

Prace Filologiczne 2023 (78): 13–31

ISSN 0138-0567; e-ISSN 2720-5037

Copyright © by Michalina Biernacka, 2023

Creative Commons: Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-

-Bez utworów zależnych 3.0 PL (CC BY-NC-ND 3.0 PL)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

<https://doi.org/10.32798/pf.1075>

MICHALINA BIERNACKA

Uniwersytet Łódzki, Łódź

e-mail: [michalina.biernacka@uni.lodz.pl](mailto:michalina.biernacka@uni.lodz.pl)

<https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>

---

## KSZTAŁCENIE WYMOWY A ROZWIJANIE PRODUKCJI, INTERAKCJI I MEDIACJI USTNEJ, CZYLI REDEFINICJA CELÓW NAUCZANIA JPJO

---

### PRONUNCIATION TRAINING VERSUS DEVELOPING ORAL PRODUCTION, SPEAKING INTERACTION AND MEDIATION: TOWARDS REDEFINING THE GOALS OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**ABSTRACT:** The article aims at presenting methodological assumptions that allow us to incorporate techniques typical for oral production, speaking interaction, and mediation into the process of teaching pronunciation. This can prove to be both an attractive transfer element and an effective motivator. Experience demonstrates that recognizing the value of a prescriptive-descriptive research approach, while taking into account neurodidactic guidelines for the ways of teaching foreign languages, as well as understanding the reservations that students most often formulate against correct pronunciation lessons, may provide an important stimulus for an attempt to redefine teaching goals today. Skills related to the proper articulation of speech sounds can be understood as a base enabling undisturbed communication, and not a goal in itself.

**KEYWORDS:** phonodidactics, speaking skills, teaching techniques

---

## Wprowadzenie

Współcześnie badacze częściej niż niegdyś wspominają o konieczności wdrażania treningu percepcyjno-artykulacyjnego na każdych zajęciach z języka obcego, dyskutują na temat roli poprawnej wymowy czy zasadności wprowadzania ćwiczeń fonetycznych na lektoratach (np. Tambor 2001, Tambor 2010, Maciołek, Tambor 2014). Analizują także potrzeby uczniów i reagują na nie dzięki coraz większej liczbie publikacji fonodydaktycznych (Majewska-Tworek 2010, Kołaczek 2017, Bednarska-Adamowicz, Dembińska, Małycka 2019, Stanek 2020), uwzględniających już większość problemów, z którymi mierzą się obcokrajowcy mówiący po polsku. Niestety, dyskusja glottodydaktyczna wciąż nie bierze pod uwagę w rozważaniach na temat wymowy tego, co zdaje się najistotniejsze – przyczyn unikania realizacji ćwiczeń fonetycznych zarówno przez lektorów, jak i uczących się<sup>1</sup>, a także konkretnych, precyzyjnie określonych celów wprowadzania poszczególnych ćwiczeń czy całych jednostek lekcyjnych.

Autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego...* (Janowska i in. 2011) zaznaczają, że cele nauczania dotyczące stosowania środków językowych w zakresie poprawności fonologicznej obejmują na poziomach A1 i A2 co następuje: „Uczący się powinni znać zasady wymowy, akcentowania i intonacji pozwalające na zrozumienie treści formułowanych przez siebie wypowiedzi oraz wyrażanych intencji; umieć poprawnie odczytać krótki, prosty tekst”, na poziomach B1 i B2: „(...) powinni znać zasady wymowy, akcentowania i intonacji pozwalające na zrozumienie wyrażanych intencji oraz treści wypowiedzi”, na poziomach C1 i C2 zaś „(...) powinni poprawnie artykułować swoje wypowiedzi; właściwie operować intonacją i prawidłowo akcentować zdania” (Janowska i in., 2011, s. 16, 44, 74, 109, 145, 181). Co więcej, rozwinięcie kompetencji lingwistycznych (w przypadku wymowy głównie fonologicznej, ortoepicznej, ortograficznej i leksykalnej<sup>2</sup>) odniesione jest, rzecz jasna, do działań komunikacyjnych (por. ESOKJ 2003, Janowska i in. 2011, s. 14, 42, 72, 106, 142, 178).

Dla metodyków czy konkretnie fonodydaktyków potrzeba kształcenia poprawnej wymowy to sprawa niezaprzeczalna, a pozytywne konsekwencje płynące z podejmowanych przez uczących się wysiłków są bezsporne. A jednak, mimo iż większość lektorów już dziś jako truizm postrzega twierdzenie, że wymowy należy nauczać, postęp sam się bowiem nie zrealizuje (por. spostrzeżenia: Tambor 2016, Gębał, Miodunka 2020, s. 209), a coraz więcej podręczników kursowych zamieszcza ćwiczenia fonetyczne w poszczególnych jednostkach lekcyjnych

<sup>1</sup> W niniejszym artykule pomija się ten temat, ponieważ jest on przedmiotem innego badania.

<sup>2</sup> Ich wspólne traktowanie nie jest przypadkowe. Uważa się bowiem za niezwykle istotne pamiętanie o ich wzajemnych powiązaniach i wpływach.

(np. Dembińska, Małycka 2010, Piotrowska-Rola, Porębska 2013) i na rynku wydawniczym funkcjonują wspierające proces nauczania publikacje fonodydaktyczne oraz poradniki (Karczmarszuk 2012, Tambor, Maciołek 2014, Biernacka 2016a), to nadal można odnieść wrażenie, że uczący się nie uświadamiają sobie powodów wykonywania poszczególnych ćwiczeń i nie wiedzą, w jaki sposób ich odpowiednia realizacja skutkować może sukcesem w opanowywaniu języka.

Nie ma jednak ani konieczności tłumaczenia uczniom przy każdym ćwiczeniu fonetycznym, jaki jest jego cel, ani tym bardziej – w ogólnej perspektywie – traktowania uczących się jako osób niepotrafiących samodzielnie wnioskować o konsekwencjach wykonywania pewnych lektorskich zaleceń. Wręcz przeciwnie – uczniowie zwykle skutecznie potrafią wybrać, które elementy zajęć można w miarę bezpiecznie zignorować, bo po pierwsze pewnie nie będą podlegać testowaniu (co niestety jest często ważniejsze dla uczących się niż opanowanie języka<sup>3</sup>), a po drugie można je jakoś w życiu obejść (choćby stosując różnego rodzaju strategie, głównie redukcji). W związku z powyższym formułowanie celów w zakresie kształtowania kompetencji fonologicznej uczniów mogłoby być częściej odnoszone do faktycznych – w praktyce dostrzegalnych – rezultatów: takich, które uczeń doceni, które uzna za ważne, do których od tego momentu sam będzie chciał dążyć – nawet jeśli lektor w trakcie zajęć zmieni już kierunek działań. Cele nauczania wymowy postrzega się więc nie tyle jako osiągnięcie biegłości językowej na określonym poziomie czy zbliżanie się do wzorca określanego na podstawie opisu systemu językowego (ideału/modelu w zależności od koncepcji), ile jako nabycie określonych umiejętności pozwalających na niezaburzoną komunikację niezależnie od poziomu (oczywiście mniej sprawną, wolniejszą lub sprawniejszą, płynniejszą, zbliżającą się do wymowy rodzimych użytkowników języka – czyli stopniowaną w swych odślonach korelujących z poziomami biegłości). Innymi słowy, język traktuje się raczej jako narzędzie skutecznej i swobodnej komunikacji, a niwelowanie stopnia występowania tzw. obcego akcentu uznaje się za sprawę drugorzędą, determinowaną potrzebami konkretnego ucznia – o ile tylko wpływy interferencyjne nie zaburzają procesu porozumiewania się.

