

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*.

rozróżniania 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).