 Szpyra-Kozłowska (2015) proponuje holistyczne podejście multimodalne do nauczania wymowy i wiele różnych rodzajów ćwiczeń fonetycznych.
- 14 O najczęściej i najrzadziej nauczanych aspektach wymowy angielskiej piszą Szpyra-Kozłowska i in. (2002).

Wiedza licealistów na temat fonetyki angielskiej. Badanie ankietowe

JOLANTA
SZPYRA-KOZŁOWSKA

Każdy nauczyciel języka angielskiego podejmuje decyzje, które elementy wymowy angielskiej będą stanowić dla niego priorytet fonodydaktyczny, a które znajdują się na dalszym miejscu lub będą całkowicie zmarginalizowane w edukacji szkolnej, gdyż w tym zakresie programy nauczania zostawiają mu dużą swobodę. By ocenić trafność tych decyzji, w znaczący sposób wpływających na kompetencję językową uczniów, musimy uzyskać wgląd w wybory dydaktyczne dokonywane przez uczących. Poniższy tekst stanowi próbę zbadania tej kwestii poprzez analizę wiedzy teoretycznej z zakresu fonetyki angielskiej 200 maturzystów.

Fonodydaktycy zgodni są co do tego, że opanowaniu dobrej wymowy języka obcego, zwłaszcza w przypadku młodzieży i dorosłych, którzy chcą rozumieć to, co jest od nich wymagane, sprzyja wiedza teoretyczna na temat artykulacji głosek, podstawowych zjawisk fonetycznych i fonologicznych języka obcego oraz interferencji fonetycznych. Wiedza tego typu często zwana jest metakompetencją (Wrembel 2005). I choć sama metakompetencja nie jest gwarancją dobrej wymowy, to stanowi ona istotne wzmocnienie sprawności artykulacyjnej uczących się. Na przykład informacja, że w języku angielskim są długie i krótkie samogłoski, może być dla niektórych mało przydatna w konkretnym akcie mowy, bo akt ten może zdominować interferencja fonetyczna z języka polskiego powodująca zanik różnic iloczynowych między samogłoskami. Jednakże dla innych uczniów wiedza tego typu może stanowić ważny mechanizm kontrolny przypominający o konieczności różnicowania długości samogłosek w czasie mówienia. Wielu nauczycieli, mając świadomość ważnej roli rozumienia cech nabywanego języka, stosuje na lekcjach proste wyjaśnienia dotyczące artykulacji głosek, porównuje dźwięki obu języków i wskazuje na negatywne konsekwencje nieprawidłowej wymowy, takie jak zaburzenia komunikacji, a nawet jej brak.

Celem badania opisanego w niniejszym artykule jest określenie poziomu metakompetencji fonetycznej, jaki osiągają polscy licealiści, poprzez znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- Które aspekty wymowy angielskiej są uczniom dobrze znane, a które znają oni w średnim lub niewielkim stopniu?
- Jakie zagadnienia fonetyczne wzbudzają największe wątpliwości uczniów?
- Co wyniki badania mówią o jakości szkolnej fonodydaktyki?

Uzyskane informacje pozwalają na dokonanie diagnozy nauczania wymowy angielskiej w szkole z punktu widzenia priorytetów fonetycznych przyjętych przez nauczycieli oraz wskazania na te obszary, które wymagają uzupełnienia. Mogą zatem stanowić cenny wgląd w szkolną praktykę fonodydaktyczną, jak również dostarczyć uczącym wskazówek co do słuszności oraz skuteczności ich działań. Ponadto przedstawioną ankietę nauczyciele mogą wykorzystać jako narzędzie zbadania poziomu metakompetencji swoich uczniów i materiał do porównania wyników.

Jak wspomniałam we wstępie, nauczyciele języka angielskiego muszą podjąć istotne decyzje fonodydaktyczne dotyczące wyboru tych aspektów wymowy, które staną w centrum ich działań, oraz tych, które będą zmarginalizowane lub całkowicie pominięte. Jest bowiem oczywiste, że nie można uczyć wszystkich szczegółów artykulacyjnych, gdyż jest to, po pierwsze, zadanie niewykonalne w warunkach szkolnych – ze znacznymi ograniczeniami czasowymi i koniecznością uczenia wielu różnych aspektów języka. Po drugie, opanowanie każdego szczegółu fonetycznego jest nie tylko niemożliwe, ale również

niepotrzebne dla celów efektywnej komunikacji językowej. Decyzje nauczycieli w tym względzie są często oparte na ich własnym przeświadczeniu o wadze niektórych zagadnień i nieistotności innych. Warto zatem je porównać i ocenić w świetle badań empirycznych (Gonet i Pietroń 2004, Szpyra-Kozłowska 2005, 2015, Bryła-Cruz 2016).

Badanie – założenia i zastosowana procedura

Anonimowe badanie ankietowe zostało przeprowadzone jesienią 2016 r. wśród 200 uczniów klas maturalnych w kilkunastu liceach ogólnokształcących w 7 miastach (Lublinie, Rzeszowie, Kielcach, Krośnie, Biłgoraju, Stalowej Woli i Zamościu), uczonych przez 20 różnych nauczycieli języka angielskiego¹. Wzięło w nim udział po 10 uczniów z każdej klasy (pierwsi z listy), reprezentujących zróżnicowany poziom angielszczyzny (dobry, średni i słaby). Wybór maturzystów uzasadniony jest faktem ukończenia przez nich edukacji szkolnej, także w zakresie języka angielskiego, co pozwala im na dokonanie podsumowania dotychczas zdobytej wiedzy fonetycznej.

Ankieta zawierała 30 twierdzeń dotyczących elementarnych aspektów wymowy w języku obcym, które powinny być opanowane przez uczniów w ciągu nauki szkolnej. Należy dodać, że wybór tych stwierdzeń był wprawdzie subiektywny, lecz oparty na wiedzy fonetycznej i doświadczeniu dydaktycznym autorki. Nie obejmował wszystkich istotnych cech wymowy angielskiej, gdyż, jak wiadomo, zbyt długie badanie powoduje znużenie uczestników i wpływa negatywnie na jakość udzielanych odpowiedzi. Zdania w ankiecie miały charakter opisowy i najczęściej zawierały przykłady ilustrujące omawiane zjawisko, a terminologia fonetyczna ograniczona była do minimum. Użyte sformułowania zostały wcześniej skonsultowane z kilkoma nauczycielami tak, by wyeliminować określenia niezrozumiałe dla uczniów. Spośród 30 testowanych aspektów fonetyki 22 odnosiły się do wymowy segmentów (13 do spółgłosek, 9 – do samogłosek i dyftongów), zaś 8 – do kwestii prozodycznych (akcent, rytm, intonacja, formy słabe i mocne) oraz fonetycznych zjawisk międzywyrazowych (zmiany w mowie szybkiej). Zadaniem ankietowanych było określenie, czy podane twierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe. Aby uniknąć zgadywania odpowiedzi, co utrudniłoby interpretację wyników, można również było zaznaczyć opcję *nie wiem*. Materiał wykorzystany w eksperymencie umieszczony jest, wraz z odpowiedziami, na końcu artykułu.

Wyniki

W tej części przedstawiamy wyniki badania z podziałem zagadnień fonetycznych na cztery grupy, w kolejności od

najlepiej do najslabiej opanowanych. Następnie prezentujemy te problemy, do których niezajomości przyznało się najwięcej osób.

Pierwsze zestawienie zawiera listę zagadnień fonetyki angielskiej najlepiej znanych (teoretycznie) ankietowanym licealistom – tych, które uzyskały ponad 80 proc. poprawnych odpowiedzi.

Tabela 1. Zagadnienia, które uzyskały ponad 80 proc. poprawnych odpowiedzi.

ZAGADNIENIE	POPRAWNE ODPOWIEDZI (PROC.)
wymowa bezdźwięcznych międzywyrazowych spółgłosek szczelinowych	89,5
wymowa dźwięcznych międzywyrazowych spółgłosek szczelinowych	82,5
zmiany w mowie szybkiej	87,5
akcentowanie złożeń typu <i>hot dog</i>	83

Najwięcej poprawnych odpowiedzi dotyczyło wymowy angielskich międzywyrazowych spółgłosek szczelinowych oraz świadomości licealistów, że nie są one tożsame z polskimi spółgłoskami wybuchowymi lub szczelinowymi, którymi często są zastępowane przez Polaków. Potwierdza to wcześniejsze obserwacje, że temu właśnie zagadnieniu nauczyciele poświęcają szczególnie dużo uwagi (Szpyra-Kozłowska i in. 2002)². Uczniowie mają również dużą wiedzę o akcentowaniu pierwszego członu złożeń typu *hot dog*, jak też słyszeli o różnego rodzaju zmianach w wymowie zachodzących w mowie szybkiej. Pierwsza z tych kwestii dotyczy fonetyki segmentalnej, pozostałe – fonetyki prozodycznej. O ile eksponowane miejsce spółgłosek międzywyrazowych nie jest zaskoczeniem, gdyż stanowią one jedną z uderzających różnic w inwentarzu fonemów języka angielskiego i polskiego, to tak dobra znajomość pozostałych dwóch zagadnień może nieco dziwić, gdyż nie są one zazwyczaj uważane za szczególnie istotne dla uczniów na poziomie średnio zaawansowanym³. Należy odnotować również, że żadnego aspektu fonetyki angielskiej nie można uznać za dobrze znany wszystkim ankietowanym, jak również fakt, że zaledwie trzy zagadnienia znalazły się w tej kategorii.

Druga, najliczniejsza grupa zagadnień, obejmuje 15 cech wymowy, w przypadku których liczba poprawnych odpowiedzi wynosiła od 70 do 50 proc. Można je uznać za aspekty fonetyki angielskiej przyswojone przez uczniów w dość dobrym stopniu.

W tej grupie znalazło się 12 zjawisk o charakterze segmentalnym (8 dotyczących spółgłosek, 4 – samogłosek)

Tabela 2. Zagadnienia z poprawnymi odpowiedziami w przedziale 75 proc. – 50 proc.

ZAGADNIENIE	POPRAWNE ODPOWIEDZI (PROC.)
wymowa końcówek fleksyjnych	70,5
brak geminat w wyrazach prostych morfologicznie	66
r łączące	66
podział na samogłoski długie i krótkie	61,5
brak /r/ przed spółgłoską w angielszczyźnie brytyjskiej	60
wymowa samogłoski /ɜ:/	60
akcent w parach wyrazów typu <i>to export - an export</i>	60
brak ubezdźwięcznienia spółgłosek właściwych w wygłosie	59
wymowa samogłoski /a:/	59
wymowa samogłoski <i>schwa</i> na końcu wyrazów	58,5
spółgłoski sylabiczne (zgiętkotwórcze)	57,5
ciemne i jasne /l/	56,5
redukcja samogłosek w sylabach nieakcentowanych	55,5
aspiracja /p,t,k/	55,5
wymowa <ng> w wygłosie wyrazów	54,5

oraz trzy problemy prozodyczne. Pewnym zaskoczeniem jest miejsce w Tabeli 2. kilku zagadnień uchodzących za mniej istotne dla pomysłnej komunikacji, takich jak brak geminat, spółgłoski sylabiczne czy wymowa /ɜ:/, najrzadziej występującej angielskiej samogłoski (Cruttenden 2014). Warto dodać, że między tą a poprzednią grupą istnieje dość duża luka: aż 12 proc.

Trzecia kategoria obejmuje niezbyt dobrze opanowane aspekty fonetyki: od 49 proc. do 25 proc. poprawnych odpowiedzi.

Tabela 3. Zagadnienia z poprawnymi odpowiedziami w przedziale 50 proc. – 30 proc.

ZAGADNIENIE	POPRAWNE ODPOWIEDZI (PROC.)
brak /r/ w wygłosie w angielszczyźnie brytyjskiej	49
wymowa samogłoski /æ/	47,5
rytm	43,5
wymowa samogłosek /ɔ:/ i /ɒ/	36,5
wymowa samogłosek /i:/ i /ɪ/	31,5
intonacja pytań	31,5

W tej grupie znalazło się jedno zagadnienie dotyczące spółgłosek oraz trzy – samogłosek, jak też dwa problemy prozodyczne. Pewien niepokój może wzbudzić obecność w Tabeli 3. aż trzech elementów związanych z bardzo istotną kwestią wymowy pięciu angielskich samogłosek, które „powinny” się znaleźć w jednej z dwóch poprzednich tabel.

Ostatnia wydzielona kategoria obejmuje najslabiej opanowane aspekty fonetyki angielskiej. Liczba poprawnych odpowiedzi wynosi tu poniżej 30 proc.

Tabela 4. Zagadnienia z poprawnymi odpowiedziami poniżej 30 proc.

ZAGADNIENIE	POPRAWNE ODPOWIEDZI (PROC.)
formy słabe i mocne	26
wymowa spółgłosek palatalno-dziąstowych	24,5
wymowa /n/ przed /i:/	24
wymowa dyftongu /əʊ/ na końcu wyrazów	23,5
wymowa dyftongów /aɪ/ i /eɪ/	20,5

Ostatnie zestawienie zawiera listę ośmiu zagadnień z największą liczbą odpowiedzi *nie wiem* (ponad 20 proc.), które dowodzą braku opanowania niektórych zagadnień przez znaczną część ankietowanych.

Tabela 5. Zagadnienia z najliczniejszymi odpowiedziami *nie wiem*.

ZAGADNIENIE	ODPOWIEDZI NIE WIEM (PROC.)
rytm	45,5
redukcja samogłosek nieakcentowanych	35
wymowa spółgłosek sylabicznych	32,5
aspiracja /p,t,k/	30
intonacja pytań	29,5
podział na samogłoski długie i krótkie	23,5
wymowa samogłosek /ɔ:/ i /ɒ/	23,5
wymowa samogłoski /æ/	20,5

To, co uderza w powyższym zestawieniu, to pojawienie się w nim kilku aspektów wymowy, które znalazły się również w Tabelach 2. i 3., czyli wśród zagadnień opanowanych w dobrym i średnim stopniu. Ich obecność w Tabeli 5. wydaje się wskazywać na to, że część nauczycieli poświęca im dużo uwagi, zaś inni zaniedbują te problemy. Jednak pomijanie lub marginalizacja wymienionych zagadnień jest błędem, gdyż wszystkie one należą do istotnych cech angielszczyzny mówionej, które powinny być uwzględnione w szkolnej fonodydaktyce.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione wyniki wskazują, które elementy fonetyki angielskiej są nauczane najczęściej, które rzadziej, a które wcale lub prawie wcale. Zakładamy bowiem, że metakompetencja fonetyczna maturzystów w znacznym stopniu odzwierciedla to, co dzieje się na lekcjach angielskiego w szkole⁴. Na przykład wysoki wynik w naszym rankingu wymowy spółgłosek międzyzębowych dowodzi, że większość nauczycieli poświęca sporo uwagi temu zagadnieniu, dzięki czemu utrwała się ono mocno w świadomości uczniów⁵. Słabe wyniki udowadniają z kolei, że dany problem albo został potraktowany bardzo pobieżnie, albo też został zaniedbany przez dużą część nauczycieli.

Wydaje się, że z merytorycznego punktu widzenia podział na cztery grupy problemów (wedle deklarowanego stopnia ich opanowania) nie znajduje większego uzasadnienia, gdyż wszystkie z testowanych aspektów fonetyki angielskiej powinny być uwzględniane w procesie nauczania języka angielskiego w szkole średniej. Szczególnie uderzający jest brak konsekwencji, jeśli chodzi o wymowę samogłosek, co możemy znaleźć w kilku różnych tabelach. Częsty jest też brak należytej uwagi dla wielu cech charakterystycznych dla angielszczyzny mówionej, takich jak rytm, redukcja samogłosek nieakcentowanych czy użycie form słabych i mocnych. W niewielkim stopniu uczone są zagadnienia, które dają efekt polskiego akcentu w języku angielskim, takie jak wymawianie /r/ na końcu wyrazów, zmiękczenie spółgłosek przez /i:/, twarda, dźwiękowa artykulacja angielskich spółgłosek palatalno-dźwiękowych czy wymowa zakończenia <ng> ze zwartowubuchową.

Wyniki uzyskane w przedstawionym badaniu nie układają się w jasny i klarowny obraz, co prawdopodobnie świadczy o tym, że nauczanie wymowy angielskiej nie odbywa się w zaplanowany i przemyślany sposób, tak by uwaga i czas poświęcone poszczególnym zagadnieniom

były proporcjonalne do ich wagi w języku i stopnia trudności dla polskich uczniów, lecz ma charakter dość przypadkowy. Należy przypuszczać, że szkolna fonodydaktyka oparta jest na materiale zawartym w podręcznikach, których autorzy, nie będąc fonetykami, zazwyczaj nie poświęcają wymowie wiele uwagi, a jako że nie są Polakami, nie uwzględniają potrzeb i problemów polskich uczniów. Dobry nauczyciel nie może zatem kierować się wyłącznie tym, co zawarte w podręczniku, lecz powinien sięgać po dodatkowe materiały przydatne dla Polaków.

BIBLIOGRAFIA

- Bryła-Cruz, A. (2016) *Foreign Accent Perception. Polish-Accented English in the British Ears*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Cruttenden, A. (2014) *Gimson's Pronunciation of English* (wyd. 8). London & New York: Routledge.
- Gonet, W., Pietroń, G. (2004) The Polish tongue in the English ear. W: *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, nr 4, 56-65. Konin: Wydawnictwo PWSZ.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2005) Intelligibility versus Polish accent in English. W: *Studia Phonetica Posnaniensia*, nr 7, 59-73.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2017) Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2.
- Szpyra-Kozłowska, J., Frankiewicz, J. and Gonet, W. (2002) Aspekty fonetyki angielskiej nauczane w polskich szkołach średnich. W: *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, 9-27. Płock: Wydawnictwo PWSZ.
- Wrembel, M. (2005) Metacompetence-oriented model of phonological acquisition: implications for the teaching and learning of second language pronunciation. W: *Proceedings of Phonetics Teaching and Learning Conference*, 1-5. Londyn.

1 Byli to ci sami uczniowie, którzy uczestniczyli w badaniu zrelacjonowanym w artykule Szpyry-Kozłowskiej (w tym numerze JOWS) pt. *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*.

2 To jednak, niestety, nie skutkuje poprawną wymową omawianych spółgłosek, których zniekształcenia stanowią jedną z najbardziej charakterystycznych cech polskiej angielszczyzny (Gonet i Pietroń 2004, Szpyra-Kozłowska 2005, 2015, Bryła-Cruz 2016). Stąd konieczność rozróżnienia kompetencji teoretycznej i praktycznej.

3 Taki poziom reprezentuje większość licealistów.

4 Oczywiście nie można zakładać, że istnieje znak równości między tym, co robi nauczyciel, a wiedzą czy sprawnością językową uczniów, gdyż są między nimi duże różnice w opanowaniu nauczanego materiału. Jednakże wiedza uczniów musi pozostawać w związku z działaniami nauczyciela, co oznacza, że uzyskane wyniki stanowią ważny element diagnostyczny szkolnego procesu fonodydaktycznego.

5 Taki wniosek znajduje potwierdzenie w badaniu Szpyry-Kozłowskiej i in. 2002.

ANKIETA I WYNIKI

Przeczytaj uważnie następujące twierdzenia i zaznacz, czy są **prawdziwe (P)**, **falszywe (F)**, **nie wiem (?)**.

1. W j. angielskim spółgłoski /p, t, k/ w wyrazach takich jak pen, ten, come są aspirowane, tj. wymawiane z przydechem. P – 55,5%, F – 15,5%, ? – 30%
2. W brytyjskiej angielszczyźnie spółgłoska /r/ nie jest wymawiana przed inną spółgłoską, np. w wyrazach park, storm. P – 60%, F – 36%, ? – 4,5%
3. W parach wyrazów takich jak ship – sheep, sit – seat samogłoski różnią się od siebie wyłącznie długością. P – 63,5%, F – 31,5%, ? – 6%
4. Początkowa spółgłoska w wyrazach this, the wymawiana jest jak /v/ w wyrazie woda. P – 13,5%, F – 82,5%, ? – 4%
5. W j. angielskim samogłoski są długie i krótkie, w polskim mają jednakową długość. P – 61,5%, F – 15,5%, ? – 23,5%
6. W j. polskim spółgłoski takie, jak np. /b, d, g, z, / ubezdźwięczniają się na końcu wyrazu, a w j. angielskim (np. w wyrazach dog, bed) nie. P – 59%, F – 23,5%, ? – 18,5%
7. Samogłoska w angielskich wyrazach cat, bad nie występuje w j. polskim. P – 47,5%, F – 33%, ? – 20,5%
8. Początkowe spółgłoski w angielskich i polskich wyrazach check / czek oraz jazz / dżez wymawiane są jednakowo. P – 72%, F – 24,5%, ? – 4,5%
9. Wyrazy takie jak have, must, can mają różną wymowę w zależności od ich miejsca w zdaniu. P – 26%, F – 65,5%, ? – 8,5%
10. Początkowe spółgłoski w wyrazach think, thank you wymawiane są jak /t/ w polskich wyrazach tynk, tankować. P – 10%, F – 89,5%, ? – 1%
11. Pary wyrazów takich jak my – maj, lay – lej wymawiane są w ten sam sposób w j. angielskim i polskim. P – 75%, F – 20,5%, ? – 5,5%
12. W brytyjskiej angielszczyźnie spółgłoska /r/ nie jest wymawiana na końcu wyrazu (przed pauzą), np. w wyrazach car, door. P – 49%, F – 39%, ? – 12%
13. Samogłoski w angielskim wyrazie park i polskim park są takie same. P – 34,5%, F – 59%, ? – 6,5%
14. Początkowe spółgłoski w wyrazach need, new wymawiane są jak początkowe spółgłoski w polskich wyrazach nic, niania. P – 70%, F – 24%, ? – 6,5%
15. Samogłoski w angielskich wyrazach pot i port różnią się od siebie nie tylko długością. P – 36,5%, F – 40,5%, ? – 23,5%
16. W j. angielskim w wyrazach takich jak middle, bottom podkreślone spółgłoski są sylabiczne, tj. tworzą jedną sylabę z poprzedzającą spółgłoską. P – 57,5%, F – 10,5%, ? – 32,5%
17. W j. angielskim samogłoski w wyrazach akcentowanych i nieakcentowanych wymawiane są jednakowo. P – 9,5%, F – 55,5%, ? – 35%
18. W j. angielskim w wyrazach zakończonych w pisowni na ng, takich jak sing, going, spółgłoska g nie jest wymawiana. P – 54,5%, F – 42,5%, ? – 3,5%
19. Samogłoski w angielskim wyrazie learn i polskim len wymawiane są jednakowo. P – 34%, F – 60%, ? – 6,5%
20. Wymowa końcówki liczby mnogiej (np. w cats, dogs, buses) oraz regularnej końcówki czasu przeszłego (np. w worked, loved, wanted) zależy od końcowej głoski wyrazu. P – 70,5%, F – 11,5%, ? – 18,5%
21. Podkreślone spółgłoski w angielskim wyrazie hobby i jego polskiej wersji hobby wymawiane są jednakowo. P – 29%, F – 66%, ? – 5,5%
22. W wyrazach love i milk spółgłoski 'l' nie są wymawiane jednakowo. P – 56,5%, F – 37%, ? – 7%
23. W wyrażeniach typu there is, for example, 'r' jest wymawiane. P – 66%, F – 29%, ? – 5%
24. Wymowa wyrazu sister jako [ˈsɪstɪs] jest prawidłowa. P – 34%, F – 58,5%, ? – 8%
25. Wymowa wyrazu radio jako [ˈreɪdɪo] jest błędna. P – 23,5%, F – 65,5%, ? – 6,5%
26. Wszystkie pytania w j. angielskim wymawiane są z intonacją wznoszącą. P – 39%, F – 31,5%, ? – 29,5%
27. W j. angielskim rytm, tj. równomierne rozłożenie sylab akcentowanych i nieakcentowanych, odgrywa bardzo ważną rolę. P – 43,5%, F – 11,5%, ? – 45,5%
28. W j. angielskim wiele par czasowników i rzeczowników, takich jak to export – an export, to contrast – a contrast różni się miejscem, na które pada akcent. P – 60,5%, F – 23,5%, ? – 16,5%
29. W złożeniach typu hot dog, girlfriend akcent pada na pierwszy człon. P – 83%, F – 11,5%, ? – 6%
30. W mowie szybkiej w języku angielskim wiele głosek ulega zmianie (np. wypada, upodabnia się do innych). P – 87,5%, F – 6%, ? – 7%

Fonetyka francuska dla leniwych, czyli jak uzyskać zadowolający efekt (komunikacyjny) przy minimum wysiłku

EWA PILECKA

Artykuł poświęcony jest tym cechom systemu samogłoskowego i spółgłoskowego języka francuskiego, które sprawiają największe trudności uczniom polskojęzycznym, a zarazem mają duże znaczenie dla skuteczności komunikacyjnej. Zawarte w nim listy par minimalnych (par słów o odmiennym znaczeniu różniących się tylko jednym fonemem) mogą posłużyć jako punkt wyjścia do ćwiczeń z zakresu rozumienia i korekty wymowy.

Wymowa jest tym aspektem języka francuskiego, który w równej mierze budzi zachwyt osób, które decydują się na naukę tego języka¹, co... niepokoi. Pierwszą przyczyną trudności jest rozbieżność między pisownią a wymową (*Które z liter należy wymawiać, a których nie? Dlaczego Francuzi piszą „eau”, a wymawiają „o”?* Czasami mam wrażenie, jakby bawili się w tworzenie szyfru i to możliwie jak najbardziej skomplikowanego ... – stwierdziła jedna ze studentek romanistyki). Drugą przyczyną to rozbieżność między systemami fonetycznymi języka francuskiego i polskiego: w każdym z nich istnieją fonemy, których nie spotka się w drugim. Dla Polaków symbolem tej „inności” stało się francuskie *r*, o którego wymowę dopytują często internauci na stronach poświęconych nauce języków². Tymczasem to, czy w danym słowie wymówimy *r* francuskie, czy *r* polskie, nie wpływa na jego zrozumienie (są zresztą regiony we Francji, gdzie *r* wymawiane jest tak samo, jak robią to Polacy). Nie znaczy to oczywiście, że należy zniechęcać uczniów do prób „mówienia jak paryżanie”, warto jednak uświadomić im, że znacznie ważniejsze są pewne inne różnice, których opanowanie zapewnia nie tylko walory este-

tyczne wymowy, ale jest również niezbędne dla skutecznej komunikacji.

Językoznawcy mówią w takim przypadku o cechach dystynktywnych dźwięków mowy, czyli cechach powodujących zmianę znaczeń wyrazów. Prosty i często przywoływany przykładem jest cecha dźwięczności/bezdźwięczności: w przeciwstawnych sobie parzyście spółgłoskach – np. *b/p*, *d/t*, *g/k* – stanowi punkt wyjścia dla tworzenia par słów, np. *bal/pal*, *dom/tom*, *gicz/kicz* – tak zwanych par minimalnych.

Warto podkreślić, że cechy dystynktywne nie mają charakteru absolutnego – różnica, która jest istotna w jednym języku, nie musi być obecna w innym; i tak np. *l* (w transkrypcji fonetycznej [l]) i *r* (w transkrypcji – [r]) są dwoma różnymi fonemami w języku polskim, ale nie w japońskim, tak więc dla Japończyka dwa polskie słowa różniące się w piśmie tylko tą jedną literą – np. *ród* i *lód*, *lektor* i *rektor* – są w praktyce nie do rozróżnienia.

Podobnie jest w przypadku różnicy między francuskim *e* zamkniętym i *e* otwartym. „Na pierwszy rzut ucha” Polak będzie miał problem z uświadomieniem sobie, że np. *fée* [fe] ‘wróżka’ i *fait* [fɛ] ‘fakt’ to dwa różne słowa, a kiedy już – najczęściej poprzez stwierdzenie różnicy

w pisowni – zaakceptuje tę sytuację, to i tak zapewne trudno będzie mu początkowo różnicować ich wymowę (w obu przypadkach na końcu wyrazu będzie skłonny wymawiać *e* otwarte [ɛ], czyli to, które brzmi bardziej swojsko, podobnie do polskiego *e*).

Co ciekawe, trudność z wymówieniem *e* zamkniętego [e] jest bardziej mentalna niż obecna we właściwościach naszego aparatu artykulacyjnego! W niektórych polskich słowach występuje dźwięk bardzo zbliżony do francuskiego [e]; jeśli przysłuchać się uważnie, w ustach Polaka *e* w słowach *ten* i *zielony* nie jest identyczne – to drugie pod wpływem poprzedzającego go *i* wymawiane jest ze znacznie bardziej rozciągniętymi kącikami ust, niż „zwykłe” polskie *e*, w sposób charakterystyczny właśnie dla francuskiego *e* zamkniętego. Jednak konia z rzędem temu, kto tej różnicy jest świadom. Dlaczego tak jest? Człowiek, istota z natury leniwa, stara się ograniczyć wysiłek tam, gdzie tylko to możliwe, czyli, w przypadku języka, tam, gdzie nie jest on konieczny dla osiągnięcia celu, którym jest zrozumienie. Jeśli nieco odmienne wymówienie jakiegoś dźwięku nie powoduje zmiany znaczenia słowa, odmiennosc ta jest przez nas po prostu ignorowana.

Wymówienie w słowie „zielony” *e* otwartego [ɛ] (czyli takiego, jak w słowie „ten”) jest trudniejsze i daje wrażenie pewnej dziwaczności; nie miałyby jednak negatywnego wpływu na jego zrozumienie. Językoznawca stwierdziłby zatem, że w języku polskim stopień rozwarcia samogłoski *e* nie jest cechą dystynktywną, czyli różnicującą znaczenie. Inaczej jest we francuskim: istnieją liczne pary słów (tzw. pary minimalne), które różnią się tylko tym, czy przy wymowie *e* odstęp między wargami mówiącego jest mniejszy albo większy (np. *thé* [te] ‘herbata’/*taie* [tɛ] ‘poszewka’, *je parlerai* [ʒəparlɔʁe] ‘będę mówić’/*je parlerais* [ʒəparlɔʁɛ] ‘mówił(a)bym’). Co istotne, różnice wymowy występują tylko w niektórych pozycjach, najczęściej w sylabie akcentowanej, natomiast w innych są „neutralizowane”, czyli zacierane³, jako że nie wpływają na zmianę znaczenia – co jest kolejnym dowodem na to, że wysiłek artykulacyjny opłaca się tylko tam, gdzie jest naprawdę konieczny!

A zatem, choć dążenie do perfekcyjnej wymowy jest rzeczą chwalebna, to zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego korygująca interwencja nauczyciela istotna jest przede wszystkim w sytuacji, gdy utrwalenie niewłaściwej wymowy powodowałoby ryzyko braku zrozumienia. Pod tym też kątem omówiono tu najważniejsze opozycje systemu samogłoskowego i spółgłoskowego języka francuskiego.

Ponieważ język francuski ma wiele odmian, występujących w różnych regionach (najwyraźniejsza linia

podziału przebiega między północą a południem, wymowa paryżanina różni się bardzo od wymowy mieszkańca Marsylii czy Tuluzy) oraz w krajach frankofońskich (Belgia, Szwajcaria, kanadyjski Quebec), poniżej odwołujemy się jedynie do *standardowego* francuskiego, za jaki uważany jest język regionu Ile-de France, w jego wersji starannej, którą słyszy się też najczęściej w mediach.

Samogłoski

Francuskie samogłoski są szczególnym wyzwaniem dla Polaków; staje się to oczywiste, kiedy uświadomimy sobie, że w języku polskim mamy 8 samogłosek oznaczanych odpowiednimi literami (6 ustnych i dwie nosowe), we francuskim zaś dwa razy więcej (patrz rys. 1, 2, 3, 4). Liczbę tę można jednak od razu zredukować do 14, jako że we współczesnej wymowie francuskiej – a wbrew temu, co znajdziemy w podręcznikach gramatyki czy w transkrypcji słownikowej – dwie opozycje samogłoskowe w praktyce zanikły; mowa tu o parach [a] / [ɑ] oraz [ɛ̃] / [œ̃]. Za każdym razem zwyciężyła samogłoska, która wymagała mniejszego wysiłku artykulacyjnego: przednie, niezaokrąglone (a więc wymagające mniejszego napięcia mięśni) [a] zdominowało tylne i zaokrąglone [ɑ], a niewymagające zaokrąglenia [ɛ̃] rozpowszechniło się kosztem zaokrąglonego [œ̃].

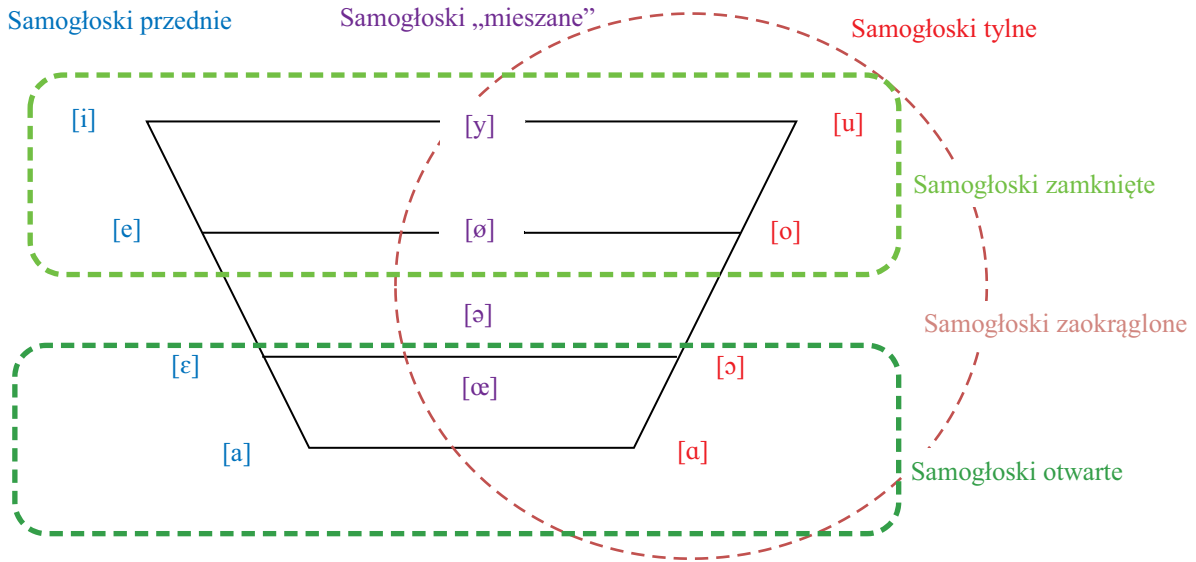
Z listy „problematicznych” samogłosek można też wykreślić [i], [u], [ɛ̃] i [ɔ̃]) – Polak nie ma problemu z ich poprawnym wymówieniem, bo wszystkie istnieją w naszym systemie fonetycznym. Przyjrzyjmy się zatem bliżej tym kilku fonemom, których w języku polskim brak, oraz ich najbliższym sąsiadom w trapezie artykulacyjnym, czyli parom (a czasami trójkom dźwięków), które wprawiają w konsternację niewprawione ucho i niewyginastykowany aparat artykulacyjny naszych uczniów.

Różnica między [o] i [ɔ]

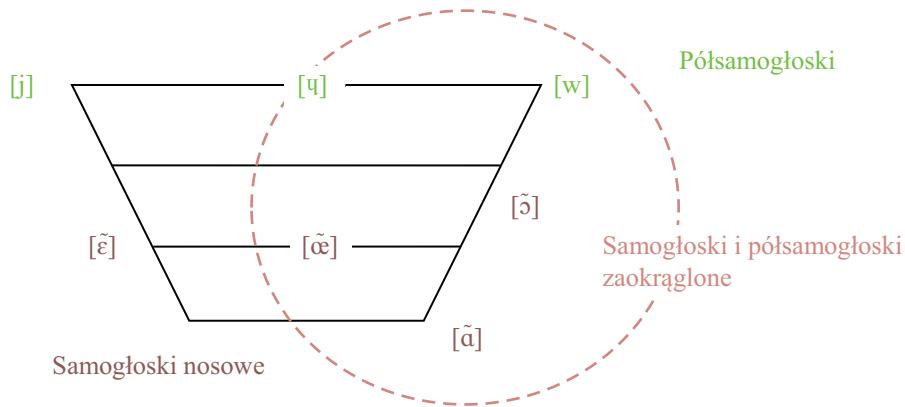
Różnica wymowy między samogłoską otwartą i zamkniętą jest w przypadku tej pary dźwięków istotna w zasadzie tylko w sylabie akcentowanej zamkniętej (tj. zakończonej na wymawianą spółgłoskę), jako że: 1) w sylabie akcentowanej otwartej (czyli zakończonej na samogłoskę) występuje wyłącznie [o], nigdy zaś [ɔ]; 2) brak jest par minimalnych z [o] i [ɔ] w pozycji nieakcentowanej, a wymawiany dźwięk stanowi często wersję pośrednią między *o* otwartym i *o* zamkniętym.

Ponieważ w języku polskim nie występuje [o], warto zwrócić uwagę naszych uczniów na te przypadki, w których wymówienie polskiego (czyli otwartego) *o* powoduje zmianę znaczenia. Poniżej podajemy przykładową listę par minimalnych, które można wykorzystać w ćwiczeniach na rozróżnianie – bierne i czynne – [o] i [ɔ].

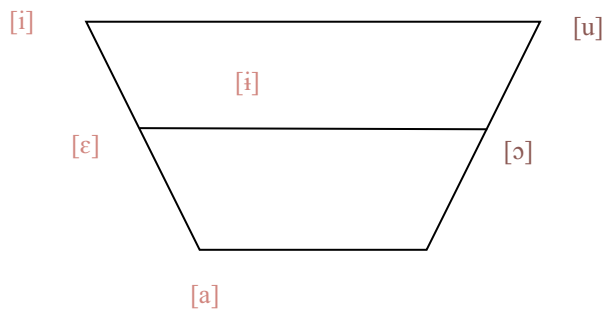
RYS. 1. Schemat artykulacji francuskich samogłosek ustnych (kolorami oznaczono poszczególne grupy samogłosek)



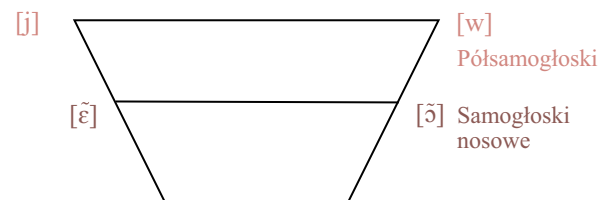
RYS. 2. Schemat artykulacji francuskich samogłosek nosowych i półsamogłosek



RYS. 3. Schemat artykulacji polskich samogłosek ustnych



RYS. 4. Schemat artykulacji polskich samogłosek nosowych i półsamogłosek



arôme [aʀɔm] / *à Rome* [aʀɔm]
Aude [ɔd] / *ode* [ɔd]
Baule [bol] / *bol* [bɔl]
Beauce [bos] / *bosse* [bɔs]
beauf [bof] / *bof* [bof]
beauté [bote] / *botté* [bɔte]
côte [kot] / *cote, cotte, kot* [kɔt]
faune [fon] / *phone* [fɔn]
heaume, ohm [ɔm] / *homme* [ɔm]
hôte, haute [ot] / *hotte, hot* [ɔt]
khôl [kol] / *colle* [kol]
laube [lob] / *lobe* [lob]
lauge [loʒ] / *loge* [loʒ]
(il) môte [mot] / *motte* [mɔt]
nôtre [notʀ] / *notre* [notʀ]
oh, fils! [ofis] / *office* [ɔfis]
Paule, pôle [pol] / *Paul* [pɔl]
paume [pom] / *pomme* [pɔm]
rauque [rok] / *roc, rock, roque* [ʀɔk]
saule [sol] / *sol, sole* [sol]
saute [sot] / *sotte* [sɔt]
Saone [son] / *(il) sonne* [sɔn]
taupe [top] / *top* [tɔp]
vôtre [votr] / *votre* [votr]

Różnica między [ø] i [œ]

Opozycja między wersją otwartą i zamkniętą tej głoski związana jest zasadniczo z typem sylaby: jeśli kończy się ona samogłoską, będzie nią zamknięta [ø] (jak np. w słowie *peu* [pø] ‘mało’), natomiast w sylabie kończącej się spółgłoską dominuje⁴ [œ] otwarte, jak w *peur* [pœʀ] ‘strach’. Najważniejsze jest jednak spostrzeżenie, że różnica między [ø] i [œ] nie ma w praktyce wartości dystynktywnej, nie decyduje zatem o zmianie znaczenia wyrazu⁵.

Różnica między [e] i [ɛ]

Zróznicowanie wymowy ma przede wszystkim duże znaczenie dla niektórych form czasowników, pozwalając np. odróżnić bezokolicznik, participle passé czy formę passé simple od form imparfait (*parler, parlé, parlai* [parle] / *(je, tu) parlais, (il) parlait, (ils) parlaient* [parle]) albo czas przyszły (*(je) parlerai* [ʒəparləre]) od trybu warunkowego (*(je) parlerais* [ʒəparləre]).

Poniżej przykładowa lista słów z [e] i [ɛ] tworzących pary minimalne;

(j') ai [e] / *(que j') aie, (il) est, haie* [ɛ]
bée [be] / *baie, bey* [bɛ]
caler [kale] / *Calais* [kale]
ces, ses [se] / *(je) sais, (il) sait* [sɛ]

(il) crée [kre] / *craie, crêt* [krɛ]
coffrer [k frɛ] / *coffret* [k frɛ]
des, dé [de] / *dais, dès* [dɛ]
et [e] / *est, (je) hais, haie* [ɛ]
feé [fe] / *fait* [fɛ]
gré [grɛ] / *grès* [grɛ]
gué [ge] / *gai, gay, guet* [gɛ]
les [le] / *lait, laid, legs* [lɛ]
mes [me] / *mais, mai, mets* [mɛ]
né, nez [ne] / *(il) nait* [nɛ]
nier [nje] / *niais* [nje]
poignée [pwane] / *poignet* [pwane]
pré [pre] / *prêt, près* [prɛ]
ré [re] / *raie, rets* [rɛ]
tes, thé [te] / *taie* [tɛ]
tirer [tire] / *tiret* [tire]

Czasami nawet mimo niepoprawnej wymowy szerszy kontekst pozwala odgadnąć, o jaki wyraz chodziło mówiącemu; i tak na przykład końcówce [e] w *il va chanter* [ilvaʃãte] wymówione (niepoprawnie) jako [ɛ] nie przeszkodzi w zrozumieniu, bo sama składnia wskazuje na to, że po *il va* powinien znaleźć się bezokolicznik (*chanter* [ʃãte]), a nie forma czasu przeszłego imparfait (*chantait* [ʃãte]). Gorzej, jeśli nakłada się na siebie kilka błędów: niepoprawne [ʒɛʃãte] może oznaczać w intencji mówiącego zarówno *je chantais* [ʒɛʃãte], jak i *j'ai chanté* [ʒɛʃãte].

Różnica między [ø], [œ], [ə] a [ɛ], [e]

Do pary [ø] / [œ] można dodać nieme *e* (fr. *e muet*) [ə], bardzo do nich zbliżone artykulacyjnie (podobnie zaokrąglone, wymawiane jako mniej lub bardziej otwarte, różnica polegająca na mniejszym napięciu mięśni ust jest trudna do wychwycenia nawet dla rodowitego Francuza) – słowa *je* [ʒə] i *jeu* [ʒø] brzmią w zasadzie jednakowo. Na oddzielny symbol w alfabecie fonetycznym zasłużyło *e* nieme ze względu na to, że – w odróżnieniu od [ø] i [œ] – pojawia się i znika, czyli jego wymówienie zależne jest m.in. od mniej lub bardziej starannej wymowy.

Uchwycenie różnicy między trzema wspomnianymi wyżej zaokrąglonymi fonemami [ø], [œ], [ə] a *e* niezaokrąglonym (zwłaszcza z otwartym [ɛ], czyli takim, jakie znają dobrze Polacy, oraz w mniejszym stopniu z zamkniętym [e], jako że to ostatnie bywa przez naszych uczniów mylone raczej właśnie z [ɛ]) – jest chyba największym wyzwaniem. Warto je podjąć, bo pozwala na zróżnicowanie par minimalnych z końcową sylabą otwartą (np. *feu* [fø] / *fait, (tu) fais, (il) fait* [fɛ] oraz *fée* [fe]) i zamkniętą (np. *jeune* [ʒœn] lub *(il) jeûne* [ʒø̃n] / *gêne, gène* [ʒɛn]). A oto lista przykładów:

boeufs [bø] / *baie* [bɛ]; *bée* [be]
ce, se [sø], *ceux* [sø] / (*il*) *sait* [sɛ]; *ces, ses* [sɛ]
choeur, coeur [køɛʀ] / *Caire* [kɛʀ]
coûteux [kutø] / *coûter* [kute], (*il*) *coûtait* [kutɛ]
deux [dø], *de* [dø], / *dais* [dɛ]; *des, dé* [de]
(*il*) *écoeure* [ekøɛʀ] / *équerre* [ekɛʀ]
(*il*) *émeut* [emø] / *aimer* [eme]
gueux [gø] / *gai, gay, guet* [ɛ]; *gué* [ge]
guerre [gøɛʀ] / *guère* [gɛʀ]
haineux [enø] / *ainé* [ene]
heurt, heure [øɛʀ] / *air, aire, ère, (il) erre* [ɛʀ]
hideux [idø] / *idée* [ide]
je [ʒø], *jeu* [ʒø] / *j'ai* [ʒɛ]; *j'aie, jet, jais* [ʒɛ]
leur, leurre [løɛʀ] / *l'air* [løɛʀ]
masseur [masøɛʀ] / (*il*) *macère* [masɛʀ]
(*il*) *meurt* [møɛʀ] / *mère, mer, maire* [mɛʀ]
meute [møt] / (*qu'il*) *mette* [mɛt]
neuf [nøɛf] / *nef* [nɛf]
noeud [nø]; *ne* [nø] / *né, nez* [ne]
peu, (il) peut [pø] / *paix, paie, pet* [pɛ]
peur [pøɛʀ] / *père, pair, paire, pers* [pɛʀ]
pleurs, (il) pleure [pløɛʀ] / *plaire* [plɛʀ]
queue [kø], *que* [kø] / *quai* [kɛ]
seul [søɛl] / *sel, selle, celle* [sɛl]
sœur [søɛʀ] / *serre* [sɛʀ]
(*je*) *veux* [vø] / (*je*) *vais* [vɛ]

Poniższe zdania pokazują, jak zmiana wymowy z [ø] lub [œ] na [ɛ] powoduje radykalną zmianę znaczenia:

Il est à l'heure. / Il est à l'air.
C'est un petit feu. / C'est un petit fait.
Il est sans peur. / Il est sans père.
Je veux m'en aller. / Je vais m'en aller.
Il y a un jeune en trop. / Il y a un gène en trop.
Ses sœurs sont belles. / Ses serres sont belles.