Celem artykułu jest wobec tego przedstawienie założeń metodycznych pozwalających na wdrożenie w proces nauczania wymowy języka polskiego jako obcego technik typowych dla kształcenia produkcji, interakcji i mediacji ustnej, które w treningu percepcyjno-artykulacyjnym mogą okazać się zarówno atrakcyjnym elementem wieńczącym wysiłki uczniów, umożliwiającym transfer – a więc pracę nad faktycznie niezaburzoną komunikacją, jak i skutecznym motywatorem do pracy nad własną wymową.

---

<sup>3</sup> Pogląd jest oczywiście trudny do przyjęcia, jednak jest taka część uczniów, którzy na lektoratach znajdują się przez przypadek czy nawet z przymusu i którym nie przyświeca żadna wewnętrzna motywacja do nauki.

## Perspektywa uczących się

Uczący się języków obcych formułują często zarzuty wobec ćwiczeń czy zajęć trenujących poprawną wymowę. Zgłaszają, że proponowane przez lektorów techniki nauczania są nudne i żmudne i ani ich forma, ani treść nie zachęcają do ich realizacji. Trudno się niekiedy dziwić takim opiniom, jeśli weźmie się pod uwagę występujące dość często w ćwiczeniach fonetycznych słowa z wyższych poziomów (o niskiej frekwencji, np. *zgliwiały* w popularnym podręczniku przygotowanym dla poziomu tzw. A0, por. Biernacka 2016b) lub pseudosłowa. Problem stanowią także same typy ćwiczeń, wymagające od uczących się nie tylko dekodowania obcojęzycznej mowy, ale i wdrażania procesów relacyjnych (z wieloletnich doświadczeń autorki wynika, że techniki, takie jak *technika numeru*, *powtórnego wyrazu*, a szczególnie *liczenia powtórzeń* z reguły nie znajdują zwolenników, męczą i wywołują szereg pytań o zasadność wprowadzania takich ćwiczeń<sup>4</sup>).

Z rozmów od kilku lat prowadzonych z lektorami oraz cudzoziemcami uczącymi się języka polskiego jako obcego w różnych ośrodkach w Łodzi wynika także, że ćwiczenia fonetyczne albo nie pojawiają się na większości lekcji wcale (zwykle dlatego, że nie ma ich w podręczniku kursowym), albo wdrażane są sporadycznie i przypadkowo (niezależnie od tego, jaki jest temat lekcji, jakie zagadnienia leksykalno-gramatyczne są trenowane i jakie działania językowe są rozwijane podczas danej jednostki lekcyjnej) – najczęściej ich pojawienie się spowodowane jest regularnie występującym typem błędu lub wyjątkowym zakłóceniem komunikacyjnym, które zwróciło uwagę lektora. I nie ma nic złego w tym, że nauczyciele reagują na sytuacje mające miejsce w klasie, wręcz przeciwnie – jest to wyraz ich uważności w trakcie nauczania, a także czujności i świadomości metodycznej. Niemniej jednak zaproponowanie uczniom kilku przypadkowo dobranych ćwiczeń wymowy zazwyczaj nie jest wystarczające – sukces poparty musi być wcześniej założonym planem.

Skoro częstym powodem frustracji jest to, że uczniowie nie widzą zasadności wykonywania poszczególnych ćwiczeń, należałoby ten problem rozwiązać. Z punktu widzenia ucznia, który przecież nie musi się znać na metodyce nauczania języków obcych, przykładowo, zdobycie umiejętności z zakresu słuchowego

---

<sup>4</sup> Każdą z tych technik, które niezwykle często wykorzystywane są przez autorów podręczników, z łatwością można przereklamować na taką, która nie wymaga użycia cyfr. Przykładowo w technice numeru zamiast prosić o wypisywanie kolejności cyfr odpowiadających wyrazom, można poprosić o wynotowanie we właściwej kolejności głosek (częściowa transkrypcja) lub liter, np. *sz, sz, sz, ś, sz, ś* dla wyrazów typu *proszę, prosię*. W technice powtórnego wyrazu zamiast pytać o to, który wyraz się powtórzył, wystarczy poprosić o jego podanie, natomiast w technice liczenia powtórzeń warto zapytać o to, które słowo pojawiło się dwa razy / trzy razy / cztery razy, zamiast egzekwować wynotowywanie informacji typu *Pierwszy wyraz cztery razy*.

rozdzielania czy też właściwego (a przynajmniej komunikatywnego) artykułowania poszczególnych głosek nie jest celem wystarczająco dookreślonym, a przynajmniej na tyle ważnym, by do niego dążyć. To, że dla lektora kluczowe jest choćby wyćwiczenie prawidłowej dźwiękowej realizacji liter *i*, *e* oraz *y* (choćby w kontekście substytucji determinujących zaburzenia komunikacyjne), nie oznacza, że dla ucznia różnice między nimi (szczególnie skoro są słabo lub w ogóle niedostrzegalne słuchowo) będą uznane za istotne pod jakimkolwiek względem. Wielokrotnie nawet uczeń, który wie, że np. ma kłopot z wymową głoski [ɣ], a odbywająca się lekcja jest temu poświęcona, jest bowiem „skrojona dla niego na miarę”, nie musi w pełni (z)rozumieć tej potrzeby i pozytywnych konsekwencji wynikających z przyswojenia właściwej wymowy. Wiedzieć bowiem, jakie są cele ćwiczeń, treningu czy lekcji, a rozumieć je w kontekście własnego rozwoju językowego, to co innego.

Co należy podkreślić – nie jest to krytyka możliwości poznawczych ani motywacji uczniów. Mózg ludzki – na co od dawna już zwracają uwagę neurodydaktycy (Żylińska 2013) – musi po prostu zechcieć się czegoś nauczyć, dzięki zrozumieniu, jaki bezpośredni wpływ będzie miała dana wiedza czy umiejętność na dalsze życie (co niestety łatwiej dostrzec i zrozumieć w kontekście dobieranych przez lektora słownictwa czy struktur<sup>5</sup>). Nauka zaś powinna kojarzyć się z czymś przyjemnym, zabawą lub przynajmniej mile spędzonym czasem, by człowiek w ogóle miał ochotę na odkrywanie czegoś nowego i uczenie się tego. Celem samego ucznia nie będzie ani właściwa/poprawna, ani po prostu zrozumiała/komunikatywna czy wręcz idealna/wzorcowa wymowa jakiejś głoski, wobec tego nie powinna być ona sama w sobie dążeniem lektorskich starań<sup>6</sup>. Odpowiednia realizacja jest przecież narzędziem służącym skutecznemu porozumiewaniu się. Wydaje się więc, że fonetyczne treningi warto podporządkowywać celom komunikacyjnym, by obie strony procesu nauczania umiały dostrzec ich wieloaspektowe pozytywne konsekwencje – nie tyle istotne w ramach funkcjonowania ucznia podczas lekcji, ile przygotowujące go do efektywnej komunikacji poza zajęciami.

