

Uwagi o głośnym czytaniu na lekcji języka obcego oraz o tym, jak je dobrze przeprowadzić

JACEK RYSIEWICZ

Czytanie na głos przez uczniów na lekcji języka obcego może być ważnym elementem praktyki dydaktycznej nauczyciela. Niestety, nauczyciele często niepoprawnie konceptualizują i operacjonalizują cele tej techniki, co prowadzi do bezrefleksyjnego stosowania jej na lekcjach i tym samym do zaprzepaszczenia korzyści, jakie może ona przynieść przy właściwym jej przeprowadzeniu. Niniejszy artykuł jest próbą omówienia tego problemu z pozycji refleksyjnego praktyka.

Czytanie na głos przez uczniów na lekcjach języka obcego jest popularną wśród nauczycieli techniką pracy z tekstem pisanym i – poprawnie przeprowadzone – jest fragmentem lekcji, z którego uczniowie mogą wynieść dużo korzyści dla swojego rozwoju językowego. Z moich wieloletnich doświadczeń nauczyciela języka angielskiego w różnych typach szkół i akademickiego wykładowcy dydaktyki wynika, że często czytanie na głos jest przez nauczycieli przeprowadzane bez zrozumienia celów dydaktycznych, które za pomocą tej techniki można osiągać w klasie.

Dydaktyczne cele czytania na głos

Możliwych celów dydaktycznych czytania na głos jest kilka i wszystkie z nich są powiązane z dźwiękowym aspektem języka (Doff 1988; Harmer 2001; Johnson 2001; Scrivener 2011; Ur 1996). Doff (1988) i Ur (1996) wskazują na kapitalne znaczenie kształtowania połączeń między zapisem literowym a wymową, szczególnie u uczniów początkujących. Autorzy ci jednoznacznie stwierdzają, że ćwiczenie poprawnej wymowy w zakresie pojedynczych słów i całych fraz oraz ćwiczenie fonetyki tzw. mowy ciągłej (*connected speech*) i procesów z nią związanych na wczesnych etapach nauki owocuje większą wrażliwością na prozodię na etapach późniejszych. Harmer (2001), Johnson (2001) i Ur (1996), omawiając czytanie na głos w grupach bardziej zaawansowanych, wskazują na rozwijanie umiejętności retorycznych uczących się. W praktyce szkolnej na ogół nie obserwujemy osiągania żadnego z tak sformułowanych celów czytania na głos. Twierdzę tak na podstawie analizy protokołów sprawozdań z lekcji języka angielskiego, które studenci kursu dydaktyki obserwowali w klasach V–VIII w ponad 80 szkołach podstawowych. W trakcie obowiązkowych praktyk na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza 115 studentów obserwowano nauczycieli prowadzących lekcje języka. Protokoły obserwacji pochodziły od czterech roczników studentów – z lat 2015–2019. Analiza protokołów wykazała, że spośród 75 obserwowanych nauczycieli, którzy chociaż raz uwzględnili czytanie na głos, żaden nie przeprowadził go poprawnie, czyli choć w części osiągając wymienione cele. Zapytani o to, jaki cel dydaktyczny chcieli osiągnąć przez czytanie na głos, nauczyciele podawali

następujące powody: 1. ćwiczenie wymowy, 2. rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, 3. ćwiczenie mówienia w języku obcym. Pojawiały się również mniej dydaktycznie umotywowane uzasadnienia, wśród nich najczęściej wymieniane to: 4. „Robię tak, bo podręcznik tak każe”, 5. „Uczniowie to lubią i sami się tego dopominają!”. Przyjrzyjmy się nieco bliżej tym powodom.

Tekst pisany na lekcji języka obcego

W podręcznikach teksty pisane, w formie dialogu czy tekstu ciągłego, stanowią składnik dominujący. Najogólniej rzecz biorąc, można wyróżnić dwie podstawowe funkcje tekstu w dydaktyce językowej. Po pierwsze, tekst służy jako kontekst, w którym wprowadzany jest nowy aspekt językowy: zagadnienie gramatyczne, funkcja językowa czy słownictwo. W tym charakterze tekst najczęściej występuje w formie krótkiego dialogu, historyjki obrazkowej (komiksu) lub ciągłego krótkiego tekstu, najczęściej narracyjnego bądź opisowego, ale również epistolarnego (list, e-mail czy kartka z pozdrowieniami). W drugiej swojej funkcji tekst jest stosowany w celu rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem. W tym użyciu najczęściej występuje w formie dłuższego tekstu narracyjnego bądź opisowego, rzadziej w formie dialogowej czy epistolarniej. Innymi słowy, tekst w pierwszej swojej funkcji służy budowaniu kompetencji lingwistycznej uczniów (gramatyka, funkcje językowe, słownictwo), a w drugiej – rozwijaniu ich sprawności językowych (czytanie ze zrozumieniem). Jest oczywiste, że dla osiągnięcia tych różnych celów dydaktycznych praca z takim tekstem wymaga różnych działań, które zagwarantowałyby osiągnięcie założonych celów. Cele te to w pierwszym wypadku wprowadzenie i przećwiczenie nowego materiału językowego budującego wiedzę uczniów (*linguistic knowledge*), a w drugim – rozwijanie ich sprawności czytania ze zrozumieniem (*reading comprehension skill*).

Rozróżnienie powyższe jest bardzo istotne z punktu widzenia omawianego tu czytania na głos, o ile bowiem technika ta, poprawnie przeprowadzona, może przynieść uczniom korzyści w pierwszym wypadku, o tyle stosowanie jej przez nauczycieli w sytuacji drugiej jest pozbawione jakiegokolwiek sensu dydaktycznego.