Różnica między [y] a [i] i [u]

Nieobecne wśród polskich samogłosek [y]⁶ bywa mylone z [i] (wymowa *sali* [sali] 'zabrudzony' zamiast *salut* [saly] 'cześć'), rzadziej z [u] (wymowa *rousse* [rus] 'ruda' zamiast *russe* [rys] 'rosyjski, -a'). Poniżej podajemy słowa i wyrażenia, dla których zamiana [y] na [i] powoduje radykalną (a czasami też zabawną) zmianę znaczenia:

bûche [byʃ] / *biche* [biʃ]
bus [bys] / *bis* [bis]
buse [byz] / *bise* [biz]
débuter [debyte] / *débiter* [debite]
dû, du [dy] / (*je*) *dis, (il) dit* [di]
dur, (il) dure [dyʀ] / *dire* [dir]
éluder [elyde] / *élider* [elide]

ému [emy] / *émis* [emi]
fugue [fyg] / *figue* [fig]
lu [ly] / *lit* [li]
a lutté [alyte] / *alité* [alite]
mule [myl] / *mille* [mil]
(*il*) *mute* [myt] / *mythe, mite* [mit]
nu [ny] / *ni, nid* [ni]
nul, nulle [nyl] / *Nil* [nil]
pu, pus [py] / *pie* [pi]
pur [pyʀ] / *pire* [piʀ]
rhume [rym] / *rime* [rim]
ruche [ryʃ] / *riche* [riʃ]
rude [ryd] / *ride* [rid]
sur, sûr [syʀ] / *cire, sire* [sir]
une [yn] / *in* [in]⁷
vu, vue [vy] / *vie, (il) vit* [vi]

I jeszcze kilka zdań pokazujących różnice znaczeń:

Appelle Jules. / Appelle Gilles.
C'est pur. / C'est pire.
Il aurait dit... / Il aurait dû...
Quelle buse! / Quelle bise!
J'ai vu des nus. / J'ai vu des nids.

Poniższa seria słów i wyrażen ilustruje natomiast zmianę znaczenia przy zamianie [y] na [u]:

abus [aby] / *à bout* [abu]
hutte [yt] / *août* [utr]
as-tu? [aty] / *atout* [atu]
opus [ɔpys] / *au pouce* [opus]
bulle [byl] / *boule* [bul]
bu [by] / *bout* [bu]
q⁸ [ky] / *cou* [ku]
cuve [kyv] / (*il*) *couve* [kuv]
débuter [debyte] / *débouter* [debute]
du, dû [dy] / *doux* [du]
aigu [egy] / *égout* [egu]
flux [fly] / *flou* [flu]
fugue [fyg] / *fougue* [fug]
fut [fy] / *fou* [fu]
huppe [yp] / *houpe* [up]
jus [ʒy] / (*il*) *joue* [ʒu]
(*il*) *jure* [ʒyʀ] / *jour* [ʒuʀ]
lu [ly] / *loup* [lu]
il a lu [ilaly] / *il alloue* [ilalu]
Luc [lyk] / *look* [look]⁹
mue [my] / *mou* [mu]
mule [myl] / *moule* [mul]
nu [ny] / *nous* [nu]
pu, pus [py] / *pou* [pu]

puce[pys] / pouce, pousse [pus]
 pull [pyl] / poule [pul]
 pur [pyr] / pour [pur]
 rue [ry] / roue [ru]
 su [sy] / sou, sous [su]
 sud [syd] / soude [sud]
 sur, sûr [syr] / sourd [sur]
 tu [ty] / tout, tous [tu]
 vue [vy] / vous [vu]

Zmianę znaczenia widać też dobrze w zdaniach:
Il est au-dessous de tout. / Il est au-dessus de tout.
Elle s'est tue. / Elle sait tout.
Elle est pure. / Elle est pour.
Tu es sourd. / Tu es sûr.
Il est tout fou. / Il est touffu.
Il est à nu. / Il est à nous.
Vous rugissez. / Vous rougissez.
Prends cette roue. / Prends cette rue.

Samogłoska [y] ma też swój półsamogłoskowy (niesylabotwórczy) odpowiednik [ɥ], równie – jeśli nie bardziej – kłopotliwy dla Polaków, dla których jest on niemal nie do odróżnienia od niesylabotwórczego [u], czyli półsamogłoski [w]¹⁰. Różnica wymowy między [ɥ] i [w] pojawia się m.in. w poniższych parach minimalnych:

buée [bɥe] / bouée [bwe]
 enfui [ãfɥi] / enfoui [ãfwɥi]
 juîn [ʒɥɛ̃] / joint [ʒwɛ̃]
 lui [lɥi] / Louis [lwɥi]
 (qu'il) luise [lɥiz] / Louise [lwɥiz]
 leur [lɥœr] / loueur [lwœr]
 lui'r [lɥi'r] / loui'r [lwɥi'r]
 muette [mɥet] / mouette [mwet]
 nuée [nɥe] / nouer [nwe]
 huit [ɥi]¹¹ / oui [wi]
 (se) ruer [rɥe] / rouer [rwe]
 (il) suait [sɥe] / souhait [swɛ]
 suite [sɥit] / sweat [swit]

Różnica między [a] i [ɑ]

Różnica między tymi samogłoskami istnieje nadal w wymowie kanadyjskiej, przestała natomiast być istotna we współczesnej francuszczyźnie, przede wszystkim ze względu na nieliczne pary minimalne. Różnica między *pâte* i *patte*, *âne* i *Anne* czy *mâle* i *mal* opiera się zatem nie tyle na artykulacji, co na różnej długości samogłoski¹². W transkrypcji słownikowej mamy zatem odpowiednio [pat] i [pat], [an] i [an], [mal] i [mal], natomiast

w wymowie wielu frankofonów zamiast [a] usłyszymy raczej przedłużone [ɑ].

Samogłoski nosowe

Język polski jest jednym z trzech języków europejskich (obok francuskiego i portugalskiego), w których występują samogłoski nosowe; dzięki temu sama kwestia artykulacji nosowej nie stanowi problemu dla polskich uczniów. Nieobca jest im również (choć raczej w praktyce niż od strony teoretycznej) kwestia utraty nosowości: we francuskim zjawiska uwarunkowanego stricte fonetycznie, gdyż związanego z pewnym typem łączy międzywyrazowych (fr. *liaison*)¹³.

Język polski ma oznaczenia literowe dla dwóch samogłosek nosowych: nosowego otwartego e [ɛ̃] oraz nosowego otwartego o [ɔ̃], które występują także w języku francuskim; ich wymowa nie sprawia zatem Polakom problemu¹⁴. Trzecia z francuskich samogłosek nosowych – otwarte zaokrąglone e [œ̃] – we współczesnej francuszczyźnie została utożsamiona z niezaokrąglonym [ɛ̃]¹⁵. Tak więc w praktyce jedyną trudnością pozostaje odróżnienie fonemów z pary [ã] / [ɔ̃].

Różnica między [ã] i [ɔ̃].

Oprócz licznej serii par minimalnych *participle présent / impératif* (lub 1 os. l.mn. czasu teraźniejszego), typu *alarmant* [alarmã] / *alarmons* [alarmɔ̃], *chantant* [ʃãtã] / *chantons* [ʃãtɔ̃], przyjrzyjmy się poniższym przykładom:

ambre [ãbr] / *ombre* [ɔ̃br]
l'ange [ãʒ] / *longe* [ɔ̃ʒ]
angle [ãgl] / *ongle* [ɔ̃gl]
Andes [ãd] / *onde* [ɔ̃d]
anse [ãs] / *once* [ɔ̃s]
attends [atã] / *a-t-on* [atɔ̃]
ballant [balã] / *ballon* [balɔ̃]
banc, ban [bã] / *bond* [bɔ̃]
blanc [blã] / *blond* [blɔ̃]
bouillant [bujã] / *bouillon* [bujɔ̃]
branche [brãʃ] / *bronche* [brɔ̃ʃ]
quand, quant, camp [kã] / *qu'on* [kɔ̃]¹⁶
campagne [kãpaŋ] / *compagne* [kɔ̃paŋ]
sans, cent, sang [sã] / *(ils) sont, son* [sɔ̃]
dément [demã] / *démon* [demɔ̃]
dans, dent [dã] / *dont, don* [dɔ̃]
faon [fã] / *(ils) font* [fɔ̃]
fente [fãt] / *fonte* [fɔ̃t]
(qu'il) fende [fãd] / *(qu'il) fonde* [fɔ̃d]
France [frãs] / *fronce* [frɔ̃]
grande [grãd] / *gronde* [grɔ̃d]
(il) hante [ãt] / *honte* [ɔ̃t]

langue [lãg] / *longue* [lõg]
lent [ãl] / *long* [lõ]
(il) mande / *monde* [mõd]
marrant [marã] / *marron* [marõ]
menthe, (qu'il) mente [mãt] / *(il) monte* [mõt]
pan, paon [pã] / *pont* [põ]
patient [pasjã] / *passion* [pasjõ]
(il) pense, (il) panse [pãs] / *(il) ponce* [põs]
pente [pãt] / *ponte* [põt]
pendre [ã] / *pondre* [õ]
rance [rãs] / *ronce* [rõd]
rang [rã] / *rond* [rõ]
ranger [rãze] / *ronger* [rõze]
(qu'il) rende [rã] / *ronde* [rõ]
répandre [repãdr] / *répondre* [repõdr]
tente, tante [tãt] / *tonte* [tõt]
tant, temps, taon [tã] / *thon, ton* [tõ]
tendre [tãdr] / *tondre* [tõdr]
tranche [trãf] / *tronche* [trõf]
tremper [trãpe] / *tromper* [trõpe]
il vend [vã] / *ils vont* [võ]

Nie są to oczywiście wszystkie możliwe pary słów¹⁷; inwencji nauczycieli pozostawiamy tym razem stworzenie na ich podstawie zdań mogących służyć za materiał ćwiczeniowy.

Spółgłoski

System spółgłoskowy języka francuskiego w zasadzie nie sprawia Polakom trudności, i nie bez przyczyny: praktycznie wszystkie spółgłoski francuskie występują też w języku polskim¹⁸ (wspomniana na wstępie „francuska” wymowa *r* nie ma nigdy roli różnicującej, więc szlifowanie tej spółgłoski można potraktować jako rozrywkę, a nie konieczność).

Problemem często zaniedbywanym przez nauczycieli jest natomiast pewna właściwość polskiej wymowy, która może mieć zasadniczy wpływ na zrozumienie, a mianowicie – typowe dla polszczyzny ubezdźwięcznianie spółgłosek dźwięcznych. Ma ono miejsce w sąsiedztwie innej spółgłoski bezdźwięcznej (wskutek tego słowa *krzyk* i *kszyk* brzmią identycznie), a także w wygłosie, tj. na końcu wyrazu (*Bóg*, *Bug* i *buk* to [buk], *jeź* i *jesz* to [jɛʃ]). Choć ten ostatni typ dwuznaczności występuje często, nie sprawia jednak większych problemów w komunikacji, bo w razie wątpliwości zawsze można odwołać się do innej formy słowa, która pozwoli ujednoznaczyć wypowiedź (*mówię o* [bugu], *nie o* [buku]). Polskie mechanizmy ubezdźwięczniania uczniowie przenoszą automatycznie na francuski, co nie zawsze bywa korzystne: wprowadzie

ubezdźwięcznienie wewnątrzwyrazowe we francuskim działa tak samo jak w polskim (dzięki czemu np. wyraz *absent* bez wahania zostanie wymówiony jako [apsã], a *vodka* jako [võtkã]), ale zasadnicza różnica pojawia się w przypadku spółgłosek kończących wyraz. Co prawda bywa, że forma sąsiedniego wyrazu albo szerszy kontekst pozwolą właściwie odgadnąć intencje mówiącego, lecz nieporozumienia zdarzają się niepomierne częściej.

Spółgłoska dźwięczna vs. spółgłoska bezdźwięczna (na końcu słowa)

Uwaga: różnicy w wymowie (spółgłoska dźwięczna/bezdźwięczna) towarzyszy w niektórych przypadkach wydłużenie poprzedzającej ją samogłoski, czego nie zaznaczamy jednak w poniższych przykładach, jako że zjawisko to zachodzi tylko w pozycji akcentowanej.

(il) aggrave [agrãv] / *(il) agrafe* [agrãf]
(il) allège [alɛʒ] / *(il) allèche* [alɛʃ]
(il) boude [bud] / *(il) boute* [but]
chose [ʃoz] / *chausse* [ʃos]
(il) commande [kõmãd] / *(il) commente* [kõmãt]
(il) évide [evid] / *(il) évite* [evit]
(il) fige [fiʒ] / *(il) fiche* [fiʃ]
(il) gave [gãv] / *(il) gaffe* [gãf]
(il) lèse [lɛz] / *(il) laisse* [lɛs]
(il) rode [rõd] / *(il) rote* [rõt]
(il) vise [viz] / *(il) visse* [vis]
âge [ãʒ] / *hache, hasch* [ãf]
(il) aide [ɛd] / *(vous) êtes* [ɛt]
base [baz] / *basse* [bas]
bave [bãv] / *baffe* [bãf]
beige [bɛʒ] / *bêche* [bɛʃ]
blog [blõg] / *bloc* [blõk]
bouge [buʒ] / *bouche* [buʃ]
braise [brɛz] / *Bresse* [brɛs]
brève [brɛv] / *bref* [brɛf]¹⁹
cage [kãʒ] / *cache, cash* [kãf]
case [kaz] / *casse* [kas]
(il) cède [sɛd] / *cette* [sɛt]
chauve [ʃov] / *chauffe* [ʃof]
code [kõd] / *cotte* [kõt]
coude [kud] / *(il) coûte* [kut]
douze [duz] / *douce* [dus]
fatigue [fatig] / *phatique* [fatik]
herbe [ɛrb] / *herpe* [ɛrp]
gage [gãʒ] / *(il) gâche* [gãf]
grave [grav] / *graphie* [graf]
grève [grɛv] / *greffe* [grɛf]
mage [mãʒ] / *mâche* [mãf]

marge [marʒ] / *marche* [marʃ]
mode [mɔd] / *motte* [mɔt]
onde [ɔ̃d] / *honte* [ɔ̃t]
phase [faz] / (*qu'il*) *fasse* [fas]
rade [rad] / *rate* [rat]
ride [rid] / *rite* [rit]
rose [roz] / *rosse* [ros]
sage [saz] / (*qu'il*) *sache* [saʃ]
serbe [sɛrb] / *serpe* [sɛrp]
vide [vid] / *vite* [vit]

Ta dość długa (choć z pewnością niekompletna) lista par minimalnych zawiera zarówno przykłady, które kontekst pozwoli łatwo różnicować (w szczególności wówczas, kiedy jeden z wyrazów jest rzeczownikiem czy przymiotnikiem, a drugi – czasownikiem), jak i takie, które wystąpić mogą w tych samych konstrukcjach składniowych (np. *Nous sommes douze/douces; C'est une grève/une greffe, un blog/un bloc*).

Podsumowanie

Co prawda w programie nauczania języka francuskiego kwestie fonetyczne nie zajmują wysokiej pozycji, a nauczyciele często wolą poświęcić więcej czasu na doskonalenie znajomości gramatyki i słownictwa niż wymowy, ale przykłady przytoczone w niniejszym artykule pozwalają zauważyć, że skuteczna komunikacja zależy również od tej ostatniej. Dlatego też mamy nadzieję, że zaproponowany w postaci list par minimalnych materiał leksykalny będzie mógł zostać twórczo wykorzystany przy tworzeniu ćwiczeń, które łącząc aspekt fonetyczny, semantyczny i składniowy, posłużą do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Martinet, A., (1974) *La linguistique synchronique*, Paris: PUF.
- Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Guimbretière, E. (1991) *Le plaisir des sons*, Paris: Hatier/Didier.
- Dutka-Mańkowska, A., Pilecka, E. (2008) *Précis de la phonétique du français contemporain*, Warszawa: Wyd. St. Fikusiewicz UWP.
- Pilecka, E., (2013) Po co nam te robaczki? – czyli o pożytkach płynących ze znajomości transkrypcji fonetycznej. W: *Języki Obce w Szkole* nr 1.

NETOGRAFIA

- <http://seccionbilingueiesdomingoaldivieso.wikispaces.com>
- <http://www.lepointdufle.net/p/phonetique.htm#sons>
- <http://www.laits.utexas.edu/fi/html/toc/map.html#pho>
- <http://www.prononcer.net/progression>

Autorka składa serdeczne podziękowania doktorowi Radosławowi Kucharczykowi z Zakładu Glottodydaktyki (Instytut Romanistyki UW) za udostępnienie nagrań lekcji francuskiego przeprowadzanych z uczniami polskojęzycznymi, które pozwoliły wzbogacić rozważania teoretyczne konkretnymi obserwacjami dotyczącymi trudności i pułapek fonetycznych.

DR HAB. EWA PILECKA Językoznawca, wykłada w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Uczy m.in. fonetyki i gramatyki opisowej języka francuskiego. Jest współautorką podręczników uniwersyteckich z tej dziedziny oraz autorką nowatorskiego programu do nauczania transkrypcji na platformie internetowej.

- 1 W przeprowadzonej wśród licealistów ankiecie była wskazywana jako jedna z głównych przyczyn wyboru francuskiego jako języka obcego, którego chcieliby się uczyć.
- 2 *Kochani, bardzo proszę, napiszcie mi na jakiej zasadzie wypowiada się francuskie r, jak układa się język itp. Nie chcę zrobić z siebie błazna, tylko wystawiać się poprawnie!* – pisze *Asiula* na forum <https://francuski.ang.pl/forum/nauka-jezyka/147579>.
- 3 Tak więc np. równie poprawne będzie *terrestre* z mniej lub bardziej otwartym pierwszym *e*, czy też – w przypadku *o* – wymowa *mauvais* jako [movɛ] lub [m vɛ].
- 4 W tej pozycji pojawia się też – choć znacznie rzadziej – [ø], a decyduje o tym następująca po samogłosce spółgłoska ([ø] wystąpi/występuje przed [z], [ʒ], [t], [d] i [k], natomiast [œ] – przed wszystkimi pozostałymi spółgłoskami).
- 5 Jedynym wyjątkiem jest *jeune* 'młody' [ʒœn] / (*il*) *jeûne* [ʒœn] '(on) pości'; ponieważ jednak kontekst pozwala zidentyfikować bez wahania, o które z tych słów chodzi, dla większości Francuzów różnica w ich wymowie przestała być istotna.
- 6 Warto przy okazji zwrócić uwagę, że [y] nie ma nic wspólnego z głoską, którą słychać w języku polskim np. w słowie *ty*; znak ten w alfabecie fonetycznym odpowiada fonemowi, który można uzyskać wymawiając „i” z ustami ułożonymi „w dzióbek”, jak do wymowy „u”.
- 7 To rzecz jasna anglicyzm!
- 8 Chodzi o nazwę litery; jest również inne słowo o tym samym brzmieniu, którego jednak nie należałoby używać przy nieletnich.
- 9 Znowu anglicyzm!

10 Ta ostatnia występuje też w języku polskim, a zapisywana jest najczęściej jako litera ł (np. w słowach *łapa, pałka*), czasami – jako u (np. w słowie *auto*).

11 W pozycjach z niewymawianym *t*.

12 Szczególnie wyraźnie słychać to w wymowie belgijskiej!

13 Jest to skądinąd temat na oddzielny artykuł...

14 Uwaga: przy korzystaniu z transkrypcji fonetycznej, fonem [õ] bywa przez uczniów mylony z [a] (i odwrotnie) jako że w polskiej pisowni nosowemu *o* odpowiada – z powodów historycznych – litera *a* „z ogonkiem”. Warto zwrócić uczniom uwagę na tę niekonsekwencję! Warto też pokazać, że [ã] występuje w polszczyźnie jako wymowa połączenia *an* w wyrazach zapożyczonych: *finanse, awans, romans*

15 Zjawisko to z pewnością związane jest z faktem, że oprócz dwóch „sztandarowych” przykładów – *brin* [brɛ̃] ‘żdźbło’/ *brun* [brɛ̃] ‘brązowy’, *empreint* [ãprɛ̃] ‘naznaczony’/ *emprunt* [ãprɛ̃] ‘pożyczka’ – brak takich par słów, dla których różnica wymowy łączyłaby się z różnicą znaczenia. Co prawda [ɛ̃] jest nadal obecne w transkrypcji fonetycznej w większości słowników, ale w ustach Francuzów pojawia się coraz rzadziej.

16 Istnieje jeszcze drugie tak samo wymawiane słowo, które tu pomijamy ze względu na jego niecenzuralny charakter.

17 Niektóre słowa, ze względu na ich znaczenie, nie powinny raczej pojawiać się w ćwiczeniach dla uczniów...

18 Wyjątkiem jest [ŋ] ale we francuskim jest ono także „ciałem obcym”, zapożyczonym z angielskiego i występującym jedynie w wyrazach pochodzących z tego języka (np. *parking* [parkiŋ], *standing* [stãdiŋ]). W polskim zapożyczenia z tej serii są zresztą rzadsze (a wymowa dalsza od oryginału, bo – jak w słowie *parking* – najczęściej wyraźnie słychać w nich oddzielnie artykułowane [n] i [g]).

19 Istnieje długa seria par przymiotników i rzeczowników, dla których różnica między rodzajem żeńskim a męskim oparta jest na opozycji spółgłoski dźwięcznej i bezdźwięcznej (np. *active/actif, exclusive/exclusif, neuve/neuf, veuve/veuf...*).

Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów

ELŻBIETA GAJEWSKA

Nie zawsze ćwiczenia zaproponowane w podręczniku wystarczają, aby uczniowie mogli opanować poprawną wymowę poznawanego języka obcego. W takiej sytuacji nauczyciel musi zatroszczyć się o uzupełnienie tego braku przez systematyczną pracę nad rozwijaniem kompetencji fonologicznej.

Znaczenie poprawnej wymowy w nauczaniu języków obcych (JO) zmieniało się na przestrzeni wieków. Dużą wagę przykładają do niej metody zorientowane na komunikację ustną. Uczniowie kształceni zgodnie z wytycznymi metody audiolingwalnej zachęcani byli do wiernego odtwarzania modeli zaproponowanych w ćwiczeniach strukturalnych i do porównywania produkcji własnej z nagrany wzorem. Kompetencja fonologiczna znalazła się w centrum uwagi dydaktyków tworzących podwaliny metody strukturo-globalnej audio-wizualnej, co zaowocowało stworzeniem spójnego systemu zaleceń, tzw. metody werbo-tonalnej. Ta ostatnia do dziś jest punktem odniesienia zarówno dla glottodydaktyków, jak i dla logopedów.

Paradoksalnie, rozpowszechnienie się podejścia komunikacyjnego wpłynęło w pierwszym okresie na spadek zainteresowania fonetyką. Błędna wymowa postrzegana była jako problem dopiero wówczas, gdy utrudniała zrozumienie wypowiedzi (co jednak w związku z redundancją komunikacji nie zdarza się często), dlatego też ćwiczenia fonetyczne nie były priorytetem przy opracowywaniu komunikacyjnych kursów językowych. Odejście od dogmatycznego traktowania wyjściowych założeń podejścia komunikacyjnego na rzecz eklektyzmu dydaktycznego wiązało się z powrotem do pracy nad wymową i ortografią. Niemal wszystkie współczesne podręczniki do nauki JO zawierają ćwiczenia rozwijające te kompetencje.

Czy jednak sytuację w tym względzie można uznać za zadowalającą?

Wieloletnie obserwacje i doświadczenia praktyczne autorki niniejszego artykułu prowadzą do wniosków, że niezwykle trudno o podręcznik, który w pełny i kompleksowy sposób wprowadzałby uczących się w tajniki wymowy i pisowni poznawanego języka. Aby móc uznać go za satysfakcjonującą pomoc dydaktyczną w tym względzie, powinien on spełniać następujące warunki:

- uwzględniać wszystkie fonemy oraz inne aspekty wymowy danego JO niewystępujące w języku polskim;
- zawierać materiały dydaktyczne poprawnie opracowane pod względem metodycznym, w ilości niezbędnej do opanowania założonych celów z zakresu kompetencji fonologicznej, ortoepicznej i ortograficznej;
- zawierać materiały dydaktyczne (poprawne metodycznie i wystarczające do zrealizowania założonych celów) przydatne w opanowaniu rytmu oraz intonacji danego JO.

Tymczasem, jak wiadomo, z powodów ekonomicznych znaczna część podręczników funkcjonujących na polskim rynku edukacyjnym to książki redagowane przez autorów zagranicznych współpracujących z wydawnictwami działającymi w skali globalnej. Wiąże się to z przyjęciem szerokiej, uniwersalistycznej perspektywy, niekoniecznie odpowiadającej potrzebom odbiorcy polskojęzycznego. Takie ujęcie oznacza, że w podręczniku znajdzie on często ćwiczenia wspomagające

opanowanie głosek znanych mu z rodzimego języka, co jednak nie jest jeszcze istotnym zastrzeżeniem. Poważniejszym problemem, wynikającym pośrednio z tego faktu, jest nieuwzględnianie elementów fonetycznych występujących w polszczyźnie. Niestety, problem ten dotyczy również większości polskich adaptacji wspomnianych podręczników (co prawdopodobnie wiąże się z kosztami tworzenia materiałów audio) i, co gorsza, także podręczników redagowanych przez autorów polskich. Poza tym, zaproponowane w podręcznikach ćwiczenia są zazwyczaj niezbyt liczne i zawierają mało przykładów. Nie zawsze też pozwalają one na przeprowadzenie pełnej sekwencji dydaktycznej: od rozróżniania głosek, przez jej produkcję, po opanowanie zasad zapisu.

W takiej sytuacji dbający o wymowę powierzonych mu uczniów nauczyciel zmuszony jest sięgać po kompendia poświęcone wyłącznie zagadnieniom fonologicznym i ortograficznym. Także i tutaj staje on jednak przed koniecznością wyboru materiałów dostosowanych do poziomu (wiekowego i językowego) swoich uczniów, jak również przed wyzwaniem samodzielnego przygotowania sekwencji dydaktycznej umożliwiającej realizację założonych celów. Niniejszy tekst, opracowany na podstawie doświadczeń własnych autorki i cytowanej w bibliografii literatury, ma wspomóc go w tym zadaniu.

Rozwijanie kompetencji fonologicznej uczniów: uwagi ogólne

Sygnalizowane we wstępie zjawiska odbijają rzeczywistość rolę wymowy w kształceniu językowym: pomimo deklaracyjnego doceniania jej znaczenia, nie zawsze glottodydaktycy chcą i potrafią skutecznie jej uczyć. Stąd też pierwszą sugestią w odniesieniu do praktyki dydaktycznej jest realne uwzględnienie celów fonologicznych w bieżącym działaniu. Często stosowany argument „braku czasu” jest właściwie wymówką. Musimy pamiętać, że wymowa jest tym elementem kompetencji językowej ucznia, który ujawnia się za każdym razem, gdy tylko zabiera on głos, i w istotny sposób wpływa na ogólny obraz jego biegłości językowej. Należy też mieć na względzie, że utrwalone w toku nieraz wieloletniej nauki błędy artykulacyjne są trudne do wykorzenia, dlatego najlepiej nie dopuścić do ich powstania już na początkowych etapach kształcenia. Uczeń z utrwaloną niepoprawną wymową to uczeń, któremu wyrządzono dydaktyczną krzywdę. Kolejną sugestią dotyczącą zachowań edukacyjnych refleksyjnego nauczyciela jest ujęcie aspektów fonologicznych w kryteriach oceniania. Szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym (ale nie tylko), zagadnienia niewpływające na kontrolę bieżącą i okresową nie są przez uczniów postrzegane jako istotne.

Wstępnym działaniem nauczyciela dbającego o fonologiczny aspekt kształcenia jest przyjrzenie się pod tym kątem zawartości podręcznika wykorzystywanego w codziennej pracy. W tym celu nauczyciel powinien sięgnąć do wiedzy zdobytej w trakcie studiów: programy filologiczne uwzględniają fonetykę kontrastywną języka obcego. Na bazie posiadanych informacji nauczyciel tworzy listę zagadnień, które wydają mu się szczególnie istotne. Mogą się tam znaleźć następujące kategorie:

- głoski niewystępujące w języku polskim (w kolejności ich znaczenia dla odbioru wypowiedzi ustnej),
- głoski występujące w polszczyźnie, jednak o odmiennych zasadach zapisu,
- zjawiska prozodyczne charakterystyczne dla danego JO.

Zestawienie to posłuży następnie do oceny treści podręcznika. Istotne jest nie tylko, czy autorzy uwzględniają daną kwestię, ale też czy w opinii korzystającego z tych materiałów dydaktycznych nauczyciela są one wystarczające, aby uczeń opanował dane umiejętności, czyli nauczył się rozróżniać i wymawiać nowe głoski, poznał i nauczył się stosować ich zapis oraz osiągnął założone cele w zakresie intonacji i akcentowania.

Po zdiagnozowaniu ewentualnych braków podręcznika kursowego nauczyciel powinien zastanowić się nad sposobem ich uzupełnienia. Dydaktyka wymowy i zapisu wyróżnia dwa zasadnicze podejścia: zintegrowane (globalne) oraz analityczne. Podejście globalne określa dążenie do maksymalnie wiernego odwzorowania poprzez imitację opanowywanych na zajęciach modeli językowych, a w dalszej kolejności – refleksję nad ich formą graficzną. Jest ono znane i wykorzystywane, toteż nie jest szerzej omawiane w niniejszym artykule. Podkreśliśmy jedynie, że dla dobrych efektów należy tutaj zadbać o to, by uczący się mieli (i systematycznie wykorzystywali!) materiały audio stanowiące integralną część podręcznika, jak również, jak już wspomniano, o ocenianie tego aspektu komunikacji. Podejście analityczne cechuje praca w postaci sekwencji dydaktycznych poświęconych wybranym zagadnieniom. Wprowadzanie nieznanego głoski obejmuje kolejno:

- naukę jej rozpoznawania (kształtowanie słuchu fonematycznego),
- jej produkcję, czyli poprawną wymowę,
- obserwację zapisu i odkrywanie zasad ortografii,
- ćwiczenia w poprawnym zapisywaniu.

Nie wszystkie wymienione tutaj fazy muszą wystąpić w trakcie jednych zajęć. Nauczyciel może poświęcić zagadnieniom fonetycznym całą lekcję, realizując kompletną sekwencję, lub też przeznaczyć na nie pewną ilość

czasu (zwykle na początku lub na końcu zajęć), kiedy grupa będzie pracować nad rozpoznawaniem głoski, następnie nad jej wymową i zapisem. Ta druga opcja może mieć alternatywny wariant, gdy sekwencja dydaktyczna rozpisana jest na większą liczbę jednostek lekcyjnych:

- (Z1) rozpoznawanie nowej głoski;
- (Z2) rozpoznawanie nowej głoski: powtórzenie;
- (Z3) produkcja nowej głoski;
- (Z4) produkcja nowej głoski: powtórzenie,
- (Z5) odkrywanie zasad zapisu;
- (Z6) ćwiczenie zapisu nowej głoski;
- (Z7) dalsze ćwiczenie zapisu nowej głoski.

Takie podejście pozwala na lepsze utrwalenie nowych treści oraz niweluje problemy wynikające ze sporadycznych nieobecności uczniów na zajęciach, co stanowi dużą niedogodność zwłaszcza w przypadku kształtowania słuchu fonematycznego i wymowy. Przed rozpoczęciem pracy należy przemyśleć intensywność działań dydaktycznych: zdarza się, że nauczyciel usiłuje wprowadzić na początkowych zajęciach ogół zagadnień związanych z wymową i pisownią, co jednak rzadko przynosi spodziewane efekty i nie gwarantuje przejścia od wiedzy do umiejętności. Jednak i od tej zasady są wyjątki. W przypadku uczniów silnie zmotywowanych do samodzielnego zdobywania wiedzy, uczęszczających na kursy ekstensywne, można rozważyć rozpoczęcie zajęć od bloku spotkań skoncentrowanych na rozwijaniu kompetencji fonologicznej i ortoepicznej, przygotowujących ich do pracy w pełni (lub częściowo) autonomicznej.

DO PRZEMYŚLENIA:

- Jakie fonemy i zjawiska prozodyczne zostały pominięte w używanym przez mnie podręczniku? Które z nich należałoby przybliżyć moim uczniom? W jakiej kolejności?
- Jaki system pracy wybiorę: poświęcanie wymowie i/lub pisowni całej lekcji czy raczej pracę rozłożoną na kolejne zajęcia? Jeśli wybieram tę drugą opcję – czy mam powtarzać poszczególne sekwencje, czy też na realizację danego celu starczy nam jedno spotkanie?
- Jaką głoskę wprowadzę w trakcie najbliższych zajęć? Do jakich znanych z języka ojczystego (lub JO) głosek ją odniosę?

- Które zasady czytania i zapisu uwzględnię w pracy z daną grupą? Jak należy dostosować zakres materiału do wieku, poziomu i potrzeb moich uczniów?
- Czy zostały uwzględnione wszystkie fazy pracy? Czy występują we właściwej metodologicznie kolejności?
- Czy ćwiczeń i przykładów w każdej fazie jest wystarczająco dużo, aby zrealizować przypisany jej cel? Czy przed przejściem do kolejnej fazy upewniam się, że wszyscy uczniowie opanowali założone w danej fazie umiejętności?
- Czy uczniowie byli świadomi celu lekcji (lub sekwencji)? Czy na koniec lekcji (sekwencji) zostali zachęcani do refleksji, czy i w jakim stopniu ten cel zrealizowali?
- Czy pomoce (nagrania, tablica zwykła lub multimedialna, dodatkowe materiały) zostały właściwie dobrane i wykorzystane?

Rozwijanie słuchu fonematycznego: nauka rozpoznawania nieznanymi fonemów

Nauka produkcji, czyli wymowy, musi być poprzedzona trenowaniem recepcji: jeżeli uczeń nie odróżnia poszczególnych dźwięków, nie będzie umiał ich potem wymówić. Jednym z zastrzeżeń, jakie zarówno metodyk, jak i nauczyciel praktyk mogliby wysunąć w stosunku do wielu podręczników JO, jest zbyt mała liczba ćwiczeń zorientowanych na rozwijanie umiejętności percypowania – wyodrębniania oraz identyfikowania – głosek właściwych dla tych języków, a nieistniejących w polszczyźnie. Słuch fonematyczny, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków mowy ludzkiej, kształtuje się w dzieciństwie na bazie języka ojczystego. W przypadku uczniów starszych sama ekspozycja na bodźce akustyczne (czyli praca wspomnianą wcześniej metodą globalną) jest zazwyczaj niewystarczająca i wymaga wsparcia poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia. Jeśli według oceny nauczyciela zawartość podręcznika kursowego nie doprowadzi do poprawnego rozpoznawania danego fonemu przez ogół grupy, musi on samodzielnie postarać się o adekwatne poszerzenie zbyt szczupłych treści.

W przypadku pracy z uczniami zaawansowanymi, mającymi jednak problemy z wymową (lub niewłaściwe nawyki artykulacyjne), ćwiczenie umiejętności rozróżniania fonemów również jest wskazane. Ma ono wówczas funkcję diagnostyczną i pozwala ustalić, czy kłopoty z artykulacją nie mają źródła w nieodróżnianiu głosek.

Zasadą ogólną, którą nauczyciel JO powinien znać i stosować, jest wprowadzanie danego fonemu w opozycji do innych, już znanych (np. [y] w odniesieniu do [u] oraz

[i]), bądź nowych (np. [ð] do [θ]). Trenując umiejętności uczniów, nie można zdać się wyłącznie na podawane przez prowadzącego zajęcia wzorce, nawet gdyby dysponował on idealnymi umiejętnościami językowymi i dykcją. Częste słuchanie danej osoby powoduje przyzwyczajenie do jej sposobu mówienia, podczas gdy należy przygotować uczniów na komunikację z różnymi rozmówcami. Z tych też względów wielu metodyków postuluje osłuchiwanie uczniów z regionalnymi odmianami wymowy, zwłaszcza w odniesieniu do języków o charakterze globalnym lub żywych dialektów.

Szukając odpowiednich materiałów, nauczyciel może odwołać się do kompendiów fonetycznych w wersji książkowej lub skorzystać z zasobów Internetu. Pierwszeństwo powinny mieć ćwiczenia opracowane w perspektywie kontrastywnej i/lub w ramach metody werbo-tonalnej. W przypadku tej ostatniej, brzmienie danej głoski podkreślane jest poprzez odpowiedni kontekst fonematyczny lub intonację (na przykład pozycję w wygłosie, czyli w ostatniej sylabie). Zasady te są zbyt skomplikowane, aby przeciętny nauczyciel siłił się na ich opanowanie oraz stosowanie w samodzielnym przygotowaniu materiałów, warto natomiast korzystać z ćwiczeń zaczerpniętych ze zbiorów powołujących się na wspomnianą metodę.

Kształtując słuch fonematyczny uczniów, nauczyciel może ułatwić im zadanie poprzez gradację stopnia trudności. Technika „identyczne/różne” pozwala na oswojenie się z nową głoską. Jej kontynuacją są ćwiczenia polegające na szukaniu jej w parach wyrazowych („który z wyrazów zawiera nową głoskę?”), gdzie uczący się muszą nie tylko dostrzec różnicę brzmienia, ale i rozpoznać poszczególne głoski. W dalszej kolejności nauczyciel może zaproponować ćwiczenia zawierające większą liczbę wyrazów („ile razy nowa głoska występuje w zdaniu?”, „który z trzech wyrazów zawiera nowo poznaną głoskę?”) lub rozpoznawanie większej liczby dźwięków („która głoska: [i], [u] czy [y], występuje w danym słowie?”).

Podczas wyboru lub opracowywania materiałów pomocniczych należy zwrócić uwagę na sposób oznaczania nowych głosek, aby nie wprowadzać przedwcześnie graficznych odpowiedników danej głoski, a to z różnych powodów. Przedstawienie ich na tym etapie w sposób podawczy uniemożliwi późniejsze samodzielne odkrywanie zasad zapisu w fazie rozwijania kompetencji ortoepicznej, może też negatywnie rzutować na opanowanie wymowy. Przejście od języka mówionego do języka pisanego powinno nastąpić dopiero po dobrym opanowaniu formy dźwiękowej, w przeciwnym razie uczniowie mogą wymawiać wyrazy według ich pisowni. Wreszcie, na etapie wczesnoszkolnym uczniowie

opanowują dopiero zasady zapisu w języku ojczystym, stąd też niewskazane jest zbyt wczesne wprowadzanie zasad ortograficznych języka obcego. Dlatego też w przypadku uczniów starszych możemy się tu pokusić o zaprezentowanie odpowiedniego symbolu międzynarodowego alfabetu fonetycznego. W pracy z dziećmi natomiast wprowadzanie tego kolejnego kodu graficznego (po zasadach zapisu w języku ojczystym i obcym) jest raczej niewskazane: zaleca się wykorzystanie w tym celu rysunków-piktogramów.

Przed przejściem do kolejnej fazy nauczyciel powinien upewnić się, czy każdy z uczniów opanował daną umiejętność, czyli rozpoznawanie określonej głoski lub głosek: nie można wymagać poprawnego odwzorowania dźwięku, którego nie umiemy słuchowo wyodrębnić. Istnieją techniki umożliwiające szybką kontrolę poprawności. Nauczyciel może poprosić uczniów o podnoszenie rąk po usłyszeniu nowej głoski (prosząc uprzednio uczących się o zamknięcie oczu, aby nie sugerowali się reakcjami kolegów). Może też dyskretnie albo otwarcie skontrolować tabelki z odpowiedziami. W tym przypadku warto wybrać ćwiczenie, w którym poprawne odpowiedzi układają się w rozpoznawalny, łatwy do sprawdzenia „wzór”. Nauczyciel może też zapytać uczniów wprost, czy po wykonanych ćwiczeniach czują się na siłach, by przejść do kolejnej fazy: ta ostatnia technika wymaga szczerości i otwartości, a zatem związana jest z atmosferą w grupie.

DO PRZEMYŚLENIA:

- Czy nowe głoski zostały wprowadzone w nawiązaniu do innych, już znanych uczniom?
- Czy zastosowane techniki są zróżnicowane? Czy uwzględniają potrzeby uczniów o różnych modalnościach? Czy odwołują się do wyobraźni i emocji? Czy zastosowano techniki zabawowe, zwłaszcza w przypadku uczniów młodszych?
- Czy wszystkie polecenia są precyzyjne i zrozumiałe? Czy da się je wyrazić w JO?
- Czy pomoce testujące zrozumienie (np. tabelki) są czytelne? Czy są wygodne w użyciu? Czy nie zawierają niewłaściwych elementów (np. przedwcześnie wprowadzonego pisma lub alfabetu fonetycznego: ważne zwłaszcza w przypadku uczniów młodszych)? Czy słowa-przykłady są właściwie dobrane? Czy są one znane uczniom?
- Czy jest zachowana gradacja stopnia trudności ćwiczeń?

- Czy liczba ćwiczeń i przykładów jest wystarczająca, aby zrealizować cel tej fazy (opanowanie przez wszystkich uczniów umiejętności rozróżniania nowej głoski)? Czy zostało sprawdzone, że rzeczywiście wszyscy uczniowie prawidłowo rozpoznają nową głoskę?

Ćwiczenia wspomagające rozróżnianie nowych głosek

SZUKANIE SKOJARZEŃ

Z czym ci się kojarzy ten dźwięk? Czy jest on wysoki, czy niski? Jaki ma kształt? Jakiego jest koloru?

Technika wspomagająca konceptualizację, przydatna zwłaszcza w pracy z uczniami o modalności innej niż słuchowa.

PARY MINIMALNE (IDENTYCZNE CZY RÓŻNE?)

Posłuchaj i zaznacz: słyszysz dźwięki jednakowe czy różne? Uczniowie słuchają par (lub – rzadziej – trójek wyrazów) różniących się jedną głoską. Odpowiedzi są zazwyczaj wpisywane do tabelki. W pracy z dziećmi można tu wykorzystać piktogramy.

Uczniowie mogą też reagować poprzez gesty (podnosić rękę, wstawać przy różnych dźwiękach/trwać nieruchomo przy identycznych itd.). Należy dobrać reakcje, które nauczyciel może łatwo odróżnić: podniesienie prawej lub lewej ręki jest przy dużej grupie mało czytelne.

	IDENTYCZNE	RÓŻNE	😊😊	😞😞
1. =	X		1. X	
2. =	X		2. X	
3. ≠		X	3. X	X
...

IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ SZUKANIE WYRAZU INNEGO NIŻ POZOSTAŁE

Zaznacz wyraz inny od pozostałych.

Uczniowie zaznaczają wyraz zawierający odmienny dźwięk. Zamiast tabelki można tu zaproponować np. zamalowywanie kółek lub inne rozwiązania graficzne.

1.	○○	1.	1. _ _ X
2.	○○	2.	2. X _ _
3.	○●	3.	3. _ _ X
...

IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ PORÓWNANIE JEJ Z MODELEM

Zaznacz wyrazy zawierające taką samą głoskę jak w przykładzie.

Uczniowie koncentrują się na nowo poznanej głosce, zaznaczając słowa, w których ona występuje, w tabelce.

WARIANT: uczniowie podnoszą rękę.

1.	X
2.	-
3.	X
...	...

IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ LICZENIE PRZYPADKÓW JEJ WYSTĘPOWANIA

Policz, ile razy dźwięk X występuje w usłyszonym zdaniu.




Uczniowie koncentrują się na wyszukiwaniu nowej głoski w dłuższej, naturalnej wypowiedzi.

WARIANT: uczniowie zaznaczają miejsca występowania szukanej głoski na schemacie intonacyjnym zdania.

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK

Jaki dźwięk słyszysz?

Jest to ćwiczenie o wyższym niż poprzednie stopniu trudności, ponieważ wymaga identyfikacji kilku odmiennych głosek. Także ta technika wykorzystuje najczęściej tabelkę, gdzie dany fonem oznaczany jest zapisem literowym, znakiem alfabetu fonetycznego lub (w nauczaniu dzieci) rysunkiem. W przypadku użycia alfabetu fonetycznego lub zapisu literowego należy zadbać o ich wcześniejsze objaśnienie. UWAGA: wadą wprowadzania zapisu graficznego jest przedwczesne i podawcze wprowadzenie zasad pisowni.

	[U]	[Y]	[I]	ou	u	i			
1. =				1.					
2. =				2.					
3. ≠				3.					
...			

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ ZAZNACZANIE DŹWIĘKU IDENTYCZNEGO JAK W MODELU

Które ze słów zawiera dźwięk identyczny jak w przykładzie?

Technika powtórnego wyrazu może wykorzystywać tabelkę lub inne formy zapisu.

A.) 1 2 3 1.) X _ 1.) ○ ● ○

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ REAKCJE RUCHOWE

Podnieś rękę, gdy usłyszysz wyraz zawierający dźwięk X.

Ćwiczenie przydatne w pracy z dziećmi, jak również z osobami o modalności ruchowej lub zmęczonymi wielogodzinną nauką. Technika ta pozwala zdiagnozować indywidualne problemy ze zrozumieniem, zwłaszcza jeśli uczniowie wykonują je z zamkniętymi oczami.