<sup>5</sup> Analogiczny problem pojawia się np. na kursach, na których uczniowie ćwiczą w interakcjach ustnych wypowiedzi wykorzystujące imiesłowy przysłówkowe uprzednie (charakterystyczne przecież dla pisanej odmiany języka) bądź też zachęceni (czy może zmuszani?) są do opanowywania na jednej jednostce lekcyjnej 20 czy nawet 50 (sic!) nowych leksemów, których ostatecznie nie mają jak zapamiętać, użyć na zajęciach, a także w codziennej komunikacji.

<sup>6</sup> Oczywiście poza uczniami, którzy przyjemność znajdują właśnie w ćwiczeniach fonetycznych, lubią bowiem bawić się własnym aparatem mowy (często zaliczają się do tego grona np. aktorzy).

## Cele kształcenia w kontekście zakłóceń komunikacyjnych

Jak wcześniej wspomniano, cały proces nauczania wymowy powinno się skrupulatnie zaplanować. Niestety, większość podręczników kursowych nie uwzględnia takich działań, nie daje więc mniej doświadczonym lektorom szansy na skorzystanie z gotowych programów (a przecież zagadnienia leksykalne czy gramatyczne, a także poszczególne działania językowe czy nawet treści kulturowe znajdują odzwierciedlenie w założeniach autorów, uwidaczniane są w spisach treści podręczników kursowych czy programach nauczania). Wytycząc cele kształcenia – rozumiane jako ogólne wymagania i oczekiwane rezultaty (por. ujęcie klasyczne w dydaktyce, np. za Fiszbak 2019, s. 162), planując program nauczania dla danej grupy, a także każdą poszczególną jednostkę lekcyjną – niezależnie od tego, czy jest ona w pełni poświęcona wymowie np. na sławistykach zagranicznych, czy też standardowo kształcenie percepcji i artykulacji ma być pewnym elementem spójnie skonstruowanej lekcji – należy określić zarówno cele, które będą możliwe do zrealizowania (dopasowane m.in. do poziomu biegłości czy języka pierwszego uczących się w kontekście opanowanego wcześniej materiału), jak i te, których osiągnięcie stanowić będzie wyzwanie (trudność ma inspirować do jej pokonania, ma mieć charakter rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej). Innymi słowy, stosując ogólnodydaktyczną zasadę stopniowania trudności, należy określać cele, które będą mogły zostać zrealizowane przez całą grupę (nie wybranych uczniów) i jednocześnie uczący się będą mieć poczucie, że rzeczywiście dostrzegają postęp (bo uczą się czegoś nowego, czego bez wsparcia nauczyciela mogliby nie opanować tak szybko albo nie opanowaliby tego wcale). Co istotne, cel powinien być przekazany grupie na początku spotkania, by zachęcić do włożenia wysiłku w pracę nad wymową. Uczniowie powinni zostać poinformowani, że efekt końcowy nauki w dużej mierze zależy od nich, a w przypadku podsystemu fonicznego – w porównaniu z leksykalnym czy gramatycznym – jest to jeszcze bardziej zauważalne. Należy jednak powtórzyć, że ani cele ogólnie określone, ani nawet zoperacjonalizowane nie będą rozbudzać zaangażowania uczniów, jeśli nie zostaną odniesione do praktyki językowej (i to najlepiej pozaklasowej), czyli komunikacji.

Wydaje się więc, że niewystarczające jest samo poinformowanie, że po wykonaniu określonego treningu fonetycznego uczący się mają szansę zacząć poprawnie lub akceptowalnie realizować np. głoskę [tɛ]. Sugeruje się zatem odniesienie trudności do konkretnych potrzeb komunikacyjnych, o których nauczyciel wie. Można wobec tego – pamiętając np. kłopoty podczas mówienia z innych zajęć z daną grupą – ustalić cel typu: opanowanie akceptowalnej/wzorcowej wymowy głoski [tɛ] w wyrazie *bociek* vs *boczek* (i przykładach analogicznych w każdej pozycji w wyrazie). A najlepiej zrobić to w jakiś śmieszny i dialogujący sposób,

który ukaże potencjalne zagrożenie komunikacyjne (np. poprzez przywołanie popularnego wyrażenia: *jajecznicza na...*). Nie inaczej przecież budowane są typowe podręczniki nauczania wymowy języka angielskiego jako obcego, nie najnowsze już zresztą, których schematy powielane są jednak w nowszych publikacjach, np. *How now, brown cow?* (Ponsonby 1998) czy *Ship or sheep* (Baker 2002). Materiały te zawsze wprowadzają zagadnienia fonetyczne m.in. w formie zabawnych dialogów. Jeden z polskich podręczników fonodydaktycznych, czyli *Fonetyka. Polski w praktyce*, właśnie z kilku takich wizualizacji problemowych korzysta. Jako przykład podać można ilustrację, na której starszy mężczyzna żegna dwie młode kobiety słowami „Bawcie się dobrze!”, zinterpretowanymi przez jedną z nich jako „Babcie? Jakie babcie?!” (Stanek 2020, s. 56). Można wobec tego już na samym początku zajęć zaproponować dialog czy polilog będący ilustracją nieporozumienia wynikającego z niewystarczająco dobrze opanowanej wymowy. Nie musi być długi, mogą to być dosłownie dwie frazy, stanowiące stymulus i jednocześnie motywację, uzasadnioną komunikacyjnie. A w określonych przypadkach jako egzemplifikacja komunikacji mogą posłużyć nawet same frazy, frazeologizmy czy tzw. kawałki językowe.

## **Deskryptywizm vs normatywizm w nauczaniu wymowy**

Ostatecznie należy wobec tego ustalić, jakie cele uczenia się wymowy mogą być ważne dla indywidualnych uczących się. Nie zawsze bowiem celem musi być osiągnięcie wymowy jak najbardziej zbliżonej do wzorcowej, rodzimej. Takie cele przyświecają zwykle uczniom, którzy m.in. są na wyższych poziomach biegłości, chcą zostać tłumaczami lub są lingwistami, chcą pozostać w kraju docelowym i osiągnąć sukces zawodowy, np. w biznesie na obcym rynku lub też po prostu lubią bawić się językiem, ćwiczyć wymowę, bo podoba im się brzmienie języka obcego (tu: polskiego). Takie postrzeganie celu opanowywania wymowy zgodne jest z tradycyjnym w dydaktyce podejściem normatywnym, dla którego poprawność jest najwyższą wartością, a realizację dzieli się na poprawne i błędne. Jego zaletą jest zarówno preskryptywny charakter badań nad wymową, jak i dążność u uczniów do wyznaczonego idealnego wzorca – sprzyjająca rozwojowi kompetencji fonologicznej, pozwalająca na osiąganie coraz wyższego poziomu biegłości. Tak zarysowane cele opisywał m.in. Jan Lewandowski, twierdząc, że:

Celem nauczania wymowy w procesie praktycznej nauki języka polskiego jako obcego powinno być trwałe przyswojenie sobie przez cudzoziemców sposobów fonetycznej realizacji ciągów mownych oraz wariantów fakultatywnych, które przyjmuje uzus społeczny i akceptuje norma ortofoniczna (Lewandowski 1980, s. 122).



Nie można jednak zapomnieć, że po pierwsze jest grupa uczących się, dla których stanowi to determinantę frustracji (por. style uczenia się np. Katalończyków i Chińczyków), a po drugie możliwe jest też alternatywne, a więc deskryptywne, określanie priorytetów: negujące istnienie jednego nadrzędnego wzorca, ceniące wymowę wyraźną, jednocześnie jednak niepozbawioną znamion obcości.

Niegdyś dydaktycy utożsamiali wymowę rodzimych użytkowników języka zarówno z modelem, jak i celem procesu nauczania, współcześnie zaś obecność tzw. obcego akcentu uznawana jest zwykle za „wypadkową kontekstu użycia języka i uwarunkowań socjolingwistycznych” (Janowska 2019, s. 110). Coraz większa liczba uczących się zaczyna doceniać wpływ wymowy języka pierwszego (a czasem i kolejnych) na sposób mówienia w języku obcym. Słyszalne interferencje, o ile oczywiście nie zaburzają komunikacji, pełnią pewne konkretne funkcje. Z punktu widzenia relacji społecznych bywają one istotne i pomocne (np. sympatyczne w odbiorze słuchowym są dla wielu Polaków wpływy języka francuskiego). Zapewne z punktu widzenia glottodydaktyka i językoznawcy nie jest to pogląd mile widziany<sup>7</sup>, jednak wielu cudzoziemców zyskuje społecznie na tym, że zachowuje pewne cechy interferencyjne – takie, które polskiego ucha nie męczą, a tylko świadczą o określonych korzeniach, wzbudzają sympatię, pozwalają ulokować mówcę na fizycznej i/lub kulturowej mapie świata bez pytania o jego pochodzenie.

Wydaje się więc, że można uznać, iż wymowa w języku obcym powinna być czytelna, swobodnie zrozumiała – by uczestnik procesu komunikacji nie musiał domyślać się znaczeń poszczególnych słów (należy więc dążyć np. do możliwie najlepszego imitowania podstawowych głosek, reprezentujących poszczególne polskie fonemy), przyjemna audytywnie – a więc warto wycofać z interferencji takie cechy, co do których wiemy, że u rodzimych użytkowników wywołują dyskomfort i mogą nastawiać negatywnie względem rozmówcy (np. głoski gardłowe u osób arabskojęzycznych), ale także z punktu widzenia mówiącego po prostu wygodna, aby wypowiedzi mogły być płynne (starania o precyzję fonetyczną nie mogą przesłaniać naturalności konstruowania wypowiedzi). Wymogi stawiane poszczególnym uczniom powinny wobec powyższego być zawsze zdeterminowane celami, jakie chcą i potrzebują oni osiągnąć.

Ten kierunek programowania zajęć wydaje się logiczniejszy aniżeli dostosowywanie wymogów do celów założonych z góry przez instytucję, program czy nauczyciela, np. dlatego, że wydaje mu się, iż dążenie do takiego czy innego

---

<sup>7</sup> Nie można się temu dziwić. Specjaliści świetnie wiedzą, jakie zagrożenia dla komunikacji niesie z sobą nieopanowanie czy choćby niedostateczne opanowanie wymowy w języku obcym. Można także wspomnieć o poczuciu konieczności poszukiwania kulturalnego sposobu porozumiewania się z native speakerami – dbałość o wyrazistość i schludność wymowy jest przecież niezaprzeczanym narzędziem wyrażania szacunku do interlokutora.



wzorca jest po prostu typowe w kontekście nauczania, które przecież od zawsze nosiło znamiona normatywne. Niestety, z drugiej strony bardziej liberalne podejście do nauczania wymowy niesie ze sobą pewne konsekwencje, które odnoszą się m.in. do problemu rozpoznawalności, zrozumiałości, akceptowalności czy interpretowalności wypowiedzi. Co więcej, ich zależność od poziomu biegłości, języka pierwszego, kraju pochodzenia, wieku czy uwarunkowań tożsamościowych powoduje, że mamy do czynienia z siecią rozlicznych powiązań, które przynoszą wiele wyzwań w pracy z jednym uczniem, a w przypadku nauczania grup – szczególnie heterogenicznych – bywają niezwykle skomplikowane. Być może więc inspirowane normatywizmem dążenie do realizacji najlepszych z możliwych (na danym poziomie i dla danego ucznia) oraz akceptowalnych społecznie, przy jednoczesnym szanowaniu typowych dla ujęcia deskryptywnego priorytetów uwzględniających różne wzorce, także o cechach tożsamościowych, zaowocować może zmianą myślenia o celach nauczania wymowy języka polskiego jako obcego<sup>8</sup>. Te rozważania doprowadziły autorkę tekstu do licznych konkluzji skutkujących innowacją dydaktyczną, u podstaw której stało pytanie: „Czy zaproponowanie uczącym się celów zajęć, które akceptowalną<sup>9</sup>/poprawną wymowę ustawiałyby w pozycji podrzędnej wobec produkcji, interakcji i mediacji ustnej w sposób zauważalny dla uczących się może zmienić podejście do rozwijania percepcji mowy i artykulacji w języku obcym?”

## **Nauczanie wymowy a mówienie**

Nie jest nowością w nauczaniu języków obcych pogląd, jakoby poszczególne podsystemy języka służyły rozwijaniu działań językowych. Jest w zasadzie bezdyskusyjne, że rozwój sprawności mówienia uwarunkowany jest wymową. Jeśli zaś przyjrzeć się szczególnie interakcji i mediacji ustnej, to zauważyć można, że nie tylko artykulacja, ale i percepcja stanowią konstytutywny warunek postępu – także rozwoju ustnej recepcji (por. opis kompetencji fonologicznej według ESOKJ 2003). Decydujące są więc jakość i ilość ekspozycji na różne i najlepiej autentyczne teksty do słuchania i/lub oglądania, które zbudować mogą korpus bodźców inspirujących do mówienia.

---

<sup>8</sup> Wydaje się, że z tych niejako przeciwstawiających się sobie ujęć można wybrać takie elementy, które je wzajemnie dopełnią, tworząc trzecie – konsensusowe – zrozumienie opisywanej problematyki.

<sup>9</sup> Pod warunkiem, że nauczyciel wymowy języka polskiego jako obcego, świadomy wagi swojej roli i dbający o rozwój komunikacji swych uczniów potrafi zaakceptować dążenia minimalistyczne.