WARIANT: uczniowie podnoszą jedną rękę dla pierwszej głoski, dwie – dla drugiej, nie podnoszą zaś ich przy trzeciej. Wykonywane w szybkim tempie ćwiczenie staje się dobrą zabawą umożliwiającą zebranie fantów (ich wykupienie może być okazją do dodatkowych ćwiczeń fonetycznych). W tym przypadku trzeba jednak pamiętać, że nie wszystkie pomyłki rozemocjonowanych uczestników wynikają z problemów ze zrozumieniem.

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ REAKCJE NIEWERBALNE: PIŁECZKI DO PUDEŁEK

Wrzuć piłkę do właściwego pudełka!

Na stole ustawione są pudełka z przypiętymi piktogramami oznaczającymi poszczególne głoski. Uczniowie wrzucają kolejno piłeczkę do pudełka z obrazkiem odpowiadającym dźwiękowi w usłyszonym wyrazie.

WARIANT: uczniowie dzieleni są na grupy – która z nich zdobędzie więcej punktów? Niewłaściwie wrzucone piłeczki wymowane są z pudełka.

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ ZAZNACZANIE

Zaznacz na czerwono rysunki z dźwiękiem X, a na niebiesko z dźwiękiem Y.

Technika niewymagająca użycia pisma, zatem przydatna w pracy z dziećmi. Uczniowie zakreślają lub malują różnokolorowymi kredkami obrazki ilustrujące słowa zawierające poszczególne głoski. Dla upewnienia się, że błędy nie wynikają z nieznaności słownictwa, nauczyciel może przypomnieć nazwy przedstawionych przedmiotów.

ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ KLASYFIKOWANIE („CZARNY PIOTRUS”, DOMINO OBRAZKOWE)

Pogrupuj obrazki zawierające podobne dźwięki.

Technika rozróżniania głosek niewymagająca użycia pisma. Uczniowie kategoryzują obrazki według występujących w nich głosek. Dla uniknięcia problemów wynikających z nieznaności słownictwa nauczyciel może głośno wymawiać poszczególne słowa.

WARIANT: obrazki z poprzedniego ćwiczenia mogą zostać wykorzystane do gry w „Czarnego Piotrusia”: uczniowie

ciągną od siebie karty i odkładają pary. Wygrywa osoba mająca najwięcej par i bez feralnej nieparzystej karty.

Obrazki można też wykorzystać do sporządzenia domina obrazkowego: uczeń dokłada kamień z obrazkiem zawierającym identyczną głoskę.

CZYTANIE Z RUCHÓW WARG

Zgadnijcie, jaki dźwięk teraz „wymawiam”.

Czytanie z ruchów warg uwarzliwia na kwestię artykulacji danej głoski, a dodatkowo jest też przydatnym ćwiczeniem dla wrokokowców, którzy mogą czuć się niepewnie w sytuacji słuchania. Uczniowie zaznaczają odpowiedzi w tabelkach lub inną z podanych technik.

Produkcja nowych głosek

Wymowa w JO zależy w dużej mierze od indywidualnych predyspozycji. Niektórzy uczniowie znakomicie dają sobie radę z wymawianiem nowych głosek, innym jednak trzeba w tym zadaniu pomagać. Podręczniki do nauki JO w różny sposób uwzględniają te potrzeby. Książki adresowane do uczniów zazwyczaj zawierają ćwiczenia na powtarzanie według modelu, przy czym korekta jest zadaniem nauczyciela. Niektóre przewodniki metodyczne zawierają swego rodzaju „portrety artykulacyjne” głosek wraz z sugestiami, jak ułatwić uczniom opanowanie wymowy danej głoski. W wielu przypadkach natomiast prowadzący zajęcia zdany jest w tym względzie na siebie i swoje doświadczenie pedagogiczne.

W nauczaniu wymowy nowych głosek można wykorzystać metodę artykulacyjną, która polega na obserwacji położenia narządów mowy. Szczególnie istotne są tu: stopień otwarcia ust, labializacja (zaokrąglenie i wysunięcie warg), nazalizacja (rezonans nosowy) oraz miejsce artykulacji (położenie języka względem podniebienia). Dla osób o modalności kinezyjnej przydatne jest nie tylko wyobrażenie sobie położenia i wprowadzanie w ruch artykulatorów, lecz również aktywizacja całego ciała. Jedną z cech charakterystycznych metody werbo-tonalnej jest przekładanie makroruchów, czyli ruchów całego ciała, na mikroruchy związane z ruchami narządów mowy i wykorzystanie związku, jaki pomiędzy nimi istnieje. Dodatkowo, podkreślanie wymowy poprzez gesty uwalnia od napięć utrudniających produkcję dźwięków i wspomaga zapamiętywanie.

Przyswajaniu nowych głosek dobrze służą ćwiczenia odwołujące się do elementów akustycznych („jakie inne dźwięki kojarzą wam się z nową głoską?”) lub wizualnych („złóżcie usta w dzióbek: jak ryby puszczające *bąbelki*, jak przy robieniu cmok-cmok u cioci na imieninach”). Wskazane jest angażowanie wyobraźni, jak również odwoływanie się do emocji. W zależności od dominującej modalności, uczeń może przypisać poszczególnym głoskom kolor,

kształt, zapach, fakturę czy ruch kojarzący mu się z danym brzmieniem. Nauczyciel może też zachęcać uczniów do tworzenia map mentalnych danego systemu fonetycznego.

Kłopoty z wymową mogą wynikać również z zahamowań i nieśmiałości, zwłaszcza w przypadku osób dorosłych. W przełamaniu blokady psychicznej może pomóc powtarzanie chórem, które znacząco obniża stres i daje poczucie bezpieczeństwa w trakcie pierwszych prób realizacji danej głoski. Przed przejściem do ćwiczeń indywidualnych wskazane jest ćwiczenie wymowy w parach, dzięki czemu uczniowie przysłuchują się sobie i poprawiają wzajemnie ewentualne niedoskonałości w wymowie. Praca z wybranym kolegą pomaga w oswojeniu się z ćwiczeniem przed publicznym zabraniem głosu wobec nauczyciela i całej klasy. Ten ostatni etap, czyli powtarzanie w pojedynkę, ułatwia korektę i zapobiega utrwalaniu się złych nawyków. Przedstawiona wyżej sekwencja – od powtórzeń grupowych, poprzez pracę w parach, do oceny indywidualnej produkcji – ma na celu zmniejszenie lęku przed popełnieniem błędu, który potrafi być silnym bodźcem hamującym. Zwiększanie stopnia trudności może dokonywać się także w odniesieniu do elementu powtarzanego: zaczynając od ćwiczenia głoski (poprzez np. „obrazki dźwiękowe”), przez powtarzanie wyrazów (tzw. par minimalnych), uczniowie dochodzą do odtwarzania całych zdań (przydatnych zwrotów, wierszyków, łamigłówek językowych).

Podobnie jak w przypadku rozróżniania nowych głosek, wydobywająca opozycje fonologiczne technika par minimalnych sprawdza się bardzo dobrze podczas ćwiczenia produkcji. Zdarza się, że uczeń uważa swoją wymowę za właściwą, nie rozumiejąc wezwań nauczyciela do większej staranności i dokładności. Powtarzanie wyrazów różniących się tylko jednym fonemem pomaga mu w dostrzeżeniu zbytniego podobieństwa (czy wręcz tożsamości) wypowiedzianych elementów, a co za tym idzie – konieczności większego zróżnicowania dźwięków. W przypadku problemów z wadliwą lub niedokładną realizacją danej głoski dobrym ćwiczeniem jest także zachęcanie uczniów do jak najdłuższego jej wymawiania bez zmiany brzmienia, co wymaga utrzymania właściwej pozycji artykulatorów.

Najczęściej popełniane błędy w odniesieniu do fazy produkcji głosek to przedwczesne wprowadzanie zapisu, zanim uczący się mogli poznać jego zasady („przeczytajcie zdania” w miejsce: „powtarzajcie za mną”). Innym częstym błędem jest stosowanie technik wymagających znajomości leksyki („przyjrzyjcie się obrazkom i wymieńcie przedmioty zawierające głoskę [y]”). W ćwiczeniach opartych na powtarzaniu z pamięci (zamiast: według modelu) pomyłka może być spowodowana nie tyle błędem wymowy, ile niedostatecznym opanowaniem słownictwa.

DO PRZEMYŚLENIA:

- Czy pomagam uczniom się rozluźnić? Czy stwarzam takie warunki pracy, aby nadmierny stres nie był blokadą dla uczniów?
- Jakie wskazówki dotyczące wymowy nowej głoski mogą pomóc uczniom w jej produkcji? Czy są wystarczające, aby umieli ją poprawnie wymówić? Może trzeba mieć w zapasie jeszcze inne rady?
- Czy wszystkie polecenia są jasne i zrozumiałe? Czy da się je wyrazić w JO?
- Czy przykłady do imitacji są właściwie dobrane? Czy są tu wykorzystywane (i utrwalane) wyrazy i zwroty poznane wcześniej przy pomocy metody globalnej? Czy uwzględniono przykłady i przypadki, które zazwyczaj sprawiają polskim uczniom najwięcej trudności?
- Czy gradacja stopnia trudności jest zachowana (od wymawiania poszczególnych głosek, poprzez wyrazy je zawierające, po całe zdania)?
- Czy uczniowie mieli możliwość wymawiania nowych dźwięków chórem? Czy przećwiczyli je w parach, mając możliwość wzajemnej korekty? Czy każdy z nich miał okazję wypowiedzieć się pojedynczo, w celu sprawdzenia poprawności wymowy przez nauczyciela?
- Czy techniki ćwiczeń są zróżnicowane? Czy odwołują się do różnych modalności, wyobraźni i emocji uczniów? Czy zastosowano techniki zabawowe, zwłaszcza w przypadku pracy z dziećmi?
- Czy ćwiczeń i przykładów jest wystarczająco dużo, aby zrealizować cel fazy (opanowanie umiejętności poprawnej produkcji nowego dźwięku oraz zawierających go wyrazów)? Czy upewniam się, że wszyscy uczniowie prawidłowo wymawiają nowe głoski?

Ćwiczenia wspomagające produkcję nowych głosek:

POWTARZANIE WEDŁUG MODELU

Powtarzajcie za mną (nagraniami)!

Imitacja jest jedną z podstawowych technik rozwijających umiejętność produkowania nowej głoski. Powtarzanie według modelu (nagrania lub wypowiedzi nauczyciela) może odbywać się w grupach, w parach lub pojedynczo. Uczniowie mogą powtarzać w ten sposób pojedynczą głoskę, zawierając ją słowa lub zdania. Wykorzystane w przykładach słowa lub zwroty powinny być już znane grupie, przez co ćwiczenie zyskuje na zrozumiałości i jest zarazem utrwaleniem leksyki.

REFLEKSJA NAD MIEJSCEM ARTYKULACJI GŁOSKI

Z której części ciała wydobywa się ten dźwięk? Z nosa? Z brzucha? Z podeszew stóp?

Technika pobudzająca wyobraźnię i wspomagająca aktywność u osób z modalnością kinezyjną.

ZAANGAŻOWANIE CAŁEGO CIAŁA DO PRODUKCJI GŁOSKI

Powtarzajcie [e], rozkładając jak najszerzej ręce na boki.

Ćwiczenie to zachęca do uaktywnienia całego ciała i zaangażowania go w proces wypowiedzania nowego dźwięku. Nauczyciel sugeruje np. wspięcie się na palce podczas wypowiedzania dźwięków wysokich, przykucnięcie przy niskich, wyciągnięcie ramion na boki, jeśli produkcja głóska wymaga rozciągnięcia ust. Przydatna dla osób z modalnością kinezyjną, technika ta pomaga także ożywić zmęczoną grupę.

PRZEDŁUŻONE WYMAWIANIE NOWEJ GŁOSKI

Spróbujcie wypowiadać ten dźwięk jak najdłużej bez zmiany jego brzmienia!

Uczniowie zachęceni są do jak najdłuższej artykulacji danej głóska bez zmiany sposobu jej wymowy. Ćwiczenie to jest przydatne dla uświadomienia roli właściwego napięcia artykulatorów (warg, języka) przez cały czas realizacji danej głóska. Wspomaga ono tworzenie nawyków artykulacyjnych poprzez trening niezbędnych mięśni.

WARIANT: konkursy w parach lub eliminacje metodą pucharową.

OBRAZKI DŹWIĘKOWE

Zrobimy teraz obrazek dźwiękowy. Podzielę was na trzy grupy. Wyobraźcie sobie, że jesteście w porcie. Mewy krzyczą [i i]. Syrena statku dopływającego do przystani robi [uuuu]. Przysuwający się do niego trap robi [yyyy].

Obrazki dźwiękowe stanowią okazję do ćwiczenia wyobraźni, pozwalają także porównać wysokość różnych dźwięków. W tym przypadku wskazane jest zmienianie ról, tak aby każdy uczeń mógł wypowiedzieć wszystkie nowe lub sprawiające problemy głóska.

POWTARZANIE PAR MINIMALNYCH WEDŁUG MODELU

Te dwa słowa różnią się tylko jednym dźwiękiem. Posłuchajcie ich i powtórzcie tak, aby słychać było wyraźnie różnicę.

Powtarzanie par minimalnych pomaga uchwycić i skorygować niedokładną artykulację danej głóska w przypadku upodabniania jej wymowy do innej głóska. Wskazane jest stopniowanie skali trudności, tak w przypadku sposobu powtarzania (od pracy całą grupą, przez ćwiczenia

w parach, po indywidualne wypowiedzanie się przed nauczycielem), jak i pod względem treści (od skupienia się na pojedynczych głóskach, przez powtarzanie słów, po odtwarzanie zdania).

GŁUCHY TELEFON

Zabawimy się w głuchy telefon!

UWAGA: ćwiczenie to nie sprawdza się w zbyt dużych grupach, kiedy oczekiwanie na swoją kolej staje się nużące. Nie pozwala także na wychwycenie uczniów mających problemy z wymową.

DRYLE FONETYCZNE (USTRUKTURYZOWANE) ĆWICZENIA WDRAŻAJĄCE

Powtarzajcie według modelu.

Ćwiczenia strukturalne ułatwiające opanowanie danej głóska można znaleźć w zbiorach opracowanych według zasad metody werbo-tonalnej.

[W części praktycznej tekst jest oparty na ćwiczeniach zebranych w monografii autorki *Techniki nauczania języka obcego* (Tarnów 2011, nakład wyczerpany)]

BIBLIOGRAFIA

- Champagne-Muzar, C., Bourdages, J. (1998) *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- Courtillon, J. (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette Coll. FLE.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble.
- Dziurgot, A. (2003) NAMENSPIEL – ćwiczenia z wymowy niemieckiej. W: *Języki Obce w Szkole* nr 4, 86-89.
- Dźwierzynska, E. (2007) W: Czynniki wpływające na zapamiętywanie leksyki obcojęzycznej. *Języki Obce w Szkole* nr 2, 37-42.
- Gajewska, E. (2011) *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: Wyd. PWSZ.
- Guimbretière, E. (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier-Hatier.
- Hermeline, L. (2001) Enseigner la phonétique: oui, mais comment? W: *Le Français dans le monde* nr 318, 27-28.
- Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Guimbretière, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris: Alliance Française-Hatier-Didier.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lauret, B. (2007) *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris: Hachette.

- Lebre-Peytard, M. (1990) *Situations d'oral*. Paris: Cle International.
- Léon, M. (1991) *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette.
- Markiewicz, N. (2003) Jak kształcę u uczniów umiejętność głośnego czytania w języku niemieckim. W: *Języki Obce w Szkole* nr 5, 86-89.
- Mezzardi, M. (2003) *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia/Canada: Guerra/Soleil.
- Pendax, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Pieńkowska, M. (2006) Fonetyczne szranki polsko-francuskie. W: *Języki Obce w Szkole* nr 2, 32-34.
- Polok, K. (2008) Efekt Tomatisa – na co trzeba zwrócić uwagę ucząc fonetyki angielskiej. W: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 33-37.
- Renard, R. (1971) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- Rivenc, P. (red.) (2003) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde t.3.La méthodologie*.
- Bruxelles: De Boeck Université.
- Szulc, A. (1994) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tagliante, Ch. (1994) *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Wilczyńska, W. (1993) *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Koszalin: WOM.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEWSKA Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze to języki specjalistyczne (ich opis lingwistyczny, nauczanie oraz tłumaczenie) i przemiany zachodzące w komunikacji i glottodydaktyce pod wpływem nowych technologii. Zajmuje się również współpracą ze środowiskami nauczycielskim poprzez udział w projektach krajowych i międzynarodowych oraz prowadzenie szkoleń.

1 Zebrane m.in. na potrzeby nieopublikowanego wystąpienia *Enseigner la phonétique française aux polonophones*, II^e congrès des professeurs de français *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, Lublin 23-25 czerwca 2014 r.

Metody i techniki nauczania wymowy języka angielskiego

MONIKA BARANOWSKA

Wymowa odgrywa niezwykle ważną rolę w komunikacji ustnej, zarówno w zakresie produkcji językowej, jak i w zakresie rozumienia. Ustne przekazanie wiadomości, a także zrozumienie komunikatu, wymaga opanowania w odpowiednim stopniu systemu fonetycznego danego języka. Poprawna wymowa, istotna z punktu widzenia zapewnienia sensu wypowiedzi, jest zasadniczym elementem postępowania się językiem obcym.

Jak wynika z moich wieloletnich obserwacji, część anglistów ignoruje błędy wymowy swoich uczniów, koncentrując się w pracy najmocniej na zagadnieniach gramatyczno-leksykalnych. To niewątpliwie temat wart dyskusji: czy warto wprowadzać uczniów w bardzo szczegółowe tajniki poprawnej artykulacji, ale ponad wszelką wątpliwość – włożony wysiłek zdecydowanie procentuje w przyszłości. Czy zapowiedź, że lekcję lub jej część poświęcimy na omówienie podstawowych zagadnień fonetycznych, musi spotkać się z uczniowską reakcją typu: *po co nam to? jakie to trudne! czy my to wszystko musimy umieć?* Przypuszczalnie uczniowie nie czują potrzeby zajmowania się zagadnieniami trudnymi i, w ich mniemaniu, mającymi znikomy wpływ na umiejętności społeczne i komunikacyjne. W procesie doskonalenia fonologicznych kompetencji językowych uczniów bardzo ważne są wiedza, doświadczenie i zaangażowanie nauczyciela, który, jeżeli nie czuje się osobą wystarczająco kompetentną, może sięgnąć po sprawdzone źródła internetowe¹ lub zachęcić podopiecznych do samodzielnego zgłębiania tajników wymowy². Doświadczenia akademickie i zawodowe utwierdziły mnie w przekonaniu, że w kontaktach z wieloma obcokrajowcami poprawna wymowa jest czymś w rodzaju naszej wizytówki. To, w jaki sposób się wypowiadamy, jest równie ważne, jak to, co chcemy przekazać. Dlatego na każdym etapie edukacyjnym staram się, w sposób bardzo przystępny oraz dostosowany do poziomu, możliwości i zainteresowań uczniów, zaszczepiać chęć doskonalenia wymowy,

uatrakcyjniając naukę odpowiednimi ćwiczeniami stymulującymi i ułatwiającymi naturalne zapamiętywanie.

Wprowadzanie elementów fonetyki jest nieodłączną częścią nauczania języka. Punktem wyjścia w nauczaniu fonetyki jest wyjaśnienie roli wymowy w ogólnym procesie tworzenia i percepcji mowy. Poprawna wymowa języka angielskiego, jako narzędzia komunikacji międzynarodowej w zglobalizowanym świecie, umożliwi kontakty i zapobiega nieporozumieniom. Istotne znaczenie w procesie glottodydaktycznym ma stworzenie warunków minimalizujących trudności w opanowaniu poprawnej wymowy. Jest to szczególnie ważne w początkowym okresie nauki, kiedy poprzez racjonalne podejście dydaktyczno-metodyczne można zapobiec powstawaniu niewłaściwych nawyków artykulacyjnych, bardzo trudnych do wyeliminowania na dalszych etapach nauki.

Za główną przyczynę utrudniającą opanowanie poprawnej wymowy uważa się negatywny wpływ systemu artykulacyjnego języka ojczystego na system artykulacyjny języka obcego, toteż istotne jest jak najszybsze zidentyfikowanie potencjalnych trudności w nauce wymowy³. Oprócz zasad skutecznej komunikacji warto nauczać strategii postępowania w przypadku wszelkiego rodzaju nieporozumień wynikających z faktu, że w języku polskim niektóre angielskie głoski, takie jak /θ/, nie występują, a różnice w wymowie samogłosek, np. /ɪ/ i /i:/ (*sheep – ship, peace – piss*), zmieniają znaczenie wyrazów. Wykorzystanie przekroju aparatu mowy jako zespołu narządów współdziałających w procesie wytwarzania dźwięków,

oraz omówienie funkcji poszczególnych jego elementów, może pomóc uczniom zwiększyć ich świadomość różnic dźwiękowych. Brak sukcesów zniechęca uczniów, którzy mogą mieć wrażenie, że nauka wymowy jest niekończącą się pracą i zadaniem niemal niewykonalnym, skoro cudzoziemiec, który nas nie rozumie, potrafi „wyłączyć się” z rozmowy, ostentacyjnie demonstrując irytację. Tzw. zwykli obcokrajowcy nie muszą być profesjonalnie cierpliwi – w przeciwieństwie do nauczycieli języka. Kilka nieprzyjemnych doświadczeń może zniechęcić uczniów do dalszych starań (Gilbert 2005). W przypadku takich problemów, niezwykle ważne jest słuchanie i kontrolowane powtarzanie, ponieważ uczniowie nie mogą nauczyć się artykułować dźwięków, których nie słyszą.

Poglądy na temat nauczania wymowy wielokrotnie się zmieniały, głównie jeżeli chodzi o techniki wykorzystywane do nauczania umiejętności wymowy. Przedstawiam zatem podstawowe tradycyjne i sprawdzone metody, jak również nowe tendencje w nauczaniu wymowy.

Transkrypcja fonetyczna

Jedną z technik najdłużej i najczęściej używanych oraz znanych wszystkim nauczycielom jest transkrypcja fonetyczna: kod składający się z symboli fonetycznych i znaków diakrytycznych opisujących dźwięki, różniących się od liter alfabetu. Aby swobodnie korzystać z transkrypcji, należy poznać ów kod, który przez wielu językoznawców uznawany jest za narzędzie strategiczne w nauce obcego systemu dźwiękowego. Pozwala on samodzielnie odczytać wymowę nieznanymi słów. Większość współczesnych słowników podaje wymowę wyrazów, aczkolwiek warto sięgnąć po słowniki typowo fonetyczne, np. *Cambridge Pronouncing Dictionary* (D. Jonesa) lub *Longman Pronunciation Dictionary* (J. C. Wellsa), które zawierają dodatkowe informacje dotyczące wymowy preferowanej przez Brytyjczyków lub Amerykanów, np.: **again** – əˈɡeɪn, əˈɡeɪn US –ˈɡeɪn (Jones 1999:10); **again** – əˈɡeɪn əˈɡeɪn—*BrE 1988 poll panel preference: -ˈɡeɪn 80%, ,ɡeɪn 20%. Many BrE speakers use both pronunciations, AmE 1993 poll panel preference: -ˈɡeɪn 97%, -ˈɡeɪn 3%* (Wells 2000:14).

Wielu nauczycieli uczy transkrypcji, jednak zbiór stosowanych metod uczenia wymowy jest dość mały i ogranicza się do modelowania, powtarzania lub wprowadzenia kilku par minimalnych. W związku z tym, nieocenioną pomocą może okazać się materiał udostępniany w Internecie, prezentujący np. nagrania wymowy uczniów. Koncentrowanie uwagi jedynie na dźwiękach, w mniejszym stopniu natomiast na akcencie wyrazowym i intonacji, z pominięciem tak arcyważnych elementów, jak rytm i formy słabe, czy funkcje, jakie spełniają ma

wypowiedź (powitanie, zapraszanie, podziękowanie, przeproszenie, wyrażanie emocji, przyciąganie uwagi rozmówcy, przerywanie) – nie przygotowuje uczniów wystarczająco do komunikacji w anglojęzycznym świecie. Trzeba więc wzbogacać paletę technik poprzez upowszechnianie innowacyjnych sposobów nauczania z uwzględnieniem obowiązujących zasad socjolingwistycznych, takich jak forma i funkcje, w zależności od sposobu w jaki język mówiony różnicuje się w obrębie określonych sytuacji społecznych, środowiskowych, czy kulturowych.

Metoda multisensoryczna

Metoda multisensoryczna (polisensoryczna, wielozmysłowa) jest jedną z najefektywniejszych metod uczenia się, polegającą na stymulacji zmysłów (wzrok, dotyk, powonienie, smak i słuch) w połączeniu z ruchem, przy jednoczesnym poznawaniu fonetyki, np. poprzez zabawy z kostkami czy gry planszowe. Zestawy dostępnych na rynku drewnianych kostek fonetycznych zawierają dźwięki w różnych zestawieniach oraz przykłady wyrazów wraz z ilustracjami. Zabawa kostkami może polegać na grupowaniu wyrazów według wskazanej kategorii, dobieraniu w pary wyrazów zawierających ten sam dźwięk oraz układaniu i odczytywaniu zdań. Z kolei gry planszowe (np. *Questions and Answers*, *Question Chain*, *English Paperchase*, *How are you?*) rozwijają nie tylko umiejętność poprawnej wymowy, ale także prowadzenia konwersacji, której przysłuchują się pozostali gracze. Wykorzystanie zmysłu dotyku i ruchu pomaga udoskonalać sprawności pisania, kolorowania, wycinania oraz lepienia, przy czym zmysły powonienia i smaku pobudzają wyobraźnię i kojarzenie, a tym samym nazywanie zjawisk w języku obcym⁴. Warto zadbać, aby uczniowie dzięki dotykaniu dłońmi poznali ruchy gardła podczas artykułowania poszczególnych dźwięków, co wpłynie na świadomość możliwości i ograniczeń własnego aparatu mowy.

Rozwijanie zdolności słuchania i mówienia

Jak podaje Kleban: aby osiągnąć wymowę zrozumiałą dla rozmówcy należy zapewnić uczniom maksymalnie częsty kontakt z językiem mówionym w klasie oraz zachęcać ich do takich kontaktów poza klasą (54) ponieważ produktywne (ustne wypowiadanie się) czy percepcyjne (rozumienie ze słuchu) sprawności językowe, rozwijane są dzięki stosowaniu tych samych sprawności, czyli mówienia i słuchania. Wskutek takiego podejścia, zakłada się, że ciągłe utrwalanie ma na celu doskonalenie kompetencji językowych. Jednym ze sprawdzonych i przynoszących efekty, aczkolwiek pospolitych ćwiczeń, jest wykorzystanie par minimalnych (słowa mające inne znaczenie, a różniące się

jednym dźwiękiem), np. /li:k/ – /lɪk/, /tɪn/ – /ten/, /sed/ – /sæd/, /bæn/ – /bʌn/, /hæt/ – /hɑ:t/, /kʌp/ – /kɑ:p/, /sæk/ – /sɒk/, /kɒt/ – /kɔ:t/, /lɒk/ – /lɒk/, /fɒl/ – /fu:l/, /wɔ:m/ – /wɜ:m/, /hed/ – /hɜ:d/, /bʌd/ – /bɜ:d/, /jed/ – /jeɪd/ (Baker 2002:7-48). Wielokrotne słuchanie i powtarzanie takich par uświadamia uczniom istotne i łatwe do zapamiętania różnice w wymowie. Do zapisów fonetycznych wyrazów można dołączyć obrazki, pozwalające łatwiej kojarzyć słowa z ich znaczeniem. Nieodłącznym elementem każdej lekcji jest stosowanie jak największej liczby powtórzeń, gdyż wielokrotnie usłyszana wymowa zostaje trwale przyswojona.

Metody wizualne

Stosowanie ćwiczeń wykorzystujących obrazy, sekwencje obrazków, komiksy, stymulujące grafiki, szeregowanie, układanie według podanego klucza, wskazywanie podobieństw/różnic w wymowie, dopasowywanie symboli fonetycznych do wyrazów, dobieranie par wyrazów o takiej samej wymowie (homofony), uzupełnianie brakujących symboli fonetycznych czy używanie słowników obrazkowych z transkrypcją fonetyczną – wszystko to ułatwia wprowadzanie poprawnej wymowy już od początku nauki. Wyraziste, kolorowe i graficzne przedstawianie ważnych cech charakterystycznych, takich jak dźwięczność, łączenie czy długość wymawiania, pomaga naturalnie zapamiętywać wymowę, np.:

- **ban a na** – rozciągnięta litera pokazująca, że samogłoska jest długa;
- **a təm** – *schwa* symbolizująca samogłoskę zredukowaną, która, np. w nieakcentowanych sylabach, wymawiana jest zamiast A, E, O i U (A: /ə ˈweɪ/, /bə ˌnɑ:n ə/, /wɒm ən/, /'fɒg ə/; E: /'gɑ:dən/, /'peɪ ə/, /'lʌnd ə/; O: /pə ˌli:s/, /'dɒkt ə/, /kə ˌrekt/; U: /sə ˌpɔ:t/, /'fɪg ə/, /'kʌl ə/);

- **bussss** – zanikające litery, aby pokazać, że dźwięk nie urywa się, a jest słyszalny przez dłuższy czas;
- **buzzzz** – wibrujące litery, pokazujące że spółgłoska jest dźwięczna (Gilbert 2005).

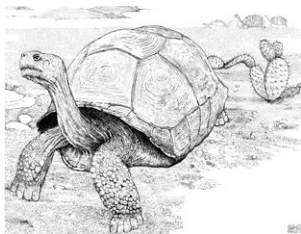
Jednym z wielu zalecanych ćwiczeń jest powtarzanie całych zadań lub poszczególnych ich części i obserwowanie przy tym w lustrze pracy własnych narządów mowy oraz sposobu ułożenia ust. Domino fonetyczne (Rys. 1.) i ćwiczenie na dopasowywanie wyrazów do podanych dźwięków (Rys. 2.) to jedne z najprostszych ćwiczeń pozwalających utrwalić wymowę za pomocą elementu rywalizacji. Grając w domino fonetyczne, uczniowie układają elementy domina według symboli transkrypcji fonetycznej. Do klocka z samolotem /pleɪn/ dokładamy element z symbolem /p/, /l/, /eɪ/ lub /n/ a do symbolu /æ/ obrazek z bankiem /bæŋk/, szynką /hæm/, torbą /bæg/, kapeluszem /hæt/ lub mapą /mæp/ (elementy domina uczniowie mogą przygotować własnoręcznie). W ćwiczeniu na dobieranie wyrazów do podanych dźwięków, uczniowie starają się zebrać jak najwięcej par: obrazek + symbol fonetyczny, np. książka /bʊk/ + /ʊ/.

RYS. 1.

æ	✈	ʌ	✋
ɪ	✂	ʃ	📖

RYS. 2.

eɪ	æ	ʊ	ɪ	ɑ:
✂	✋	✈	📖	📖



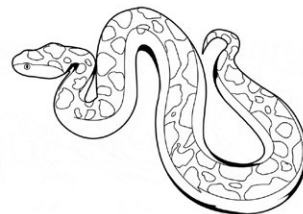
a dirty turtle

ə ˌdɜ:tl ˌtɜ:tl



an early bird | with a squirming earth-worm

ən ˈɜ:lɪ ˈbɜ:d | wɪð ə ˈskwɜ:mɪŋ ˈɜ:θ-wɜ:m



a serpent | lurking | amid the ferns

ə ˈsɜ:pənt | ˈlɜ:kɪŋ | əmɪd ðə ˌfɜ:nz

RYS. 3.⁶

Niezależnie od poziomu biegłości językowej uczniów, istotne w ułatwianiu poprawnej wymowy jest wykorzystanie materiałów zawierających element humorystyczny. W połączeniu z modelem wymowy i własną pracą ucznia, jaką może być dorysowanie brakujących elementów, ułatwia to zapamiętywanie.⁵

Zastosowanie TIK

Wykorzystanie rejestratorów wideo oraz korzystanie z oprogramowania umożliwiającego dostęp do autentycznych nagrań, możliwość samodzielnej kontroli własnych postępów w bezstresowej atmosferze oraz porównania własnej wymowy z wymową rodzimego użytkownika języka angielskiego, przy braku konieczności stałego nadzoru nauczyciela, może okazać się nawet formą rozrywki dla młodzieży. Sprawdzone sposoby to między innymi zaangażowanie uczniów w proces nauczania wymowy poprzez samodzielne przygotowanie ćwiczeń fonetycznych z wykorzystaniem ich własnych umiejętności literackich i językowych oraz zapewnienie im atrakcyjnych bodźców, takich jak np. teksty piosenek, wiersze o kłopotliwej wymowie, łamańce językowe, śpiewanki i rymowanki, dowcipy i limeryki, podcasty na tematy interesujące uczniów oraz dialogi sytuacyjne wykorzystujące techniki wspólnego czytania na głos, śpiewania czy też systematycznego nagrywania i przesłuchiwania własnych wypowiedzi. Należy promować nawyk sprawdzania wymowy w słownikach, aby nie zgadywać wymowy nowych słów, co prowadzi do tego, że powtarzanie błędnej wymowy zamienia się w zły nawyk. W celu usprawnienia nauki warto wykorzystać sprawdzone słowniki internetowe zawierające zapis dźwiękowy.

Ośłuchanie się z naturalną, a więc szybką, mową angielską

Regularne powtarzanie i słuchanie nastawione na wielokierunkową eksplorację wszystkich kanałów przepływu informacji, przy jednoczesnym zaangażowaniu wielu zmysłów, pozwala na naturalne przyswajanie nowych dźwięków języka angielskiego, obcych wymowie polskiej. Jednak nauka wymowy to coś znacznie więcej niż odróżnianie poszczególnych dźwięków: akcent wyrazowy, akcent zdaniowy, intonacja oraz łączenie wyrazów wpływają na brzmienie języka, nie wspominając o niewyraźnej artykulacji. W naturalnej (szybkiej) mowie angielskiej, występuje wiele procesów redukujących i upodabniających pewne głoski. Wiele krótkich słów, których funkcja jest zasadniczo bardziej gramatyczna niż leksykalna, ulega redukcji poprzez skracanie samogłosek, utratę spółgłosek albo jedno i drugie. Typowymi przykładami są:

wanna /'wɒn ə/, *kinda* /'kaɪnd ə/, *sorta* /'sɔ:t ə/, *gimme* /'gɪm i/, *lemme* /'lem i/, *innit* /'ɪn ɪt/, *dunno* /də ,nʊ/, *s'pose* /spəʊz/, *cos* /kɔz/ czy *p'raps* /præps/ (Weiner i Hawkins 1988:60). Istotna jest tu jednak świadomość, że zredukowane formy, bardzo często występujące w potocznej wymowie angielskiej, obniżają jakość i czystość mowy. Niektóre słowa, tzw. wyrazy funkcyjne takie jak przedimki, zaimki, przyimki, spójniki i czasowniki pomocnicze, z reguły są całkowicie pomijane, podczas gdy dłuższe są skracane poprzez elizję sylab. Utrudnieniem może być fakt, że wszystkie wyrazy funkcyjne mogą być akcentowane i niezredukowane w odpowiednim kontekście sytuacyjnym, np. pokazując kontrast (*I'm not talking to you, I'm talking to HIM.*), czy w celu emfazy (*Are you waiting for US?*). Akcent zdaniowy jest jednym z kluczowych zagadnień fonetycznych w tworzeniu i rozumieniu mowy. Dzięki znajomości naturalnej melodii języka angielskiego lepiej przekazujemy to, co chcemy powiedzieć, jak też lepiej rozumiemy innych.

Ćwicząc intonację, można posłużyć się kazoo⁷, nadając tekstem pewnego rodzaju melodię, która pomaga usłyszeć różnice oraz zmienić znaczenie całej frazy. Ćwiczenie uświadamia uczniom, jak w procesie komunikacji ważna jest sama wymowa. Weźmy np. zdanie: *I walk to school*. Poprośmy uczniów, aby za pomocą miriltonu zaakcentowali poszczególne części zdania *I walk to school* (NIE: ty), *I walk to school* (NIE: jeżdżę), *I walk to school* (NIE: ze szkoły), *I walk to school* (NIE: do pracy) i zastanowili się, czy za każdym razem przekazują tę samą informację. Drgania cienkiej membrany wewnątrz drewnianej bądź metalowej rurki pozwalają zignorować pojedyncze słowa na rzecz czystej intonacji, akcentu i rytmu, a tym samym ukazują ogromne znaczenie tych aspektów wymowy.

Podsumowanie

Umiejętność wymowy obcojęzycznej, niezależnie od posiadanego zasobu słownictwa czy znajomości struktur gramatycznych, wpływa na stopień zrozumienia nas przez rozmówcę. Niewłaściwy sposób mówienia może świadczyć o niekompetencji, lenistwie (zwłaszcza w czasach, kiedy materiały do nauki wymowy są ogólnodostępne), braku wykształcenia. W konsekwencji zatem właściwa wymowa w języku obcym to zarówno pomost w komunikacji, jak i informacja o nas samych.

Artykuł zawiera liczne hiperłącza aktywne w wersji elektronicznej wydania.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, A. (2002) *Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. B. (2005) *Clear Speech Pronunciation and Listening Comprehension in North American English, Student's Book* [3rd ed.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. B. (2005) *Clear Speech Pronunciation and Listening Comprehension in North American English, Teacher's Resource Book* [3rd ed.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleban, M. (2014) *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Weiner, E. S. C., Hawkins, J. M. (1988) *The Oxford Guide to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.

MONIKA BARANOWSKA Absolwentka studiów filologicznych o specjalności fonetyka kontrastywna. Nauczyciel i tłumacz przysięgły języka angielskiego, egzaminator egzaminu gimnazjalnego i maturalnego, ekspert komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych ds. awansu zawodowego nauczycieli, trener TOEFL.

- 1 Takich jak np. filmy na kanale Kenton County Adult English as a Second Language na YouTube.
- 2 W samodzielnej nauce i w pracy w klasie na poziomie intermediate znakomicie sprawdza się *English Pronunciation in Use (Self-study and classroom use)*, autorstwa Marka Hancocka (Cambridge University Press).
- 3 W celu znalezienia szczegółowych informacji dotyczących języka angielskiego warto odwiedzić stronę www.omniglot.com/writing/english.htm
- 4 Wiele pomysłów na stymulujące ćwiczenia można znaleźć między innymi na następujących stronach internetowych: [FluentU English Educator Blog](#), w zakładce Pronunciation Activities na stronach British Council oraz na blogu [AnthonyTeacher.com](#).
- 5 Doskonale sprawdza się *English Pronunciation Illustrated* napisana przez J. Trima, z ilustracjami P. Kneebone'a, Cambridge University Press.
- 6 W celu odnalezienia obrazków: Ctrl + kliknięcie obrazka śledzi łączy.
- 7 Inaczej: mirliton lub flet rzezańców; instrument muzyczny z grupy membranofonów dętych – przyp. red.

Trening multisensoryczny w fonodydaktyce rosyjskiej. Z praktyki nauczania

WERONIKA MARKOWSKA

Celem tego artykułu jest przedstawienie możliwości pracy nad wymową rosyjską z wykorzystaniem treningu multisensorycznego, który jest jednym z założeń holistycznego podejścia multimodalnego (HPM) zaproponowanego w pracy *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach* autorstwa Jolanty Szpyry-Kozłowskiej

Kształcenie multisensoryczne w fonodydaktyce szkolnej i akademickiej jest ciekawą koncepcją zwiększenia efektywności procesu nauczania oraz uatrakcyjnienia zajęć poprzez oddziaływanie na dominujące modalności uczących się. Specjaliści rozróżniają kilka kanałów sensorycznych, za pomocą których człowiek postrzega i analizuje świat, stąd zaproponowany przed laty podział na wzrokowców, słuchowców, kinestetyków i dotykowców¹. Każdy z nas poza dominującym kanałem percepcji ma kilka modalności pomocniczych, nie można więc powiedzieć, że dany uczeń jest „czystym” wzrokowcem czy słuchowcem.

Wiedza o preferencjach sensorycznych uczniów jest niezwykle cenna, może bowiem pomóc nauczycielowi odpowiednio zorganizować proces dydaktyczny. Wzrokowcy, aby dobrze zrozumieć przyswajany materiał, potrzebują wsparcia w postaci obrazu, tekstu, rysunków, tabel, wykresów, schematów, map myśli. Zwracają uwagę na kolory, kształty, światło, estetykę wydruków i pisma. Lepiej zapamiętują te informacje, które mogą przetworzyć w formie pisemnej: chętnie wszystko notują, przepisują, podkreślają, kolorują i czytają. Wzrokowcy uczą się poprzez patrzenie, obserwację, „fotografowanie” otoczenia. Słuchowcy lepiej przyswajają wiedzę, zapamiętując informacje uzyskiwane poprzez dźwięk. Dlatego potrzebują przekazu ustnego: nagrań, tekstu mówionego, opowiadań, audycji radiowych i telewizyjnych, audiobooków

i głośnego czytania. Słuchowcy zwracają uwagę na barwę głosu, emocjonalność i tempo wypowiedzi. Uczą się poprzez słuchanie, mówienie, lubią dyskutować, układać dialogi, śpiewać i recytować wiersze. Kinestetycy/dotykowcy najbardziej efektywnie uczą się poprzez ruch i dotyk. Dlatego odpowiadają im wszelkiego rodzaju zadania ruchowe, m.in. odgrywanie dialogów i scenek z rekwizytami, wykonywanie różnych gestów rękoma, praca dłońmi i palcami. Nauczyciel powinien stworzyć kinestetykom możliwość poruszania się podczas zajęć oraz pracy z wykorzystaniem różnych przedmiotów.

Każdy nauczyciel powinien być świadomy, że ma w klasie uczniów o różnych modalnościach i że u każdego ucznia występuje zarówno modalność dominująca, jak i pomocnicza. Dlatego też, starając się dotrzeć do wszystkich uczniów i do każdego z osobna, należy stosować wiele ćwiczeń fonetycznych, odwołujących się do różnych zmysłów. Jak twierdzi J. Szpyra-Kozłowska:

[...] *głoski należy nie tylko wysłuchać i powtórzyć w możliwie najwierniejszy sposób, ale – metaforycznie rzecz ujmując – także zobaczyć, dotknąć, posmakować, poczuć, zrozumieć i przyswoić, zarówno na płaszczyźnie emocjonalnej, jak i intelektualnej* (Szpyra-Kozłowska 2015:144, tłum. własne).

Właśnie tak opisana aktywizacja różnych zmysłów stanowi istotę treningu multisensorycznego. Należy jednak pamiętać, że jest on jedynie elementem wspierającym i wspomagającym fonodydaktykę – nie da się uniknąć

tradycyjnych ćwiczeń imitacyjnych i audytywnych ani pracy nad artykulacją. Niekwestionowanym walorem podejścia multisensorycznego jest dopełnienie i uzupełnienie technik tradycyjnych, co zwiększa motywację uczących się i pomaga im utrwalić wiedzę.

Zafascynowana holistycznym podejściem multimodalnym, postanowiłam wdrożyć jego założenia (trening artykulacyjny, audytywny, kognitywny oraz multisensoryczny) do nauczania studentów rusycystyki rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. W niniejszym artykule przedstawiam kilka praktycznych możliwości wykorzystania wzmocnień multisensorycznych (propozycje ćwiczeń można oczywiście wykorzystać także w szkole). Przy wyborze ćwiczeń kierowałam się opinią 18 studentów rusycystyki UMCS. Na początku roku akademickiego 2016/2017 na podstawie testów² wykonanych w trakcie zajęć określili oni swoje dominujące modalności.

Wyniki wskazały na dominację wzrokowców – aż 10 osób, 2 osoby to słuchowcy, 6 studentów natomiast wykazywało cechy kinestetyków i wzrokowców lub

kinestetyków i słuchowców. Różnorodność typów dominujących na zajęciach implikowała potrzebę zastosowania różnorodnych technik i ćwiczeń z zakresu wymowy rosyjskiej z wykorzystaniem wzmocnień multisensorycznych. Pod koniec semestru poprosiłam, aby studenci w anonimowej ankiecie wyrazili swoje odczucia i opinie na temat poznanych i stosowanych na zajęciach technik i ćwiczeń, stawiając ocenę według skali szkolnej: od 1 do 6. Poniżej przedstawione zostały uśrednione oceny uczestników zajęć.

Wyniki przedstawione w tabeli pokazują związek pomiędzy oceną poszczególnych technik a najsilniejszą modalnością studenta. Dla słuchowców szczególnie przydatne są dryle fonetyczne, piosenki, pokazywanie ręką konturów intonacji, zakreślanie kolorami liter, sylab, słów, zdań, układanie i przedstawianie dialogów, transkrypcja fonetyczna, tabele i schematy oraz powtarzanie za nauczycielem bez tekstu. Wzrokowcy szczególnie cenią sobie układanie dialogów i kolorowanie, a także przepisywanie słów, zadań, dryle fonetyczne, piosenki oraz

TABELA 1. OCENA TECHNIK NAUCZANIA WYMOWY W OPINII STUDENTÓW

NR	TECHNIKA ³	OCENA TECHNIK I ĆWICZEŃ		
		SŁUCHOWCY	WZROKOWCY	KINESTETYCY
1.	Ćwiczenia na podstawie zasobów internetowych	5	4,7	4,3
2.	Dialogi	5	5,1	5
3.	Dryle fonetyczne	5,5	4,9	3,8
4.	Grupowanie i dopasowywanie pasków papieru do sylab, słów, zdań, tekstów, obrazków	4	4,3	4,6
5.	Gry językowe	4	4,1	5,5
6.	Klaskanie i wystukiwanie rytmu	3	2,6	5,5
7.	Korzystanie ze słownika ortoepicznego	1	3,2	2,3
8.	Łamańce językowe/скороговорки	3,5	4	5,1
9.	Piosenki	5,5	4,7	4,1
10.	Pokazywanie ręką konturów intonacji	5,5	3,1	4,1
11.	Powtarzanie za nauczycielem bez tekstu	4,5	3,7	2,8
12.	Powtarzanie za nauczycielem z tekstem	4	4,3	5,3
13.	Powtarzanie za nagraniem bez tekstu	4	3,9	3
14.	Powtarzanie za nagraniem z tekstem	4	4,3	5,1
15.	Przepisywanie słów, zdań, związków wyrazowych, krótkich tekstów	3,5	5	4,3
16.	Samodzielne uczenie się w domu	3	3,9	4
17.	Tabele, schematy	4,5	4,4	4,4
18.	Transkrypcja fonetyczna	4,5	3,3	4,1
19.	Wiersze	4	3,2	4,1
20.	Zakreślanie kolorami liter, sylab, słów, zdań	5	5,1	5,5

powtarzanie za nauczycielem i nagraniem na podstawie tekstu. Kinestetycy wysoko ocenili gry językowe, klaskanie i wystukiwanie rytmu, zakreślanie kolorami, powtarzanie za nauczycielem i nagraniem z tekstem, dialogi, łamańce językowe oraz grupowanie i dopasowywanie pasków papieru do sylab, słów, zdań, tekstów, obrazków.