Wobec powyższego autorka artykułu postanowiła tradycyjne zajęcia z wymowy polskiej dla cudzoziemców przeorganizować w jednostki lekcyjne pozwalające uczniom jak najwięcej mówić i rozmawiać – rzecz jasna przy zachowaniu niezbędnych ćwiczeń typowo fonetycznych. Kończącą fazą każdego spotkania było więc wykorzystanie umiejętności zdobytych w trakcie lekcji w praktyce ustnej (podejście eklektyczne do nauczania wymowy, czyli korzystanie z metod artykulacyjnej, audytywnej, kontrastywnej i werbo-tonalnej, wieńczyła praca nad produkcją lub interakcją ustną). Ostatecznie w ramach zajęć na Uniwersytecie Łódzkim na kierunku studia polskie z językiem angielskim z przedmiotu *Fonetyka języka polskiego jako obcego* dla studentów na poziomie A1 w grupie niemal trzydziestoosobowej zaproponowano jako dominujący następujący układ: ćwiczenia kształtujące słuch mowny w zakresie prozodii, ćwiczenia artykulacyjne w zakresie prozodii, ćwiczenia kształtujące słuch mowny w zakresie dźwięków mowy, ćwiczenia artykulacyjne w zakresie dźwięków mowy, ćwiczenia komunikacyjne łączące zdobyte umiejętności w praktyce.

Dla przykładu omówić można fragment lekcji, której celem było opanowanie wymowy głosek [i] oraz/względem [i] w interakcjach i produkcjach, których celem był opis podstawowych przedmiotów z otoczenia (początek poziomu A1). Najpierw studenci mieli za zadanie słuchowo odróżniać pytania od twierdzeń, czyli np. *Ten chleb jest mały.*; *Ten chleb jest mały?*; *Jaki jest ten chleb?*; *Ten chleb nie jest mały*; *Czy ten chleb jest mały?* *Ten chleb nie jest mały?*. Następnie na podstawie ilustracji, najpierw chóralnie, a potem kolejno, tworzyli zdania w tym samym stylu (np. na prezentacji wyświetlano długopis czarny, niebieski czy zielony, a do tego znak zapytania lub przekreśloną płamę jakiegoś koloru). W ten błahy sposób nadawano lekcji bardzo prosty, a jednak komunikacyjny kontekst nawet na tak niskim poziomie. Uczniowie sami orientowali się czego nie słyszą i/lub nie potrafią wypowiedzieć (intonacja *versus* samogłoski wygłosowe), mimo że lektyka oraz gramatyka były im już w większości znane, termin odbycia się tych zajęć skorelowany był bowiem z zagadnieniami realizowanymi na przedmiocie *Praktyczna nauka języka polskiego jako obcego*<sup>10</sup>. Samodzielne odkrycie trudności w prawidłowym wypowiedzeniu zdania – prawidłowym w znaczeniu zgodnym

<sup>10</sup> Należy podkreślić, że szczególnie cenne dla wielu uczących się jest pracowanie na leksyce względnie znanej, potrzebnej w codziennej komunikacji, a nie po prostu zawierającej jakieś ćwiczone głoski i dlatego wykorzystywanej w ćwiczeniach. Oczywiście, jeśli jest taka potrzeba, to można ćwiczenia fonetyczne skonstruować z wykorzystaniem wyrazów z wyższych poziomów czy pseudosłów, niemniej jednak wydaje się, że jest to niezwykle rzadko uzasadnione. Uczący się zresztą najczęściej doceniają właśnie pracę na znanym słownictwie, czują bowiem, że zdobyte umiejętności będą mogli w prosty sposób szybko zaprezentować poza zajęciami. Przełożenie opanowania wymowy głoski z jednego kontekstu na drugi nie ma charakteru linearnego, oczekiwanie więc, że po wyćwiczeniu wymowy np. liczebnika głównego *trzy* efekt przeniesie się na formę *trzech*, jest – szczególnie na początkowym etapie nauki – bezzasadne.

z intencją nadawczą – przy względnym opanowaniu reguł gramatycznych, które potencjalnie ułatwić powinny komunikację, okazało się wyjątkowo ważne (patrz: nauczanie indukcyjne). Tematem lekcji nie było też np. rozróżnienie [i] od [ɨ] czy ich właściwe wypowiedzenie<sup>11</sup>. Stawał się nim opis przedmiotów z użyciem poznanych przymiotników w trzech<sup>12</sup> rodzajach w liczbie pojedynczej (co odnosi wymowę do gramatyki i zwykle lepiej postrzegane jest przez uczniów). Wstęp z wykorzystaniem różnych technik nauczania prozodii pytań i twierdzeń<sup>13</sup> uczułał na melodię języka, pozwalał wielokrotnie zaprezentować wzorec ćwiczonych samogłosek w wygłosie (pozycji trudnej, często redukowanej, markowanej czy niechlujnie realizowanej), budował atmosferę wsparcia (techniki chóralne, grupowe, wokalne, z zastosowaniem humoru). Gdy uczący się wiedzieli już, na co muszą zwracać szczególną uwagę (samoświadomość w tak licznej grupie była niezbędna), przechodzono do percepcyjnych, a następnie artykulacyjnych ćwiczeń trenowanych głosek. Ich typy były rozmaite: od tradycyjnych, np. opartych na parach minimalnych w wyrazach, połączeniach wyrazowych czy zdaniach, po oglądanie sposobu wymowy na platformie komlogo.pl<sup>14</sup> lub stronie internetowej Uniwersytetu Śląskiego, udostępniającej filmy z publikacji *Głoski polskie*<sup>15</sup>, aż po gry fonetyczne i techniki niestandardowe, np. asocjacyjne wiązanie głosek z rzeczywistością pozajęzykową. W wyraźny sposób jednak, z zachowaniem klasycznej drogi stopniowania trudności, lekcja zmierzała ku ćwiczeniom komunikacyjnym. Istotne jest podkreślenie, że dobrane do grupy techniki były w większości atrakcyjne, a te bardziej statyczne czy też po prostu wymagające powtórzeń, które bywają dla mało zmotywowanych uczniów nudne, przeplatane były technikami wykorzystującymi humor lub ruch (np. rytmogestami).

Następnie proponowano zwykle krótkie i proste ćwiczenia, niekiedy były to np. dwufrazowe dialogi pełne tzw. kawałków językowych lub komponentów leksykogramatyki (*chunks of language*) typu *Dzień dobry*, a nawet *Chyba nie mówisz tego poważnie!* (por. Czwartos 2013, Gębal, Miodunka 2020). Zawsze włączano

<sup>11</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć częste na kursach językowych i zupełnie nieefektywne tematy typu *Leksyka związana z pogodą* albo *Biernik liczby mnogiej*.

<sup>12</sup> Nie jest to błąd metodyczny, że wykorzystywano w ćwiczeniach także rodzaj żeński, który nie generuje wygłosu z trenowanymi głoskami. W komunikacji codziennej nie wybieramy konkretnego rodzaju gramatycznego, nie ograniczamy wypowiedzi. Jeśli nie znamy słowa lub konstrukcji, to stosujemy przecież pewne strategie. W obrębie znanych struktur nie warto więc eliminować elementów języka, które tylko wpłyną na naturalność wypowiedzi czy ćwiczonych zagadnień – szczególnie, jeśli są proste.

<sup>13</sup> Z powodu charakteru tekstu i braku miejsca przykładowe techniki nauczania są tylko ogólnie opisywane. Ponadto, zgodnie z podaną koncepcją (wciąż modyfikowaną na podstawie wyników kształcenia i obserwacji uczniów), przygotowywana jest publikacja fonodydaktyczna.

<sup>14</sup> <http://www.komlogo.pl>

<sup>15</sup> <https://www.sjikip.us.edu.pl/pl/publikacje>

dialogi lub wypowiedzi wraz z ćwiczeniami, które rozwijają także słuchanie ze zrozumieniem, a więc np. na podstawie nagrań należało uzupełnić ze słuchu poszczególne litery w tekście, zdecydować, co było opisywane, jaki był dany przedmiot, opisać go z pamięci, dobrać przymiotnik do przedmiotu zgodnie z nagraniem itd. Na koniec zaś proponowano ćwiczenia, które wymagały użycia – mniej lub bardziej spontanicznego – odpowiednich form przymiotników: w zdaniach (opis przedmiotów wskazanych przez nauczyciela), minialogach (spontaniczne scenki stymulowane materiałem ikonicznym typu kolaż), dłuższych wypowiedziach (opis ciekawych ilustracji).

W trakcie całego kursu często wykorzystywaną techniką było pisanie dialogu na podstawie instrukcji, która zawierała informację o tym, jakich konkretnie wyrazów lub połączeń wyrazowych należy użyć, prezentują one bowiem np. trenowaną głoskę/głoski lub konkretny akcent czy intonację (mogą one być podane lub uczący się mogą je samodzielnie dopasować, przy czym w drugiej opcji dobrym pomysłem jest wspólne wypisanie przykładów na tablicy), czy też jakie ciągi formułiczne powinny się pojawić w danej sytuacji komunikacyjnej (Seretny 2015). Niekiedy istotne bywa także poinstruowanie, czego uczący się powinni w danym ćwiczeniu unikać, np. podczas ćwiczeń związanych z głoskami [l] i [w] wśród grup ukraińskojęzycznych warto rezygnować z wyrazów z nadmiarem samogłoski [ɔ], często w różny sposób labializowanej – oczywiście o ile to nie zaburza logiki wypowiedzi. I choć w sposób bezpośredni takie postępowanie metodyczne nie jest związane z nauczaniem samej wymowy, tylko leksyki, to należy silnie podkreślić, że – jak pisze Iwona Janowska – „użytkownik języka (...) w pierwszej kolejności uczy się leksyki i ściśle z nią związanej fonetyki, ponieważ nie można być zrozumianym, jeśli wymowa nie jest w miarę poprawna” (2019, s. 108).

Co uznaje się za znaczące, w ciągu całego treningu uczono samokontroli. Jej charakter różnił się w zależności choćby od tego, które głoski podlegały ćwiczeniom, niemniej jednak najczęściej wspomagano się autorskimi gestami, rytmogestami (Młynarska, Smereka 2000) lub innymi ustalonymi z grupą działaniami. Przykładowo dla wspomnianych samogłosek stosowano zarówno gesty w stylu: jeden palec dla [i] i dwa palce dla [i] (poziome dosunięcie do warg – liczba palców wskazuje na stopień rozwarcia; zob. Biernacka 2020), jak i strzeliste podnoszenie rąk nad głowę do góry dla [i] (rytmogesty) oraz ciągnięcie wyimaginowanej liny do tyłu i w dół dla głoski [i] (pomysł, który pojawił się spontanicznie podczas zajęć z tą grupą i jako jedyny okazał się dla wszystkich skuteczny – ze względu na podobny u wszystkich sposób artykulacji). Wprowadzenie tego rodzaju elementów korygujących czy też informujących bez przerywania wypowiedzi o wystąpieniu błędu skutkuje dość szybko pojawiającą się autokorektą, uświadamia też uczniom częstotliwość pojawiania się u nich określonych typów uchybień. Jednocześnie jest to dobry wstęp do nauki nawyku samokontroli, a także spostrzegania i reagowania na błędy innych.

Elementem wieńczącym opanowywanie danego zagadnienia było odgrywanie scenek: samodzielnie przygotowywanych w parach lub grupach (technika wykorzystywana w ciągu całego semestru) bądź też przyniesionych przez lektora (w drugiej części semestru). Z jednej strony ideą było inspirowanie do samodzielnej pracy nad mówieniem (przygotowywanie scenek ze wsparciem w postaci pytań pomocniczych, drylami pokazującymi możliwości wymian lub transformacji na inne znane struktury itp.), z drugiej zaś – wdrażanie prostych strategii komunikacyjnych (synonimia, zapożyczenia, gest lub mimika, wyrażenia pozwalające zyskać na czasie). Najważniejsze jednak, że ich opracowanie albo/i próba zapamiętania, by odegrać je w miarę spontanicznie, a zarazem w sposób jak najbardziej zbliżony do ćwiczonej wcześniej wymowy, było zadaniem uczących się, do którego prowadziły wszystkie poprzednie etapy lekcji.

Nie bez przyczyny częściej stosowano też kształcenie ustnej interakcji niż produkcji. Odgrywanie ról jest jedną z najpopularniejszych technik służących rozwijaniu mówienia zarówno podczas nauczania języków rodzimych, jak i obcych, drugich czy odziedziczonych (niezwykle często wykorzystywane jest także w innych warsztatowo działających branżach, np. w psychologii czy marketingu). Pozwalając sobie na wcielenie się w innego człowieka (o innym charakterze, innych poglądach, innym zawodzie czy w innym wieku), dystansujemy się od swoich wypowiedzi, dzięki czemu niwelujemy negatywnie działające czynniki afektywne, przekraczamy granice własnego dyskomfortu, a nawet redukujemy ewentualną blokadę komunikacyjną. Zwykle chętniej i na dłużej zabieramy głos, mamy bowiem poczucie, że przez nas przemawia ktoś inny i to on ewentualnie popełnia jakies błędy czy swoim (językowym) zachowaniem implikuje określone problemy komunikacyjne. Między innymi z tych powodów w nauczaniu języków obcych technikę tę poleca się od samego początku uczenia się języka, czyli od poziomu A1 (por. Janowska i in. 2011, s. 29).

W trakcie przygotowywania scenek wszyscy studenci mieli za zadanie pracować z tekstem za pomocą flamastrów. Wybranymi wspólnie kolorami zaznaczali w całym tekście ćwiczone wcześniej głoski, by podczas prób móc łatwiej zwrócić na nie szczególną uwagę. Liniami lub innymi umówionymi zaznaczeniami posługiwali się także do oznaczenia odpowiednich linii intonacyjnych, przede wszystkim pytań o rozstrzygnięcie i o uzupełnienie, oznaczali również sylaby pod akcentem. Co więcej, wszystkie scenki kreowane były zawsze przez grupy trzy- lub czteroosobowe, w których każdy uczestnik pełnił specjalną funkcję. Dwie lub trzy osoby występowały później na forum grupy jako aktorzy, niekiedy jedna otrzymywała rolę korektora i reżysera – w trakcie przygotowań, a także inscenizacji – pilnowała, czy pozostali nie popełniają błędów (głównie w zakresie trenowanego zagadnienia, ale nie tylko), ustawiała scenę, czasem nawet dbała o atrybuty postaci czy umowną scenografię. Jeśli usłyszała nieidealną wymowę

(w trakcie prób, nie występu), miała zareagować za pomocą odpowiedniego gestu lub odnotować typ błędu i zaproponować poprawę.