Z przeprowadzonej ankiety wynika zatem, że studenci o określonym typie modalności cenią techniki, w których szczególnie nacisk kładzie się na ich dominujące zmysły – wzrok, słuch czy dotyk. Interesujący jest również fakt, że takie typy ćwiczeń, jak zakreślanie kolorami liter, sylab, słów, zdań (uśredniona ocena 5,2), dialogi (5,03), piosenki (4,76), dryle fonetyczne (4,73), ćwiczenia w oparciu o zasoby internetowe (4,66), powtarzanie za nauczycielem lub nagraniem (4,53) czy łamańce językowe (4,2) – są przydatne dla wszystkich studentów ze względu na swój uniwersalny charakter. Podczas wykonywania wszystkich wymienionych typów ćwiczeń można stosować trening multisensoryczny, polegający na aktywizacji różnych kanałów percepcji i przyswajania wiedzy u osób z różnymi stylami poznawczymi. W dalszym opisie skupimy się właśnie na praktycznym zastosowaniu treningu multisensorycznego podczas wykonywania najwyższej ocenionych ćwiczeń.

Typy ćwiczeń w treningu multisensorycznym

Zakreślanie kolorami liter, sylab, słów, zdań. Studenci wykazali ogromne zainteresowanie techniką kolorowania. Zaznaczanie ulubionym kolorem określonej litery, sylaby akcentowanej lub typu konturu intonacyjnego stanowi ciekawą propozycję wzmocnienia multisensorycznego zarówno dla wrażliwych, jak i dla kinestetyków. Kolorowanie w nauczaniu wymowy można stosować w różnych zadaniach, gdzie zaznaczamy: 1) spółgłoski, których się nie wymawia, np. *солнце, чувство, здравствуйте, лестница, праздник*; 2) samogłoski akcentowane i zredukowane, np. *она, окно, дома, года, нога, сова*; 3) przyimki akcentowane w połączeniu z rzeczownikami, np. *на ногу, за город, за руку, на пол, на стену, до ночи*; 4) twardy znak rozdzielający (ъ) w parach słów, np. *приехать – подъехать, уехать – отъехать, съезд – поезд*.

W treningu multisensorycznym kolorowanie jest uzupełnieniem ćwiczeń audytywnych i imitacyjnych. Słuchanie par słów, zdań czy tekstów można uatrakcyjnić kolorowaniem lub rysowaniem ich fragmentów (można wykorzystać bardzo modne obecnie kolorowanki dla dorosłych). Tego typu zakreślanie sprzyja utrwalaniu wiedzy fonetycznej – studenci bardzo dobrze pamiętają, jakie zagadnienia były omawiane na lekcjach z wykorzystaniem kredek.

Dialogi. Układanie i odgrywanie dialogów jest ćwiczeniem, które obejmuje kilka rodzajów wzmocnień multisensorycznych. Podczas słuchania dialogów półszepem powtarzamy tekst, ćwiczymy wymowę poprzez głośne grupowe lub samodzielne powtarzanie za nauczycielem lub nagraniem, czytamy tekst, wypisujemy słowa-klucze, wykorzystujemy zakreślanie i kolorowanie: w ten sposób angażujemy wrażliwych i słuchowców. Kinestetyków z aktywizować można poprzez grupowanie i dopasowywanie replik dialogowych zamieszczonych na pociętych paskach papieru: uczeń, słuchając dialogu, szuka pasków i dopasowuje je według odpowiedniej kolejności.

Inna propozycja to „worek-niespodzianka”, do którego wkładamy małe figurki zwierząt. Każdy z uczniów losuje jedną figurkę i na podstawie rozpoznania dotykem zgaduje, co to za zwierzę. Następnie układa dialog ze swoim sąsiadem z ławki na temat wylosowanych figurek (można omówić np. wygląd zwierzęcia i jego zachowanie lub przedstawić „rozmowę” pomiędzy wylosowanymi postaciami).

Układanie dialogów może być powiązane z ich inscenizacją. Na przykład odgrywanie przedstawienia na podstawie bajki ludowej „Rzepka” (tekst można znaleźć na stronie www.hyaenidae.narod.ru/story1/033.html) zawsze wywołuje u uczących się pozytywne emocje. Zadanie polega na powtarzaniu przez bohaterów wyznaczonych replik za każdym razem, kiedy usłyszą, że narrator wymienia którąś z granych przez nie postaci: dziadek mówi *Давай, расти быстрее!*, babcia – *Смотри у меня!*, wnuczka – *Всем привет!*, piesek – *Что сегодня на обед?*, kotek – *Мой любимый месяц – май!*, myszka – *А сыр люблю!*. Do odgrywania takich scenek warto użyć rekwizytów: wałek do ciasta i chusteczka dla babci, kapelusz dla dziadka, uszy dla kota, ser dla myszy, miska dla psa itp. Wykonanie tego rodzaju ćwiczenia skupia uwagę studentów również poprzez kanał słuchowy, wspomaga proces kształtowania kompetencji fonetycznej i stanowi swoisty trening umiejętności aktorskich.

Piosenki. Jest to niezastąpiona i wyjątkowo atrakcyjna forma uczenia się wszystkich aspektów języka obcego, nie tylko fonetyki. Trening multisensoryczny towarzyszący piosence rozszerza tradycyjne słuchanie, śledzenie tekstu pisanego i śpiewanie. W uatrakcyjnieniu ćwiczenia znacząco pomogą np. klaskanie, wystukiwanie rytmu, kolorowanie sylab akcentowanych, zaznaczanie akcentów, podkreślanie słów. Dodatkowo, w ramach wzmocnienia koordynacji wzrokowo-ruchowej, warto wykorzystać wspomniane już ćwiczenie z grupowaniem kartek/pasków papieru z różną kolejnością zwrotek, uzupełnianie brakujących słów lub wymyślanie i zapisywanie własnych

słów i rymów. Praca z piosenką jest techniką bardzo atrakcyjną dla ucznia, jednak dla nauczyciela dość wymagająca i czasochłonna.

Dryle fonetyczne polegają na wielokrotnym powtarzaniu dźwięków, sylab czy słów. Ćwiczenie to bywa monotonne, jednak przy spełnieniu pewnych warunków okazuje się efektywne i interesujące. Po pierwsze, ćwiczenia te powinny trwać krótko (kilka minut), a różne elementy nie mogą być powtarzane więcej niż 10 razy. Po drugie, dla wzrokowców należy dołączyć do dryli tekst na kartce lub projektorze, a dla kinestetyków ruch, np. wystukiwać kolejno wypowiedziane słowa, udawać granie gamy na pianinie lub liczyć powtórzenia słów na palcach – to rozładowuje stres i wywołuje u studentów uśmiech. Po trzecie, ćwiczenia powinny angażować uczących się emocjonalnie. Dlatego przy powtarzaniu stosujemy różne typy konstrukcji intonacyjnych, wyrażających różne stany emocjonalne, wymagające przyśpieszenia i zwolnienia tempa. Niezwykle wartościowe dydaktycznie są ćwiczenia w powtarzaniu na średnim, niskim i wysokim tonie, ponieważ pomagają one zrozumieć istotę konturów intonacyjnych. Po czwarte, stosowanie dryli fonetycznych powinno mieć charakter zarówno zbiorowy, jak i indywidualny: najpierw wszyscy powtarzają chórem, później – indywidualnie.

Ćwiczenia **na podstawie zasobów internetowych**. Obecnie młodzież spędza wiele czasu, korzystając z sieci w celach rozrywkowych. Możemy potraktować Internet również jako cenne źródło informacji o wymowie, skarbnicę materiałów glottodydaktycznych, nagrań, słowników elektronicznych, zbiorów zadań i testów. Takie materiały nie tylko dają możliwość aktywizacji wzrokowców, słuchowców i kinestetyków, ale też i samodzielnej pracy uczniów w domu i zwiększania ich autonomii.

Internet jest doskonałym źródłem zadań, które Szpyra-Kozłowska (2015:142) określiła jako *patrol fonetyczny*, polegających na zwracaniu uwagi na wymowę słów pojawiających się w polskich reklamach radiowych i telewizyjnych. Możemy również zweryfikować filmy, w których po rosyjsku mówią osoby niebędące rodowitymi użytkownikami języka rosyjskiego. Doskonale sprawdzą się w tym przypadku np. filmy Iwana Wyrypajewa, w których gra Karolina Gruszka, znakomicie posługująca się językiem rosyjskim. Niestety, aktorka błędnie wymawia rosyjskie miękkie sonorne [rʲ], występujące w języku polskim tylko w zapożyczeniach, np. *ring, risotto*. W filmie *Taniec Deli* (www.tvcok.ru/film/tanets-deli.html) możemy prześledzić wymowę słów z rosyjskim [rʲ] (są to jedyne błędy fonetyczne aktorki w tym filmie), np. реагировать (minuty: 1.58; 2.16; 15.27; 15.44; 31.10), реакция (2.46; 16.14; 25.46; 26.31), решил (4.54), не преувеличиваю (10.14);

теперь (24.46), операцию (29.05), режешь (48.35). Warto obejrzeć fragmenty filmu, przeanalizować i skorygować błędy popełniane przez polską aktorkę, poprawnie zapisać słowa ortograficznie i w transkrypcji, popracować nad prawidłową artykulacją [rʲ], ułożyć dialogi z poznaną leksyką.

Powtarzanie za nauczycielem i za nagraniem.

Technika powtarzania jest zadaniem najczęściej stosowanym na zajęciach z języka obcego, ponieważ każde nowo wprowadzane słowo powinno być przez ucznia wymówione. W języku i kulturze rosyjskiej utrwaliło się powiedzenie: *Лучше 1 раз увидеть, чем 100 раз услышать* (Lepiej jest raz zobaczyć, niż 100 razy usłyszeć). W kontekście fonodydaktyki jest to niezwykle trafne powiedzenie. Faktem jest bowiem, że większość z nas to wzrokowcy (Крючкова 2015:69-76), dlatego wykorzystywanie bodźców wizualnych jest konieczne i bardzo skuteczne. W ćwiczeniach na powtarzanie ważna jest aktywizacja wszystkich uczniów: słuchowcy słuchają i powtarzają, wzrokowcy dodatkowo patrzą w tekst, kinestetycy mogą wystukiwać sylabę akcentowaną.

Łamańce językowe, czyli rosyjskie скороговорки, stanowią ciekawą propozycję aktywizującą słuch, wzrok, a także emocje i wrażliwość artystyczną uczniów (Cisowska 1998:11–23). Ich wykorzystanie w kontekście treningu multisensorycznego wymaga dobrej organizacji, odpowiedniego doboru materiału tekstowego, wizualizacji (na kartkach lub na ekranie), oprawy emocjonalno-artystycznej (odegranie stanów emocjonalnych i uczuć), włączenia gestykulacji i mimiki. Jak sama nazwa wskazuje, *скороговорки* należy wymawiać szybko, co jest sporym wyzwaniem, szczególnie jeśli zawierają trudne do wymowy zbitki spółgłosek. W tej sytuacji należy zacząć pracę od wolnego tempa, ciągle przyśpieszając. Kinestetykom można zaproponować, aby wyobrazili sobie, że są jak rozpędzający się pociąg, motor, samochód, biegacz czy żuźlowiec, który za wszelką cenę chce wygrać wyścig. Przyśpieszając, można wykorzystać ruch całego ciała: pochylać się w różne strony, wstawać, wykonywać ruchy rękoma (naśladować ruch kół pociągu, ruchy rąk biegacza). Ćwiczenia z łamańcami językowymi warto wykorzystywać na początku zajęć, aby rozgrzać aparat głosowy, co jest niezwykle ważne i znacząco wpływa na efekty pracy.

Uwagi końcowe

Zaproponowane w tym tekście ćwiczenia są jedynie niewielką próbką możliwości, jakie daje holistyczne podejście multimodalne. Stosowanie wzmocnień multisensorycznych i aktywizacja wszystkich kanałów percepcji w przyswajaniu wiedzy ma wiele zalet: utrzymanie uwagi uczniów, łatwiejsze zrozumienie i głębsze przetwarzanie

trudnych informacji, wzmocnienie autonomii uczących się, rozwój ich kreatywności, wyobraźni i pewności siebie. Przede wszystkim zaś wzmacnia u uczniów przekonanie, że nauka wymowy (w tym kontekście: wymowy języka rosyjskiego) jest ważna, potrzebna, a przy tym ciekawa i inspirująca.

BIBLIOGRAFIA

→ Cisowska, G. (1998) *Речевая гимнастика или языковая разминка. Сборник упражнений по русскому языку для иностранных учащихся*, Radom: Politechnika Radomska.

→ Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation In EFL Instruction. A Research-Based Approach*, Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

→ Крючкова, Л.С. (2015) Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранному. W: Л.С. Крючкова (red.) *Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному*, Москва: ИИУ МГОУ, 69–76.

WERONIKA MARKOWSKA Asystent w Pracowni Glottodydaktyki Instytutu Filologii Słowiańskiej UMCS w Lublinie. Zajmuje się fonodydaktyką współczesnego języka rosyjskiego.

1 Kinestetycy i dotykowcy traktowani są jako czuciowcy, dlatego te dwa typy czasem łączy się w jeden typ określany jako kinestetyczny.

2 Testy zaczerpnięte ze stron internetowych: Wzrokowiec, słuchowiec czy kinestetyk? [online] [dostęp 3.10.2016] <<http://biblioteczka-samorozwoju.pl/kat/nlp/wzrokowiec-sluchowiec-czy-kinestetyk>> Jesteś wzrokowcem, słuchowcem czy kinestetykiem? [online] [dostęp 5.10.2016] <<http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/The-VARK-Questionnaire-Russian.pdf>>

3 Terminy użyte w tabeli są wyjaśnione w dalszej części artykułu.

Rola fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem. Analiza tegorocznej matury z języka angielskiego

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Artykuł omawia często pomijaną rolę fonetyki w rozumieniu tekstów słuchanych. Zaprezentowano analizę materiałów audio z matury z języka angielskiego w roku 2017 na obu poziomach, aby ustalić, czy warstwa fonetyczna została w nich uwzględniona jako czynnik warunkujący rozumienie.

Według obszernej literatury przedmiotu, w słuchaniu ze zrozumieniem kluczową rolę odgrywają dwa współgrające ze sobą procesy myślowe, tj. zstępujące i wstępujące przetwarzanie informacji. Wykorzystanie każdego z nich zależy od celu słuchania (rozumienie globalne lub szczegółowe), kontekstu aktu mowy oraz stopnia zaawansowania językowego odbiorcy (Bechtel, Abrahamsen 1991; Rost 2002; Vandergrift 2003). Na poprawne zrozumienie tekstu mówionego składa się odpowiednia wiedza fonologiczna, semantyczna, syntaktyczna, pragmatyczna i szeroko rozumiana wiedza o świecie (Flowerdew, Miller 2005). Mimo iż fonetyka jest niezbędna w sprawnej aplikacji procesów wstępujących, które z kolei są nieodzowne do automatyzacji rozpoznawania słów, z reguły traktuje się ją jako komponent sprawności mówienia a nie sprawności receptywnych (Wagner, Toth 2017). Tymczasem na sukces rozumienia tekstów słuchanych wpływa nie tylko znajomość słownictwa i gramatyki oraz opanowanie wielorakich strategii słuchania, ale również biegłość fonetyczna słuchacza oraz cechy fonetyczne materiału dźwiękowego. Wagę fonetyki dla percepcji wykazały badania empiryczne, w których teksty identyczne pod względem zawartości, lecz zmodyfikowane akustycznie, różniły się stopniem zrozumienia przez słuchaczy (Wagner, Toth 2017).

W niniejszym artykule omawiam często pomijaną rolę fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem oraz

przedstawiam analizę materiałów wykorzystanych w maturze z roku 2017 z języka angielskiego ze szczególnym uwzględnieniem obecnej w nich wymowy. W analizie takiej należy wziąć pod uwagę to, jakiego typu interakcje zostały w nich odwzorowane, i czy fonetyczny kształt mowy współgra z gatunkiem komunikatów, tak jak ma to miejsce w życiu codziennym w kulturze docelowej. Odniesienie do realiów jest ważne przy sprawdzaniu kompetencji językowych uczniów, gdyż wyniki uzyskane podczas testu powinny mieć związek z zachowaniami językowymi w konkretnych sytuacjach pozatestowych. Oznacza to, że ocena umiejętności rozumienia ze słuchu jest miarodajna i można ją uogólnić w stosunku do autentycznych sytuacji tylko wówczas, gdy narzędzia testowe odzwierciedlają warunki komunikacji docelowej (Bachman, Palmer 1996; Messick 1996). Jeśli test na *listening comprehension* ma służyć sprawdzeniu umiejętności rozumienia przez uczniów interakcyjnego i spontanicznego języka mówionego, wówczas teksty pojawiające się na egzaminie powinny być jak najbardziej zbliżone pod względem fonologicznym, pragmatycznym i leksykalno-gramatycznym do języka rzeczywistego. Wymowa osób zatrudnionych do sporządzenia nagrań testowych powinna być jak najbardziej zbliżona do wymowy użytkowników języka w komunikacji docelowej (Buck 2001; Wagner, Toth 2017).

Porównanie materiałów naturalnych na poziomie podstawowym i rozszerzonym ma wykazać, czy

zróznicowanie pod względem trudności ma odzwierciedlenie w aspekcie fonetycznym, czyli czy teksty na poziomie wyższym są również bardziej wymagające pod względem wymowy.

Cechy języka mówionego a rozumienie ze słuchu

Ponieważ rozumienie ze słuchu często określa się jako *rozumienie języka mówionego*, *rozpoznanie mowy* lub *percepcję mowy* (Driven, Oakeshott-Taylor 1984), jest ono nierozdzielnie związane ze specyfiką przetwarzania tekstu mówionego. Warto w tym miejscu przypomnieć, czym charakteryzują się teksty ustne na poziomie organizacyjnym, składniowym i leksykalnym. Oto ich najbardziej typowe cechy, wynikające przede wszystkim z jednoczesności nadawania i odbioru:

- linearny przebieg tekstu, brak możliwości tworzenia struktur wielopiętrowych;
- przewaga zdań współrzędnych nad podrzędnymi, a w zdaniach złożonych ograniczona różnorodność spójników;
- częste występowanie zdań niedokończonych, urwanych lub ponownie rozpoczynanych;
- przeformułowania, dygresje, elipsy;
- liczne operatory kontaktu (*no tak, wiesz, słuchaj, rozumiesz*);
- ograniczony zasób leksykalny;
- liczne powtórzenia wyrazów lub całych ich grup, obecność serii synonimicznych (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009).

Dokonując charakterystyki języka mówionego skupiamy się najbardziej na stronie fonetycznej, gdyż *dźwiękowość mowy jest jej cechą istotną, esencjonalną*, a dźwięki są tworzywem i nośnikiem tekstu ustnego, tak jak w przypadku tekstów pisanych są nimi litery (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009:99). Z uwagi na spontaniczność mówienia i równoczesność procesów myślowych i aktu mowy, częstym zjawiskiem towarzyszącym mowie są pauzy, w tym również pauzy hezytatywne, sygnalizujące wahanie, szukanie właściwego słowa, chęć parafrazy tego, co już powiedziane, oraz zastanawianie się nad tym, co (od)powiedzieć rozmówcy (Chafe 1985; Wagner 2014). W mowie spontanicznej pauzy wypełnione (*yyyy, nooo, mmm*) są częstsze niż pauzy ciche, natomiast w tekstach uprzednio napisanych i odczytanych ilość pauz hezytatywnych jest bardziej ograniczona (Wagner, Wagner 2016). Wpływ pauz na percepcję był przedmiotem wielu badań empirycznych. W świetle niektórych z nich pauzy wypełnione utrudniają rozumienie uczącym się, którzy mogą starać się nadać znaczenie semantyczne pseudosłowom, takim jak *er, uh, um* (Voss 1979; Griffiths

1991). Pauzy ciche natomiast spowalniają tempo wypowiedzi i sprawiają, że słuchający dysponują większą ilością czasu na przetworzenie informacji, co wpływa na lepsze rozumienie (Blau 1990).

Tempo wypowiedzi również w istotny sposób może warunkować rozumienie języka mówionego. W literaturze przedmiotu generalnie panuje przekonanie, że wolniejsza mowa jest łatwiejsza w zrozumieniu niż szybka, gdyż wymaga od słuchacza przetworzenia mniejszej liczby słów w określonej jednostce czasu (z reguły podaje się liczbę słów lub sylab na minutę). Dodatkowo, wolniejsze wypowiedzi z reguły wiążą się ze staranniejszą artykulacją i mniej licznymi fonologicznymi modyfikacjami wyrazów. Należy zaznaczyć, że tempo mówienia uzależnione jest od rodzaju tekstu. W języku angielskim przyjmuje się, że dla mowy spontanicznej naturalne tempo to 190 słów na minutę, a w konwersacji może wzrosnąć do 200 słów na minutę (Walker 2010; Laver 1994). Dla przekazów radiowych (pozbawionych widocznej gestykulacji i pomocy wizualnych dla odbiorcy) sugeruje się tempo wolniejsze: od 145 do 180 słów na minutę. Również dla tekstów czytanych tempo jest wolniejsze niż dla wypowiedzi tworzonych spontanicznie i za najbardziej dogodnie można by uznać od 150 do 175 słów na minutę (Utterback 2000).

Zjawiskami naturalnie występującymi w tekście mówionym są również wszelkiego rodzaju procesy mowy łączonej, czyli formy słabe, redukcje, asymilacje, elizje, łączenia wyrazów, epentezy. Zjawiska te są częstsze w kontekstach nieoficjalnych, jednakże występują we wszystkim rodzaju gatunkach i stylach wypowiedzi oraz błędnie kojarzone są z mową niestaranną (Celce-Murcia i in. 2007; Brown, Kondo-Brown 2006). Z jednej strony, fonetyka międzywyrazowa jest wykładnikiem spontanicznej, naturalnej i w pełni akceptowanej mowy, z drugiej – wprowadza element utrudniający rozumienie języka przez nierodzimych jego użytkowników. Segmentacja tekstu oraz identyfikacja słów i fonemów w mowie fonologicznie zmodyfikowanej stanowi duże wyzwanie dla uczących się języka obcego, co potwierdzają liczne badania empiryczne (Flowerdew, Miller 2005). Natomiast zestawienie fonetycznych cech słyszanych słów z ich zapamiętanym kształtem akustycznym z reguły nie stanowi percepcyjnej przeszkody dla doświadczonych i biegłych użytkowników języka obcego (Gaskell i in. 1995).

Powyższa lista cech języka mówionego nie jest wyczerpująca i należy zaznaczyć, że zależy ona również od sytuacji komunikacyjnej, tzn. od tego, kto mówi do kogo i w jakich okolicznościach. Cechy języka mówionego różnią się w poszczególnych kontekstach (np. w sytuacji

oficjalnej i nieoficjalnej). Jednakże nie ulega wątpliwości, iż w każdym akcie mowy substancja dźwiękowa jako *substancja „żywa”, produkowana przez ciało człowieka jest informacyjnie ogromnie nośna* (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009:100).

Jedną z informacji zawartych w sygnale dźwiękowym jest pochodzenie osoby mówiącej. Nie można zatem pominąć kwestii akcentu i jego wpływu na rozumienie mowy. Wśród szerokiej gamy rodzimych i nierodzimych akcentów angielszczyzny można wyróżnić odmiany prostsze i trudniejsze w odbiorze przez uczących się języka obcego. Ogólnie można przyjąć, że na przykład dla Polaków amerykański angielski jest bardziej zrozumiały niż brytyjski, szkocki czy irlandzki, z uwagi na jego wszechobecność w kulturze masowej (Szypra-Kozłowska, Stasiak 2004). Znajomość sposobu mówienia, czyli osłuchanie z akcentem rozmówcy, ułatwia lepsze rozumienie komunikatu (Gass, Varonis 1984; Szypra-Kozłowska 2015).

Analiza cech fonetycznych testów naturalnych na rozumienie ze słuchu

Ta część artykułu koncentruje się na omówieniu fonetycznej charakterystyki materiałów audio wykorzystanych w tegorocznej maturze z języka angielskiego w części rozumienia ze słuchu na obu poziomach, czyli podstawowym i rozszerzonym. Po sporządzeniu transkrypcji teksty zostały poddane analizie fonetycznej (audytywnej i akustycznej). Jej nadrzędnym celem było zbadanie właściwości fonetycznych mowy lektorów i ustalenie, w jakim stopniu odzwierciedla ona naturalny język właściwy poszczególnym gatunkom. Ponadto, porównanie wymowy na obu poziomach miało pokazać, czy są one zróżnicowane fonetycznie.

Matura podstawowa

Część matury na rozumienie ze słuchu składa się z trzech zadań. Uczniowie mają do wysłuchania 3 materiały dźwiękowe (każdy z nich dwukrotnie). Pierwszy tekst to rozmowa pomiędzy dwojgiem znajomych w sytuacji nieformalnej, co sygnalizuje już pierwsze zdanie: *Hi, Charlotte, how's it going?* Drugi tekst składa się z czterech monologów. Dwa z nich można określić jako narracje/osobiste wspomnienia, na co wskazuje sposób ich rozpoczęcia: *One day my neighbour, Mr Jones, invited me for a cup of tea* (43 sek.), i *When visiting the Peggy Guggenheim Museum in Venice last year, I saw a painting of a black square with a white square inside it* (24 sek.). Trzeci monolog to wypowiedź przewodnika po galerii sztuki, o czym świadczy zarówno ekspozycyjny charakter wypowiedzi, jak i ostatnie zdanie: *Any questions? If not, let's move to the next room* (34 sek.).

Czwarty monolog należy do gatunku informacji medialnej i jest skierowany do ogółu odbiorców: *The Gardner Museum in Boston has doubled the reward for information pointing to the present whereabouts of the paintings which disappeared from its collection in 1990* (36 sek.). Trzeci materiał audio w części rozumienia ze słuchu to sześć fragmentów zróżnicowanych gatunkowo. Pierwszy z nich to dialog pomiędzy podróżnym a pracownikiem lotniska w sprawie zaginionego bagażu (47 sek.), drugi i trzeci tekst to fragmenty wiadomości medialnych (odpowiednio o skradzionym samochodzie – 29 sek. i piłkarzu – 35 sek.), czwarty fragment ma charakter komunikatu reklamowo-informacyjnego (wycieczka śladami Jamesa Bonda – 28 sek.), piąty można zakwalifikować jako narrację/wspomnienie, rozpoczynające się od słów: *You won't believe what happened to me a few days ago* (26 sek.), a ostatni to dialog pomiędzy znajomymi (40 sek.). Podsumowując, w omawianej części matury występują zarówno dialogi, jak i monologi, ze znaczną przewagą tych ostatnich (3 dialogi i 8 monologów). Powinna dominować tu mowa spontaniczna w sytuacjach nieformalnych, gdyż tylko cztery z nich można zaliczyć do swoistych komunikatów medialnych, które najprawdopodobniej byłyby odczytane również w świecie rzeczywistym.

We wszystkich nagraniach pojawiają się głosy tych samych lektorów, kobiety i mężczyzny, mówiących ze standardowym akcentem brytyjskim. W ich mowie nie występują pauzy hezytatywne ani przeformułowania myśli typowe dla mowy spontanicznej. Jedyny rodzaj przerw to te na oddychanie oraz pauzy intencjonalne pomiędzy zdaniami, wypełnione ciszą. Ich średnia długość wynosi 0.6 s.

Tempo wypowiedzi w dialogach wynosi 163 i 168 słów na minutę (snm), co, jak wspomniano wcześniej, jest charakterystyczne dla tekstów czytanych. Zastanawia również fakt, iż jest ono wolniejsze niż w trzech odczytanych komunikatach, gdzie wynosi ono 169-173 snm. W pozostałych monologach tempo waha się pomiędzy 134 a 178 snm, a więc również jest wolniejsze od tego w mowie spontanicznej. Wynikiem tego jest wyraźna i staranna artykulacja z ograniczoną liczbą zjawisk mowy łączonej.

Generalnie w wypowiedziach obojga mówiących nie występują elizje, np. pomijanie /h/ w słowach posiłkowych i zaimkach: *That's why my parents have bought a houseboat* /'ðætʰs 'waɪ maɪ 'pærənts hæv 'bo:tʰ ə 'haʊsbəʊt/, czy pomijanie końcowych spółgłosek w nieakcentowanych czasownikach modalnych: *You must be joking* /'ju məst bi 'dʒɔ:ɪŋ/. Na ogół brak jest upodobnień poza trzykrotnym wystąpieniem asymilacji przed /j/: *did you have to* /dɪdʒu

hæv tə/, *post your opinion* /'pəʊnsjər ə'pɪnjən. Kobieta nie stosuje tej asymilacji, np. *last year* /'la:st 'jɪə/, gdyż jej wymowa jest bardziej staranna i dokładna, a także nieco wolniejsza niż wymowa mężczyzny.

W mowie kobiety występują liczne zwarcia krtańowe jako wzmocnienie bezdźwięcznych spółgłosek zwar-towbuchowych w wygłosie lub ich substytucja, np. *music* /'mju:zɪk/, *flat* /flæt/. O ile ta modyfikacja jest obecnie powszechna w angielszczyźnie brytyjskiej, nie znajduje się w programie nauczania na poziomie szkoły średniej.

Matura rozszerzona

Matura rozszerzona w części rozumienie ze słuchu obejmuje trzy zadania, do wykonania których należy dwukrotnie wysłuchać trzech materiałów dźwiękowych. Pierwszy z nich to trzy gatunkowo różne teksty, dwa z nich zawierają informacje bieżące (49 sek.) i popularnonaukowe (42 sek.) a jeden to dialog pomiędzy administratorem budynku i osobą zainteresowaną wynajmem lokalu (44 sek.). Drugie zadanie wymaga wysłuchania czterech monologów na temat przydrożnych billboardów. Mają one charakter osobistej narracji (wyrażenie własnej opinii), co ilustruje sposób rozpoczęcia każdego z nich: (...) *But in my opinion strange things can happen, all within the law, when the government needs the land for a public purpose* (37 sek.), *I consider billboards very useful* (31 sek.), *Last week I experienced something I had read about in a study done by a Swedish research team* (37 sek.), *I am a professional driver so I'm exposed to billboards day and night* (31 sek.). Trzeci

i najdłuższy ze wszystkich materiał dźwiękowy to wywiad z dziennikarką, która postanowiła zmienić radykalnie swoje życie i przenieść się z Manhattanu na małą karaibską wyspę (3:07 min.). Podsumowując, wśród tekstów występują dialogi i monologi, z których dwa są informacjami medialnymi. Przeważają zatem teksty spontaniczne: cztery monologi będące wyrażeniem własnej opinii oraz dwa dialogi, z których jeden ma formę wywiadu.

W nagraniach występują te same osoby co w części podstawowej. W ich mowie nie występują pauzy hezytatywne ani przeformułowania myśli typowe dla mowy spontanicznej. Jedyny rodzaj przerw to te na oddychanie oraz zamierzone pauzy pomiędzy zdaniem, wypełnione ciszą. Ich średnia długość wynosi 0.5 s.

Tempo narracji zawiera się w przedziale 158-197 snm. Najwolniejsze tempo charakteryzuje dwie wypowiedzi, które z racji gatunku (wiadomości medialne) należą do uprzednio napisanych i odczytanych: 158 i 165 snm. Taka dynamika odpowiada autentycznym przekazom radiowym oraz tekstom czytanim. W monologach mających odwzorowywać mowę naturalną tempo jest nieco szybsze: 168-182 snm. Najszybsze tempo charakteryzuje fragmenty zawierające interakcję: 184 snm w dialogu i 173 snm w wywiadzie (w niektórych momentach osiąga ono 197 snm). Należy zaznaczyć, że jest ono wolniejsze niż w spontanicznie formułowanych wypowiedziach występujących w języku naturalnym.

Spośród procesów mowy łączonej¹ znajduje się jedna asymilacja /j/: w *What made you do it?* /'wɒt 'meɪdʒu

TABELA 1. ZESTAWIENIE CECH FONETYCZNYCH W TEKSTACH NATURALNYCH NA POZIOMIE PODSTAWOWYM I ROZSZERZONYM

CECHA	MATURA PODSTAWOWA	MATURA ROZSZERZONA
zróżnicowanie gatunkowe tekstów	tak; dialogi i monologi	tak; dialogi i monologi
zróżnicowanie tekstów pod względem długości	tak; długość wynosi od 24 sekund do 1:30 min.	tak, długość wynosi od 31 sekund do 3:07 min.
zróżnicowanie tekstów pod względem mowy spontanicznej i uprzednio napisanej	tak	tak
zdania niedokończone, urwane, zaczynane na nowo	brak	brak
powtórzenia wyrazów lub całych grup	brak	brak
operatory kontaktu	brak	brak
pauzy hezytatywne	brak	brak
tempo wypowiedzi	134-178 snm	158-197 snm
odmiana angielszczyzny	standardowa brytyjska	standardowa brytyjska
liczba lektorów	2	2
zjawiska mowy łączonej	nieliczne asymilacje brak elizji dźwięków	nieliczne asymilacje spora elizje

do: /t/. Elizje pojawiają się sporadycznie, np. /t/ w *didn't just dream* /'di:dn̩t dʒʌs 'dri:m/. Procesy te występują w wypowiedziach mężczyzny, kobieta mówi wolniej i artykułuje głoski z dużą starannością. Często stosuje liczne zwarcie kraniowe, np. *what happened*, /'wɒt? 'hæpnd/, *hot night* /'hɒt? 'nai?t/.

Podsumowanie

W poniższej tabeli przedstawiono cechy wymowy w tekstach maturalnych z obu poziomów.

Jak wynika z powyższego zestawienia, zarówno w przypadku matury na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym przy doborze tekstów zadbano o ich różnicowanie gatunkowe. Pojawiły się dialogi i monologi (z przewagą tych ostatnich) oraz teksty mające odzwierciedlać język mówiony spontaniczny (rozmowa w sytuacji formalnej i nieformalnej, wywiad i osobista narracja) i czytany (wiadomości medialne, ogłoszenia, fragmenty audycji radiowych). Fonetyczna realizacja tych zadań nie jest jednak satysfakcjonująca. Wymowa lektorów jest bardziej staranna i o wiele wyraźniejsza niż w naturalnym języku i zubożona o liczne zjawiska *connected speech*, będące nieodłączoną częścią angielszczyzny mówionej.

Tempo wypowiedzi jest wolniejsze niż w mowie naturalnej. Ponieważ wolniejsza artykulacja jest czynnikiem ułatwiającym rozumienie, uzasadnione wydaje się zwiększenie szybkości mowy w części matury na poziomie rozszerzonym, czyli zwiększenie liczby słów na minutę z przedziału 134-178 do 158-197. Należy jednak podkreślić, że nadal tempo jest zbliżone do tego w tekstach czytanych.

Najbardziej uderzającą różnicą pomiędzy tekstami na obu poziomach jest ich długość. Na maturze podstawowej uczniowie słuchają krótszych fragmentów niż na maturze rozszerzonej. Najdłuższy z nich to dialog trwający 1:30 min. i jest on ponad połowę krótszy od wywiadu na poziomie rozszerzonym. Również w monologach obserwujemy tendencję różnicowania długości tekstów na obu poziomach zaawansowania: w wersji podstawowej ich średnia długość wynosi ok. 30 sek. a w części rozszerzonej średnio ok. 45 sek.

Można wysnuć wnioski, że zadania maturalne nie sprawdzają umiejętności rozumienia spontanicznej mowy interakcyjnej, czyli nie realizują swoich głównych celów. Narzędzia testowe są sztuczne, nie mają większości cech podawanych w literaturze przedmiotu jako wykładniki języka mówionego. Bogactwo struktur gramatycznych i leksykalnych, brak powtórzeń i przeformułowań wskazuje na dokładne wyreżyserowanie tego, co ma być powiedziane, i jest odzwierciedlone również w cechach fonetycznych.

Całkowity brak pauz hezytatywnych i przemyślane rozmieszczenie pauz cichych w obu wersjach matury sugeruje, iż mamy do czynienia z materiałami uprzednio napisanymi i odczytanymi przez przeszkolonych lektorów. Jest to stosowane we wszystkich tekstach maturalnych, nawet tych zamierzonych jako mowa spontaniczna. Dodatkowo, brakuje jakiegokolwiek różnicowania w warstwie fonetycznej pomiędzy maturą na poziomie podstawowym a rozszerzonym.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, L., Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009) *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bechtel, W., Abrahamsen, A. (1991) *Connectionism and the mind: An introduction to parallel processing in networks*. Oxford: Blackwell.
- Blau, E. (1990) The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, nr 24, 746-753.
- Brown, J. D., Kondo-Brown, K. (2006) Introducing connected speech. W: J.D. Brown i K. Kondo-Brown (red.) *Perspectives in Teaching Connected Speech to Second Language Speakers*. Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Buck, G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Brinton, M. D., Goodwin, J. (2007) *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English. To Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. W: D. Olson, D. Torrance i A. Hildyard (red.) *Literacy Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Driven, R., J. Oakeshott-Taylor (1984) Listening comprehension (Part I). *Language Teaching*, nr 17, 326-343.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gaskell, M., Hare, M., Marlsen-Wilson, W.D. (1995) A connectionist model of phonological representation in speech perception. *Cognitive Science*, nr 19, 407-439.
- Gass, S., Varonis, E. (1984) The effect of familiarity on the comprehensibility of non-native speech. *Language Learning*, nr 34 (1), 65-89.
- Griffiths, R. (1992) Speech rate and listening comprehension. Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, nr 26, 385-391.
- Laver, J. (1994) *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Messick, S. (1996) Validity and washback in language testing. *ETS Research Report Series*, nr 1, 1-18.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J., Stasiak, S. (2004) Comprehension of RP and GA by intermediate Polish learners. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*, nr 1/2004 (4), 108-115.
- Utterback, A. S. (2000) *Broadcast voice handbook*. Chicago: Bonus Book.
- Wagner, E. (2014) Using unscripted spoken texts in the teaching of second language listening. *TESOL Journal*, nr 5, 288-311.
- Wagner, E., Wagner, S. (2016) Scripted and unscripted spoken texts used in listening tasks on high stakes tests in China, Japan and Taiwan. W: V. Aryadoust i J. Fox (red.) *Current Trends in Language Testing in the Pacific Rim and the Middle East: Policies Analyses, and Diagnoses*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wagner, E., Toth, P.D. (2017) The Role of Pronunciation in the Assessment of Second Language Listening Ability. W: T. Isaacs i P. Trofimovich (red.) *Second Language Pronunciation Assessment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Walker, G. (2010) The phonetic constitution of a turn-holding practice: Rush-throughs in English talk-in-interaction. W: D. Barth-Weingarten i E. Reber i M. Selting (red.), *Prosody in interaction*, 51–72. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins.
- Vandergrift, L. (2003) From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, nr 59 (3), 425-440.
- Voss, B. (1979) Hesitation phenomena as sources of perceptual errors of non-native speakers. *Language and Speech*, nr 22, 129-144.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Instytucie Anglistyki, w Zakładzie Fonetyki i Fonologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.

1 W artykule uwzględniono fonostylistyczne cechy mowy łączonej. Brak zatem omówienia cech obligatoryjnych (np. formy słabe, r łączące).

Zdigitalizować dysleksję. Jak nauczać dźwięków języka angielskiego

MONIKA ŁODEJ
RAFAŁ KAROŃ

Nauczanie dźwięków języka angielskiego jest zadaniem wymagającym od nauczyciela bardzo dobrej znajomości reguł ortograficznych tego języka, świadomości różnic w fonetyce języka angielskiego i polskiego oraz rozumienia skutków interferencji negatywnej. Poziom trudności działań dydaktycznych wzrasta, jeśli do listy wymienionych zmiennych dodamy trudności w czytaniu wynikające z dysleksji.

Niniejszy artykuł omawia problemy z przyswajaniem i nauczaniem dźwięków języka angielskiego uczniów z dysleksją. Jest on zbudowany z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. W części teoretycznej artykułu zaprezentowano definicję i patomechanizmy dysleksji w odniesieniu do nauczania języka angielskiego uczniów posługujących językiem polskim jako pierwszym. Analizie poddany został model czytania według Colthearta w celu zobrazowania typów dysleksji. W części praktycznej artykułu przedstawiono i omówiono innowacyjne metody wykorzystania nowoczesnych technologii do nauki relacji grafem-fonem. Nacisk położony został na kreatywne wykorzystanie ogólnie dostępnych aplikacji, takich jak Mindomo, MindMup i Kahoot! do tworzenia ćwiczeń i zadań edukacyjnych.

Dysleksja w nauczaniu języka angielskiego uczniów polskojęzycznych

Dysleksja definiowana jest jako trudność z rozumieniem i posługiwaniem się regułami rządzącymi językami alfabetycznymi i logograficznymi (Gabrieli 2009:280), co w konsekwencji utrudnia opanowanie techniki czytania, zwłaszcza w zakresie poprawności i płynności. Przywołana definicja dysleksji podkreśla, iż uczeń może napotkać trudności w przyswajaniu języków zarówno z grupy alfabetycznych (np. polski, angielski), jak i logograficznych (np. japoński, chiński). W obrębie języków alfabetycznych

wyłania się kolejny podział na ortografie transparentne i nietransparentne. Przykładem języka transparentnego w odniesieniu do relacji grafem-fonem jest język polski, gdzie zależność pomiędzy literą a dźwiękiem jest bliska relacji 1:1, z wyłączeniem dwuznaków <sz>, <cz>, <dź>, <dż>, <rz>, <ch>, <dz> oraz podwójnego sposobu oznaczania głosek miękkich np. <ń/ni> lub <ć/ci>. Umiejętność aplikowania tej relacji umożliwia prawidłowe odczytanie każdego słowa. W przeciwieństwie do ortografii polskiej, ortografia języka angielskiego jest określana mianem nietransparentnej, gdyż relacja pomiędzy grafemem a fonemem jest dosyć skomplikowana. Jako przykład można podać dziesięć sposobów odczytywania litery <a> jako /ɑ:/ jak w wyrazie *car*, /æ/ jak w *cat*, /ɪ/ jak w *orange*, /ə/ jak w *about*, /ɔ:/ jak w *tall*, /eɪ/ jak w *ate*, /eə/ jak w *parent*, /ɒ/ jak w *what*, /e/ jak w *any*, oraz nieme <a> jak w wyrazie *typically*.

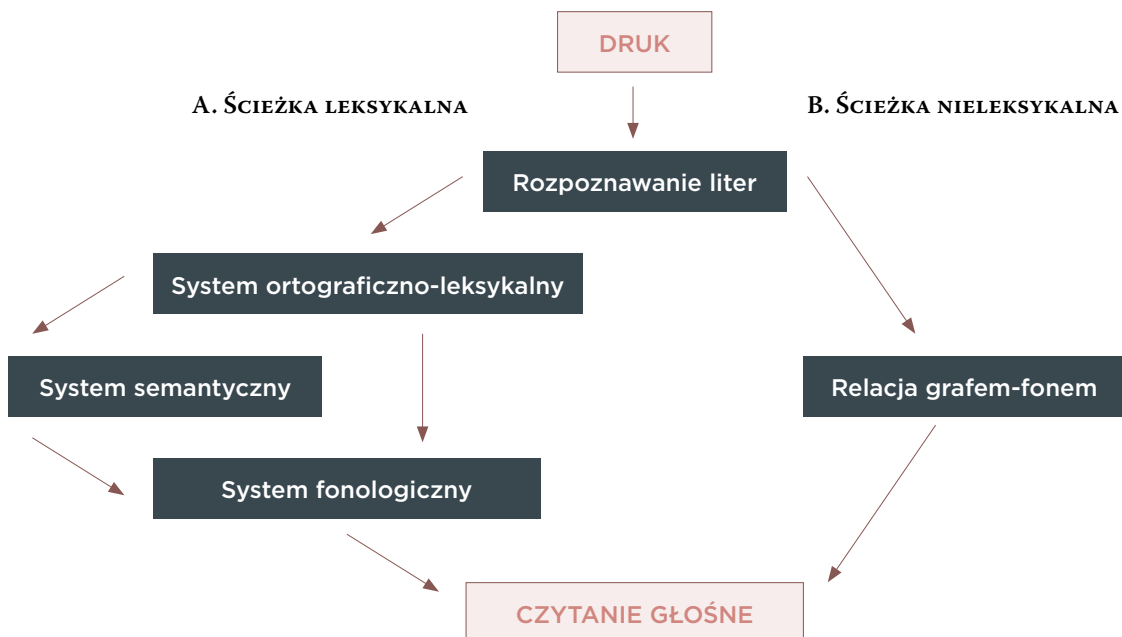
Omawiając różnice pomiędzy nauką języka polskiego jako pierwszego i angielskiego jako obcego w kontekście pracy z uczniami z dysleksją, należy wspomnieć o typologii dysleksji. Obszerna literatura przedmiotu oferuje przegląd typów dysleksji (Johnson i Myklebust 1967; Boder 1973; Gough i Tunmer 1986; Bowers i Wolf 1993; Castles i Coltheart 1993). Do wyjaśnienia różnic w umiejętności czytania w języku polskim i angielskim w grupie uczniów z dysleksją posłużył model czytania zaproponowany przez Colthearta (Coltheart i in. 2001). Model ten (Rys.1) przedstawia dwie ścieżki wykorzystywane do

budowania relacji zapisu ortograficznego do dźwięku, czyli do odczytywania wyrazów. Ścieżka A (leksykalna) zakłada, że odczytujemy wyraz globalnie (całościowo) poprzez jego analizę leksykalną, semantyczną i fonologiczną. Innymi słowy, patrzymy i czytamy bez analizowania poszczególnych liter, bez potrzeby łączenia liter w sylaby, a sylab w wyrazy. Ścieżka B (nieleksykalna) prowadzi od litery do dźwięku poprzez odczytywanie wyrazów na zasadzie przyporządkowywania poszczególnym literom ich dźwięków (głoskowanie). W języku polskim, ze względu na jego transparentną strukturę grafemiczno-fonemiczną, rozpoczynamy naukę czytania od budowania relacji litera-dźwięk. W języku angielskim natomiast, gdzie brak jest transparencji pomiędzy literą a reprezentującym go dźwiękiem, w nauce czytania wykorzystywany jest model czytania globalnego (leksykalny). W nauczaniu języka angielskiego jako pierwszego nauka czytania rozpoczyna się od nauki tzw. *sight words*, poprzez aplikację ścieżki leksykalnej. Z czasem do procesu nauki czytania wprowadzane są programy oparte na głoskowaniu, tzw. *phonics*, które realizują ścieżkę nieleksykalną.

W badaniu z 1993 r. Castles and Coltheart przeprowadzili analizę wyników testu czytania 53 uczniów z dysleksją w celu określenia typów dysleksji. W wyniku zastosowania analizy regresyjnej przeanalizowano zależność

między poprawnością odczytania słów nieistniejących i istniejących w języku o wymowie regularnej i nieregularnej. W wyniku analizy danych wyszczególniono trzy typy dysleksji: powierzchniową (ang. *surface dyslexia*), fonologiczną (ang. *phonological dyslexia*) i głęboką (ang. *deep dyslexia*). Uczniowie przejawiający objawy dysleksji powierzchniowej odczytywali słowa istniejące i nieistniejące w danym języku o regularnej ortografii. Problem stanowiło odczytywanie słów o nieregularnej ortografii lub nieistniejących. Zaobserwowane trudności wskazały na odczytywanie słów za pomocą ścieżki nieleksykalnej, przy jednoczesnym zaburzeniu funkcjonowania ścieżki leksykalnej. W grupie uczniów z dysleksją fonologiczną zaobserwowano poprawność odczytywania słów o nieregularnej wymowie i dużej częstotliwości występowania. Uczniowie ci nie popełniali błędów wynikających z aplikowania reguł fonetycznych do odczytywania słów podobnie wyglądających, tzw. regularyzowania. Zaobserwowany model czytania wskazywał na wykorzystywanie ścieżki leksykalnej do odczytywania wyrazów przy jednoczesnym zaburzeniu działania ścieżki nieleksykalnej. Ostatni z przywołanych typów dysleksji: dysleksję głęboką, reprezentowali uczniowie, którzy przejawiali zaburzenia w odczytywaniu słów zarówno istniejących, jak i nieistniejących, o dużej i małej częstotliwości występowania.

rys. 1. Dualny model czytania (za: Wang i in., 2014)



Wyniki testów wskazały na poważne zaburzenie funkcjonowania ścieżki nieleksykalnej przy równoczesnym nieprawidłowym działaniu ścieżki leksykalnej.

Konsolidacja wiedzy na temat różnic w transparentności systemów fonetycznych języków polskiego i angielskiego, modeli czytania oraz typów dysleksji przybliżyła nas do udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak nauczać wymowy angielskiej polskich uczniów z objawami dysleksji. Innymi słowy, jakie działania dydaktyczne mogą podejmować nauczyciele języka, aby pomóc w opanowaniu fonologii języka angielskiego uczniom z zaburzoną sprawnością czytania. Przedstawiony poniżej model interwencji dydaktycznej (Tabela 1. 6-poziomowy model nauki czytania w języku angielskim jako obcym) odwołuje się do omówionych różnic w nauczaniu języka pierwszego i obcego, różnic w transparentności nauczanych języków, modeli czytania oraz typów dysleksji.

TABELA 1. 6-poziomowy model nauki czytania w języku angielskim jako obcym (Łodej 2016:117)

NUMER POZIOMU	PROCEDURY
Poziom pierwszy	słowo przedstawione jest w postaci dźwięku
Poziom drugi	tworzona jest asocjacja pomiędzy dźwiękiem słowa a jego znaczeniem, aby wbudować go w leksykon mentalny
Poziom trzeci	ćwiczona jest relacja dźwięk-znaczenie
Poziom czwarty	formowana i wzmacniana jest prawidłowa wymowa słowa przy wykorzystaniu różnorodnych dryli językowych w celu jego automatyzacji
Poziom piąty	uczeń zachęcany jest do aktywnego użycia słowa, na przykład poprzez nazywanie wybranych ilustracji i przedmiotów
Poziom szósty	uczniowi pokazany jest pisemny zapis słowa

Omawiając różnice w nauce poprawności i płynności czytania w języku angielskim, należy również zwrócić uwagę na zróżnicowanie umiejętności kognitywnych uczniów z dysleksją. Na zróżnicowanie to mają wpływ czynniki takie, jak wiek, płeć, jakość kształcenia (Brunswick 2011), a ogniskują się one w pięciu obszarach: pamięci krótkotrwałej, świadomości fonologicznej, umiejętności sekwencjonowania i strukturyzowania informacji, percepcji wzrokowej oraz małej i dużej motoryki

(Moody 2004, 2007; Fawcett i Roderick 1993; Snowling 2006). Pamięć krótkotrwała odpowiada za tymczasowe przechowywanie informacji, np. zapamiętanie podanego numeru telefonu w celu jego zapisania czy zapamiętanie numeru strony książki, którą planujemy za chwilę otworzyć (Baddeley 1996; Levine 2002). W kontekście szkolnym (Moody 2002) słabo funkcjonująca pamięć krótkotrwała może skutkować trudnościami w:

- poprawnym przepisywaniu z tablicy;
- zapamiętywaniu informacji;
- śledzeniu i zachowywaniu chronologii podawanych informacji;
- sporządzaniu notatek podczas czytania;
- wymawianiu długich słów;
- zapamiętywaniu dat i nazwisk;
- wykonywaniu złożonych zadań, np. w jednoczesnym słuchaniu i robieniu notatek.

Kolejnym obszarem nieprawidłowo funkcjonującym u uczniów z dysleksją jest tzw. sprawność fonologiczna. Jest ona rozumiana jako gotowość do rozróżniania dźwięków języka i manipulowania nimi (Goswami i Bryant 1990; Gathercole i Baddeley 1993; Byrnes i Wasik 2009). W dysleksji przejawia się ona jako trudność w analizie i syntezie wyrazowej, która jest niezbędna do odczytywania słów. Westwood (2004:105) zauważa, że odczytywanie nieznanego słowa z wykorzystaniem analogii do słów już znanych wymaga zarówno właściwie rozwiniętego słuchu fonematycznego, jak i świadomości systemu fonologicznego danego języka. Operacje w obrębie dźwięków wspomagane są poprzez automatyczny dostęp i pozyskiwanie z pamięci długotrwałej relacji grafem-fonem. Zaburzona sprawność fonologiczna (Moody 2002, 2007) skutkuje zatem:

- niskim poziomem poprawności czytania;
- wolnym tempem czytania;
- problemami z ortografią;
- trudnościami z wypowiedzaniem długich słów;
- trudnościami z rozumieniem długich słów.

Trzeci z zaburzonych obszarów poznawczych w dysleksji odnosi się do umiejętności sekwencjonowania i strukturyzowania informacji. W kontekście klasy szkolnej omawiana umiejętność wykorzystywana jest podczas pisania krótkich i dłuższych form, które wymagają przemyślenia ich struktury. Uczeń nakreślając plan wypowiedzi pisemnej, odnosi się do kolejnych jej elementów: wprowadzenia, rozwinięcia i zakończenia. W wyniku zaburzenia opisanych umiejętności proces pisania staje się czasochłonny i często jest zakończony niepowodzeniem.

Rainger (2003:3) zauważa, że brak umiejętności sekwencjonowania *może mieć duży wpływ na dostęp do informacji, w szerszym ujęciu również na dostęp do architektury informacji. Powiązane problemy z pamięcią krótkotrwałą i sekwencjonowaniem mogą oznaczać wzrastające prawdopodobieństwo zagubienia ucznia z dysleksją w systemie hipertekstowym*¹.

Podsumowując, umiejętność sekwencjonowania i strukturyzowania informacji (Dechant 1991; Moody 2002, 2007) jest niezbędna do:

- poprawnego pisania i przepisywania;
- śledzenia i rozumienia informacji zawartych w poleceniach;
- wykonywania poleceń we właściwej kolejności;
- strukturyzowania wypowiedzi pisemnej;
- sporządzania logicznych notatek;
- uzupełniania formularzy.

Kolejnym zaburzonym obszarem u dyslektyków jest percepcja wzrokowa. Badania wskazują (Eleveld 2005:19), iż *powiązane deficyty w obrębie percepcji wzrokowej i słuchowej stanowią o problemach w czytaniu obserwowanych u uczniów z dysleksją*². Jak zauważają Lorusso i in. (2006) uszkodzona u uczniów z dysleksją percepcja wzrokowa jest często przypisywana deficytowi uwagi. Zaburzone działanie tego obszaru skutkuje brakiem umiejętności skupienia i utrzymania uwagi. Nieprawidłowe działanie percepcji wzrokowej w odniesieniu do czytania może skutkować (Moody 2002, 2007; Reid 1998):

- pomijaniem słów podczas czytania;
- myleniem liter podobnie wyglądających (p/b, n/m);
- czytaniem przestawnym (odczytywanie słowa *was* jako *saw*);
- trudnościami w czytaniu fonetycznym z wykorzystaniem ścieżki grafemiczno-fonemicznej;
- myleniem dźwięków mowy;
- zastępowaniem dźwięków dźwiękami artykułowymi podobnie (odczytywanie *tup* zamiast *cup*);
- trudnościami z utrzymaniem kierunku czytania od strony lewej do prawej.

Ostatnim z obszarów poznawczych zaburzonym w dysleksji jest motoryka (Doyle 2002). Zarówno motoryka mała, jak i duża nie funkcjonują prawidłowo u około 60 proc. dzieci z dysleksją (Cratty 1996). Deficyty w obrębie motoryki mogą przejawiać się w:

- powolnym i niestarannym piśmie;
- trudnościach z utrzymaniem równowagi;
- braku wyczucia odległości;
- tendencji do tzw. niezdarności.

Zastosowanie nowych technologii w pracy dydaktycznej z uczniami z dysleksją jest coraz częstsze. Wykorzystanie narzędzi mobilnych pozwala na wprowadzenie elementu uczenia wielozmysłowego (Reid 2011) korzystnego w pracy z uczniami przejawiającym wyżej omówione zaburzenia kognitywne. Nauczanie wielozmysłowe zakłada integrację zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, w procesie nauczania i uczenia się. Aplikacje mobilne pozwalają na tworzenie programów i materiałów, które oferują poznanie poprzez równoczesne zaangażowanie wielu zmysłów. Zaletą tych aplikacji jest możliwość dostosowania programu do indywidualnych potrzeb uczniów czy klasy. Przykładowe propozycje indywidualizacji podczas tworzenia materiału dydaktycznego są omówione poniżej. Obszerny przegląd aplikacji wspierających nauczycieli pracujących z uczniami z dysleksją został opublikowany przez CALL Scotland³. Aplikacje zostały pogrupowane i przyporządkowane do odpowiednich obszarów: czytania, pisania, liczenia, organizacji i pamięci. Bogata literatura przedmiotu i rozwijający się rynek aplikacji tworzonych z myślą o wspieraniu nauki czytania i pisania uczniów z dysleksją wskazuje, że jest to obszar działań dydaktycznych, które coraz bardziej będą angażować nauczycieli języków obcych w nadchodzących latach.

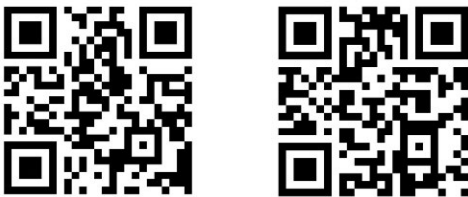
Innowacyjne metody wykorzystania nowoczesnych technologii do nauki relacji grafem-fonem

Tak jak to zostało zasygnalizowane w części teoretycznej artykułu, ćwiczenia przedstawione poniżej mają na celu budowanie świadomości fonologicznej uczniów poprzez tworzenie asocjacji grafemiczno-fonemicznych. Jest to ważne, gdyż konsolidacja pisowni i wymowy, poza znaczeniem i formami gramatycznymi, stanowi część składową każdego elementu leksykalnego. Propozycje zadań z wykorzystaniem narzędzi do tworzenia map myśli, zgodnie z założeniami koncepcji kodowania kolorami (*colour coding*), opisane w tej części artykułu, kierowane są do uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Dzięki elastyczności tworzenia materiałów i sporym możliwościom zdalnej współpracy zapewnianej przez internetowe narzędzia do tworzenia map myśli, proponowane zadania mogą stanowić pomoc zarówno w rekonsolidacji elementów leksykalnych, jak i we wprowadzaniu nowych leksemów. Może się to odbywać zarówno podczas specjalnych zajęć, jak i podczas standardowej lekcji, która zakłada wykorzystanie mapy myśli. Zadania oparte na budowie mapy myśli mogą stanowić końcową fazę lekcji, której celem jest podsumowanie materiału i automatyzacja wspomnianych połączeń między wymową i pisownią.

Budowa mapy myśli może też zostać wykorzystana przez nauczyciela jako element służący strukturzowaniu i sekwencjonowaniu informacji. Poza klasą szkolną zadania oparte na mapach myśli mogą zostać wykorzystane do zdalnej pracy w ramach zadań domowych oraz służyć jako wspólna, jednolita notatka z lekcji. Sprawdzają się również jako informacja zwrotna, na podstawie której nauczyciel może tworzyć zadania i quizy na kolejne lekcje. Oprócz wymienionych wcześniej praktycznych i dydaktycznych zalet zdigitalizowanych map myśli, mogą one także stanowić wspólny, konsekwentnie rozbudowywany wytwór pracy uczniów (i nauczyciela). Pozwala to na dyskretne kształtowanie zasad współpracy zespołowej.

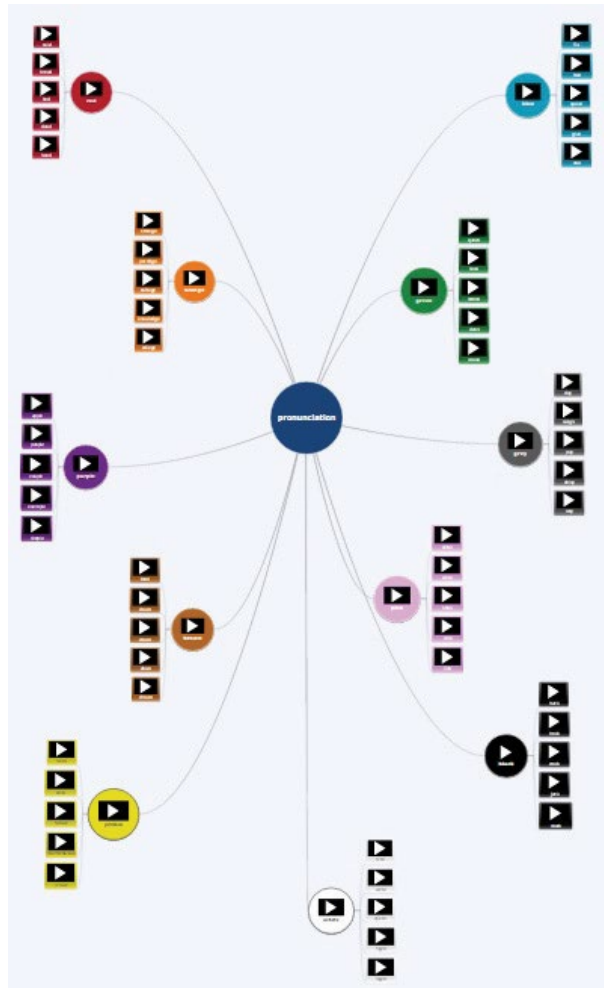
Do prezentacji wybranych pomysłów dotyczących wykorzystania mapy myśli stworzonej zgodnie z koncepcją kodowania kolorami posłuży przykładowa mapa wykonana w internetowym narzędziu Mindomo. Mapa (Rys. 3) oparta została na rymach i słownictwie odpowiadającym wiedzy uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Zainteresowani nauczyciele mogą uzyskać dostęp do wspomnianej mapy poprzez stronę <https://goo.gl/0lKNcS> lub przez zeskanowanie podanego niżej kodu QR. Niestety, niektóre serwisy internetowe rozwiązują swoją działalność lub przechodzą na płatne wersje *premium*, dlatego zdecydowaliśmy się na utworzenie kopii zapasowej w postaci zrzutu ekranu mapy myśli, który jest dostępny pod linkiem <https://goo.gl/A9N6oE> oraz w postaci kodu QR umieszczonego poniżej po prawej stronie.

rys. 2. Kody QR prowadzące do materiałów Mindomo



Warto dodać, że mapa myśli zapisana w postaci obrazu z rozszerzeniem .png (na co pozwala narzędzie Mindomo) może zostać wydrukowana i wykorzystana jako plakat. Może ona stanowić ozdobę pracowni językowej, jednocześnie przypominając uczniom o zaletach współpracy oraz motywować ich do pracy z wykorzystaniem nowych technologii. Mapa jako produkt edukacyjny może swoim graficznym oddziaływaniem obejmować kolejne klasy i kolejne roczniki, stając się zachętą i inspiracją do bycia twórczym i wprowadzając element współzawodnictwa.

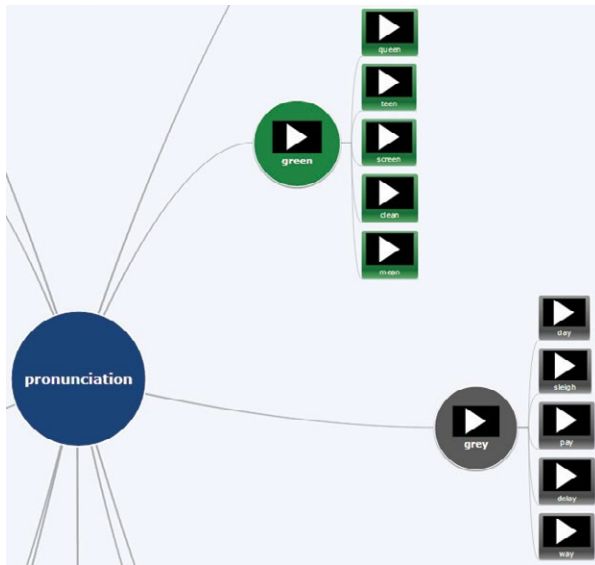
rys. 3. Kolaboratywna (pozwalająca na zdalną współpracę) mapa myśli wykonana w narzędziu Mindomo.



Jak już powiedziano, nawet pewne ułomności narzędzi internetowych mogą być wykorzystane w kreatywny sposób. Nauczyciele mogą się zniechęcić tym, iż dane narzędzie, do którego są przyzwyczajeni, może stać się niedostępne, ale problem ten można rozwiązać. Narzędzia, które nie są dłużej wspierane lub które przeszły na wersję *premium*, mogą być zastąpione innymi, darmowymi produktami, takimi jak np. MindMup, który wygląda bliźniaczo podobnie do wykorzystanego w omawianym zadaniu Mindomo. Ponadto, można rozważyć zakup wersji *premium* sprawdzonego narzędzia, która zapewni wygodę użytkownikom (nauczycielom i uczniom) oraz rozszerzy możliwości pracy o dodatkowe, bardziej zaawansowane funkcje.

Abstrahując od minusów narzędzi online, przejdźmy do krótkiego opisu zaprezentowanej wcześniej przykładowej mapy myśli (Rys. 3). Serce mapy stanowią węzły z kolorami, do których przypisane zostały rymujące się z nimi słowa. Każdy węzeł wraz z jego pochodnymi jest w tym samym kolorze, odpowiadającym jego znaczeniu (np. *green* – kolor zielony (Rys. 4)). Umożliwia to mnemotechniczne wzmocnienie relacji między rymującymi się słowami. Uzupełniająco, zarówno węzły: *red, orange, purple, brown, blue, green, gray, pink, black, white, yellow*, jak i ich pochodne, zostały opatrzone linkami (funkcja *Add Multimedia* w Mindomo) do materiału audio nagranego za pomocą internetowego narzędzia *webcamera.io* (przy wyłączonej kamerze internetowej) i umieszczonego w serwisie *Vimeo*. Materiał dźwiękowy daje uczniom możliwość indywidualnego ćwiczenia poprawnej wymowy poprzez porównanie jej do modelu.

Rys. 4. Zbliżenie na kolaboratywną mapę myśli wykonaną w narzędziu Mindomo.



Warto pamiętać, iż internetowe mapy myśli są uniwersalnym i elastycznym narzędziem edukacyjnym, ponieważ mogą być wykorzystane do tworzenia zadań wymagających zaangażowania uczniów pracujących zarówno w grupach czy parach, jak i indywidualnie.

Mapa pamięci – praca w grupach

Poszczególne grupy zostają przypisane do jednego lub więcej kolorów odpowiadających danym węzłom na fonetycznej mapie myśli. Można rozważyć rotację kolorów

wśród grup, ponieważ umożliwi to uczniom pracę na całym materiale leksykalnym.

Ćwiczenie 1. Pierwszą z proponowanych aktywności jest rekonsolidacja nowych elementów leksykalnych na koniec każdej lekcji. Polega ona na szybkim przypomnieniu słów, które zostały wprowadzone na danej lekcji i zleceniu uczniom przyporządkowania tych słów do rymujących się z nimi kolorów. Po wykonaniu zadania następuje podsumowanie (ang. *feedback*), podczas którego uczniowie i nauczyciel pracują nad wyeliminowaniem błędów ze wspólnej mapy myśli. Jako kontynuację lub uzupełnienie pracy nauczyciel może rozważyć wprowadzenie specjalnego czasu na ćwiczenia fonetyczne, czyli np. „czwartków fonetycznych”, kiedy nacisk kładziony byłby na ćwiczenia związane z wymową. Rozbudowa mapy myśli o elementy obejmujące zakres wychodzący poza realizowany obszar materiału także wydaje się warta rozważenia.

Ćwiczenie 2. Innym zadaniem opartym na pracy grupowej w szkole jest tworzenie krótkich łańcuchów językowych (ang. *tongue twisters*). Uczniowie, posiłkując się klasową mapą myśli, mogą tworzyć własne łańcuchy (np. *click the link / to see the sink / the sink is pink / with water to drink*). Następnie mogą je dodawać do mapy bądź zapisywać w zeszytach. Kolejnym krokiem jest wymienianie się nimi między grupami. Ćwiczenie to zachęca do współzawodnictwa w celu stworzenia najtrudniejszego do wymówienia łańcucha. Pobudzenie sfery afektywnej (patrz taksonomia Blooma), szczególnie na poziomie organizowania i wartościowania, może mieć pozytywny wpływ na naukę fonetyki języka angielskiego.

Ćwiczenie 3. Nauczyciel może wykorzystać łańcuchy językowe w pracy z uczniami zdolnymi, co wymaga działań na poszerzonym materiale oraz pracy dodatkowej. W takim przypadku można zaproponować rozbudowanie mapy myśli oraz uzupełnienie jej o grafikę. Wyrazy zawarte w mapie będą zatem skojarzone z graficzną reprezentacją ich znaczenia. Przedstawienie słowa jednocześnie w postaci dźwięku, zapisu graficznego i konceptu (grafiki) jest niezbędne do zapisania go w leksykonie mentalnym.

Mapa pamięci – praca w parach

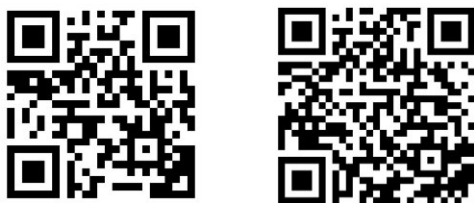
Praca w parach na fonetycznej mapie myśli stanowi kompromis pomiędzy rozwiązaniem angażującym grupy uczniów a pracą indywidualną. Rozwiązanie to wydaje się szczególnie użyteczne, gdy rozbieżność w umiejętnościach fonetycznych poszczególnych uczniów w klasie jest wyraźna.

Ćwiczenie 4. Kolejnym pomysłem (dotyczącym pracy w parach) jest zadanie polegające na przeczytaniu losowo wybranego słowa z mapy myśli przez pierwszego ucznia i wykrzyknienie rymującego się z tym słowem koloru przez

jego partnera. Te role można odwrócić w celu utrudnienia zadania. W tym przypadku drugi uczeń powinien wykrzyzczyć słowo rymujące się z kolorem wypowiedzianym przez pierwszego ucznia. Zabawę można urozmaicić o system punktacji i awansu: uczeń, który jest w stanie wykrzyzczyć najwięcej niepowtarzających się słów po usłyszeniu danych kolorów, przechodzi do dalszego etapu i mierzy się z innymi uczniami. W ten sposób szybsi uczniowie mają szansę zmierzyć się z równie szybkimi partnerami, a wolniejsi są w stanie ćwiczyć z uczniami, którzy radzą sobie z tym zadaniem w podobnym do nich wymiarze czasowym.

Ćwiczenie 5. Nauczyciel tworzy quiz, korzystając z narzędzia Kahoot! jako tzw. follow-up do opisanego powyżej ćwiczenia 4. Quiz polega na jak najszybszym zaznaczeniu wyrazu rymującego się z danym kolorem lub odwrotnie (przykład quizu: <https://goo.gl/vjQckd>). W celu podglądu quizu wymagane jest posiadanie bezpłatnego konta, które można założyć na stronie rejestracji: <https://create.kahoot.it/account/register/>. Oba linki są dostępne w postaci kodów QR podanych poniżej. Narzędzie Kahoot! jest wyposażone w indywidualny i grupowy tryb zabawy z systemem punktacji. I łamańce językowe, i quizy wykonane w Kahoot! mogą być wykorzystywane przez nauczycieli wielokrotnie.

rys. 5. Kody QR prowadzące do materiałów Kahoot!



Mapa pamięci – praca indywidualna

Możliwe jest również przeprowadzenie omówionych ćwiczeń z wykorzystaniem indywidualnego typu grupowania uczniów. Ten typ grupowania wpisuje się w potrzeby uczniów preferujących pracę indywidualną. Jednocześnie umożliwia szybką rozbudowę mapy myśli, ponieważ każdy uczeń może zajmować się jej określonym fragmentem. Poza tym, tak zaplanowana praca indywidualna może mieć duży potencjał jako zadanie domowe.

Ćwiczenie 6. Uczeń proszony jest o przeczytanie wskazanego przez nauczyciela tekstu (polecany jest tekst, który jest również dostępny w postaci materiału audio. i rozbudowanie mapy myśli o wyrazy pojawiające się w tekście, które rymują się z danym kolorem na mapie. W takim zadaniu sprawdza się również materiał wideo z angielskimi napisami (np. ze strony TED-Ed). Nauczyciel,

dokonując doboru tekstu, ma możliwość uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów. Prawdopodobieństwo pojawienia się duplikatów słownych i błędów jest naturalną konsekwencją pracy indywidualnej na materiale zbiorczym. W związku z tym niezbędne jest udzielenie wyjaśnień na kolejnej lekcji odnośnie do konkretnego zadania domowego w celu wyeliminowania pomyłek i zapoznania uczniów z elementami dodanymi przez ich kolegów. Tak jak w przypadku pracy grupowej, uczniowie mogą zostać poproszeni o dodanie rysunków, zdjęć, obrazków lub nawet własnych łamańców językowych do określonych miejsc w mapie myśli w ramach zadania domowego.

Ćwiczenie 7. Kolejnym pomysłem na pracę domową może być zlecenie uczniom dodania nagrań z wymową do poszczególnych węzłów z kolorami oraz zawartych pod nimi rymów. Zadanie to wymaga jednak zdecydowanie większego nakładu pracy i wiedzy technicznej, dlatego może zostać zlecone do zdalnej współpracy w grupach poza szkołą. Tak obszerne zadanie wymaga od uczniów wybrania osoby do roli lidera oraz podzielenia obowiązków w celu sprawnego przeprowadzenia projektu. W ten sposób, przy okazji ćwiczenia fonetyki, rozwijają się również kompetencje miękkie uczniów zaangażowanych w projekt. Podczas wykonywania tego zadania uczniowie muszą poradzić sobie z trzema głównymi etapami pracy: a) nagraniem wymowy słów, którymi ma zająć się ich drużyna (np. korzystając z darmowego narzędzia online *web-camera.io*, b) umieszczeniem ich w serwisie *Dailymotion/YouTube*, c) zamieszczeniem materiałów audio na fonetycznej mapie myśli.

Przeprowadzanie takich projektów w ramach pracy domowej pozwala na szybkie rozbudowywanie mapy myśli oraz na większe zaangażowanie uczniów w jej tworzenie przy jednoczesnym odciążeniu nauczyciela (nie musi on nagrywać wymowy do wszystkich nowo dodanych słów). Projekty takie powinny być jednak realizowane po wstępnej prezentacji cyfrowych narzędzi w klasie, aby mniej sprawni technicznie uczniowie mogli poradzić sobie z zadaniem, nie tracąc satysfakcji z dodawania treści językowych.

Podsumowanie

Podsumowując, celem artykułu było zainspirowanie nauczycieli do korzystania na lekcjach języka angielskiego ze zdigitalizowanych map myśli i techniki kodowania kolorami w pracy z uczniami z dysleksją. Przegląd i omówienie wybranych narzędzi (Mindomo, MindMup, Webcamera.io, Vimeo, Kahoot!) miały za zadanie wskazać ich rolę i możliwości dydaktyczne w kontekście nauczania wymowy. Szybkie tempo rozwoju technicznego uzasadnia dążenie do wykorzystania narzędzi cyfrowych na lekcjach

języka obcego. Praktyka pokazuje, iż potrafią one ułatwiać, usprawniać i uprzyjemniać nauczanie i uczenie się języków. Nowe technologie mogą wspierać i rozszerzać zarówno mnemotechniki, jak i techniki kodowania kolorami wykorzystywane w nauczaniu wymowy uczniów z dysleksją. Opisanie techniki, sięgające czasów sprzed wprowadzenia nowych technologii do szkół, mogą stanowić system symbiotyczny z nowymi technologiami rezultacie, ułatwiać proces nauczania uczniów z trudnościami takimi jak dysleksja oraz podnosić jakość kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A. (1996) A Concept of Working Memory. W: S. Gathercole (red.), *Models of Short-term Memory*. Hove: Psychology Press, 1-27.
- Boder, E. (1973) Developmental Dyslexia: a Diagnostic Approach Based on the Three Atypical Reading-spelling Patterns. W: *Developmental Medicine and Child Neurology*, nr 15, 663–87.
- Bowers, P. i Wolf, M. (1993) A Double-deficit Hypothesis for Developmental Disorders. Paper presented to RSCD meetings. New Orleans: Educational Resources Educational Center [online] [dostęp 20.02.2017] <www.eric.ed.gov/PDFS/ED355495.pdf>.
- Brunswick, N. (2011) *Living with Dyslexia*. New York: Rosen.
- Byrnes, J. P. i Wasik, B. A. (2009) *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*. New York: Guilford Press.
- Castles, A. i Colheart, M. (1993) Varieties of Developmental Dyslexia. W: *Cognition*, nr 47, 149-180.
- Colheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. i Ziegler, J. C. (2001) DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. W: *Psychological Review*, nr 108, 204–256.
- Cratty, Bryant J. (1996) Coordination Problems Among Learning Disabled Children: Meanings and Implications. W: J. Cratty Bryant i R. L. Goldman (red.), *Learning Disabilities: Contemporary Viewpoints*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 117-152.
- Dechant, E. V. (1991) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Doyle, J. (2002) *Dyslexia: An Introduction Guide*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Eleveld, M. (2005) *At Risk for Dyslexia: the Role of Phonological Abilities, Letter Knowledge, and Speed of Serial Naming in Early Intervention and Diagnosis*. Antwerpen: Garan.
- Fawcett, A. i Roderick, I. (1993) Children with Dyslexia show Deficits on Most Primitive Skills. W: *Cognitive Science Society*. Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 422-427.
- Gabrieli, J. D. E. (2009) Dyslexia: A New Synergy Between Education and Cognitive Neuroscience. W: *Science*, t. 325, nr 5938, 280-283.
- Gathercole, S. E. i Baddeley, A. D. (1993) *Working Memory and Language*. Hove, UK: Psychology Press.
- Goswami, U. i Bryant, P. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gough, P. B. i Tunmer, W. E. (1986) Decoding, Reading, and Reading Disability. W: *Remedial and Special Education*, nr 7, 6–10.
- Johnson, D. J. i Myklebust, H. R. (1967) *Learning Disabilities: Education Principles and Practice*. New York: Grune and Stratton.
- Levine, M. D. (2002) *A Mind at a Time*. New York: Simon and Schuster.
- Lorusso, M., Facoetti, A., Cattaneo, C., Pesenti, S., Galli, R., Molteni, M. i Geiger, G. (2006) Training Visual-spatial Attention in Developmental Dyslexia. W: C. B. Hayes (red.), *Dyslexia in Children: New Research*. New York: Nova Science Publishers, 143-160.
- Łodej, M. (2016) *Dyslexia in first and foreign language learning: A cross-linguistic approach*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Moody, S. (2004) *Dyslexia: A Teenager's Guide*. London: Vermilion.
- Moody, S. (2007) *Dyslexia: Surviving and Succeeding at College*. London: Routledge.
- Snowling, M. (2006) Language Skills and Learning to Read: the Dyslexia Spectrum. W: M. J. Snowling i J. Stackhouse (red.), *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers, 1–14.
- Rainger, P. (2003) *A Dyslexic Perspective on E-content Accessibility*. *Disabled peoples' International* [online] [dostęp 12.02.2017] <<http://bit.ly/2w9noQL>>.
- Reid, G. (1998) *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Reid, G. (2011) *Dyslexia. A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Reid, G., Strnadová, I. i Cumming, T. (2013) Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. W: *Journal of Research in Special Educational Needs*, t. 13, nr 3, 175-181.
- Wang, H.-C., Marinus, E., Nickels, L. i Castles, A. (2014) Tracking orthographic learning in children

with different profiles of reading difficulty. W: *Frontiers in Human Neuroscience*, nr 8, 468-1-468-14 [online] <<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00468>>.

→ Westwood, P. S. (2004) *Learning and Learning Difficulties: a Handbook for Teachers*. Camberwell, Vic: ACER Press.

NETOGRAFIA

→ iPad Apps for Learners with Dyslexia (2013), Reading and Writing Difficulties

→ CALL Scotland (Communication, Access, Literacy and Learning) [online][dostęp 07.03.2017]

→ <http://www.callscotland.org.uk/Common-Assets/ckfinder/userfiles/files/Wheel_of_Apps_V1_0.pdf>

NARZĘDZIA INTERNETOWE

- Mindomo <https://www.mindomo.com>
- Mindmup <https://www.mindmup.com/>
- Webcamera.io <https://webcamera.io>
- Vimeo <https://vimeo.com/>
- Kahoot! <https://getkahoot.com/>
- TED-Ed <https://ed.ted.com/>

DR MONIKA ŁODEJ Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej prace badawcze dotyczą nauczania języka pierwszego i obcego uczniów z dysleksją oraz wpływu systemu ortograficznego nauczanego języka i typów dysleksji na umiejętność czytania. Autorka książki *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*. Współpracuje z wydawnictwem Pearson jako redaktor adaptujący testy językowe do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pracowała jako nauczyciel nauczania zintegrowanego w szkole podstawowej w Londynie, ucząc języka angielskiego jako pierwszego i prowadząc zajęcia wyrównawcze dla dzieci z trudnościami w czytaniu z wykorzystaniem metody *phonics*.

RAFAŁ KAROŃ Student filologii angielskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, wiceprezes Koła Naukowego SNEC. Doświadczony lektor i nauczyciel języka angielskiego. Interesuje się wykorzystaniem cyfrowych narzędzi w nauczaniu, nowymi technologiami oraz fonetyką i fonologią.

1 Tłum. M. Łodej

2 Tłum. M. Łodej.

3 Ibidem.

4 Więcej informacji pod linkiem – patrz Netografia na końcu artykułu (przyp. red.)

Radość uczenia się – lekcje dla dorosłych

DOROTA KONDRAT

Prezentujemy pierwszy artykuł z cyklu *Radość uczenia się* autorstwa Doroty Kondrat, w którym znajdują Państwo pomysły na lekcje z uczniami dorosłymi. Chcemy przekonać nauczycieli, że efektywne uczenie (się) komunikacji w języku obcym powinno przebiegać w atmosferze zabawy, eksplorowania i tworzenia. Stosowanie zasady „nauka przez zabawę”, kluczowej w nauczaniu dzieci, na lekcjach z dorosłymi często okazuje się równie istotne i skuteczne.

Kreatywne słuchanie

Zgodnie z hipotezą Krashena najlepsze warunki do nauki języka obcego zachodzą w sytuacji *ślabeo filtra afektywnego*, czyli wtedy, gdy mamy do tego pozytywne nastawienie. W miejsce oporu i wątpliwości pojawia się wówczas zaciekawienie i otwartość. Możliwość eksperymentowania z językiem wpływa na poczucie sprawczości i kompetencji u ucznia. Warto zatem dbać o tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń.

Słuchanie to pierwsza umiejętność językowa ćwiczona przez człowieka, tak w naturalnym języku, w dzieciństwie, jak i na lekcji języka obcego. Ponad 45 proc. czasu, jaki dorosła osoba spędza na komunikowaniu się, to słuchanie. Umiejętność ta jest kluczowa dla nauczenia się mówienia. W naturalny sposób kopiujemy wypowiedzi, począwszy od pojedynczych dźwięków, do całych fraz. Uczymy się jeszcze szybciej, gdy słowom towarzyszy obraz, ruch ręki lub ciała, mimika, pokazywanie przedmiotów i czynności.

Dorośli wymagają słowa pisanego towarzyszącego wymawianym słowom, dzięki czemu mogą wracać do tekstu, sprawdzać, czy dobrze zrozumieli, a także lepiej zapamiętać. Początki słuchania, zwłaszcza w dość trudnym fonetycznie języku angielskim, są wyzwaniem dla dorosłego ucznia. Dlatego powinno poświęcać się na wyćwiczenie tej umiejętności jak najwięcej czasu w klasie i w ramach pracy domowej. Jako że w naturalnym środowisku rzadko

słowu mówionemu towarzyszy pisane, warto trenować słuchanie bez tekstu i w rozmaitych ćwiczeniach. Zadania odnoszące się do tożsamości ucznia wyjątkowo silnie będą angażować jego uwagę, z uwagi na tzw. efekt *cocktail party* (to znaczy, gdy w szumie informacji wokół wychwytyjemy te, które dotyczą nas samych).

Słuchanie w autentycznych warunkach to ponadto rejestrowanie najróżniejszych przekazów, od krótkich, do długich, podczas których zachodzą rozmaite procesy poznawcze i którym towarzyszą różne emocje. Słuchanie zatem może być „od szczegółu do ogółu”, na przykład gdy bierzemy udział w konwersacji lub słyszymy polecenia, musimy odgadywać, co dokładnie druga osoba miała na myśli i dopasować się do tego. Na początku przygody z językiem to rozpoznawanie dźwięków i nadawanie im znaczenia, od słów po zdania. Ale również jest słuchanie „od ogółu do szczegółu”, gdy najpierw musimy zrozumieć kontekst, zastosować naszą wiedzę, przewidzieć, o czym będzie mowa, znając temat. Tak uczymy się słuchać dłuższych wypowiedzi, gdy celem może być poznanie głównej idei, wychwycenie określonych informacji lub włączenie się do dyskusji.

Proponowane tu ćwiczenia można wbudować w lekcje, zarówno te z podręcznikiem, jak i w autorskie scenariusze. Składają się one w dwa bloki: zabawy i słuchanie piosenek. Zabawy opierają się na idei, że mówimy i słuchamy nieustannie, a nasz umysł nie lubi ciszy i chętnie zapełnia ją tekstem. Z zabaw tych można korzystać

przy okazji rozmaitych tematów, w rozmaitych warunkach, nie tylko w klasie, ale też na wycieczce (ostatnio konwersacje w ramach spaceru w mieście to dość modna inicjatywa).

Piosenki natomiast to nieoceniona skarbnica nieformalnego języka i idiomów (pod warunkiem, że korzystamy z wartościowych tekstów). Piosenki wprowadzają świetną atmosferę na lekcji, relaksują, wywołują emocje, mogą wzruszać, bawić lub pobudzać do dyskusji. W czasach, gdy mamy tak powszechny dostęp do Internetu, znalezienie odpowiedniej piosenki (np. wideo z napisami) jest bardzo łatwe. Można też samemu lub w ramach projektu uczniowskiego zrobić prezentację z ilustracjami do tekstu (piosenka *It's a wonderful life* Armstronga jest idealna do wykonania takiej wizualizacji). Specyfiką piosenki są rytm, rym i powtórzenia. Psychologowie badający fenomen pamięci udowodnili, że te trzy komponenty znakomicie stymulują zapamiętywanie treści. Piosenki mogą być modne lub niemodne. Warto dopasować się do gustów. Uczniowie zapytani o swoje ulubione piosenki chętnie przyniosą nagrania i teksty. Można wybrać takie, które są odpowiednie na lekcje.

Kreatywne zabawy ze słuchaniem

MIND READER

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: anonimowy

Jest to bardzo zabawne ćwiczenie, które w niewyjaśniony sposób wyjawia, jak śledząc czyjś tok myślenia możemy dotrzeć do takiego samego skojarzenia. Nie jest to jednak tak oczywiste w języku obcym, pewnie dlatego, że coś nam umyka, gdy skupiamy się mocno na samym słuchaniu. Może związane jest to z tym, że skojarzenia są narzucone kulturowo. Mówimy uczniom, że mamy dla nich ciekawostkę i prosimy o to, aby wykonali następujące operacje:

1. *Pick a number between 1 and 10 and keep it secret.*
2. *Multiply this number by 9.*
3. *If this number has 2 digits, add them together.*
4. *Subtract 5 from this number.*
5. *Equate this result to a letter of the alphabet (1 = A, 2 = B, 3 = C etc).*
6. *Think of a country beginning with that letter.*
7. *Think of an animal beginning with the second letter of that country.*
8. Na koniec pytamy: *How many people were thinking of a grey elephant in Denmark?*

SOUNDTRACK

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: Dorota Kondrat

Oglądając film na DVD (wybrany fragment) wyłączamy dźwięk i próbujemy włożyć dialogi w usta bohaterów. Można podzielić się na role z kilkoma osobami i czytać kwestie poszczególnych bohaterów. Jest to dość trudne, ale jednocześnie motywuje, bo w takim tempie musimy się komunikować w rzeczywistości, a zabawa ta może wywołać śmiech i odprężenie. Najlepiej więc potrenować na znanym serialu, nagrany i odtwarzany, gdzie wiemy, czego się spodziewać w dalszych scenach, i możemy włączyć pauzę, aby dać sobie czas na zastanowienie. Następnie odtwarzamy film jeszcze raz, z dźwiękiem. Słuchając, porównujemy wersję oryginalną z naszą. Ponowne obejrzenie filmu z dźwiękiem po takiej zabawie pomaga się skupić na słuchaniu.

BE THE SCRIPTWRITER

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: Dorota Kondrat

Zabawa ta jest o tyle podobna do powyższej, że możemy mieć wpływ na to, co mówią i myślą postacie filmu. Proponujemy pokazać uczniom fragment lekkiego i wciągającego filmu. Lepiej, żeby nie był to powszechnie znany przebój kinowy. Uczniowie słuchają uważnie dialogów, aż płyta zostaje zatrzymana w kulminacyjnym momencie, na przykład gdy główny bohater chce wreszcie się oświadczyć lub gdy mają paść inne ważne słowa. Wtedy uczniowie wymyślają w parach ciąg dalszy tej rozmowy. Dzielą się publicznie swoimi pomysłami, odgrywając rozmowę między sobą, dramatyzując ją. Następnie oglądają dalszy ciąg filmu i porównują ze swoją wersją. Na koniec mogą jeszcze raz przećwiczyć w parach własne wersje dialogu, śledząc ten sam fragment filmu w niemieckiej wersji.

STOP AND THINK

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: Dorota Kondrat

Podczas pierwszego słuchania dowolnego tekstu uczniowie mają za zadanie układać pytania do autora, na przykład kim są bohaterowie, co robią ich rodzice, gdzie są bohaterowie, dlaczego się tam znaleźli, co zdarzyło się później itd. Czegokolwiek słuchamy, czy jest to opowiadanie, tekst publicystyczny, dialog w radiu, czy dyskusja, warto poprzedzić słuchanie ułożeniem pytań szczegółowych,

a także zadawać pytania do tekstu w trakcie słuchania. Takie przygotowanie ma olbrzymi wpływ na poprawę jakości słuchania.

TELEPHONE CONVERSATION

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: Dorota Kondrat

Często pojawiające się w podręcznikach rozmowy telefoniczne warto odgrywać potem w parach. Aby zwiększyć autentyczność tej sytuacji, stwórzmy rodzaj parawanu między dwiema osobami. Ewentualnie osoby te mogą siedzieć do siebie odwrócone plecami. Może to być dość nienaturalne dla uczniów, ale tak samo przecież niekomfortowo się czujemy, rozmawiając z drugą osobą przez telefon. Dodatkowo trzeba zwrócić uwagę na to, by uczniowie nie odwracali głów, tylko mówili wprost przed siebie, przez co muszą wyłączać słuch. Taka zabawa formuła ćwiczenia pozwala oswoić się z dość stresującą sytuacją, jaką jest rozmowa telefoniczna w obcym języku.