Mniej więcej od połowy semestru, gdy scenki zaczęły być bardziej rozbudowane, a uczniowie poczuli się bezpiecznie, by je swobodnie odgrywać, w cały proces włączono nagrywanie. Nie było to profesjonalne działanie, posługiwano się bowiem telefonem komórkowym, jednak tego typu rejestracja wystarczyła, by potem za zgodą uczniów zarówno indywidualnie, jak i grupowo, móc odtwarzać filmiki wielokrotnie, wychwytywać słuchowo błędy i wspólnie je poprawiać. Ten element zajęć, choć początkowo dla niektórych stresujący (trzy osoby nie wyraziły wręcz zgody na rejestrację), okazał się bardzo pomocny i szybko stał się jednym z ważniejszych sposobów pracy na zajęciach. Uwaga, z jaką cała grupa (należy przypomnieć, że bardzo liczna) słuchała wypowiedzi swoich i kolegów, poszukiwała uchybień, koncentrowała się zarówno na głoskach, jak i na akcentach oraz intonacji, a nawet płynności, a także z jakim zapałem po tym imitowała wymowę wzorcową (wyrazów, fragmentów wypowiedzi, całych fraz), była doprawdy niezwykła. A wszystko to – jak się zdaje – m.in. dlatego tak bardzo poruszyło i zainteresowało uczących się, że inscenizowane scenki były naturalne, humorystyczne, pełne życia. Nie były to tradycyjne podręcznikowe dialogi, a np. wybrane fragmenty rozmów z publikacji *Rozmawiamy po polsku* (Malec-Łaksa, Rychlik 2020), które dają większe pole do wyrażania aktorskich czy pseudoaktorskich umiejętności, pozwalają na kreatywność, także językową. Ważne bowiem jest to, że zadaniem uczących się było takie przedstawienie dialogów lub polilogów, które oddawałoby treść tekstu, natomiast – w sposób wcześniej ustalony i przemyślany czy nawet zupełnie spontaniczny – mogli oni zmieniać wyrazy i struktury językowe. Pilnować mieli płynności wypowiedzi, a także poprawności w kontekście wymowy ćwiczonych zagadnień, niemniej poszczególne elementy językowe, przy zachowaniu intencji i tematyki, mogły ulegać zmianom. Warto bowiem przypominać uczniom, że pozbawione sensu jest odgrywanie wypowiedzi wyuczonych na pamięć, a pomyłka czy zapomnienie tekstu w trakcie zajęć z języka jest w zasadzie czymś pozytywnym, ponieważ stymuluje do reakcji *ad hoc*, do korzystania ze strategii komunikacyjnych, do wdrażania naturalności w komunikatach wypowiedzianych w języku obcym.

Ze względu na to, że scenki były z poziomu A1+, studenci musieli również wykazać się pewną inwencją – elementy, które według nich mogłyby być trudne do zrozumienia przez resztę grupy, należało uprościć lub tak przedstawić, by dało się je zdekodować. Był to element ćwiczenia mediacji ustnej – wydaje się, że niezwykle rzadko na tym poziomie trenowanej. Przyznać trzeba jednak, że w grupie ukraińskiej nie był to w zasadzie żaden problem. Wspólne odsłuchiwanie lub oglądanie scenek, zarówno tych oryginalnych z podręcznika (ujęcie kontrastywne, punkt odniesienia, wzorzec), jak i przede wszystkim tych zagranych przez



studentów, służyło za materiał do licznych ćwiczeń – w pracy indywidualnej i grupowej. Oczywiście, role nadawane były na zmianę, by każdy mógł poczuć odpowiedzialność za rozwój własnej percepcji i artykulacji. Był to też cenny materiał do pokazywania uczniom, jakie postępy zrobili w ciągu kolejnych tygodni nauki.

## Zakończenie

Podsumowując, odnieść się można do pytania: „Czy pokazanie, że poprawna wymowa służy komunikacji oraz że ćwiczenia fonetyczne prowadzą do rozwoju produkcji, interakcji i mediacji ustnej, może wzmocnić motywację do nauki?” Ze względu na to, że tymi technikami pracowano z jedną grupą i wyników nauczania nie porównywano z innymi, w zasadzie nie można nawet mówić o przeprowadzeniu jakiegokolwiek badania. Niemniej jednak działania lektorskie miały charakter pewnej innowacji dydaktycznej, ustalono bowiem wstępnie problem badawczy i za pomocą różnych technik (poprzez zgromadzone przez lata doświadczenie) nauczano w sposób mniej tradycyjny, uwzględniający m.in. zasady dydaktyki przyjaznej mózgowi.

Założono, że skoro treningi percepcyjno-artykulacyjne tak źle kojarzą się uczącym się języków obcych w zasadzie z całego świata, to można spróbować lekcje wymowy zorganizować na nowo: inaczej, może skuteczniej? Zaplanowano wobec tego, że charakter każdej jednostki lekcyjnej będzie komunikacyjny czy działaniowy, a poszczególne umiejętności będą determinować jakość jego wykonania. Co więcej, możliwie wszystkie elementy lekcji opracowywano tak, aby miały charakter ludyczny – jeśli ćwiczenia same w sobie były bardziej tradycyjne czy żmudne, to troszczono się o ich wzmocnienia np. humorem czy ruchem. Zapewne też częściej niż w trakcie typowych lekcji z wymowy proponowano pracę w grupach. Standardowo bowiem zajęcia z nauczania wymowy prowadzone są w możliwie małych grupkach, a najlepiej indywidualnie. Jest to bardzo ważne i cenne, umożliwia bowiem maksymalną indywidualizację nauczania: każdy pracuje nad własnym słuchem i aparatem mowy, a lektor ma szansę usłyszeć to, z czym mierzy się uczeń, i dopasować odpowiedni schemat postępowania, by mu jak najskuteczniej pomóc. Konieczność pracy z niemal trzydziestoosobową grupą, co w pierwszej chwili wydawało się pozbawione sensu czy niemal niemożliwe, skłoniła jednak autorkę tekstu do wdrożenia mniej codziennych rozwiązań. Obiektywnie przyjąć trzeba, że z pewnością praca w mniejszym gronie zaowocowałaby większymi postęпами w kontekście wymowy np. poszczególnych głosek. Jednakowoż cele zajęć były komunikacyjne, dążono do wyrazistej, swobodnej, niekoniecznie zupełnie wzorcowej wymowy (najważniejsze było uzyskanie

płynności przy wymowie co najmniej akceptowalnej), wobec czego plan został zrealizowany, a sposób opanowania podsystemu fonicznego na poziomie A1 zdecydowanie i z nadwyżką osiągnięty<sup>16</sup> (oczywiście, nie bez znaczenia jest tu m.in. język pierwszy studentów).