GROUP PHOTO

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: Dorota Kondrat, na podstawie Viney, Viney (2008)

Kreatywny nauczyciel rozbudowuje materiały i ćwiczenia z podręcznika. Jednym z pomysłów jest grupowe zdjęcie, kiedy ćwiczymy polecenia i przyimki, a także słownictwo związane z rolami zespołowymi, wyglądem, ubraniami, przedmiotami codziennego użytku. Inspiracją do ćwiczenia jest zadanie z podręcznika *In English A1*: fotograf ustawia piłkarzy do zdjęcia grupowego. Słuchając, przypisujemy numery zawodnikom, według poleceń, które podaje fotograf. W adaptowanym przez nas ćwiczeniu nauczyciel lub jeden z uczniów zostaje fotografem, uczniowie mają numery napisane na kartkach i przyklejone na piersi, ewentualnie nadane różne role. Oprócz tego mają rozmaite rekvizyty do zakładania bądź trzymania. Fotograf ustawiając ich, zmienia co jakiś czas zdanie (np.: *take your hat off... no, put your hat on*). Mamy nadzieję, że ćwiczenie to wzbudzi dużo emocji i śmiechu. Przykładowe polecenia wydawane grupie to:

1. *The tall ones, stand in the back row*
2. *The captain, stand between number 3 and 10*
3. *Sit on the chair, don't cross your legs*
4. *Hold the ball*
5. *Look at the window*
6. *Don't talk*
7. *Smile, say cheese*

CHASING THE SOUND

Poziom zaawansowania: od A2

Źródło: Bowkett (2000)

Na nasze zapamiętywanie składają się liczne elementy. Nie tylko osoby o dominującym stylu audytywnym zapamiętują dobrze informacje oprawione w dźwięk i muzykę. Każdy z nas ma pamięć multisensoryczną, co oznacza, że zapamiętuje jednocześnie bodźce pochodzące z różnych zmysłów, i że jedne skojarzenia uruchamiają inne. Tak jak zapach gorącej czekolady lub powiew mroźnego wiatru może przywołać obrazy z dzieciństwa, tak też i dźwięki mogą wywołać różne wspomnienia. Dźwięk jest też znakomitym instrumentem do uruchamiania wyobraźni. Umysł jest zainspirowany, a jednocześnie funkcjonuje w stanie niedoboru, ponieważ wszyscy przyzwyczailiśmy się, że nieustannie mamy do czynienia z obrazami. W kreatywności taki stan niedoboru jest bardzo wskazany. Wystarczy tylko ciekawa muzyka instrumentalna, cisza i skupienie, a można wtedy uwolnić wyobraźnię.

Słuchając muzyki lub nagrania z dźwiękami, uczniowie opisują to, co słyszą, starają się znaleźć wyrazy dźwiękonaśladowcze (w angielskim jest bardzo dużo słów oddających dźwięki wydawane przez najróżniejsze przedmioty lub ludzi, najłatwiej znaleźć te słowa nie tyle poprzez słownik polsko-angielski, ile w słowniku kolokacji, np. *the door creaks*). Układają historyjkę do tego, co usłyszeli. Powiedzmy uczniom, żeby sobie wyobrazili, że policja bierze ich na świadka i mają opisać to, co usłyszeli. Przy okazji spekulowania, co mogło się zdarzyć w tej historii, wprowadzamy użycie czasowników modalnych: *must, can't, could, may, might* zamiast *maybe*.

QUESTION LOOP

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: Kelly (2009)

Jest to ćwiczenie integrujące umiejętności mówienia, czytania i słuchania jednocześnie. Wycinamy z tabelki długie paski, które wyglądają jak domino. Ma być tyle pasków, ilu jest uczniów. Po lewej stronie każdego paska jest słowo, a po prawej definicja innego słowa. Nie wpisujemy liter ani cyfr (są tu do wiadomości nauczyciela). Rozdajemy kartki losowo. Zaczyna dowolny uczeń (np. A), czytając definicję, głośno i wyraźnie, w naturalnym tempie. Osoba, która ma pasujące słowo do definicji (uczeń B), czyta głośno to słowo. Nauczyciel potwierdza, czy to o to słowo chodzi, jeśli tak, to uczeń B czyta definicję z prawej strony swojej kartki i ktoś z grupy. Oczywiście przygotowując

taki ciąg, nauczyciel musi się upewnić, że pętla nie zakończy się przed użyciem wszystkich kartek.

A - słowo 5	B - definicja 1
B - słowo 1	C - definicja 2
C - słowo 2	D - definicja 3
D - słowo 3	E - definicja 4
E - słowo 4	A - definicja 5

Zamiast słów i definicji, można zapisać tak części zdań, na przykład zdań warunkowych z typowego w książkach ćwiczenia: dopasuj części z kolumny A do części z kolumny B. Wykonanie tego samego zadania na zasadzie *Loop game* jest dużą odmianą, wzmacnia koncentrację i poprawia zdolność słuchania oraz mówienia.

YOU MEANT 'TRAM,' YOU SAID 'TRAIN'

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: Dorota Kondrat

Zabawa ta może być wykorzystywana jako powtórzenie materiału lub rozgrzewka na początku lekcji, gdy czujemy, że energia mocno spadła. Warto, aby nauczyciel się wcześniej do tego przygotował, bo nie zawsze jesteśmy wystarczająco kreatywni na zawołanie. Z doświadczenia wiem jednak, że wielu uczniów chętnie podchwytuje ten pomysł i chce spróbować przekręcać wyrazy. Naturalnie im wyższy poziom grupy, tym ciekawsze pomysły.

Chodzi o to, żeby czytać jakiś tekst lub podawać zwroty, przekręcając kluczowe słowa na coś podobnie brzmiącego. Mówimy wyraźnie i nie za szybko, choć w naturalny sposób. Grupa ma za zadanie powiedzieć „stop” i poprawić wyraz. Weźmy za przykład lekcje o warunkach pracy, obowiązkach i przywilejach, jakie daje nam firma. Zamiast *long holidays* mówimy *long highways*, zamiast *transport to work* – *transparent work*, *competitive salary* – *competitive salad*, *travelling abroad* – *marvelling abroad*, *vouchers* – *pouches*, *business trips* – *business chips*, *workstation* – *work nation*, *working under pressure* – *working under pleasure*, *flexible hours* – *flexible towers*, *teamwork* – *dream work*, *expand* – *sex band*.

Tym podobne dowcipne skojarzenia podnoszą koncentrację i energię grupy. Dobrym pomysłem jest też sprawdzanie, czy uwaga uczniów jest wystarczająco wyostrzona i dokonywanie nieznacznych zmian w tekście, ale takich, które zmieniają sens. Na przykład usunięcie słowa *not*, zastąpienie słowa *an inability* słowem *an ability* albo przeczytanie *outstanding* zamiast *understanding*.

Kreatywne wykorzystanie piosenki w klasie

Korzystanie z piosenek na zajęciach dla osób dorosłych nie jest złym pomysłem. Jest wiele powodów, dla których warto to robić. Po pierwsze, muzyka (o ile jest dobrana do preferencji odbiorcy) relaksuje, a zrelaksowani i odprężeni lepiej się uczymy, niż gdy jesteśmy w stresie wywołanym codziennymi obowiązkami. Po drugie, piosenki silnie angażują nasze emocje, które są kluczowe w efektywnym zapamiętywaniu. Po trzecie, rytm i rym oraz melodia pozwalają nam lepiej zapamiętać całe zdania, nie tylko słowa, a przecież o to właśnie chodzi. Uczymy się także gramatyki w „nieszkolny”, naturalny sposób. Wiele piosenek po prostu wchodzi nam do głowy w sposób zupełnie bezwysiłkowy. Uczniowie chętnie uczą się słów na pamięć, jeśli piosenka im się podoba.

Oto wybrane ćwiczenia, jakie można stosować w pracy z piosenką:

FILLING GAPS

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: anonimowy

Jest to jedno z częściej używanych zadań z piosenką i ma kilka wersji. Usuwamy z tekstu słowa piosenki, które są dość oczywiste, najlepiej gdy są to słowa wymagane przez gramatykę, przyimki, przedimki lub częste związki słów (*fixed collocations*) – czyli gdy tylko to, a nie inne słowo, jest możliwe w danym kontekście. Może być to dobre ćwiczenie powtórzeniowe, po uprzednim przesłuchaniu piosenki bez tekstu. Może też to być nowy tekst, pod warunkiem, że wykreślone słowa nie są zbyt trudne. Inną wersją tego ćwiczenia jest usunięcie słów na końcu wersów. Często są to słowa przewidywalne, łatwo przywoływane przez rym. Wtedy uczniowie zgadują, jakie są brakujące słowa, mogą to zrobić w parach. Następnie słuchają piosenki i sprawdzają. Można również usunąć istotne słowa z piosenki i podać obok podpowiedzi z wymieszanych liter. Usunięte słowa mogą być także sugerowane przez ilustracje obok.

PUNS AND HOMOPHONES

Poziom zaawansowania: od B1

Autor: Dorota Kondrat

Kolejnym pomysłem jest zastąpienie niektórych wyrazów słowami podobnie brzmiącymi, ale nie mających sensu w kontekście. Uczniowie czytają wcześniej tekst piosenki i mają za zadanie odgadnąć, które to słowa i jakimi trzeba je zastąpić. W trakcie słuchania sprawdzają swoje wersje i poprawiają tekst. Na wyższych poziomach

zaawansowania można pokusić się o wstawienie homofonów, czyli słów tak samo brzmiących, ale o innej pisowni i innym znaczeniu. Można też zrobić na odwrót. Należy znaleźć piosenkę, w której jest gra słów lub mylące się homofony – nauczyciel najpierw prosi o wysłuchanie piosenki i zrozumienie ogólnego sensu. Następnie rozdaje teksty piosenki z lukami, uczniowie słuchają i wpisują poprawną wersję słów.

REORDERING

Poziom zaawansowania: od A2

Autor: Dorota Kondrat, na podstawie ogólnie znanej techniki

Ćwiczenie to wygląda następująco: poszczególne linijki w zwrotkach są w innej kolejności – uczniowie mają je ułożyć w poprawnej kolejności po uprzednim przesłuchaniu piosenki. Warto przygotować tekst pocięty na paski, co odwołuje się również do kanału kojarzenia kinestetycznego. Uczniowie w parach lub małych grupkach układają paski w całość. Podobnym pomysłem jest pomieszanie słów w wersach – uczniowie układają je w zdania. Porozrzucone kartki w tym przypadku nie do końca się sprawdzają. Najlepiej gdy słowa wypisane są na kartce i przedzielone pionową kreską, a między linijkami jest miejsce. Podczas słuchania piosenki (kilkakrotnie) identyfikujemy słowa i oznaczamy ich kolejność cyframi. Następnie dajemy uczniom czas na zapisanie wersów w kolejności; uczniowie pracują w małych grupkach, porównując swoje wersje i sprawdzając, która wersja ma sens.

WORD BINGO

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: anonimowy

W trakcie słuchania piosenki można zagrać w *Word Bingo*. Uczniowie dostają tabelkę 5 kolumn na 5 wierszy z wybranymi słowami z piosenki, słuchają (bez tekstu pisanego) i wykreślają te słowa, które usłyszeli. Jeśli uda im się skreślić wszystkie słowa w jednej linii (poziomo, pionowo lub ukośnie), krzyczą *Bingo!* Trudniejsza wersja tego ćwiczenia zakłada wpisanie do tabeli również słów, których nie ma w piosence. Innym sposobem wykorzystania *Bingo* jest rozdanie kart ze słowami lub zwrotami pomiędzy uczniów. Gdy uczeń usłyszy w tekście piosenki wylosowane słowo, wstaje i podnosi kartkę. Warto zwrócić uwagę, aby nie zakłócać słuchania inaczej, niż wykonując te ruchy.

DRAMA

Poziom zaawansowania: od A1

Autor: Dorota Kondrat

Jednym z pomysłów po wysłuchaniu piosenki są kalam-bury (ang. *charades*). Uczniowie podzieleni na dwie grupy wypisują zwroty z piosenki, najlepiej składające się z 2-4 słów, na luźnych karteczkach. Następnie zwijają karteczki i podają je drugiej grupie do losowania. W każdej z grup na przemian jedna osoba losuje karteczkę i ilustruje za pomocą gestów lub rysunku zwrot z kartki (nie odzywając się), a pozostałe osoby w grupie mają za zadanie odgadnąć i zacytować dany fragment piosenki. Inny pomysł przekucia piosenki w dramę to ożywienie bohaterów piosenki. Uczniowie w grupkach piszą krótkie skecze z udziałem osób i wydarzeń z piosenki, a także z wykorzystaniem oryginalnych słów piosenki. Nauczyciel pomaga i poprawia skecz od strony językowej. Następnie grupki odgrywają swoje role na forum klasy.

LISTEN FOR THE MISTAKE

Poziom zaawansowania: od A1

Źródło: Scott, Ytreberg (1990)

W książkach dla dzieci często piosenkom towarzyszą rysunki. Możemy sami spróbować znaleźć ilustracje (najlepiej czarno-białe), które mogą odpowiadać treści piosenki. Jednak w ilustracjach powinno być kilka niezgodności merytorycznych z tekstem, np. w piosence kobieta trzyma otwarty parasol, a na rysunku niesie zamknięty parasol itd. Uczniowie otrzymują kartkę z rysunkami lub patrzą na zbiór ilustracji na tablicy tradycyjnej lub interaktywnej i w trakcie słuchania zaznaczają błędy.

FILLING IN MISSING INFORMATION

Poziom zaawansowania: od A1

Źródło: Scott, Ytreberg (1990)

Znakomitym sposobem na aktywne słuchanie jest też uzupełnianie tabelki z brakującymi informacjami na temat faktów i zdarzeń, o których jest piosenka. Na przykład w tabeli mogą być takie hasła, jak dzień tygodnia, pora dnia, rodzaj transportu, uczucie itd.

Mamy nadzieję, że przedstawione tu ćwiczenia będą inspiracją do nauczania przez zabawę i projektowania autorskich scenariuszy lekcji. Zabawy ze słuchaniem i praca z piosenką są znakomitym sposobem na urozmaicenie lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Adamowski, E. (1997) *The ESL songbook*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Bowkett, S. (2000) *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Eken, D.K. (1996) Ideas for using pop songs in the English language classroom. W: *English Teaching Forum*, nr 34, 46-47.
- Gatbonton, E., Segalowitz, N. (1988) Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. W: *TESOL Quarterly*, nr 22, 473-492.
- Griffiee, D.T. (1992) *Songs in action*. Herfordshire: Phoenix ELT.
- Kelly, K. (2009) *onestopclil*, Macmillan Publishers [online] <<http://www.onestopenglish.com/clil/>>.
- Monreal, M. E. (1982) How I use songs. W: *English Teaching Forum*, nr 20, 44-45.
- Scott, W.E., Ytreberg L.H. (1990) *Teaching English to Children*, London – New York: Longman.
- Viney, P., Viney, K. (2008) *In English. Elementary Student's Book*, Oxford University Press.

O wykorzystaniu nowoczesnych technologii w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego

ANNA DZIURA

Rzeczywistość, w której obecnie żyjemy, jest pełna narzędzi technologicznych. Czasem może się wydawać, że ludzie żyją bardziej w świecie wirtualnym niż rzeczywistym. To może irytować i wzbudzać dezaprobatę, z drugiej strony rodzi się pytanie, czy technologia może służyć dobremu celom. Czy jej zastosowanie może wpływać na motywację do uczenia się języka obcego? Jakie są korzyści płynące ze stosowania technologii w nauczaniu języka?

Pojęcie motywacji jest terminem często używanym zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i badawczym. Dość zaskakujące jest jednak, jak wiele definicji motywacji i związanych z nią teorii funkcjonuje w literaturze i jak różnie jest ona pojmowana. Wielu badaczy wciąż nie zgadza się co do elementów, jakie zawiera w sobie to pojęcie. Badanie dotyczące zależności motywacji i technologii prezentowane w tym artykule zostało oparte na definicji zaproponowanej przez Pintrich i Schunk (1996:4), twierdzących, że: *Motywacja jest procesem, podczas którego działanie ukierunkowane na cele jest wszczynane i kontynuowane*, oraz Gardnera (1985:10), który definiuje motywację jako połączenie wysiłku, pragnienia osiągnięcia celu nauczania się języka oraz pozytywnego stosunku uczniów do uczenia się języka. Dlatego też możemy spojrzeć na motywację poprzez trzy powiązane ze sobą etapy. Pierwszy etap to zdefiniowanie celu podejmowania określonych

działań (uczeń musi wiedzieć, po co coś robi), drugi – podjęcie decyzji o wykonaniu tych działań (uczeń musi zdecydować, że wykona te działania) oraz trzeci etap – podejmowanie ciągłego wysiłku przez uczącego się, aby osiągnąć zamierzony cel (Williams and Burden 1997:120). Entuzjazm, zainteresowanie i zaangażowanie, podążając za Crump (1995), będą uznawane za oznakę motywacji uczniów.

Rodzaje motywacji

W związku z istnieniem wielu definicji pojęcia motywacji, odbiciem tego zjawiska jest wielka różnorodność typologii motywacji proponowanych przez licznych autorów. Podstawą tych podziałów są przyjęte różne kryteria oraz zestawianie typów motywacji na zasadzie par opozycyjnych (Szałek 1992:92). Szałek (1992:93) przedstawia następujące rodzaje motywacji w zależności od przyjętego kryterium:

KRYTERIUM PODZIAŁU	RODZAJE MOTYWACJI
stopień intensywności motywacji	→ pierwotna - wtórna
rodzaje wzbudzanych przez nią uczuć i emocji	→ pozytywna - negatywna
rodzaje spodziewanej korzyści	→ integrująca - instrumentalna
bliskość / odległość wyznaczonego celu	→ bliższa (bezpośrednia) - dalsza
stopień powiązania z procesem dydaktycznym	→ zewnętrzna - wewnętrzna
stopień uświadomienia i skonkretyzowania	→ ogólna - szczegółowa

Motywacja pierwotna wynika z podstawowej potrzeby komunikowania się w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, stąd też w sytuacji szkolnej w trakcie nauki języka obcego mamy do czynienia tylko z motywacją wtórną, gdyż uczeń zaspokaja swoje podstawowe potrzeby za pomocą języka ojczystego. Dalsze rozważania będą zatem odnosić się wyłącznie do środowiska szkolnego. W trakcie szkolnej nauki języka obcego rodząca się motywacja zależy od budzących się w uczniu uczuć i emocji. Jeśli są to emocje pozytywne, takie jak: radość, zadowolenie, satysfakcja, to mówimy o motywacji pozytywnej, jeśli natomiast budzi się uczucie strachu, lęku, napięcia czy niechęci – o motywacji negatywnej.

Jak twierdzą Woźnicki i Zawadzka (1979:78), motywacje negatywne mogą przynosić rezultaty tylko przez krótki okres, a w dłuższej perspektywie prowadzą do trwałej niechęci do nauczyciela i przedmiotu, oraz do prób unikania sytuacji nieprzyjemnych (np. do opuszczania lekcji), dlatego też pożądaną motywacją w trakcie nauki jest motywacja pozytywna, która wywiera korzystny wpływ na nastawienie ucznia do przedmiotu, a tym samym na wyniki nauczania. Patrząc z perspektywy korzyści dla uczących się, motywację dzielimy na integrującą i instrumentalną.

Motywacja integrująca oznacza uczenie się języka obcego z intencją poznania kultury ludzi posługujących się tym językiem i zintegrowania się z daną społecznością, niesie więc w sobie element poznania języka jakoby dla samego języka, może się to również wiązać z takimi elementami, jak poszerzenie własnych horyzontów, ciekawość, zainteresowanie językami obcymi czy innymi kulturami.

Motywacja instrumentalna sugeruje natomiast, że uczeń traktuje naukę języka obcego jako narzędzie do osiągnięcia innego celu, np. zdobycia lepszej pracy, zaspokojenia swoich ambicji, perspektywy podróżowania, otrzymywania dobrych ocen. W praktyce, uczący się kieruje się wieloma motywami, tak integrującymi, jak i instrumentalnymi, które się wzajemnie dopełniają i wzmacniają (Gardner, Lambert 1972:132, Szałek 1992:95). Zadaniem nauczyciela jest zatem rozbudzanie i podtrzymywanie

motywacji ucznia, jako że nauka języka obcego jest procesem długotrwałym, wymagającym systematyczności i wytrwałości. W trakcie procesu dydaktycznego uczący się jest poddany oddziaływaniu szeregu bodźców motywacyjnych, które wywierają wpływ na jego postawę, a w konsekwencji również na efekty. Motywy te mogą być zewnętrzne, a więc takie, na które nauczyciel nie ma wpływu, a są to np. warunki nauczania, środowisko, w jakim uczeń wyrasta (stosunek rodziców, rówieśników do danego języka i nauki), czy też plany i ambicje ucznia na przyszłość. Taką motywację nazywamy zewnętrzną. Łączy się ona z oczekiwaną nagrodą (uczeń chce otrzymać dobrą ocenę, pochwałę, kieszonkowe od rodziców itp.).

Przeciwieństwem tego typu motywacji jest motywacja wewnętrzna (bezpośrednia), która wiąże się z samym procesem przyswajania języka obcego, a nie z korzyściami, jakie może przynieść jego znajomość. Uczeń czerpie satysfakcję i zadowolenie z nauki języka. Znaczną rolę w rozbudzaniu i podtrzymywaniu tej motywacji na właściwym poziomie pełni nauczyciel, poprzez własną postawę, nauczane treści, stosowane techniki i środki nauczania, wyznaczane cele, a także samą organizację procesu dydaktycznego (Szałek 1992:97). Brown (2000:166) zwraca uwagę, że poszczególne typy motywacji mogą współistnieć i nakładać się na siebie.

Wszystkie te motywy składają się na tzw. motywację ogólną, która wpływa na stosunek ucznia do procesu nabywania języka obcego jako całości. Natomiast każdy typ motywacji składa się z szeregu pojedynczych motywów, które określają nastawienie ucznia do poszczególnych aspektów tego procesu (Szałek 1992:97), stąd noszą nazwę motywów szczegółowych. W edukacji najbardziej pożądaną motywacją jest motywacja wewnętrzna, dlatego nasza uwaga powinna koncentrować się nie na tym, jak nauczyciel może motywować uczniów, ale jak stworzyć takie warunki nauczania, ażeby uczniowie motywowali sami siebie (Deci, Connell, Ryan 1989:580). Ale czy możemy to osiągnąć?

Tabela 1 Korespondowanie różnych typów motywacji według Brown (2000:166)

MOTYWACJA	WEWNĘTRZNA	ZEWNĘTRZNA
INTEGRUJĄCA	Uczący chce zintegrować się z kulturą danej społeczności poprzez naukę języka obcego	Ktoś chce, aby uczący się zintegrował się z kulturą danej społeczności poprzez naukę języka obcego
INSTRUMENTALNA	Uczący się chce osiągnąć postawione cele	Ktoś chce, aby uczący się osiągnął postawione cele

Od „starej” do „nowej” pedagogiki

Zanim podejmiemy próbę znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie, musimy zwrócić uwagę na potrzebę zmiany stosowanej pedagogiki nauczania. Wielu nauczycieli już tego dokonało albo jest „na dobrej drodze”. Ciągłe jednak sporo nauczających pozostało jak *mistrz na scenie* (Prensky 2008), który naucza, wygłasza wykłady, dyktuje notatki, jest w centrum przez większą część lekcji, czyli jest głównym źródłem wiedzy i skupia na sobie całą uwagę uczniów. Taki nauczyciel w czasie lekcji stosuje jedynie podręcznik, zeszyt ćwiczeń oraz słownik, uczniów zaś po głębszą wiedzę odsyła do biblioteki, chyba że znajdują w sobie odwagę do tego, by zadawać mu pytania. „Nowa” pedagogika, która pozwala na stworzenie warunków, w których uczniowie mogą sami siebie motywować, to pedagogika, w której nauczyciel pełni rolę przewodnika, dającego wskazówki. Nauczyciel „schodzi ze sceny”, a miejsce to zajmują uczniowie. Taka pedagogika dostarcza wielu narzędzi, które pozytywnie mogą wpływać na motywację uczniów i cały proces dydaktyczny.

Oprócz podręcznika, to Internet staje się źródłem informacji, dostarcza wielu narzędzi do wyszukiwania i przetwarzania informacji, do analizowania ich, do przygotowania i prezentacji zebranych wyników, oferuje również narzędzia służące nawiązywaniu relacji i współpracy. Tym bardziej znaczącą rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który ma prowadzić, wskazywać, być przewodnikiem, czyli stwarzać warunki, które będą służyły automotywacji uczniów. Jak podkreśla Prensky (2008) jedyną rolę nowoczesnych technologii powinno być wspieranie uczniów w procesie uczenia się, oczywiście przy wsparciu i prowadzeniu przez nauczyciela. Technologia ma być narzędziem, a nie celem sama w sobie. To uczniowie powinni korzystać z tych narzędzi, a nie nauczyciele, a właśnie

obawa nauczycieli przed technologiami to zwykle brak pewności i szerokich kompetencji w tym zakresie. Zatem, w czasach *cyfrowych tubylców* (Prensky 2001) pozwolenie uczniom na korzystanie z technologii, które są im tak bliskie, w procesie nabywania języka obcego oraz uczenie ich, jak mądrze korzystać z tych zasobów, jest krokiem w kierunku stworzenia warunków, aby uczniowie sami motywowali się do nauki. Nie wystarczy zatem, stosując „starą” pedagogikę, dodać do niej wykorzystanie technologii rozumianej często jako stosowanie projektora i komputera, gdyż taka modyfikacja nie zmienia zbyt wiele w procesie nauczania i uczenia się.

Nauczyciele, którzy stosują „stary” paradygmat nauczania, dodając do niego technologię, zwykle doznają rozczarowania i są przeciwni jej stosowaniu. Należy jeszcze raz podkreślić, że aby technologia mogła pomóc, nauczyciele muszą zmienić model nauczania i pozwolić uczniom z niej korzystać, a nie próbować nadal pozostać w centrum, poprzez jej stosowanie. Oczywiście, jeśli wymaga tego proces dydaktyczny i nauczyciel chce skorzystać z technologii, jest to jak najbardziej wskazane, jednak działanie musi być skierowane na ucznia i dla ucznia. Już w 2001 r. Prensky twierdził, że dzisiejsi uczniowie nie są ludźmi, dla których obowiązujący system edukacji został zaprojektowany. Współcześni uczniowie to *native speakers* cyfrowego języka komputerów, gier wideo oraz Internetu. Dlaczego nie wykorzystać tego w nauczaniu, w tym nauczaniu języka obcego?

Badanie korzyści stosowania nowych technologii w nauczaniu angielskiego

Aby zweryfikować powyższe rozważania teoretyczne, zostało przeprowadzone badanie. Jego celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie są korzyści (o ile jakieś

Tabela 2. Motywy, dla których badani uczą się języka angielskiego, oraz liczba osób deklarujących te motywy

DLACZEGO UCZYSZ SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO?	GRUPA 1.	GRUPA 2.
Lubię uczyć się języka angielskiego.	6	5
Interesuję się kulturą krajów anglojęzycznych.	6	0
Chcę dostać dobrze płatną pracę.	8	4
Chcę pracować za granicą.	3	5
Chcę podróżować.	10	8
Lubię czytać w języku angielskim.	4	2
Muszę się uczyć, bo jest to obowiązkowy przedmiot w szkole.	0	1
Mam rodzinę za granicą.	4	2
Gram w gry komputerowe po angielsku i dlatego muszę znać ten język.	1	0

są) stosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu języka angielskiego jako obcego oraz określenie, jaki jest stosunek uczących się do wykorzystania tych technologii w czasie lekcji i w ramach zadań domowych z tego języka. Czy rzeczywiście wykorzystanie nowych technologii i innego modelu nauczania może pozytywnie wpływać na motywację uczniów?

Dane zostały zebrane podczas dwuetapowego badania przeprowadzonego wśród 20 uczniów pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie ci są nauczani przez dwóch różnych nauczycieli w dwóch grupach (każda grupa liczy 10 osób). Są to grupy na tym samym poziomie zaawansowania językowego (B1+) korzystające z tego samego podręcznika, o identycznej liczbie lekcji w tygodniu, a uczniowie cechują się podobną motywacją do nauki języka angielskiego. Badanie pokazało, że podstawową różnicą między grupami jest to, że jeden z nauczycieli stosuje „nowy” paradygmat nauczania z wykorzystaniem nowych technologii (grupa 1.), a drugi naucza, korzystając jedynie z podręcznika i zeszytu ćwiczeń (grupa 2.). Wśród wszystkich uczniów została przeprowadzona ankieta, której celem było znalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Dodatkowo z sześcioma uczniami (po 3 osoby z każdej grupy) oraz z obydwójmiem nauczycieli zostały przeprowadzone indywidualne wywiady pogłębione. Odpowiedzi uczniów na pytanie ankietowe, dlaczego uczą się języka angielskiego, zostały zebrane w tabeli poniżej.

Możemy zauważyć, że uczniowie w obydwu grupach mają podobne motywy uczenia się języka angielskiego – motywację wewnętrzną i zewnętrzną, instrumentalną i integrującą. Różnią się jednak narzędziami i zasobami, jakie stosują w czasie lekcji i w ramach zadań domowych. Obie grupy wymieniają stosowanie podręcznika

i zeszytów ćwiczeń, jednak uczniowie grupy 1. wskazują również następujące narzędzia:

- **YouTube** – platforma stanowiąca bogatą bazę materiałów audiowizualnych;
- **Wyszukiwarka Google** – pozwalająca na wyszukiwanie potrzebnych informacji w Internecie;
- **Power Point, Prezi** – programy służące do prezentowania zebranych informacji, stosowane zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów;
- **ESL Video** – platforma zintegrowana z YouTube, zawierająca bogate zasoby, które mogą pomóc w kształtowaniu umiejętności słuchania, rozwijania znajomości słownictwa oraz gramatyki. Uczniowie po obejrzeniu krótkiego filmu wideo rozwiązują zadanie kontrolne, otrzymując informację zwrotną odnośnie do wykonanego zadania, a nauczyciel, po utworzeniu konta i kodu nauczyciela, ma wgląd w wyniki uczniów. Filmy i zadania są posegregowane według zaawansowania językowego. Uczniowie wykorzystują ESL Video w ramach zadań domowych;
- **Quizizz** – platforma pozwalająca na stworzenie testów w krótkim czasie bądź też skorzystanie z testów przygotowanych przez innych nauczycieli; w czasie, gdy uczniowie świetnie się bawią, nauczyciel otrzymuje szczegółowe dane dotyczące realizacji przez nich zadania, z uwzględnieniem obszarów, które wymagają szczególnej uwagi. Quizy mogą być wykorzystywane do podsumowania zajęć bądź też w ramach zadań domowych, są one przygotowywane zarówno przez nauczyciela, jak i chętnych uczniów;
- **Vocaroo, Fotobabble** – narzędzia do nagrywania głosu, wykorzystywane przez uczniów w ramach zadań domowych do rozwijania umiejętności

Tabela 3. Odpowiedzi uczniów dotyczące efektów zastosowania technologii w ramach lekcji i zadań domowych z języka angielskiego

KORZYSTANIE Z NOWYCH TECHNOLOGII W RAMACH LEKCJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO ORAZ ZADAŃ DOMOWYCH SPRAWIA, ŻE:	LICZBA UCZNIÓW
Lekcje języka angielskiego są bardziej interesujące.	10
Motywuje mnie to do nauki języka angielskiego.	10
Czas poświęcony nauce szybciej płynie.	9
Jestem bardziej zaangażowany w lekcje.	9
Taka nauka sprawia mi większą przyjemność.	10
Mogę pracować we własnym tempie.	8
Chętniej odrabiam zadania domowe w takiej formie.	10
Nie nudzę się.	10
Czuję się zagubiony i zdezorientowany, bo nie wiem, jak wykonywać te zadania.	0
Czuję się zestresowany.	0

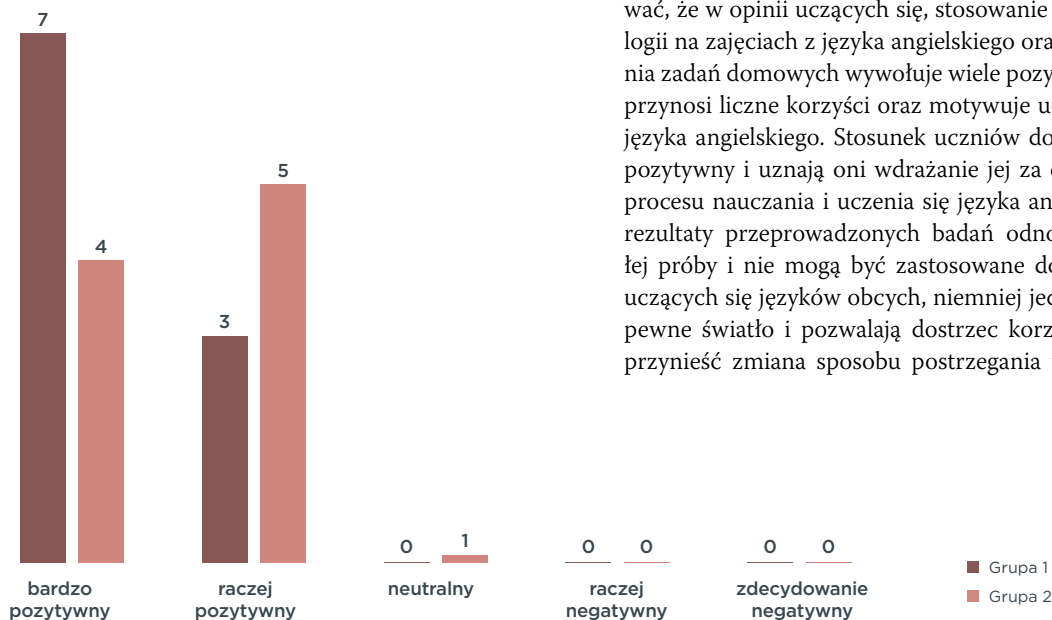
mówienia w języku angielskim; są to narzędzia asynchroniczne, pozwalające na odsłuchanie przez nauczyciela nagrania ucznia w dowolnym czasie i przekazanie mu informacji zwrotnej;

- **Facebook** – portal społecznościowy, na którym uczniowie utworzyli grupę wraz z nauczycielem, służącą nie tylko do przekazywania ważnych informacji, ale również wykonywania różnych zadań i udostępniania ich w grupie, zarówno nauczyciel, jak i uczniowie przygotowują różnego rodzaju zadania, dyskutują na różne tematy, wymieniają swoje opinie. Co ciekawe, mogą używać wyłącznie języka angielskiego.

Uczniowie grupy 1. zostali również zapytani o to, jakie są, ich zdaniem, efekty stosowania technologii w czasie lekcji oraz zadań domowych z języka angielskiego. Odpowiedzi uczniów przedstawiają się następująco:

Można zauważyć, że stosowanie nowych technologii w ramach zajęć z języka angielskiego, jak i zadań domowych wywołuje w uczniach (ich zdaniem) wiele pozytywnych emocji, powoduje wzrost ich motywacji, entuzjazmu, zaangażowania w lekcje. Chętniej odrabiają zadania domowe. W czasie wywiadów uczniowie również podkreślali pozytywne strony stosowania technologii, zwracając uwagę, że jej wykorzystanie jest dla nich naturalne,

Rys. 1. Stosunek uczących się do korzystania z technologii w ramach zajęć i zadań domowych z języka angielskiego



zwiększa ich zainteresowanie, czas im szybciej płynie i aktywniej biorą udział w lekcji.

Dla porównania, uczniowie grupy 2. zaznaczali, że wszystkie lekcje wyglądają podobnie, zawsze rozwiązują zadania w podręczniku lub ćwiczeniach i że często jest to dla nich nudne. Podkreślali, że lubią swojego nauczyciela, ale nie sposób, w jaki prowadzi lekcje, oraz stwierdzali, że chcieliby wykorzystywać technologie w czasie lekcji i zadań domowych. Jeden uczeń stwierdził, że przywykł do takiego sposobu nauki.

Uczniowie obydwu grup zostali ponadto zapytani o stosunek do stosowania technologii na lekcji języka angielskiego. Na skali odpowiedzi (bardzo pozytywny, raczej pozytywny, neutralny, raczej negatywny, bardzo negatywny) ankietowani mieli wskazać jedną i ją uzasadnić.

Z powyższych odpowiedzi można wyciągnąć wniosek, że stosunek uczniów do włączania nowych technologii w proces nauczania i uczenia się języka angielskiego jest pozytywny w obydwu grupach, jednak w grupie, która je stosuje, ich opinia jest bardziej zdecydowana. Jako uzasadnienie swojego stanowiska 9 osób uznało, że lubi stosować technologie w czasie nauki języka angielskiego oraz że motywuje je to do nauki, natomiast wszystkie osoby uznały, że jest to ciekawy element procesu dydaktycznego. Osoby w grupie 2. czułyby się bardziej zmotywowane (9), stosując technologię, oraz byłby to dla nich ciekawy element lekcji (10 osób).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonego badania można wnioskować, że w opinii uczących się, stosowanie nowych technologii na zajęciach z języka angielskiego oraz do wykonywania zadań domowych wywołuje wiele pozytywnych emocji, przynosi liczne korzyści oraz motywuje uczniów do nauki języka angielskiego. Stosunek uczniów do technologii jest pozytywny i uznają oni wdrażanie jej za ciekawy element procesu nauczania i uczenia się języka angielskiego. Choć rezultaty przeprowadzonych badań odnoszą się do małej próby i nie mogą być zastosowane do całej populacji uczących się języków obcych, niemniej jednak rzucają one pewne światło i pozwalają dostrzec korzyści, jakie może przynieść zmiana sposobu postrzegania technologii oraz

jej wykorzystania w procesie dydaktycznym. To uczniowie są tymi, którzy powinni korzystać z technologii, jej narzędzi oraz zasobów, ucząc się języka pod przewodnictwem nauczyciela. Zastosowanie takiego modelu nauczania może pozytywnie wpłynąć na motywację uczących się, a to z kolei jest niezbędnym elementem w żmudnym procesie nabywania języka. Trzeba jednocześnie pamiętać, że technologia jest tylko dodatkiem, który może uatrakcyjnić lekcje i zaangażować w nie uczniów, a nie celem samym w sobie – należy traktować ją jako narzędzie, z którego powinien korzystać przede wszystkim uczący się.

BIBLIOGRAFIA

- Brown D.H. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Longman.
- Crump, C. A. (1995) *Motivating students: A teacher's challenge*. Referat przedstawiony na VI Sooner Communication Conference, Norman, Oklahoma.
- Deci, E. L., Connell, J. P., Ryan, R. M. (1989) Self-determination in a work organization, W: *Journal of Applied Psychology*, nr 74(4), 580-590.
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Lambert W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Pintrich, P. L., Schunk, D. H. (1996) *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants [online] [dostęp 15.03.2017] <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- Prensky, M. (2008) The Role of Technology in teaching and the classroom [online] [dostęp 15.03.2017] <http://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf>.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. W: *Contemporary Educational Psychology*, nr 25, 54-67.
- Szałek, M. (1992) *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Reklamowe Art Print.
- Williams, M., Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woźnicki, T., Zawadzka, E. (1979) *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa: PWN.

ANNA DZIURA Nauczycielka języka angielskiego z 15-letnim stażem. Entuzjastka innowacyjnych metod nauczania. Egzaminator maturalny OKE. Jej zainteresowania naukowe dotyczą wykorzystania nowych technologii w nauce języka obcego, w szczególności w kształtowaniu umiejętności mówienia.

Uczenie przez działanie – elementy teatralne w nauczaniu języka angielskiego

EWA JELEŃ-KUBALEWSKA

Czy można wyobrazić sobie naukę języka angielskiego bez podręcznika, zeszytu, a nawet bez ławki i krzesła? Można, a coraz częściej trzeba, eksperymentować z nieoczywistymi metodami pracy z materiałem językowym, tak by został on efektywnie (i chętnie) przyswojony przez ucznia. Do takich „nieoczywistości” zaliczam metody zaczerpnięte z teatru, którym poświęcony jest niniejszy artykuł.

*Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam.
Pozwól mi zrobić, a zrozumiem.*

KONFUCJUSZ

Lekcja w klasie szkolnej przypomina pod wieloma względami przedstawienie teatralne: niewątpliwie główną sceną jest przestrzeń, w której porusza się nauczyciel – osoba będąca jednocześnie reżyserem i aktorem. Nauczyciel pełni tę ściśle określoną rolę, a związane są z nią także cechy jego charakteru. Trudno wyobrazić sobie skuteczną (tj. skutkującą przekazaniem wiedzy czy umiejętności) lekcję przeprowadzoną przez osobę chaotyczną, leniwą czy złośliwą. Z kolei uczniom również przypisuje się pewien skrypt, według którego powinni działać. Jak ujął to Jerzy Grotowski, ceniony na świecie polski twórca teatralny: *Jeżeli jesteś uczniem, jest to też pewną rolę. Istnieją reguły gry polegające na przykład na tym, jak się migać, ale nie zanadto. I są wyraźne brzożgi, wyraźne granice tej partytury* (Grotowski 2012:675).

Wydawać by się zatem mogło, iż klasa to teren gry teatralnej, gdzie nauczyciel jest aktorem, a uczniowie są przede wszystkim widzami. Ten sztywny podział na scenę i widownię próbuje się jednak zanegować zarówno w prawdziwym teatrze, jak i (coraz częściej i z dużym zyskiem zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli) w szkole. Niniejszy artykuł przedstawia sposoby negocjowania takiego podziału na lekcjach języka angielskiego.

Wspomniany już Grotowski podkreślił w swojej *Pogadance o teatrze dla młodzieży szkolnej, iż teatr może być także miejscem, w którym podział na tych, którzy tylko patrzą, i tych, którzy tylko działają, zaczyna zanikać* (Grotowski 2012:674). Niejeden z nas, nauczycieli, życzyłby sobie, by także i w szkole taki podział zanikł. Dobrze jest mieć w klasie ciszę, ale nie gwarantuje ona sukcesu dydaktycznego (ani też wychowawczego). Cisza nie oznacza w końcu, że nasi uczniowie przetwarzają ze zrozumieniem treści, które pragniemy im przekazać. Tak w klasie, jak i w teatrze, najważniejszym elementem powinna być komunikacja, tj. wzajemne zrozumienie pomiędzy prowadzącym lekcję a jej uczestnikami. To porozumienie w szkole uzyskać można, odwołując się do form teatralnych, wykorzystując je z powodzeniem w nauczaniu języków obcych. Bez wątplenia elementy teatralne wprowadzać można do nauczania każdego typu przedmiotu (od fizyki po muzykę), jednak w niniejszym artykule skupię się przede wszystkim na nauce języka angielskiego, gdyż nie ma tu mowy o nauczaniu bez wzajemnej komunikacji między uczniem a nauczycielem czy też między samymi uczniami. Korzyści płynących z ćwiczeń dramatycznych czy przedstawień teatralnych nie da się przecenić,

choć ich przeprowadzanie wiąże się z pewnymi niebezpieczeństwami czy trudnościami (nie w każdej klasie jest to łatwe). Zanim jednak przejdę do owych trudności i korzyści, naszkicuję ogólny podział form teatralnych przydatnych w nauce języka angielskiego oraz podam przykłady ich użycia.

Formy teatralne wykorzystywane w nauce języka obcego

W polskiej literaturze dotyczącej związków nauczania języków obcych i ćwiczeń „zapożyczonych” z teatru wspomina się przede wszystkim o dramie edukacyjnej czy też pedagogice dramy. Zaznaczyć trzeba, iż terminu *drama* używa się tutaj w rozumieniu jego greckiego źródłosłowu, czyli *działania*, a nie polskiego odpowiednika, odsyłającego do rodzaju utworu dramatycznego, uprawianego od połowy XVIII wieku. Według Krystyny Pankowskiej drama edukacyjna jest to:

metoda dydaktyczno-wychowawcza angażująca w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach (Pankowska 2000:22).

Podobnie o dramie pisał Paul Davies (1990:87), dla którego oznacza ona jakiegokolwiek działanie wykonywane przez ucznia, poproszonego o przedstawienie siebie lub sportretowanie kogoś innego w wyobrażonej sytuacji. Davies odwołuje się w ten sposób do znanej definicji dramy Susan Holden (1982:1), pochodzącej z jej książki *Drama in Language Teaching*. Wielu teoretyków i praktyków tej metody pracy podkreśla, iż jej celem nie jest przygotowanie spektaklu teatralnego, ale sam proces uczenia się – oparty na interakcji, w której role ucznia i nauczyciela wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Komunikacja werbalna w dramie przenika się także z tą niewerbalną – gesty, mimika czy praca głosem są tu równie istotne (i znaczące) jak wypowiedzane słowa. Dlatego też dramę w edukacji językowej uznać można za wariant metody *Total Physical Response*, włączającej całe ciało ucznia w proces uczenia się nowego słownictwa¹. Łączenie ruchu z mową ma swoje uzasadnienie w naukach neurobiologicznych. Jak podaje Kamila Kraszewska, powołując się na badania Iverson i Goldin-Meadow (Iverson i Goldin-Meadow 2005, za: Kraszewska 2009), *gesty poprzedzają mowę i są ściśle związane z rozwojem języka*. Ponadto, *gesty wpływają na rozwój słownictwa, gdyż zanim słowo zostanie wypowiedziane,*

jego znaczenie zostaje wypróbowane i przeciwiczone niewerbalnie (Kraszewska 2009:129).

Używanie ćwiczeń dramowych niesie ze sobą wiele innych korzyści. Prekursor dramy wykorzystywanej w nauczaniu języka angielskiego, Coldwell Cook, na początku XX wieku zakładał, iż uczeniu się towarzyszyć muszą trzy elementy: działanie, spontaniczność oraz gra. Cook słusznie zauważył, iż umiejętności i wiedza biorą się z działania, realnego doświadczania, a nie tylko z czytania czy słuchania. Podkreślał także, iż przymus rzadko kiedy wpływa motywująco na proces uczenia się – efektywna praca to częściej rezultat spontanicznego wysiłku i autentycznych zainteresowań (Pankowska 2000:102-103). Trzeci element skutecznej pracy z uczniami opiera się na obserwacji sposobu rozwoju dzieci – w najmłodszych latach odgrywanie ról (przede wszystkim naśladowanie zachowań rodziców) jest naturalną drogą uczenia się funkcjonowania w rzeczywistości społecznej. Dlatego też najkrótsza i najbardziej zwięzła definicja dramy to sformułowanie Krystyny Pankowskiej: *drama jest formą ćwiczenia sztuki życia* (Pankowska 2000:9).

Używanie dramy na lekcjach języka obcego skutkuje nie tylko szybszym przyswojeniem słownictwa czy lepszym rozumieniem sensu ćwiczonej sytuacji komunikacyjnej. Ćwiczenia oparte na dramie rozwijają jednocześnie procesy poznawcze i inteligencję emocjonalną. Przygotowują na spotkanie z tym, co obce i niezrozumiałe, będąc tym samym doskonałym środkiem wspomagającym naukę wiedzy o krajach, czyli – jak wynika z artykułu Anny Marko – wiedzy o schematach pojmowania świata w danej grupie kulturowej (Marko 2014:91). Ponadto wpływają na rozwój umiejętności pracy w grupie i poczucie współodpowiedzialności za przebieg zajęć, ponieważ: *wspomagają rozwijanie w uczniach samoświadomości, pewności siebie oraz konstruktywnej samooceny; promują one podejmowanie ryzyka, niezbędne przy przełamywaniu barier językowych, zwłaszcza podczas mówienia; wywierają pozytywny wpływ na atmosferę panującą w klasie* (Kraszewska 2009:127).

O tych i podobnych plusach pracy z dramą piszą także Paul Davies (Davies 1990), Jana Burgerová i Ivana Cimermanová (Burgerová, Cimermanová 2013), Maria Królicza (Królicza 2006) czy Richard Via (Via 2000).

Wielu teoretyków dramy edukacyjnej zakłada, iż nie jest ona teatrem. Świadczyć o tym miałby fakt, że w dramie scenariusz znany jest tylko prowadzącemu, reszta natomiast pozostaje kwestią improwizacji uczestników, którzy nie wiedzą, jakie czekają ich zadania ani jak ma wyglądać zakończenie ćwiczenia (Pankowska 2000:117). Według Briana Waya, teatr zainteresowany jest komunikacją między

aktorami a publicznością; drama natomiast miałyby być doświadczeniem uczestniczących, niezależnym od funkcji komunikowania się z widzami (Way 1998 za: Pankowska 2000:78). Co więcej, w dramie nie istnieje dualizm aktorzy-widzowie, nie wymaga ona również od uczestników zawodowstwa. Pozostaje aktywnością, którą jest w stanie wykonać każdy, bez względu na wiek czy doświadczenie.

Tymczasem XX-wieczni reformatorzy teatru (jak choćby Grotowski) postulowali jego przemianę w kierunku „prawdziwego życia”. Twórcom okresu kontrkultury zależało na uczynieniu z działalności teatralnej stylu życia, który zakładał m.in. współtworzenie oparte na kreacji zbiorowej (która z kolei opierała się na improwizacjach), poruszanie w przedstawieniach aktualnych tematów społecznych (dotyczących głównie braku porozumienia między jednostkami czy jednostką a grupą), włączanie widzów w tok podejmowanych działań (łamanie podziału na czynnych aktorów i biernych obserwatorów), wreszcie zacieranie granicy pomiędzy sztuką a życiem. Teatr nie musi być już oparty na tekście (dramacie), ale np. na rytuale (International School of Theatre Anthropology Eugenio Barby, Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards) czy terapii (WTZ Teatrotterapia z Lublina, Graeae Theatre Company z Wielkiej Brytanii).

Z przyczyn terminologicznych lepiej byłoby zaliczyć dramę (i wszelkie inne ćwiczenia nawiązujące do działań teatralnych) do kategorii performansu (spolszczona wersja słowa *performance*, używana od jakiegoś czasu w środowisku akademickim), do której zalicza się zarówno teatr oparty na dramacie, jak i ten eksperymentatorski. W największym skrócie performans rozumieć można jako każde świadomie podejmowane działanie, które ktoś obserwuje (nie musi to wcale być publiczność w sali teatralnej; mogą to być np. uczniowie obserwujący swoich kolegów i koleżanki odgrywających na lekcji angielskiego scenę w sklepie spożywczym). Nie chcę jednak poświęcać większej uwagi zawiłościom terminologicznym (można by temu zagadnieniu poświęcić osobny artykuł), zwracam tylko uwagę na fakt, iż drama posiada więcej cech wspólnych z teatrem niż mogłoby się nam z początku wydawać (świetnym tego przykładem jest rozdział książki *Interactive Language Teaching*, w którym Richard Via porównuje własne metody pracy dramą z techniką pracy z aktorem Konstantina Stanisławskiego – znanego rosyjskiego twórcy teatralnego).

Inną formą teatralną wykorzystywaną w nauczaniu języków obcych jest przedstawienie teatralne oparte na danym scenariuszu/tekście. Tworzy się je z myślą o pokazaniu szerszemu gronu odbiorców, którzy niekoniecznie brali udział w przygotowaniach do spektaklu.

Przedstawienia te mogą być tworzone przez uczniów (wtedy proces uczenia się języka obcego zachodzi już w trakcie przygotowań do występów) bądź też przez nauczycieli, niejednokrotnie zawodowo zajmujących się teatrem.

Jakie korzyści czerpać można z pracy nad spektaklem teatralnym w języku obcym? Ich spis odnajdziemy w pracy Richarda Vii:

The production of a play is goal-oriented; language is “real” instead of belonging to a textbook, and language is set in its appropriate cultural setting. Furthermore, all the relevant discussion about direction, character development, movement, and so on, can be in the target language, which provides opportunities for real use of the language in communication (Via 2000:122).

Co więcej, występy publiczne zaspokajają (właściwą zwłaszcza małym dzieciom) potrzebę bycia w centrum uwagi. Uczenie się tekstu na pamięć pozostaje dobrym treningiem pamięci. Praca z grupą nad wymagającym większego zaangażowania przedsięwzięcia teatralnego integruje tę grupę, której taka forma nauki języka obcego kojarzy się z czymś przyjemniejszym niż żmudna praca z podręcznikiem w ławce szkolnej. Przedstawienie nie musi opierać się na długim czy trudnym tekście – tak samo ważny z punktu widzenia edukacyjnego będzie spektakl oparty na dramacie Szekspira, jak i na fragmencie scenariusza telenoweli.

Młodszym dzieciom, którym trudno zapamiętać dłuższy tekst, zaproponować można krótkie scenki o charakterze skeczu. Można również z dużym powodzeniem przedstawić *Czerwonego Kapturka*, przydzielając główną rolę różnym uczniom (*Czerwonego Kapturka* gra wtedy tyle dzieci, ile jest scen z udziałem tytułowej bohaterki). Wreszcie nie da się przecenić scenariuszy stworzonych przez samych nauczycieli (czy to całkowicie indywidualnych, czy też pisanych wraz z uczniami), które niejednokrotnie poruszają tematy bliskie konkretnej grupie uczniowskiej (co wiąże się z kolei z większym zaangażowaniem uczestników zajęć językowych w ich przebieg, a tym samym w naukę).

Innym typem edukacyjnego przedstawienia teatralnego w języku obcym jest przedstawienie tworzone przez nauczycieli zawodowo zajmujących się teatrem. Przykładem takiego teatru jest The Bear Educational Theatre, założony w Pradze na początku lat 90. ubiegłego wieku.

The Bear Educational Theatre

Grupę The Bear Theatre powołał do życia brytyjski absolwent filozofii David Fisher, który krótko po rewolucji 1989 r. rozpoczął pracę jako nauczyciel języka

angielskiego w Pradze. Dosyć szybko zorientował się, że ćwiczenia teatralne są dla jego uczniów bardziej interesujące i motywujące niż „statyczne” (opierające się na siedzeniu w ławce) zadania z podręcznika (Jun 2005:42). Pierwszy spektakl Fishera – *The Bear* – oparty na jednoaktówce Czechowa, został zaprezentowany w 1994 r. Od tamtej pory zespół współtworzą aktorzy i nauczyciele z różnych państw europejskich, tworząc najczęściej autorskie scenariusze przeznaczone do przedstawień interaktywnych. Swoją działalność artyści z *The Bear Theatre* określają następująco:

the Bear Educational Theatre ma misję wspierania w nauczaniu nauczycieli w państwowych oraz prywatnych szkołach, oferując ich uczniom pozytywne doświadczenia związane z przyswajaniem wiedzy. Tradycyjne nauczanie umieszcza ucznia w pasywnej roli oraz kładzie nacisk na to, czego uczeń jeszcze nie wie, zamiast motywować go już zdobytą wiedzą. The Bear Educational Theatre kompensuje te braki, udowadniając uczniom, jak wiele już potrafią i jak wiele mogą się jeszcze nauczyć (www.thebeartheatre.com).

Obecnie teatr ma w swoim repertuarze czternaście przedstawień, adresowanych do różnych grup wiekowych i dostosowanych do różnych poziomów zaawansowania językowego. Do każdego przedstawienia oferuje się pakiet materiałów edukacyjnych, które nauczyciel może wykorzystać w klasie przed spektaklem lub po nim. Opiszę pokrótce jeden ze spektakli, który miałam okazję obejrzeć w swojej szkole. *The Detectives* to zabawna historia – intryga kryminalna, w rozwiązanie której wciągani są widzowie (a więc stają się detektywami). Bohaterami tej intrygi są członkowie wędrownego kabaretu z Anglii: magik, jego żona tancerka oraz ich przyjaciel klaun. Pewnego wieczoru jedno z nich ginie w tajemniczych okolicznościach. Aby wyjaśnić zagadkowe morderstwo, potrzebna jest pomoc publiczności – to ona ma uzasadnić kto, jak i dlaczego dokonał zbrodni. Spektakl zaprezentowano przed gimnazjalistami (poziom *pre-intermediate* i *intermediate*), którzy z zaciekawieniem (i rozbawieniem) śledzili rozwój fabuły.

Taka propozycja „lekcji” wpływa pozytywnie na motywację uczniów do używania języka angielskiego już przez sam fakt bycia czymś odmiennym (wybijającym z rutyny, zmuszającym do zmiany myślenia o nauce języka obcego) od typowych lekcji z tablicą, książką i zeszytem. Pobudza wyobraźnię ucznia i (jeśli ten rozumie, o co jest proszony przez aktorów) umacnia jego poczucie własnej wartości i sprawności językowej. Przedstawienie jest też bardzo dobrym punktem wyjścia do przeprowadzenia lekcji w klasie na jego temat, z wykorzystaniem zarówno ćwiczeń opartych na czytaniu, pisaniu i dyskusji,

jak i ćwiczeń dramowych (może to być np. odegranie fragmentu spektaklu, który szczególnie utkwił uczniom w pamięci; można również zaproponować uczniom wymyślenie własnego zakończenia historii i zaprezentowanie go w formie krótkiej scenki w klasie).

Podsumowanie

Niezależnie od tego, którą z form teatralnych wykorzystamy w celach edukacji językowej, przyniesie ona korzyści zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. Korzyści te podsumować można słowami Paula Daviesa:

Drama [and theatre in general – przyp. aut.] bridges the gap between course-book dialogues and natural usage, and can also help to bridge similar gap between the classroom and real-life situations by providing insights into how to handle tricky situations (Davies 1990:96).

By móc efektywnie włączyć ćwiczenia teatralne w nauczanie języka, wcale nie trzeba zajmować się teatrem zawodowo. Wielu nauczycieli może się również obawiać o to, że w trakcie 45-minutowej lekcji po prostu nie znajdzie czasu na tego typu „eksperymenty”. Tymczasem wystarczy np. udratyzować jakikolwiek dialog z podręcznika, spróbować go przedstawić z odpowiednią intonacją, gestami i mimiką bez zaglądania do tekstu (pojawiające się wówczas błędy czy niedokładności nie mają większego wpływu na naukę – chodzi o uchwycenie i zrozumienie sensu wypowiedzianych kwestii i ich kontekstu).

Dobłą inspiracją dla prowadzących lekcje języka angielskiego może być książka *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* Alana Maleya i Alana Duffa, z której sama chętnie korzystam. Tym, którzy pragnęliby wziąć udział w warsztatach dotyczących włączania teatru w nauczanie języków obcych polecam spotkania prowadzone przez Agatę Knak (w Poznaniu organizował je Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli). Zawsze można również złożyć wizytę w klasie nauczania początkowego – tam lekcje języka angielskiego właściwie nie istniałyby bez ćwiczeń teatralnych, wykorzystujących naturalną skłonność dzieci do naśladowania zachowań innych.

BIBLIOGRAFIA

- Brzozowska, P. (2013) Metoda Total Physical Response w praktyce szkolnej – przykłady ćwiczeń z języka angielskiego. W: *Języki obce w szkole*, nr 2 [online] [dostęp 5.07.2016] <<http://jows.pl/sites/default/files/Brzozowska.pdf>>.
- Burgerová, J., Cimermanová, I. (2013) Young Learners and Drama Techniques in English Language Education. W: *Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna*, nr 2, 47-56.

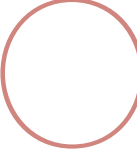
- Davies, P. (1990) The Use of Drama in English Language Teaching. W: *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, cz. 8, nr 1, 87-99.
- Grotowski, J. (2012) Pogadanka o teatrze dla młodzieży szkolnej. W: J. Grotowski, *Teksty zebrane*. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, 670-678.
- Holden, S. (1982) *Drama in Language Teaching*. Londyn: Longman.
- Jun, D. (2005) The Bear Theater. W: *Czech Culture*, wiosna, 42-43.
- Kraszewska, K. (2009) Zabawa w teatr. Kształcenie językowe z wykorzystaniem perspektywy neurobiologicznej i psychoruchowych predyspozycji uczniów. W: *Homo Ludens*, nr 1, 123-136.
- Królicza, M. (2006) *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maley, A., Duff, A., *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Marko, A. (2014) Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody. W: *Homo Ludens*, nr 1, 87-100.
- Pankowska, K. (2000) *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Via, R. (2000) “The magic if” of theater: enhancing language learning through drama. W: W. M. Rivers (red.) *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press, 110-123.
- www.thebeartheatre.com

DR EWA JELEŃ-KUBALEWSKA Nauczycielka języka angielskiego w SP 57 w Poznaniu. Stale współpracuje z Zakładem Performatyki Instytutu Kulturoznawstwa UAM, gdzie obroniła doktorat.

Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera

KAMILA WAROT

Współczesne tendencje w nauczaniu języka obcego sprawiają, że skupione jest ono na indywidualizacji nauczania. U wielu dzieci występują różnego rodzaju deficyty rozwojowe, z którymi nauczyciel musi się zmierzyć. Niniejszy artykuł poświęcony jest niektórym aspektom nauczania języka obcego uczniów z zespołem Aspergera.

 Odpowiednie zdiagnozowanie zespołu Aspergera ciągle stwarza wiele problemów, a ta jednostka chorobowa nadal jest mało znana w środowisku szkolnym. Jako nauczyciel języka angielskiego zetknęłam się w swojej pracy z uczniem z zespołem Aspergera. Pracuję z nim od czterech lat, obecnie uczeń ten kończy pierwszy etap edukacyjny. Na podstawie tych doświadczeń mogę stwierdzić, że dziecko z zespołem Aspergera może wykazywać niebywałą łatwość w zapamiętywaniu słownictwa czy piosenek w języku angielskim. Poza tym wyraża chęć i zaangażowanie w naukę nowych rzeczy.

Dziecko z zespołem Aspergera (ZA) w literaturze przedmiotu

Terminu *zespół Aspergera* po raz pierwszy użyła specjalistka i badaczka autyzmu L. Wing w 1981 r., opisując w swojej publikacji charakterystyczne zachowania i umiejętności pewnej grupy dzieci w odniesieniu do zaburzeń osobowości opisanych wcześniej przez austriackiego psychiatrę i pediatrę H. Aspergera. To on jako pierwszy nazwał tę grupę *autystyczną psychopatią* (Budzińska i Wójcik 2010:5). Zgodnie z teorią Świąćkickej, zespół Aspergera mieści się w *kręgu autyzmu całościowych zaburzeń rozwoju, które łączą objawy w kilku podstawowych sferach: kontaktów społecznych, komunikacji, zachowań i zainteresowań, jak również nadwrażliwości sensorycznej na różnego rodzaju bodźce* (Świąćkicka 2010:10).

Jeden z najwybitniejszych ekspertów w dziedzinie zespołu Aspergera, T. Attwood, przedstawia podstawowe cechy osób z zespołem Aspergera jako brak zrozumienia społecznego (osoby te mają problem z nawiązaniem kontaktów społecznych), ograniczoną umiejętność prowadzenia rozmowy oraz duże zainteresowanie konkretnym tematem. Ostatnia z wymienionych cech może przejawiać się zamiłowaniem do nauki języka angielskiego.

Według A. Kraszewskiej-Orzechowskiej (2007:49), zespół Aspergera został zdefiniowany jako jednostka chorobowa dosyć późno, dopiero w IV edycji DSM – IV¹. Autorka prezentuje w swoim artykule sześć kryteriów szwedzkiego badacza Ch. Gillberga, które określają główne cechy dziecka z zespołem Aspergera. Wśród nich wymienia: zaburzenie funkcji społecznych z towarzyszącym egocentryzmem, ograniczoną aktywność i zainteresowania, powtarzające się zachowania rutynowe lub rytuały, cechy dotyczące języka (opóźnienie wczesnego rozwoju mowy, perfekcjonizm, upośledzenie rozumienia w zakresie interpretacji znaczeń dosłownych i ukrytych), problemy z komunikacją niewerbalną oraz niezgrabność ruchowa.

Budzińska i Wójcik dodają, że w komunikacji niewerbalnej, która powiązana jest z zaburzeniami społecznymi, osoby z ZA nie potrafią nawiązać kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Poza tym mogą mieć ograniczoną umiejętność używania gestów, nietypową postawę ciała, ubogą mimikę twarzy lub nieprawidłową ekspresję.

Kraszewska-Orzechowska (2010:49) pisze z kolei, że dzieci te mają spore możliwości intelektualne, specyficzną wrażliwość emocjonalną, problemy z koordynacją ruchów i koncentracją uwagi oraz nie lubią zmian. Na podstawie własnych obserwacji mogę stwierdzić, że ani uboga mimika, ani nietypowa postawa ciała nie uniemożliwiają dzieciom z ZA nauki języka obcego i czerpania z tego radości. Uczniowie chętnie reagują ciałem w ćwiczeniach ruchowych (TPR – *Total Physical Response*) i śpiewają piosenki nawet wtedy, gdy mają pewną barierę logopedyczną. Jeśli chodzi o niską koncentrację uczniów z ZA, to zadanie to rzeczywiście wymaga od nauczyciela wiele wysiłku, można jednak nad tym pracować. Nie każde dziecko z ZA zachowuje się tak samo, do każdego ucznia należy więc podejść indywidualnie i wziąć pod uwagę jego stan psychofizyczny.

Istotną kwestią w cytowanych wcześniej definicjach zespołu Aspergera jest zwrócenie szczególnej uwagi na te cechy dziecka z ZA, które sprzyjają nauce języka obcego. Powtarzającą się cechą opisywaną przez Attwooda oraz Kraszewską-Orzechowską jest *zainteresowanie konkretnym tematem*, a mianowicie nauką języka obcego. Na podstawie własnych doświadczeń stwierdzam, że dziecko z ZA chętnie podejmuje nowe wyzwania adekwatne do swoich możliwości, np. szuka nowych słów z języka angielskiego, wykorzystując do tego technologie informacyjno-komunikacyjne, a w szczególności Internet. Dzięki temu rozwija również umiejętności wykorzystania komputera w praktyce. Poza tym uczeń często zadaje dociekliwe pytania związane z konkretnym tematem lekcji języka angielskiego, np. dotyczące nazw elementów widniejących na plakacie, o których nie wspomniano na lekcji, lub pisowni bardziej złożonych liczb. Po usłyszeniu i powtórzeniu nowych wyrazów uczeń łatwo je zapamiętuje.

Budzińska i Wójcik potwierdzają teorię, że rozwój intelektualny dzieci z zespołem Aspergera przebiega prawidłowo, a nawet szybciej niż w przypadkach typowych. Dzieci te funkcjonują w granicach normy intelektualnej lub nieco powyżej, przez co postrzegane są jako bardzo inteligentne. Stanowisko to potwierdza również Kraszewska-Orzechowska, dodając, że dzieci z ZA mają *bardzo bogate słownictwo, bardzo szczegółowe i dokładne wypowiedzi. (...) wykazują się dobrą zdolnością zapamiętywania na zasadzie zapamiętywania mechanicznego* (Kraszewska-Orzechowska 2007:51). Na podstawie własnych obserwacji powyższe tezy mogę potwierdzić – dziecko z ZA bardzo szybko i chętnie uczy się na pamięć wierszyków i rymowanek po angielsku i często przyswaja tekst szybciej niż jego rówieśnicy. Poza tym ma duży zasób słownictwa, którego samodzielnie poszukuje, o czym

wnikliwie pisał Attwood, określając język ucznia z zespołem Aspergera jako *nietypowy profil umiejętności językowych* (2012:223).

Opisane wcześniej występowanie konkretnych zainteresowań ucznia z zespołem Aspergera jest istotne z punktu widzenia ich funkcji w życiu dziecka z ZA. Według Attwooda, istnieją dwa rodzaje zainteresowań: kolekcjonowanie i *nabywanie wiedzy z konkretnej dziedziny*. Dziecko cierpiące na ZA potrafi kolekcjonować różne, niezwykle przedmioty, katalogować je czy też czytać różnego rodzaju publikacje naukowe, encyklopedie, a następnie adaptować nabytą wiedzę do swoich wypowiedzi.

Attwood pisze o wielu funkcjach szczególnych zainteresowań osób z ZA, np. zwalczanie lęku, relaksacja, pomoc w zrozumieniu świata fizycznego, budowanie poczucia tożsamości, ujawnianie zdolności intelektualnych czy zapewnienie życiu większej przewidywalności i pewności. Interesującą tezę na temat dzieci z zespołem Aspergera stawia B. Sher, twierdząc, że *dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (...) są bardziej, a nie mniej rozwinięte niż ich rówieśnicy. Zespół sawanta u osób autystycznych może być potwierdzeniem tej tezy* (2014:13). Należy zatem wspierać i rozwijać zainteresowania tych dzieci, gdyż może to być sposób na pokonywanie ich własnych wewnętrznych trudności i na rozwijanie uzdolnień.

Sprawności językowe u uczniów ze spektrum autyzmu (ASD)

Autyzm jest poważnym zaburzeniem rozwojowym utrudniającym komunikację i nawiązywanie kontaktów, ale dzieci z zespołem Aspergera zazwyczaj prezentują przeciętny lub ponadprzeciętny poziom inteligencji. W nauczaniu języka obcego ważną rolę odgrywa komunikacja, a główny problem tkwi w wymowie, dlatego nauczyciel może spotkać się z pewnymi barierami u uczniów z ZA. Porozumiewając się z uczniami, nauczyciel obowiązany jest mówić powoli, wyraźnie i krótkimi zdaniami, tak by dzieci zrozumiały przekaz. Wiechuła-Napiórkowska potwierdza, że *uczniowie autystyczni są doskonałymi naśladowcami i (...) są w stanie naśladować całkowicie obce dźwięki, a ich wymowa w języku obcym może być bliska oryginałowi*. Autorka artykułu pisze o tym, że uczniowie ci mogą również stosować echolalie natychmiastowe i odroczone, czyli powtarzanie usłyszanego słowa lub zwrotu, a nawet dialogu, zaraz po ich usłyszeniu lub usłyszonych wcześniej. Dlatego też warto wykorzystać tę możliwość w nauce języka obcego i często powtarzać nowe słowa, udostępniać oryginalne nagrania w języku obcym, aby dziecko łatwiej zapamiętało nowy materiał.

Stanowisko potwierdzające powyższą teorię prezentuje Attwood, który podkreśla, że dziecko z ZA może mieć niezwykłą umiejętność wymawiania słów w sposób identyczny jak rodzimi użytkownicy języka. Autor dodaje, że *osoba dotknięta zespołem Aspergera może posiadać umiejętność mówienia wieloma obcymi językami bez charakterystycznych dla ludzi uczących się danego języka błędów w wymowie* (Attwood 2012:246-247).

Oprócz funkcji komunikacyjnej, ważne w uczeniu się języka jest rozumienie mowy ze słuchu. Sprawność ta jest najważniejsza na pierwszym etapie edukacyjnym. Jak pisze Kraszewska-Orzechowska (2007:52), słuchanie ze zrozumieniem może stanowić pewien problem dla dzieci z ZA. Nauczycielka K. Williams z Uniwersytetu Michigan twierdzi, że dzieci te są dekoncentrowane przez bodźce wewnętrzne, przez co mają trudności ze skupieniem uwagi na tym, co dzieje się w klasie. Uczniowie ze spektrum autyzmu mają skłonność do łatwego rozpraszania uwagi, co potwierdza również Kraszewska-Orzechowska w swoim artykule. W związku z tym, aby uczniowie właściwie zrozumieli tekst, należy zadbać o to, aby maksymalnie ograniczyć występowanie bodźców w klasie. Attwood dodaje, że *dziecko powinno siedzieć jak najbliżej nauczyciela, by lepiej go słyszało i miało odwagę powiedzieć, czy jego polecenie było słyszalne. Podłożem problemu jest więc percepcja słuchowa, a niekoniecznie brak uwagi* (2012:243). Na podstawie swojej pracy z uczniami z ZA mogą potwierdzić, że ograniczenie bodźców sprzyja nauce języka. Ważnym elementem lekcji jest zachowanie dyscypliny w klasie, dzięki czemu uczeń nie jest rozpraszany przez rówieśników. Dekoncentruje go również zbyt duża liczba przedmiotów na ławce.

Święcicka (2010:44) zwraca uwagę na deficyty w obrębie systemu słuchowego, w szczególności na nadwrażliwość na bodźce słuchowe w formie głośnych dźwięków lub niedowrażliwość na zbyt ciche dźwięki. W związku z tym warto obserwować zachowanie uczniów, aby właściwie dostosować głośność nagrania.

Kolejną sprawnością nauczaną w języku obcym jest pisanie. Na pierwszym etapie kształcenia nie jest to sprawność dominująca, ale warto o niej wspomnieć. Wiechuła-Napiórkowska przedstawia problem motoryki małej uczniów autystycznych, ze szczególnym uwzględnieniem trudności z rozluźnianiem mięśni dłoni, co w efekcie utrudnia szybkie i czytelne pisanie. Stanowisko to potwierdza Święcicka (2010:44), która wymienia zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej jako jeden z deficytów integracji sensorycznej u dzieci ze spektrum autyzmu. Moje obserwacje potwierdzają te opinie na temat trudności w pisaniu, ale rozumianym jako sam proces pisania.

Uczniowie szybko zniechęcają się w momencie, gdy biorą długopis do ręki. Jeśli chodzi o poprawność pisowni, to ci uczniowie wykazują się bardzo dobrą pamięcią zapisu wyrazów czy prostych zdań w języku angielskim.

W trakcie nauki języka obcego nie byłoby możliwości zrozumienia jakiegokolwiek komunikatu słuchanego czy przeczytanego bez znajomości słownictwa. A to właśnie słownictwo stanowi mocną stronę uczniów autystycznych, którzy *mogą mieć nadzwyczajne umiejętności, np. wyjątkową pamięć, która rekompensuje częściowo trudności w porozumiewaniu się* (Zawadzka-Bartnik 2010:202). Według Wiechuły-Napiórkowskiej, uczniowie *ci nie mają problemów z nauczeniem się wielu nowych wyrazów. Nauczyciel może spodziewać się, że znajomość słownictwa ucznia z ASD może znacznie przewyższać możliwości pozostałych uczniów* (2010:95).

W nauczaniu słownictwa dobrym pomysłem jest wykorzystanie szczególnych zainteresowań uczniów z ZA przy wprowadzaniu nowej leksyki, np. jeśli dany uczeń interesuje się samochodami, można wprowadzać kolory w połączeniu z różnymi markami samochodów (Wiechuła-Napiórkowska 2010:96). Pracując z uczniem z ASD, często wykorzystuję karty pracy zawierające elementy matematyki połączone z leksyką angielską, np. dodawanie i odejmowanie – na podstawie wyniku uczeń odczytuje w legendzie, jakim kolorem należy wypełnić daną część rysunku, lub puzzle matematyczne połączone z nazwami zwierząt czy kolorów po angielsku.

Attwood (2012:277) prezentuje jeszcze inną perspektywę nauczania osób ze spektrum autyzmu. Według niego, osoby z ZA myślą często obrazami, a nie słowami – Attwood pisze o dominacji myślenia wzrokowego. Zatem również w nauczaniu języka obcego warto stosować wizualizację wspomagającą proces nauczania dzieci z ZA, aby *umożliwiać aktywne uczestnictwo* (Attwood 2012:277). Z moich doświadczeń również wynika, że wizualizacja, karty obrazkowe, krótkie filmy wyświetlane na tablicy interaktywnej przyciągają uwagę uczniów i zachęcają do dalszego skupienia się. Poza tym różnorodne metody pracy, zmienne tempo pracy z klasą czy też krótkie przerwy śródlekcyjne w formie ćwiczeń TPR wspomagają naukę języka obcego.

Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, że u uczniów z zespołem Aspergera sprawności językowe, które nie sprawiają im kłopotów i przeważają w nauce języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym, to: rozumienie ze słuchu, odczytywanie wyrazów i prostych zdań oraz mówienie w zakresie powtarzania za wzorem oraz wypowiedziania

wyuczonych słów lub zwrotów. Najwięcej trudności przysparza uczniom proces pisania, a nie zapamiętywanie pisowni wyrazów w języku angielskim.

Na koniec przypomnienie kilku wskazówek wartych zastosowania w pracy z uczniem z zespołem Aspergera:

- Odpowiednie miejsce w klasie (np. z daleka od okna, w pierwszej ławce, blisko nauczyciela, bez intensywnego światła), aby dziecko nie było narażone na niepotrzebne bodźce.
- Niezmiennność otoczenia i przewidywalność, np. stały rozkład zajęć szkolnych, niezmiennność sal lekcyjnych i nauczycieli.
- Uprzedzanie uczniów o wszelkich zmianach w szkole, planie zajęć itp.
- Warto określać czas trwania aktywności, np. poprzez podanie liczby zadań czy przy pomocy umówionego sygnału.
- Opracowywanie dodatkowych zadań dla ucznia na wypadek, gdyby skończył on pracę wcześniej niż jego koledzy.
- Utrzymywanie dyscypliny w klasie w celu podtrzymania koncentracji ucznia.
- Stosowanie różnego rodzaju wizualizacji podczas lekcji, co sprzyja przyswajaniu nowego materiału i koncentracji uwagi.
- Udzielanie wskazówek głośno, wyraźnie, prostymi, krótkimi zdaniami, zrozumiałymi dla ucznia.
- Częste powtarzanie nowego słownictwa z wykorzystaniem tablicy multimedialnej, oryginalnych nagrań w języku obcym, krótkich filmów, bajek.

Warto pamiętać, że dzieci z zespołem Aspergera są uczniami wymagającym od nauczycieli przemyślanego i profesjonalnego podejścia. Nauczyciel najpierw musi dobrze poznać dzieci, żeby zastosować właściwe metody pracy, zmotywować je do nauki, zainspirować i pobudzić

do działania. Z pewnością łatwiej pracować z takimi uczniami tym nauczycielom, których przedmiot znajduje się w sferze zainteresowań dzieci, np. matematykom czy nauczycielom języków obcych. Trudniej jest pozostałym i to właśnie oni poszukują nowych dróg pozwalających dotrzeć do uczniów z ZA.

BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. (2012) *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Budzińska, A., Wójcik, M. (2010) *Zespół Aspergera. Księga pytań i odpowiedzi*. Gdańsk: Harmonia.
- Chłopek, Z. (2016) Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym. *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 4-10.
- Kraszevska-Orzechowska, A. (2007) Zachowania dzieci z zespołem Aspergera i proponowane formy pomocy. W: *Repozytorium Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. XX. Lublin: Szpital Neuropsychiatryczny im. Prof. M. Kaczyńskiego.
- Sher, B. (2013) *Gry i zabawy we wczesnej interwencji. Ćwiczenia dla dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu i przetwarzania sensorycznego*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Świącicka, B. J. *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Kraków: Impuls.
- Wiechuła-Napiórkowska, B. (2010) Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole* nr 3, 94-96.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.

KAMILA WAROT Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej im. I.A. Zboińskiego w Zespole Szkół w Kikole. Ukończyła filologię języka rosyjskiego z językiem angielskim w Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku oraz studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki w Ateneum – Wyższej Szkole w Gdańsku.

1 **DSM-IV** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Część (oś) IV dotyczy problemów psychospołecznych i środowiskowych.

Zajęcia z dużą grupą przedszkolaków mogą być świetną zabawą!

MAGDALENA
WÓJCIK-GUGULSKA

Duże grupy dzieci na zajęciach z języka obcego nierzadko budzą lęk u prowadzących. Jeśli dodamy do tego, że są to przedszkolaki, wielu spośród nauczycieli pracy z nimi się nie podejmie. Wystarczą jednak odpowiednie pomysły w formie gier i zabaw edukacyjnych, które dzieci lubią najbardziej, a prowadzenie zajęć językowych nie będzie trudne.

Polska jest jednym z tych krajów, w których języka obcego uczy się już na etapie przedszkola, tworząc podwaliny do dalszego rozwoju kompetencji językowych w szkole. Wyniki wielu badań prowadzonych przez psychologów czy językoznawców potwierdzają, że jest to okres szybkiego rozwoju psychofizycznego i intelektualnego dzieci i najlepszy moment na rozpoczęcie nauki języka obcego. Jak jednak efektywnie pracować z dużymi grupami dzieci w przedszkolach tak, aby zbudować mocne fundamenty pod dalszą edukację? Jak skutecznie utrwalać materiał językowy? W pracy z małymi dziećmi główną rolę powinny odgrywać wyobraźnia i dobry warsztat dydaktyczny nauczycieli. Wystarczy kilka sprawdzonych gier czy zabaw, kilka podstawowych przedmiotów, które powinny znajdować się w torbie nauczyciela, a nawet najbardziej trywialne zajęcia o kolorach stają się edukacyjną przygodą.

Opowiadania

Dzieci uwielbiają barwne postaci i bohaterów. Przy obecnych możliwościach technologicznych nauczyciele mogą łatwo tworzyć bajki, historyjki czy obrazki własnego autorstwa. Potrzebują tylko podstawowych narzędzi multimedialnych i wyobraźni. Warto pamiętać, że bohaterowie zajęć muszą być charakterystyczni: śmieszny psotnik, nieporadny fajtłapa lub narcystyczna artystka. Negatywne postaci też wzbudzają wiele emocji, a jedne i drugie uczą dzieci właściwych postaw życiowych.



Oto Bonnie i przyjaciele. Bonnie jest psem, zabawnym bohaterem całej serii opowiadań dla przedszkolaków w wieku pięciu i sześciu lat. Ma przyjaciółkę Lady Lamę, artystkę bardzo dbającą o wygląd. Jest też z nimi Harry, magik, który potrafi zaczarować świat. Ta autorska seria *Bonnie&Friends* składa się z dwudziestu bloków tematycznych realizowanych przez dwa lata, a każdy blok zbudowany jest z opowiadania wprowadzającego nowe słownictwo i zwroty, obrazków, kart pracy dla dzieci, autorskich piosenek, ciekawych projektów i zabaw, a także specjalnie zaprojektowanych maskotek na wzór bohaterów. Rodzice dodatkowo otrzymują *Bonnie's Magazine*, gazetkę, w której znajdują omawiany materiał z tłumaczeniem na język

polski, aby wraz z pociechami mogli ćwiczyć w domu. Bonnie to postać wzorowana na prawdziwym piesku rasy shih tzu, należącym do autorki opowiadań i artykułu. Dzięki temu dzieci jeszcze chętniej angażują się we wspólne śmieszne przygody bohaterów opowiadań, wiedząc, że na koniec roku szkolnego, jeśli przyłożą się do nauki, poznają prawdziwą Bonnie.

Z opowiadaniem mogą być związane małe projekty plastyczne, do których można użyć przyborów dostępnych w przedszkolu. Kiedy jednak prowadzący nie czuje się na siłach, by tworzyć własne postaci i opowiadania, na rynku wydawniczym i w Internecie znajdzie wiele zajmujących publikacji skierowanych do najmłodszych. Nawet jeśli są one napisane po polsku, można poświęcić trochę czasu, aby stworzyć tekst w języku obcym. Przykładowo: na stronie www.learnenglishkids.britishcouncil.org/en, w zakładce *Listen and watch* można znaleźć mnóstwo krótkich opowiadań na różnych poziomach zaawansowania wraz z gotowymi do wydruku zadaniami, kolorowaniami i piosenkami. Nauczyciel może dodatkowo wydrukować tekst opowiadania i sam przeczytać je dzieciom, wyłączając dźwięk oryginalnego nagrania.

PAJĄK I MUCHY

Źródło: gra powszechnie znana

Popularna zabawa ruchowa gwarantująca sprawdzenie wiedzy i mile spędzony czas. Nauczyciel jest pajakiem, a przedszkolaki – muchami. Na komendę *Flies are flying!* muchy fruwać po sali. Jednak gdy usłyszą *The spider is catching!*, zastygają w bezruchu. Dziecko, które się poruszy, zostaje zapytane przez prowadzącego z tematyki przerabianej na zajęciach. Mogą to być proste pytania zadawane wraz z pokazywaniem obrazka, na przykład *what's this?, what colour is it?, is it big or small?*, albo bardziej skomplikowane, jeśli uczniowie są na nie gotowi: *can it fly?, how many legs does a spider have?*. Jeśli zapytany uczestnik zabawy zna odpowiedź, bawi się dalej, a jeśli nie pamięta, trafia na pewien czas do sieci pająka. Uwielbianą przez dzieci zabawę można modyfikować. W okresie świątecznym pająka może zastąpić Mikołaj, a muchy – biegające elfy. Na pewnym etapie w roli pająka może śmiało wystąpić jeden z uczniów. Dzieci są bardzo konsekwentne w egzekwowaniu wiedzy i zasad gry. Bardzo istotne w tej grze jest wykorzystanie tzw. flashcards, które można znaleźć na wielu stronach internetowych (www.mes-english.com, www.kids-pages.com, www.supersimplelearning.com, www.mrprintables.com) lub przygotować samemu.

ROBAKI

Źródło: gra powszechnie znana

Kolejna z uwielbianych zabaw. Dzieci wcielają się w niej w role robaków. Na komendę nauczyciela *Worms!* przedszkolaki poruszają się, próbując naśladować robaki. Kiedy usłyszą *Stand up!*, jak najszybciej wstają do pozycji wyprostowanej. Dziecko, które robi to jako ostatnie, musi odpowiedzieć na pytanie, podobnie jak w zabawie *Pająk i muchy*, mniej lub bardziej skomplikowane, z zakresu materiału omawianego na zajęciach.

GŁUCHY TELEFON

Źródło: gra powszechnie znana

Głuchy telefon – czy też *Chinese Whispers* – może być realizowany w tradycyjnej formie, czyli w kole. Na początku to prowadzący podaje słowo albo całą frazę dziecku siedzącemu obok, po czym wiadomość jest przekazywana od ucha do ucha. Jeśli grupa nie przekształci słowa/frazy, otrzymuje punkt. Jeśli natomiast do nauczyciela dotrze inna wiadomość niż ta, którą podał, to on zdobywa punkt.

Ciekawszą wersją tej znanej gry jest podział dzieci na dwie lub trzy drużyny, które stają w rzędach przodem do tablicy. Pierwszy uczeń w każdym rzędzie dostaje marker/kredek, a nauczyciel staje z tyłu rzędów w pewnej odległości. Dzieci stojące na końcu swoich rzędów podchodzą do prowadzącego, który trzyma obrazek. Od razu po jego zobaczeniu podbiegają do najbliższego współgracza, przekazując mu słowo na ucho. Podawane słowo musi trafić do dzieci czekających na początku rzędów, a te rysują na tablicy to, co ono oznacza. Jak to w grach zwykle bywa: kto pierwszy, ten lepszy, wszystko więc musi odbywać się jak najszybciej, aby można było przyznać punkt drużynie.

POCIĄGI

Źródło: gra powszechnie znana

Trains to gra przeprowadzana również z podziałem na grupy stojące w rzędach, czyli pociągi. Tym razem jednak stoją one tyłem do tablicy bądź też po prostu tyłem do nauczyciela. Tylko gracze stojący jako ostatni w rzędach mogą się odwrócić i popatrzeć na obrazek. Następnie muszą go zilustrować gestykulacją osobie stojącej przed nimi, którą klepią najpierw w ramię, aby wiedziała, że może się do nich odwrócić. Wiadomość jest przekazywana po kolei dokładnie w ten sam sposób. Jedynymi uczniami, którzy mogą się odezwać, są gracze stojący na początku rzędów. Kiedy słowo w postaci ruchu do nich dotrze, muszą je wypowiedzieć na głos. Punkt wędruje do najszybszej drużyny.

TYŁEM DO TABLICY

Źródło: gra powszechnie znana

Back to the Board (B2B) jest grą mało wymagającą, jeśli chodzi o potrzebne materiały dydaktyczne, a może być zastosowana z różnymi modyfikacjami we wszystkich grupach wiekowych, na wszystkich poziomach językowych. Przedszkolaki zostają podzielone na dwie albo trzy grupy, w zależności od liczby dzieci. Jedno dziecko z każdej grupy siada na krzeselku, tyłem do nauczyciela, a reszta stoi przed swoim towarzyszem gry. W grupach szkolnych gra polega na zapisywaniu przez nauczyciela słowa bądź też pytania na tablicy (stąd nazwa), a na etapie przedszkolnym prowadzący zajęcia używa do tego obrazków. Dzieci siedzące na krzeselkach słuchają i obserwują swoich kolegów z grupy, próbując odgadnąć słowo z obrazka, podczas gdy grupy starają się wyjaśnić je poprzez łatwe opisy po angielsku (podając kolor, wielkość itp.) i mowę ciała. Punkt zdobywa drużyna, w której siedzący najszybciej odgadnie słowo. Następnie następuje zmiana osoby na krzeselku.

ZAMIEŃ SIĘ KRZESŁEM, JEŚLI LUBISZ BANANY

Źródło: gra powszechnie znana

Do tej zabawy potrzebne są krzesła – tyle, ile dzieci jest w grupie. Ustawiamy je w kole, tak aby każdy siedział plecami do środka. Jeśli grupa jest spora, można podzielić uczestników na dwa mniejsze koła, aby w trakcie zabawy nic złego nikomu się nie przydarzyło. Nauczyciel inicjuje zabawę, mówiąc: *Change your chair if you like...* i dodając słowo (w zależności od omawianego tematu: jedzenie, zwierzęta itp.). Po tym zdaniu dzieci, które lubią to, co wymienił prowadzący, wstają i zajmują inne wolne krzesło. Zasada jest jednak taka, że nie może to być krzesło obok, bo gra byłaby za prosta. Osoby, które nie lubią tego, co wymienił prowadzący, pozostają na swoich miejscach. Już w pierwszej rundzie nauczyciel przyłącza się do zabawy, zajmując jedno krzesło. W ten sposób jeden z uczestników pozostaje bez miejsca do siedzenia i to on musi wymyślić kolejne uzupełnienie pytania, aby siedzące na krzesłach dzieci z nich wstały i umożliwiły mu dołączenie do koła. Dzięki tej zabawie dzieci utrwalają poznane słownictwo. Bardzo często zdarza się tak, że uczniowie specjalnie nie zajmują wolnych krzesel, aby móc sterować zabawą i wymyślać swoje komendy.

MUZYCZNE KRZESŁA

Źródło: gra powszechnie znana

Jak sama nazwa wskazuje, i w tej zabawie potrzebne są krzesła. Ustawiamy je w koło. Dodatkowo jednak prowadzący musi przygotować małe obrazki z wybranej kategorii słownictwa (można je wydrukować ze wspomnianych wcześniej stron z flashcards), które przykleja pod każdym krzesłem. Dzieci zajmują miejsca, siadając plecami do środka koła. Nauczyciel włącza muzykę, co jest znakiem dla uczestników, że mają wstać i tańczyć czy też skakać, poruszając się po zewnętrznej stronie koła z krzesel. Kiedy usłyszą, że piosenka została zatrzymana, zajmują jedno krzesło. Nauczyciel podaje wtedy jedno słowo, a uczniowie sprawdzają, czy to właśnie pod ich krzesłem znajduje się obrazek przedstawiający je. Osoby, które znajdują to słowo, pozostają już na miejscach i nie poruszają się w trakcie odtwarzania muzyki. Wygrywa uczeń, któremu udało się ominąć krzesła z wymienianymi przez nauczyciela słowami.

GRA Z KOSTKĄ

Źródło: gra powszechnie znana

Ta gra sprawdza się tylko wtedy, kiedy łatwo jest narysować to, czego dotyczy słownictwo, które chcemy ćwiczyć. Dzieci podzielone są na grupy cztero- lub pięcioosobowe. Musimy jednak pamiętać, że musi to być parzysta liczba grup, aby grupy można było połączyć w pary. Każda para grup dostaje jedną kostkę (najlepiej dużą, żeby nauczyciel mógł z daleka nadzorować ilość wyrzuconych oczek) oraz czyste kartki i ołówki dla każdego gracza. Prowadzący przedstawia przygotowaną przez siebie planszę z instrukcją albo rysuje ją na tablicy. Na instrukcji znajdują się poszczególne ścianki kostki z oczkami, a przy każdej z tych ścianek ilustracja danego słowa. Dla przykładu instrukcje z owocami: 1 to banan, 2 to jabłko, 3 – śliwka, 4 – truskawka, 5 – kiwi, a 6 to gruszka.