Z neurodydaktycznego punktu widzenia nacisk położony został na trzy elementy: cele praktyczne (wymierne, przekonujące, obserwowalne), zabawę (wraz z przyjazną i bezpieczną atmosferą) i pracę w grupie (wspólna odpowiedzialność, ale i wspólne rozwiązywanie problemów, zwiększona czułość i czujność, kontrola siebie i innych). Nie ulega wątpliwości, że analogiczne zasady należałoby przyjąć w pracy z innymi grupami pod względem poziomu, narodowości czy motywacji do uczenia się języka polskiego jako obcego, a zebrane dane wejściowe i wyjściowe porównać także do tych pochodzących z zajęć prowadzonych tradycyjnie, czyli w pełni poświęconych ćwiczeniom percepcyjnym i artykulacyjnym, skoncentrowanym wyłącznie na poszczególnych trudnościach fonetycznych. Przyjęty sposób myślenia jest przecież jednym z wielu możliwych i wcale nienowym, choć zarazem nieproponowanym jeszcze przez żaden podręcznik fonodydaktyczny z zakresu języka polskiego jako obcego. Z pewnością dopracowania wymagają przygotowywane materiały, a i układ wprowadzania poszczególnych treści kształcenia należy ponownie przeanalizować – cele komunikacyjne warunkują przecież kolejność niektórych trenowanych zagadnień. Aby więc móc rzetelnie ocenić jakość proponowanego podejścia, trzeba jeszcze wiele danych przeanalizować i sprawdzić skuteczność poszczególnych elementów całego układu. Niemniej jednak można mieć nadzieję, że dostrzeżenie wartości preskryptywno-deskryptywnego podejścia badawczego, uznanie, że kształcenie mówienia i wymowy zbliżające się do rodzimego wzorca uwzględniać może i powinno transfer z języka pierwszego (innych), procesy rozwojowe i uniwersalia językowe (Waniek-Klimczak 2011, s. 44). Ponadto korzystanie z ustaleń neurodydaktyki prowadzić może do sformułowania nowych i skuteczniejszych procedur nauczania wymowy, rozróżniania interakcyjnego od transakcyjnego sposobu porozumiewania się, a więc ostatecznie pewnego zrewidowania niekorzystnie dziś wyglądających efektów kształcenia podsystemu fonicznego i ustalenia współcześnie aktualnych priorytetów.

---

<sup>16</sup> Por. wymagania opisane dla poziomu w ramach artykulacji dźwięków i cech prozodycznych: „Potrafi poprawnie odtworzyć dźwięki języka docelowego, jeśli otrzyma precyzyjne wskazówki dotyczące ich wymowy. Potrafi wyartykułować bardzo ograniczoną liczbę zrozumiałych dźwięków pod warunkiem, że pomaga mu w tym interlokutor (np. wypowiada poprawnie i prosi o powtórzenie nowych dźwięków). Potrafi w zrozumiały sposób posługiwać się cechami prozodycznymi ograniczonego zakresu prostych słów i wyrażeń, pomimo silnego wpływu innego języka/innych języków, którymi się posługuje, na akcent, rytm i/lub intonację; zrozumienie wymaga współpracy ze strony rozmówcy” (Janowska 2019, s. 113).

## Bibliografia

- Baker, A. (2002). *Ship or sheep. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bednarska-Adamowicz, K., Dembińska, K., Małycka, A. (2019). *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*. Warszawa: Start Polish.
- Biernacka, M. (2016a). *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biernacka, M. (2016b). Zżółknięty żelazniak przy Alei Trzech Wieszców – czyli o jednej z przyczyn rezygnacji cudzoziemców z ćwiczenia poprawnej wymowy. W: I. Czwenar, D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Foreign Languages and Cultures: Contemporary Contexts. Języki obce i kultura: współczesne konteksty (177–192)*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Biernacka, M. (2020). Wykorzystanie gestów w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego. W: E.G. Rubio, D. Kruk, I. Pálosi, T. Speed, Z. Týrová, D. Vashchenko, A. Wysocka (eds.), *Contributions to the 22<sup>nd</sup> Annual Scientific Conference of the Association of Slavists (Polyslav)* (28–35). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv15vwk16>
- Czwartos, B. (2013). Rola leksykogramatyki w rozwijaniu sprawności mówienia podczas lekcji języka obcego. W: M. Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie (67–82)*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM, Wydawnictwo PWSZ.
- Dembińska, K., Małycka, A. (2010). *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*. Warszawa: Klub Dialogu.
- ESOKJ – Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (W. Martyniuk, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fiszbak, J. (red.). (2019). *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gębał, E. P., Miodunka, W. (red.). (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2019). *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. T. 17. Kraków: Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.). (2011). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Karczmarczyk, B. (2012). *Wymowa polska z ćwiczeniami*. Lublin: Wydawnictwo „Polonia”.
- Kończak, E. (2017). *Testuj swój polski. Fonetyka*. Kraków: Prolog.
- Lewandowski, J. (red.). (1980). *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Maciołek, M., Tambor, J. (2014). *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących się języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Majewska-Tworek, A. (2010). *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Malec-Łaksa, J., Rychlik, J. (2020). *Rozmawiamy po polsku*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Młynarska, M., Smereka, T. (2000). *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. (2013). *Polski jest cool*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Ponsonby, M. (1998). *How now, brown cow?*. B.m.w.: Prentice-Hall International.
- Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Stanek, J. (2020). *Fonetyka. Polski w praktyce*. Kraków: Szkoła Języka Polskiego Glossa.
- Tambor, J. (2001). Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty. W: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (80–85). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tambor, J. (2010). Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców. W: A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. T. 2. (30–51). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Tambor, J. (2016). Polskie dźwięki w cudzoziemskich ustach (perspektywa rodzimego użytkownika). W: E. Kołodziejek, A. Choduń (red.), *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków*. Materiały IX Forum Kultury Słowa (263–273). Szczecin: Wydawnictwo Volumina.pl.
- Waniek-Klimczak, E. (2011). Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy/języka mówionego w kontekście komunikacji międzynarodowej, *Lingwistyka Stosowana*, 4, 41–51.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczania i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie założeń metodycznych pozwalających na wdrożenie w proces nauczania wymowy języka polskiego jako obcego technik typowych dla kształcenia produkcji, interakcji i mediacji ustnej, które w treningu percepcyjno-artykulacyjnym mogą okazać się zarówno atrakcyjnym elementem wieńczącym wysiłki uczniów i umożliwiającym transfer, jak i skutecznym motywatorem. Doświadczenia pokazują,

że dostrzeżenie wartości preskryptywno-deskryptywnego podejścia badawczego z jednoczesnym uwzględnieniem m.in. neurodydaktycznych wskazówek co do skutecznych sposobów nauczania języków obcych, a także zrozumienie zastrzeżeń, które uczniowie najczęściej formułują wobec lekcji poprawnej wymowy, okazać się może ważnym bodźcem do próby współczesnego zredefiniowania celów nauczania. Umiejętności związane z właściwą artykulacją dźwięków mowy w opanowywanym języku rozumiane mogą być bowiem jako baza umożliwiająca niezaburzoną komunikację, a nie cel sam w sobie.

**SŁOWA KLUCZOWE:** fonodydaktyka, sprawność mówienia, techniki nauczania

MICHALINA BIERNACKA

Instytut Filologii Polskiej i Logopedii

Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej

Uniwersytet Łódzki

ul. Pomorska 171/173

90-236 Łódź