Rozpoczyna gracz z pierwszej drużyny i wyrzuca dla swojej grupy jedną z sześciu cyfr, co oznacza, że cała drużyna musi narysować owoc odpowiadający tej cyfrze. Następnie rzuca dziecko z drugiej drużyny dla swoich współzawodników, po czym grupa rysuje. Grają na zmianę, do momentu, aż jedna z drużyn uezbiera wszystkie owoce. Jeżeli danej grupie wypada kilka razy ta sama liczba oczek, musi rysować ten sam owoc po raz kolejny. Nietety, dużym minusem tej gry jest jej losowy czas trwania. Jeśli mamy więcej par drużyn grających ze sobą, bardzo prawdopodobne jest, że jedna para skończy szybciej, a druga będzie musiała się dłużej natrudzić, aby wyrzucić

wszystkie rodzaje owoców. Warto więc mieć w zanadrzu dodatkową zabawę dla tych, którzy szybciej skończyli.

GRY PLANSZOWE

Są to wciąż niezastąpione formy świetnej zabawy. Na zajęciach językowych można wykorzystywać przeróżne ich rodzaje, a także wersje w języku polskim, modyfikując je na użytek zajęć z języka obcego. Nie należą jednak do najtańszych materiałów pomocniczych, ale temu może zaradzić dziecięca wyobraźnia. Wystarczą brystol, kredki, nożyczki i kostka do gry. Po zakończeniu pracy z danym zakresem materiału językowego można śmiało poprosić, aby to właśnie dzieci w grupach trzy- lub czteroosobowych same stworzyły swoje gry planszowe. Przykłady już istniejących gier są tu dobrą inspiracją. Dzięki temu dzieci będą wiedziały, jak rysować pola, jakie zasady można stworzyć, jakie dodatkowe zadania są możliwe, jak zaprojektować własne pionki. Oczywiście Internet jako skarbnica materiałów dla nauczycieli gotowych do wydrukowania i w tym przypadku nas nie zawodzi. Przykładową stroną internetową, już wspomnianą w artykule, jest www.mes-english.com, gdzie prócz długiej listy przygotowanych gier karcianych i planszowych, można znaleźć generatory, w które wpisujemy interesujące nas słownictwo, i za sprawą jednego kliknięcia uzyskujemy gotową do wydruku planszę gry. Natomiast generator na stronie: <http://dobblemania.pl/> pozwoli nam przygotować popularną w ostatnich latach grę *Dobble*, ćwiczącą spostrzegawczość i utrwalającą słownictwo.

BIAŁE TABLICZKI

Źródło: gra powszechnie znana

Nie ma chyba dziecka, które nie lubiłoby mazać po tablicy. Świetnym pomysłem jest przygotowanie sobie łatwej pomocy dydaktycznej, która posłuży przez cały rok, a da nam wiele możliwości. Do wykonania jej potrzebna jest biała kartka z bloku rysunkowego i koszulka do segregatora. Wsuwamy kartę do koszulki i biała tablica gotowa. Teraz tylko marker i chusteczka do ścierania. W zależności od chęci, można przygotować tyle tabliczek, aby starczyło dla każdego dziecka z grupy, albo jedną na parę. Możliwości, jakie dają takie tabliczki, są ograniczone tylko wyobraźnią nauczyciela.

Podsumowanie

Gry i zabawy to nieodłączny element życia dzieci. Dzięki nim rozwija się wyobraźnia, ujawniają się talenty, wzbogaca się wiedza. Poprzez zabawy najlepiej jest przekazywać i utrwalać materiał językowy. Zaprezentowane gry i zabawy to tylko kilka możliwych przykładów. Nie trzeba się też martwić, że nauczycielowi nie wystarczy pomysłów, aby zaciekać dzieci. One potrzebują powtarzalności, uwielbiają powielać schematy. Przecież jeśli prowadzący zajęcia zapomni choćby o piosence na powitanie czy innym rytuale spotkania, zawsze znajdzie się uczeń, który się o to upomni...

NETOGRAFIA

→ *The world's largest ranking of countries by English skills* [online] [dostęp 01.03.2017] <<http://www.ef.pl/epi/>>

MAGDALENA WÓJCİK-GUGULSKA Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Doktorantka UO w dziedzinie językoznawstwa stosowanego. Jej zainteresowania naukowe obejmują badania nad motywacją w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

Do Francji przez zabawę

AGNIESZKA
WIERZCHOSŁAWSKA

Język obcy to nie tylko nauka słów i gramatyki, ale także poznanie kultury danego kraju. Warto wprowadzać je już od najmłodszych lat, by uwrażliwić dzieci na różnorodność, zaznajomić z danym krajem i jego dorobkiem kulturowym oraz przedstawić im ciekawostki z nim związane. Jak zatem przystępnie – poprzez zabawę – przybliżyć przedszkolakom Francję? Oto scenariusz zajęć, które zaciekawiają każdego malucha!

Temat lekcji: *Vive la France* – poznajemy kulturę Francji.

Typ szkoły: przedszkole, szkoła podstawowa I-III

Poziom nauczania: A1

Cele lekcji:

- komunikacyjne: dziecko potrafi się przywitać i pożegnać po francusku, dziecko rozumie zwrot „*on prend* + nazwa środka transportu”;
- językowe: dziecko potrafi wymienić podstawowe środki transportu, nazwy ubrań i kolory, dziecko rozumie prosty przepis kulinarny;
- socjokulturowe: dziecko potrafi wymienić rzeczy związane z Francją, w tym: zabytki, przysmaki, kolorystykę flagi Francji.

Techniki pracy: burza mózgów, praca plastyczna indywidualna oraz grupowa, zabawy ruchowe na dywanie, wierszyk-masażyk, zabawy z obrazkami.

Przebieg lekcji

WSTĘP

1. *Mamy gości!* (czas: ok. 6 min.)

Zapraszamy do dzieci maskotkę o imieniu Pierre (lub innym dowolnym francuskim), która przyjechała właśnie z Francji. Wita się z dziećmi francuskim *Bonjour*. Chce przedstawić dzieciom swój kraj.

Na początku robimy burzę mózgów i pytamy dzieci o to, co kojarzy im się z Francją. Następnie (w zależności od możliwości sali) pokazujemy dzieciom prezentację przedstawiającą:

- mapę Europy, przybliżenie na Francję, wskazanie stolicy,
- symbole Francji: flagę, hymn,
- podstawowe zabytki Paryża: wieża Eiffla, Luwr, Łuk Triumfalny (z krótkim opisem),
- Disneyland (budzący ogromne emocje u dzieci),
- kuchnia francuska: bagietki, croissanty, tarty, sery, naleśniki, ślimaki, żabie udka itp.,
- francuska moda, biżuteria, kosmetyki i perfumy,
- bajki i baśnie francuskie: m.in. Ch. Perraulta,
- francuska sztuka, malarstwo,
- pola lawendy, winnice, góry i Lazurowe Wybrzeże.

Nasz gość nazywa dane rzeczy po francusku.

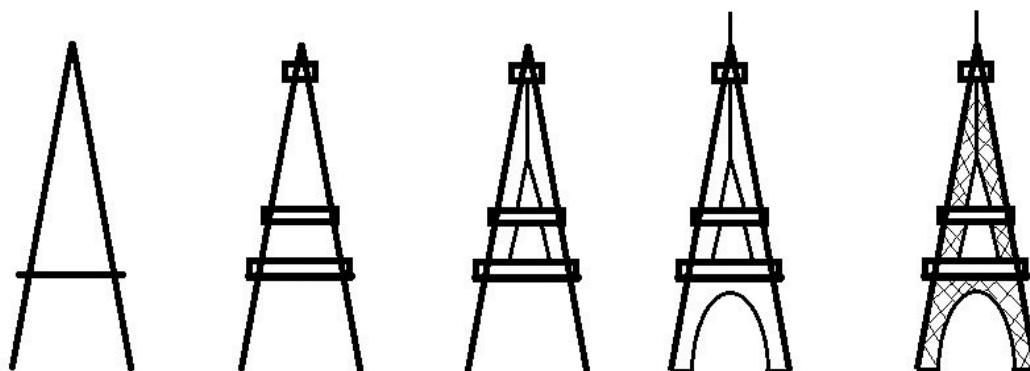
Cel: zapoznanie dzieci z kulturą francuską, osłuchanie ich z francuskim nazewnictwem.

CZĘŚĆ WŁAŚCIWA ZAJĘĆ

2. *Tricolores!* (ok. 3-6 min., w zależności od techniki)

Proponujemy dzieciom pracę plastyczną: wykonanie francuskiej flagi. W tym celu przygotowujemy kartkę z konturami flagi i proponujemy jedną z technik: wydzieranie, kolorowanie, malowanie, układanie z kulek z krepy odpowiednich kolorów flagi. Dodatkowo ćwiczymy z dziećmi nazwy kolorów po francusku.

Opcjonalnie: dzieci mogą narysować wieżę Eiffla w dwóch wariantach: narysowanie wieży z wielkiej litery A wg wskazówek na Ryc. 1 lub dorysowanie lustrzanego odbicia wieży po otrzymaniu kartki z narysowaną jej połową.



rvc. 1. Wieża Eiffla krok po kroku.

Cel: utrwalenie barw flagi Francji, ćwiczenie motoryki małej, nauka kolorów.

3. Pakujemy się! (ok. 3 min.)

Zaproszenie na wycieczkę: przygotowujemy walizkę (z kartonu lub papieru) oraz obrazki przedstawiające ubrania. Dzieci po kolei pakują ją, wkładając do środka wymienione rzeczy. Można zabawę zróżnicować w zależności od pory roku, np. na lato wybierają spośród wszystkich obrazków tylko letnie ubrania.

Cel: poznanie nazw ubrań, ćwiczenie umiejętności segregowania ubrań w zależności od pory roku, wykonywanie czynności pakowania przed wyjazdem.

4. Lecimy do Francji! (ok. 3 min.)

Słuchając piosenki *Le voyage* w wykonaniu Henriego Dèsa i widząc obrazki przedstawiające środki transportu, dzieci je imitują. Pokazując obrazek, nazywamy po francusku poszczególne pojazdy, np. *nous prenons un avion*. Gdy muzyka się zatrzymuje, następuje przesiadka, tzn. wskazujemy i nazywamy kolejny obrazek, dzieci „przesiadają się” i na dźwięk muzyki udają kolejny środek transportu. Możemy też pozwolić im odgadnąć, jaki będzie kolejny pojazd, odtwarzając im nagranie odgłosu środka transportu. Wykorzystujemy obrazki przedstawiające np. samolot, pociąg, rower, statek, samochód, autobus.

Cel: francuskie nazwy środków transportu, rozpoznawanie odgłosów pojazdów, umiejętność imitacji, wykonywanie czynności do muzyki.

5. Voila! Jesteśmy! (ok. 3 min.)

Przygotowujemy po trzy obrazki (zabytki z ćw. 1) z Wieżą Eiffla, Łukiem Triumfalnym i Lувrem, a następnie rozkładamy je na podłodze. Dzieci do muzyki słyszanej w tle spacerują po Paryżu, na hasło np. *La Tour Eiffel!* dzieci zbierają się przy wyznaczonym obrazku.

Cel: rozpoznawanie i utrwalanie nazw zabytków, ćwiczenie orientacji i refleksu.

6. Czas coś zjeść! (ok. 5 min.)

Ustawiamy dzieci w kręgu w taki sposób, by mogły „rysować” sobie nawzajem na plecach i zapraszamy do „wierszyka-masażyka”. Proponujemy wykonanie naleśników na plecach sąsiada. Najpierw dzieci wymieniają składniki, a następnie wykonują czynności według wskazówek Pierre’a przekazywanych po francusku:

On ajoute de la farine, du lait et deux oeufs.

On donne un peu de sel. On mélange tout.

Ensuite on prend une poêle et on cuit des crêpes.

Elles sont prêtes à manger. Vous pouvez ajouter ce que vous aimez!

Bon appetit!

Pytamy dzieci, z czym lubią jeść naleśniki, i każde z nich „nakłada” na swój naleśnik to, na co ma ochotę.

Cel: poznanie przepisu na wykonanie naleśników, naśladowanie czynności kuchennych, wzmacnianie relacji między dziećmi, osvajanie z dotykiem.



PLAKAT wykonany z grupą przedszkolną 5-latków podczas zajęć według niniejszego scenariusza.
Fot.: Agnieszka Wierchosławska

Podsumowanie

7. Vive la France! (ok. 6-10 min)

Utrwalamy wiedzę: z przygotowanych wcześniej materiałów (wycinków z gazet, ulotek, pocztówek i innych materiałów związanych z Francją) przygotowujemy plakat. Dzieci segregują obrazki i przedmioty na: kuchnię, modę, zakupy itp., a następnie nakleją je na brystol. Wcześniej rysujemy na nim kontur mapy Francji, zaznaczamy stolicę, doklejamy wieżę Eiffla, trochę lawendy, próbkę kosmetyku/perfum (przykład mapy na zdjęciu). Po umieszczeniu na mapie wszystkich elementów, maskotka Pierre dziękuje dzieciom za wspólną zabawę (*merci*) i żegna się (*au revoir*) podając dzieciom łapkę.

Zadanie to nadaje się na osobne, kolejne zajęcia – wówczas dzieci same przynoszą materiały z domu

i/lub wycinają je z przyniesionych przez nauczyciela ulotek/gazetek.

Cel: praca w grupie, ćwiczenie umiejętności grupowania wg kategorii, kreatywności, utrwalenie wiadomości związanych z Francją.

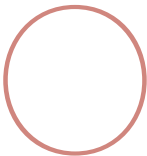
Konspekt zawiera liczne hiperłącza aktywne w wersji elektronicznej wydania.

AGNIESZKA WIERZCHOSŁAWSKA Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Językowego w Toruniu w zakresie języka francuskiego, filologii francuskiej na UMK w Toruniu oraz KPSW w Bydgoszczy w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nauczycielka języka francuskiego w przedszkolu. Członek stowarzyszenia Prof-Europe.

O zdalnych wykładach akademickich, czyli licealiści w roli studentów anglistyki

JOANNA PITURA
RAFAŁ KAROŃ
ALEKSANDRA KOTULSKA

Uczelnia wyższa i liceum ogólnokształcące są instytucjami działającymi na rzecz dobra społecznego, których współpraca może być korzystna i wzbogacająca dla obu stron. Dzieje się tak dlatego, że cele strategiczne każdej z nich w pewnym punkcie się zbiegają, uzasadniając potrzebę – lub wręcz konieczność – współpracy w ramach rozmaitych przedsięwzięć edukacyjnych.

 współczesnej szkole mówi się, że ma wszechstronnie rozwijać każdego ucznia. By zapewnić indywidualny rozwój uczniów, szkoła musi więc stwarzać do tego możliwie najlepsze warunki. To oznacza podejmowanie różnych działań, w tym także sięganie do zasobów istniejących poza szkołą, których wykorzystanie daje dodatkowe, pełniejsze możliwości rozwojowe. Z kolei dla uczelni wyższej, obok kształcenia studentów oraz prowadzenia badań naukowych, ważne są współpraca i działanie na rzecz szeroko pojętego otoczenia społecznego – na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Dlatego uczelnie angażują się w różne inicjatywy edukacyjne, m.in. takie jak wykłady otwarte czy warsztaty. Pojawia się zatem płaszczyzna współpracy, w ramach której można realizować wspomniane cele w sposób adekwatny do potrzeb każdej z instytucji.

Wykłady akademickie są od pewnego już czasu doceniane i uznawane w planowaniu zajęć dodatkowych dla uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych w Polsce. Umożliwiają one m.in. rozwój zainteresowań uczniów oraz pogłębienie ich wiedzy. Wydaje się zatem, że organizacja wykładów jest wartościową inicjatywą, w której przejawiać się może współpraca uczelni wyższej i szkoły. Problemem jest jednak fakt, że ze względów logistycznych z takich wykładów korzystać mogą głównie uczniowie z tych ośrodków, w których istnieją uczelnie wyższe. To oznacza

nierówność w dostępie do tych zasobów, na niekorzyść uczniów mieszkających poza dużymi miastami.

Poszukując rozwiązania tego problemu, można pomyśleć o wykorzystaniu możliwości, jakie stwarzają Internet i technologia informacyjno-komunikacyjna i transmitować wykłady w czasie rzeczywistym. Ze względu na brak udokumentowanych praktyk i doświadczeń w tym zakresie, pojawia się więc potrzeba dokonania próby transmisji takich wykładów i ocena ich realizacji pod kątem technicznym i merytorycznym. Wyniki prób byłyby istotne w kontekście podejmowania inicjatyw w instytucjach na wszystkich szczeblach edukacyjnych, w których odległość mogłaby być czynnikiem utrudniającym lub uniemożliwiającym współpracę.

Opis projektu

Jesienią 2016 roku zainicjowano współpracę Studenckiego Koła Naukowego SNEC działającego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie oraz XXI Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja w Warszawie. Ze strony Koła w organizację i transmisję wykładów akademickich z Krakowa zaangażowani byli Rafał Karoń – student filologii angielskiej i członek Koła, oraz dr Joanna Pitura – pracownik uczelni, opiekun naukowy Koła. W koordynacji prac w warszawskim LO uczestniczyła Aleksandra Kotulska – anglistka i wychowawczyni klasy II o profilu językowym.

Wspólnie podjęto działania mające na celu zweryfikowanie możliwości prowadzenia zdalnych wykładów akademickich dla uczniów liceum. W szczególności dążono do uzyskania odpowiedzi na dwa pytania:

Pytanie 1: Jakie warunki i rozwiązania techniczne są optymalne w organizacji zdalnych wykładów dla liceum?

Pytanie 2: Jaka jest edukacyjna wartość zdalnych wykładów dla licealistów?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, zorganizowano dwa wykłady, oba w języku angielskim, transmitowane z budynku Instytutu Neofilologii UP w Krakowie. Pierwszy wykład, o początkach chrystianizacji Wielkiej Brytanii, odbył się 15 grudnia 2016 r. i trwał ok. 45 min (30-minutowy wykład oraz 15-minutowa sesja pytań-odpowiedzi). Wykład ten transmitowany był bezpośrednio z pokoju osoby prowadzącej i skierowany był wyłącznie do licealistów. Drugi wykład dotyczył literatury angielskiej: poezji Phillipa Larkina, a odbył się 24 stycznia 2017 r. i trwał ok. 60 minut. Osoba prowadząca miała wówczas swoje planowe zajęcia ze studentami na uczelni.

Dane potrzebne do udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania zebrano za pomocą wpisów w dzienniku lekcyjnym. Osoby zaangażowane w projekt (Aleksandra Kotulska, Rafał Karoń, Joanna Pitura) w trakcie jego trwania prowadziły notatki związane z pytaniem: „Co robisz, co myślisz i co czujesz w związku z organizacją i transmisją zdalnych wykładów”. Notatki te zostały udostępnione po zakończeniu projektu w celu dokonania jego ewaluacji i przygotowania niniejszej publikacji.

Poniżej zamieszczono relacje dwojga organizatorów. Najpierw spojrzenie członka Koła Naukowego SNEC, Rafała Karonia, który był odpowiedzialny za kwestie organizacyjne w projekcie – w ten sposób mamy nadzieję uzyskać odpowiedź na pytanie pierwsze. Następna jest relacja Aleksandry Kotulskiej, czyli perspektywa liceum, co pozwoli na odpowiedź na pytanie drugie.

Perspektywa koła naukowego (Rafał Karoń)

WYKŁAD 1

Pierwszym krokiem organizacyjnym ku przeprowadzeniu zdalnego wykładu było doprecyzowanie szczegółów z opiekunką Koła oraz wysłuchanie sugestii pozostałych członków SNEC. Pomimo wcześniejszych ambitnych planów uznaliśmy, że pierwszy wykład powinien być zorganizowany jak najbezpieczniej ze względu na możliwość wystąpienia wielu czynników (sprzęt, oprogramowanie, przewidziany czas trwania transmisji), które mogłyby zaburzyć przebieg wykładu. Najważniejszą decyzją było zaniechanie wstępnego pomysłu

dotyczącego przeprowadzenia wykładu dla studentów (na miejscu) oraz dla uczniów liceum (zdalnie) w tym samym czasie.

Po ustaleniu szczegółów i stworzeniu wstępnego planu transmisji, nadeszła pora na znalezienie wykładowcy, który podjąłby się wystąpienia przed nastoletnią publicznością. Nie było to łatwe, ponieważ nauczyciele akademicy są zazwyczaj bardzo zajęci. Poza tym niezbędne było skoordynowanie jednego terminu, który odpowiadałby obu stronom, oraz wynajęcie w tym czasie sali ze stabilnym dostępem do Internetu. Zdecydowaliśmy się na napisanie maili do tych prowadzących zajęcia na uczelni, których zainteresowania naukowe mieszczą się w tematyce zdalnych wykładów, z propozycją wystąpienia z jednym z nich. Niestety, większość odpowiedzi okazała się negatywna z powodu braku czasu i zaangażowania w inne projekty. Jednak udało się uzyskać zgodę dwóch wykładowców.

Od tego momentu działania organizacyjne zaczęły nabierać tempa. Kolejnym moim zadaniem był wtedy proces koordynacji i ustalania terminu. Na szczęście liceum w Warszawie było bardzo elastyczne, dostosowało się do proponowanych przez nas terminów i po wymianie kilku maili udało się wybrać dogodny dla wszystkich czas.

W dniu pierwszego wykładu, wraz z opiekunką Koła, zdecydowaliśmy się na próbne połączenie ze szkołą jeszcze przed wystąpieniem. Był to dobry pomysł, ponieważ okazało się, że połączenie kablem Ethernet jest zdecydowanie stabilniejsze od Wi-Fi podczas połączenia za pomocą programu Skype.

Pierwszy wykład składał się z trzech etapów. Najpierw (przed wykładem) uczniowie mieli za zadanie przeczytać krótki materiał źródłowy, następnie słuchali wykładu transmitowanego za pomocą programu Skype, a na koniec podzielili się na grupy, by wymyślić i zadać pytania prowadzącemu podczas sesji pytań i odpowiedzi podsumowującej cały wykład.

Pomimo początkowych problemów z pogłosem oraz znalezieniem odpowiednio długiego kabla Ethernet, wykład wypadł naprawdę dobrze. Dzięki temu, że byliśmy w stałym kontakcie sms-owym z koordynatorką w liceum, problemy sprzętowe zostały łatwo i szybko rozwiązane: głośniki odsunięto od laptopa znajdującego się w liceum w Warszawie, a komputer na uczelni w Krakowie trochę przyciszono i w ten sposób pogłos prowadzącego wykład został właściwie wyeliminowany. Uczniowie liceum rozumieli prowadzącego (mówiącego po angielsku) i mimo początkowej nieśmiałości byli chętni, by zadawać pytania dotyczące wykładu. Wydaje mi się, że dało to uczniom możliwość poczucia się jak studenci i sprawiło,

że nabrali pewności siebie w związku ze swoimi umiejętnościami dotyczącymi języka angielskiego – przecież rozumie profesor akademickiego oraz potrafili nawiązać z nim rzeczowy dialog! Takie działania muszą mieć pozytywny wpływ na afektywną sferę nauki języka angielskiego, zwłaszcza gdy uczniowie zaczynają myśleć o przyszłości i o kolejnym etapie swojej edukacji.

WYKŁAD 2

Po pierwszym wykładzie poczuliśmy się pewnie jako organizatorzy i projektanci zdalnych wykładów i postanowiliśmy pójść krok dalej. Postanowiliśmy zastosować dodatkowe narzędzia online oraz zdecydowaliśmy się na powrót do pierwotnego planu, który zakładał przeprowadzenie wykładu dla studentów ze zdalnym wykładem dla uczniów liceum w tym samym czasie.

Mając już doświadczenie, sprawnie skoordynowałem termin wykładu oraz stworzyłem plan transmisji, który – po poprawkach prowadzącego oraz sugestiach opiekunki Koła – został zaktualizowany i odesłany zarówno do wykładowcy, jak i koordynatorki projektu w warszawskim liceum. Ponadto, doprowadziłem do stworzenia dwóch zadań z wykorzystaniem aplikacji Padlet (padlet.com), w których rozwiązywaniu mieli uczestniczyć jednocześnie uczniowie liceum i studenci UP.

Wykład był transmitowany również przy zastosowaniu programu Skype i składał się z czterech części. Wykładowca dokonał interpretacji dwóch utworów Larkina, z którymi uczniowie liceum mieli zapoznać się przed wykładem. Następnym etapem było wykonanie zadań w aplikacji Padlet, z wykorzystaniem smartfonów uczniów liceum i studentów UP, podzielonych na grupy. Uczniowie mogli uzyskać dostęp do zadania poprzez linki zapisane fizycznie na tablicy (Zadanie 1.: <https://goo.gl/Zz3Ziz>, Zadanie 2.: <https://goo.gl/eDU2rV>) oraz poprzez zeskanowanie kodów QR swoimi telefonami bezpośrednio z wyświetlonego Padletu (kody i linki nadal działają, jednak dodawanie nowych komentarzy zostało zablokowane).



Rys. 1. Zad. 1. – treść zadania oraz odpowiedzi uczniów LO i studentów UP; <https://goo.gl/Zz3Ziz>



Rys. 2. Zad. 2. – treść zadania oraz odpowiedzi uczniów LO i studentów UP; <https://goo.gl/eDU2rV>

Ekran Padlet został wyświetlony na rzutnikach w Warszawie i w Krakowie i posłużył za wirtualną tablicę, prezentującą wspólne poczynania licealistów i studentów. Finalną częścią wykładu było przedstawienie przez wykładowcę krytyki poezji Larkina w wykonaniu Czesława Miłosza.

Nauczeni doświadczeniem płynącym z pierwszego wykładu, nie borykaliśmy się już z problemem pogłosu, a uzyskanie połączenia poszło sprawniej niż za pierwszym razem. Ponadto cyfrowe zadania z wykorzystaniem Padlet okazały się ciekawe zarówno dla uczniów, jak i studentów, którzy chętnie umieszczali tam swoje komentarze.

Niestety, ze względu na ustawienia narzędzia, niektóre posty zachodziły na siebie i początkowo powstało pewne zamieszanie. Posty licealistów i studentów musiałem na bieżąco porządkować, a wystarczyło przecież na etapie przygotowania do pracy wybrać opcję „Grid” zamiast „Freeform” w ustawieniach tablicy. Dodatkowo, ze względu na połączenie dwóch czynników, tzn. braku zewnętrznego mikrofonu bezprzewodowego (wykładowca stał i był w znacznej odległości od mikrofonu w laptopie) oraz symultaniczne prowadzenie wykładu dla dwóch grup publiczności, wypowiedź prowadzącego była trudniejsza do zrozumienia dla uczniów liceum niż w przypadku pierwszego wykładu, który odbył się w bardziej kontrolowanym środowisku. Trudnością okazało się wreszcie wyświetlanie prezentacji – liceum otrzymało prezentację PowerPoint i uczniowie sami musieli zmieniać slajdy.

Po wykładzie mieliśmy mieszane uczucia. Z jednej strony zauważyliśmy, że temat wybrany przez prowadzącego okazał się ciekawy dla uczniów liceum i, pomimo nie najdogodniejszych ustawień Padletu, oba zadania zakończyły się sukcesem. Z drugiej strony, ujawniły się problemy organizacyjne: żałowaliśmy braku bezprzewodowego mikrofonu oraz programu do dzielenia się ekranem prowadzącego, co pozwoliłoby na poprawienie komfortu zdalnego odbioru wykładu dla audytorium.

Pomimo opisanych problemów, myślę, że studenci i uczniowie byli zadowoleni z podjęcia tak innowacyjnej inicjatywy, ponieważ stanowiło to dla nich ciekawą odskocznię od codzienności, umożliwiło uczniom na (zdalne) poznanie środowiska akademickiego oraz pozwoliło im w pewnym stopniu na poczucie się jak studenci. Ponadto umożliwia to nam bardziej realistycznie planować przyszłe zdalne wykłady i inne „cyfrowe” inicjatywy.

Perspektywa szkoły (Aleksandra Kotulska)

WYKŁAD 1

W roku szkolnym 2016/2017 odbyły się dwa pierwsze wykłady dla uczniów II klasy o profilu językowo-kulturowym

XXI Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja zorganizowane przez krakowski Uniwersytet Pedagogiczny. Kiedy dr Joanna Pitura zaproponowała zorganizowanie zajęć przez Internet, dyrekcja szkoły natychmiast wyraziła zainteresowanie projektem. Mnie przypadła rola koordynatora i mogę powiedzieć, że wstępna współpraca z organizatorami była czystą przyjemnością. Informacje o terminach, materiały dodatkowe oraz plany pracy otrzymaliśmy odpowiednio wcześniej. Pod względem organizacyjnym wszystko zostało dopięte na ostatni guzik, ale powstaje pytanie, czy warto było takie wykłady organizować ze względów edukacyjnych?

Z mojego punktu widzenia, jako nauczyciela języka angielskiego w liceum, zdecydowanie tak. Pierwszy wykład był zatytułowany „Początki chrześcijaństwa w Wielkiej Brytanii”. Stanowił on dla licealistów wyzwanie pod wieloma względami. Przed wykładem wszyscy zadawali sobie pytania „Czy damy radę skupić się tak długo?”, „Czy będziemy mieli problemy ze zrozumieniem treści?” i wreszcie „Czy będzie nudno? Przecież wszyscy słyszeli opowieści o koszmarnych wykładach ciągnących się dla słuchaczy w nieskończoność”. Pomimo licznych wątpliwości wszyscy uczniowie stawili się na zajęcia punktualnie, ciekawi nowego doświadczenia.

Wykład został przygotowany z dużą dbałością o potrzeby uczniów szkoły średniej. Przede wszystkim, tydzień wcześniej uczniowie otrzymali materiały mające przygotować ich do zajęć pod względem historycznym oraz leksykalnym. Dzięki temu bardziej zainteresowani tematem mogli poszukać dodatkowych informacji i przeczytać więcej we własnym zakresie. Ci mniej zaangażowani otrzymali wsparcie leksykalne potrzebne do uczestniczenia w zajęciach. Również w czasie wykładu zadbano o to, aby przekaz był zrozumiały: czy to przez dostosowanie poziomu językowego do poziomu C1, czy też przez przetłumaczenie pojedynczych fraz i wyrażań na język polski. Wykład pełen był ciekawostek oraz interesujących faktów, a styl prowadzenia oraz zmiany intonacji nie pozwoliły uczniom na dekoncentrację. Bardzo dobrze dobrana została jego długość: trwał 30 minut, a następnie uczniowie mieli chwilę na przygotowanie pytań. W tej konkretnej grupie uczniów nie ma zbyt wielu osób chętnych do aktywnego uczestnictwa w działaniach na forum klasy, co wynika z predyspozycji emocjonalnych i psychicznych. Zwykle moi uczniowie pracują bardzo aktywnie w parach, ale niezbyt chętnie wypowiadają się przy całej klasie. Pomimo tego, znaleźli się śmiałkowie, którzy zadali pytania wykładowcy.

Wrażenia uczniów po wykładzie były pozytywne, a ewentualne uwagi krytyczne dotyczyły problemów

technicznych. Pod koniec zajęć pojawiły się niewielkie kłopoty z dźwiękiem, najprawdopodobniej związane z jakością połączenia. Dla części osób stanowiły one utrudnienie, niemniej jednak wszyscy sumiennie wysłuchali wykładu do końca i, jak się od razu okazało, kłopoty techniczne nie były na tyle poważne, żeby uniemożliwić zrozumienie treści wykładu, dlatego też nie informowaliśmy o sytuacji na bieżąco.

Moim zdaniem, najważniejszym pozytywnym aspektem zorganizowania wykładu był sukces, jaki odnieśli uczniowie w zrozumieniu jego treści. Było to bardzo satysfakcjonujące doświadczenie, dzięki któremu uczniowie otrzymali konkretną informację na temat osiągniętych postępów – nie poprzez stopnie, punkty czy procenty, ale w realnej sytuacji, która odbiegała od tego, co do tej pory znali. Nie był to test ani odpowiedź ustna w trakcie lekcji, również pod względem zaawansowania językowego wykład był nieporównywalnie trudniejszy od rozmów prowadzonych w czasie wyjazdów zagranicznych. Dał on zatem uczniom jasną ocenę tego, ile materiału zdołali opanovać w czasie nauki w liceum i jakie postępy poczynili.

WYKŁAD 2

Drugi wykład, o poezji Philipa Larkina, pod względem doboru tematyki był również strzałem w dziesiątkę. Specyfika poezji Larkina i nawiązania do twórczości Czesława Miłosza sprawiły, że temat był ciekawy również dla nastolatków. Tak jak w przypadku poprzedniego wykładu, uczniowie otrzymali dodatkowe materiały tydzień wcześniej. Tym razem były to wiersze poety, z którymi uczniowie mieli zapoznać się przed wykładem.

Formuła wykładu została starannie przemyślana przez organizatorów i prowadzącego. Po pierwsze, uczniowie liceum uczestniczyli w nim razem ze studentami, co stwarzało okazję do poznania opinii i sposobu wypowiedzania się ludzi w zbliżonym wieku, ale starszych, bardziej dojrzałych i niefunkcjonujących już w środowisku typowo szkolnym. Po drugie, w trakcie wykładu uczniowie wraz ze studentami mieli okazję skorzystać z aplikacji Padlet, co niewątpliwie stanowiło urozmaicenie wykładu. Dostęp do pytań uczniowie uzyskali poprzez zeskanowanie telefonami kodów QR lub przez fizyczne przepisanie odpowiedniego linku. Odpowiedzi wszystkich uczestników, pracujących w grupach, na bieżąco wyświetlały się na tablicach, zarówno w UP, jak i w szkole. Po trzecie, ostatnia część wykładu, poprowadzona w języku polskim, a dotycząca Czesława Miłosza oraz jego krytyki twórczości Philipa Larkina, stanowiła doskonałe podsumowanie całości.

Niestety, pojawiające się problemy techniczne bardzo utrudniły uczniom liceum uczestnictwo w wykładzie.

Jego dwutorowość spowodowała, że prowadzący nie był wystarczająco dobrze słyszalny, a zrozumienie przekazu wymagało maksymalnego skupienia się. Tutaj pomocna okazała się prezentacja przygotowana przez wykładowcę, chociaż miejscami śledzenie jej było trudne (musieliśmy sami zmieniać slajdy). Uczniowie bardzo ciekawi byli pytań i opinii studentów, ale te były zupełnie niesłyszalne. Na szczęście mogli z niektórymi z nich zapoznać się dzięki aplikacji Padlet, przy czym również w przypadku tej aplikacji nie wszystko poszło zgodnie z planem, ponieważ część odpowiedzi pojawiała się poza tablicą lub późniejsze wypowiedzi zasłaniały wcześniejsze.

Wszystko to spowodowało, że uczniowie nie byli w stanie w pełni docenić tego, co działo się na wykładzie, ale myślę, że takie problemy będzie można wyeliminować w przyszłości. Mimo podobnych niedogodności naprawdę warto organizować tego typu projekty, gdyż w ten sposób stwarza się dodatkowe okazje do rozwoju licealistów.

Podsumowanie

Czy warto organizować zdalne wykłady dla licealistów? A jeśli tak, to jak to robić?

Doświadczenia zebrane w projekcie pozwalają stwierdzić, że była to wartościowa inicjatywa edukacyjna, która pozwoliła rozwinąć kompetencje licealistów – uczniów klasy o profilu językowym – w różnych wymiarach. Uczniowie mieli okazję zwiększyć zasób słownictwa i zdobyć nową wiedzę na temat historii Wielkiej Brytanii oraz literatury angielskiej. Poza tym, dzięki możliwości zastosowania języka angielskiego w celach komunikacyjnych z wykładowcami i studentami, poziom własnych umiejętności językowych licealistów mógł się poprawić, prowadząc do wzrostu pewności siebie w używaniu języka angielskiego.

Zdalne wykłady dają możliwość realizacji wspólnych zadań środowiska akademickiego i szkolnego. Wykłady

takie pozwalają na przekazanie treści edukacyjnych w nowatorski sposób, przy czym, co bardzo istotne, dostęp do tych treści nie jest ograniczony terytorialnie. Mamy nadzieję, że nasze doświadczenia związane z aspektami sprzętowymi, organizacyjnymi i merytorycznymi podjętej inicjatywy posłużą innym w projektowaniu podobnych przedsięwzięć.

PODZIĘKOWANIA

Serdecznie dziękujemy Panu Prof. UP dr hab. Mariuszowi Misztalowi oraz Panu dr hab. Przemysławowi Michałskiemu za przeprowadzenie wykładów dla licealistów. Składamy podziękowania Paniom Dyrektor XXI Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja w Warszawie: dr Joannie Stockiej oraz Elżbiecie Terleckiej-Pacut – bez Ich zgody i wsparcia przeprowadzenie wykładów nie byłoby możliwe.

DR JOANNA PITURA Asystent w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania w zakresie projektowania uczenia się i nauczania języka obcego, w tym wspomaganego technologią. Interesuje się również ilościowymi i jakościowymi metodami badawczymi w glottodydaktyce oraz różnicami indywidualnymi w procesie kształcenia językowego.

RAFAŁ KAROŃ Student filologii angielskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, wiceprezes Koła Naukowego SNEC. Doświadczony lektor i nauczyciel języka angielskiego. Interesuje się wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w nauczaniu, nowymi technologiami oraz fonetyką i fonologią.

ALEKSANDRA KOTULSKA Wieloletnia lektorka i metodyczka języka angielskiego, tłumaczka tekstów medycznych. Od 2014 r. pracuje w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie. Interesuje się wspomaganiem nauczania uczniów z dysleksją oraz wykorzystaniem technologii w procesie nauczania języka angielskiego.

Abstracts

MONIKA BARANOWSKA

Methods and Techniques in English Pronunciation Teaching

The article shows the importance of correct English pronunciation outside the classroom. Learners of foreign language may feel disappointed and embarrassed to have failed to convey their message and, therefore, get easily discouraged from making further effort to improve their accent, rhythm or intonation. Teachers should predict what problems their students might face on the basis of differences between the sound systems of both languages. The author presents various methods and tasks, successfully used for almost twenty years, to fix rhythm and other elements of pronunciation into the students' physical memory. The article indicates a variety of sources to find professional ideas, techniques and tasks to make pronunciation teaching and learning enjoyable.

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

The Role of Phonetics in Listening Comprehension. The Analysis of the English A-level (*egzamin maturalny z języka angielskiego*) 2017

The article discusses the often neglected role of phonetics in listening comprehension and presents the analysis of the audio materials used in this year's English A-level at two levels of advancement, i.e. B1 and B2. The main findings of the analysis are that the texts intended to check the comprehension of spontaneous discourse are actually scripted and thus do not reflect the natural characteristics of speech in either organizational, lexical, grammatical or phonetic domains. Furthermore, the two levels of advancement are not diversified in terms of pronunciation, which in an unjustified way underestimates its role in listening comprehension in these tasks.

BARTOSZ BRZOZA

Raising Phonetic Awareness with respect to (Superficially) Similar Lexical Forms and Non-native Spoken-word Recognition

Similar lexical forms (e.g. *panda – pants*) as well as superficially similar ones (e.g. *panda – pencil*) pose particular difficulties for a successful non-native spoken-word recognition. Appropriate phonetic training that will raise students' awareness of cross-linguistic similarity and differences can be a useful method of helping students with the successful recognition of foreign speech. The current paper aims to provide an overview of literature and draws implications for teaching foreign language phonetics with reference to the native language.

ANNA DZIURA

Using Technology to Increase Students' Motivation in EFL Classroom

This article focuses on using technology in the classroom to motivate learners to study in the context of English as a foreign language (EFL) in the secondary school. In order to check if the use of technology motivates students in their language learning a short survey was undertaken. The purposes of this research were: 1) to study benefits (if any) of using technology in EFL classroom in order to increase students' motivation 2) to investigate the learners' attitude towards teaching English with the use of technology. The results give a number of insights on the benefits of using technology to increase students' motivation in EFL classroom and their attitudes towards it.

MIECZYŚLAW GAJOS

Phonation-Breathing-Relaxation Training and the Didactics of a Foreign Language Phonetics

Practice in phonetics of a foreign language is a voice practice. Before starting the exercises practising articulatory skills, it seems reasonable then to precede them with exercises involving breathing and other activities aiming at warming up and relaxing the muscles responsible for the correct articulation of individual phones. This article presents the methodology of phonation-breathing-relaxation exercises, the aim of which is to prepare the breathing apparatus and correcting the tension in the laryngeal muscles and articulators used in speech enunciation.

EWA JELEŃ-KUBALEWSKA

Learning through Doing – Theatrical Elements in Teaching English

The article focuses on how theatrical forms can bridge the gap between the ELT classroom and real-life situations. It is widely approved that drama, role playing, improvisations and, finally, making (and watching) a play enable learners to use what they are learning with pragmatic intent, something that is most difficult to learn through explanation, as Wilga M. Rivers pointed out. The paper presents the benefits of applying those elements into everyday teaching process, both at school or at home. It also shortly describes The Bear Educational Theatre as an example of a theatre group that intends to join the spectators into the plot and play, and by this – broadens their language skills and makes the learning of a foreign language enjoyable and stimulating.

MONIKA ŁODEJ, RAFAŁ KAROŃ

Digitalizing Dyslexia – How to Teach the Sounds of the English Language

Teaching the sounds of English requires teachers to know the sound system of the language and its phonological rules, to be aware of the differences between orthographic systems of Polish and English as well as to understand the effects of negative transfer between the two languages. The level of difficulty in teaching increases if dyslexia interferes with the processes involved in the learning of English as a foreign language. This article integrates teaching English phonetics and reading in dyslexia with the use of new technologies in the EFL classroom.

WERONIKA MARKOWSKA

Multisensory Training in Russian Pronunciation Teaching

The article describes some techniques for working on Russian pronunciation with the use of multisensory training, which is one of the tenets of Holistic Multimodal Approach. In surveys students (visual, auditory and kinaesthetic/tactile learners) highly appreciated colouring exercises, dialogues, songs, drills, exercises based on the Internet resources, imitation, or tongue twisters. Multisensory training including these forms can increase the efficiency and attractiveness of Russian language lessons.

EWA PILECKA

French Phonetics for Lazybones. How to Communicate Successfully with Little Effort

The article presents features of the French vocalic and consonantal systems which tend to be the most problematic for the Polish students, at the same time being crucial for successful language communication. The minimal pairs (pair of words of different meaning that vary between each other by only a phoneme) included in the text may serve as a starting point for exercising comprehension and pronunciation.

ADRIANA PRIZEL-KANIA

Psycholinguistic and Biological Aspects of Teaching Pronunciation

In daily oral communication, a person can utter up to 30 phonemes within one second, which means that the system of articulation performs a corresponding number of movements to produce different positions of the speech organs. Overcoming articulation problems is the prime difficulty to many learners of a foreign language. The article discusses the neurobiological and psychological prerequisites for mastering this skill and related techniques employed to develop phonemic hearing and teach correct pronunciation.

ŁAWOMIR STASIAK

Selected Determinants of Phonetic Attainment in Foreign Language Teaching

Among numerous determinants that affect L2 phonetic attainment, there are biological as well as non-biological factors. It is the interplay of both types of variables which is essential for the learners, satisfactory pronunciation performance. The aim of this paper is to present selected factors which, according to the author, are of crucial importance to the learning of L2 phonetics, particularly in the school context, and to provide language teachers with the necessary knowledge on this problem. The following issues are discussed: language aptitude, working memory, brain dominance, motivation and the role of the teacher.

JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

Secondary School Learners' Phonetic Metacompetence in English. A Questionnaire Study

The paper examines Polish secondary school learners' phonetic metacompetence in English by means of a questionnaire study administered to 200 pupils. It is argued that while students' awareness of the major issues concerning the articulation of English sounds and prosodies as well as a comparison of selected phonetic and phonological properties of English and Polish cannot be equated with their pronunciation skills, it is, however, indicative of the amount of time and attention devoted to these problems in the language classroom. The results are divided into four sets isolated on the basis of the number of correct responses and discussed in detail.

JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

Teaching English Pronunciation at School – an Attempt at a Diagnosis. Phonodidactic Advice for Teachers.

The article is an attempt at diagnosing the quality of teaching English pronunciation in Polish schools on the basis of a questionnaire study administered to 200 secondary school learners in eight towns. The observations which follow from the obtained results are then used to provide some advice to English teachers as to how the effectiveness of phonetic instruction can be improved. It is demonstrated that pronunciation teaching is often neglected as an insufficient amount of time and attention is devoted to it by many English teachers. Moreover, it tends to be fairly monotonous and unattractive, with a limited number of fairly traditional types of phonetic activities employed in the classroom.

GRZEGORZ ŚPIEWAK

Pronunciation in Modern Foreign Language Pedagogy: What to Stress?

The aim of this article is to re-open the discussion on the role and place of pronunciation in a modern programme of foreign language teaching. Starting point is an attempt to properly diagnose reasons for widespread neglect of any meaningful, systematic pronunciation work in a mainstream language classroom. Based on this, the article calls for a re-stating of our teaching priorities, taking into account the current context of foreign language use, with English as a global lingua franca. In the final section, a small selection of tried and tested class strategies is offered, developed with Polish learner of English firmly in mind.

KAMILA WAROT

Language Skills of Students with Asperger's Syndrome in Foreign Language Teaching

The article analyses language skills of students suffering from Asperger's Syndrome. It is focused on the main language skills i.e. listening, speaking, reading and writing in a foreign language at the first stage of education. Problems discussed in the text are connected with special features of children with Asperger's Syndrome such as unusual interests, communication difficulties or social dysfunction. The reader will find tips for teachers working with these children.