Opis kilku przykładów czytania na głos

Pozorny powód pierwszy:

czytanie na głos ćwiczy wymowę

Przyjrzyjmy się bliżej, jak tak określony cel dydaktyczny jest najczęściej osiąganym na lekcjach języka obcego. Zwykle można wyróżnić dwa podstawowe scenariusze z udziałem czytania na głos – w zależności od przeznaczenia tekstu.

Scenariusz pierwszy:

- tekst jako kontekst dla wprowadzenia nowego materiału językowego,
- forma tekstu – dialog.

Nauczyciel, skończywszy pracę z dialogiem pod kątem wprowadzania nowego materiału językowego, poleca jednej, dwu lub trzem parom uczniów, by przeczytali tekst na głos z podziałem na role. Podczas takiego czytania na głos nauczyciel, częściej lub rzadziej przerywając uczniom czytanie, poprawia ich wymowę poszczególnych wyrazów i fraz. Uczniowie kończą czytanie na głos. Nauczyciel przechodzi do następnego fragmentu lekcji.

Scenariusz drugi:

- tekst jest użyty w celu rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem,
- forma tekstu – tekst ciągły.

Nauczyciel po krótkim wprowadzeniu uczniów w tematykę tekstu rozpoczyna nad nim pracę od poproszenia uczniów, by czytali go na głos zdanie po zdaniu. W trakcie czytania na głos poprawia błędy wymowy (poszczególne głoski, akcent wyrazowy). Po zakończeniu czytania na głos nauczyciel przechodzi do dalszych etapów pracy, co na ogół oznacza pytania na zrozumienie tekstu, które zadaje uczniom najczęściej ustnie.

Czy opisana powyżej (w dwu najczęstszych wariantach) procedura rzeczywiście przyczynia się do ćwiczenia, czyli polepszenia wymowy uczniów? Nie przyczynia się w najmniejszym stopniu, wręcz przeciwnie: utrwała w uczniach złe nawyki fonetyczne, a nieuzasadnione pochwały nauczyciela umacniają ich w przekonaniu, że ich wymowa jest poprawna i zgodna z normą języka obcego.

Ćwiczenie czegokolwiek na lekcjach jakiegokolwiek przedmiotu w szkole zakłada, że nauczyciel najpierw podaje uczniom pewien wzorzec, który oni następnie powielają w serii ćwiczeń manipulacyjnych (*controlled practice*). Następnym etapem jest zastosowanie przećwiczonego w ograniczonym i przewidywalnym kontekście wzorca w kontekście nowym, nie do końca przez uczniów i nauczyciela kontrolowanym. Taki kontekst wymaga zastosowania nie tylko ćwiczonej struktury, ale także innych, które pojawiły się wcześniej. (Harmer 1998; 2001; 2012; Johnson 2001; Lightbown, Spada 2000). W opisanej sytuacji nauczyciel nie podał uczniom wzorca poprawnej wymowy tekstu, który daje im do przeczytania na głos, ponieważ nie przećwiczył z go nimi w serii powtórzeń poprzedzających to czytanie. Innymi słowy: nie dostarczył uczniom modelu, który albo sam wyprodukował, albo odtworzył im z nagrania.

Poprawianie przez nauczyciela wymowy pojedynczych wyrazów w trakcie czytania na głos w żadnej mierze

nie prowadzi do utrwalenia poprawności fonetycznej – z kilku powodów. Po pierwsze, uczeń nie słyszy poprawianej formy i nawet jeśli nauczyciel każe mu ją powtórzyć, co robi rzadko, to uczeń nie jest w stanie przyswoić sobie właściwej formy, ponieważ jest zaangażowany procesem czytania na głos i chce czytać dalej, a poprawianie ze strony nauczyciela traktuje jako przeszkodę do osiągnięcia celu, jakim jest odczytanie tekstu na głos i (lub) dobrnięcie do końca zadanego tekstu. Po drugie, korekcyjnych interwencji nauczyciela jest z pewnością sporo, więc czytanie na głos, które miało być dla ucznia okazją do pokazania się na forum klasy, staje się uciążliwym i kłopotliwym dla niego ćwiczeniem, ale nie wiadomo czego. Po trzecie, nawet jeśli uczeń powtórzy poprawnie wyraz za ciągle „przeszkadzającym” mu nauczycielem, trwałość tej poprawnej formy jest krótka. Można się o tym przekonać, dając uczniowi na koniec czytania na głos jeszcze raz do przeczytania wszystkie poprawiane wyrazy. Jestem pewien, że wszystkie one zostaną ponownie przeczytane błędnie. Wynika z tego, że czytanie na głos nie ma sensu, gdy jest przeprowadzane bez żadnego przygotowania¹.

Pozorny powód drugi: czytanie na głos rozwija umiejętność rozumienia tekstu

Sytuacje tu opisywane to różne warianty przedstawionego już scenariusza drugiego, gdy celem dydaktycznym lekcji jest ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu. Twierdzenie, że czytanie na głos rozwija tę sprawność językową, nie znajduje poparcia w badaniach nad procesem czytania ani w codziennych doświadczeniach świadomych nauczycieli. Literatura dotycząca tego zagadnienia, zarówno bardziej teoretyczna (Cloud i in. 2009; Grabe 2008; Krashen 1993), jak i praktyczna (Doff 1988; Harmer 2012; Scrivener 2011; Ur 1996) wyraźnie potwierdza, że pełna wokalizacja tekstu czytanego działa ograniczająco na jego zrozumienie, spowalnia proces czytania i nie uruchamia typowych dla czytania w języku obcym strategii kompensujących braki kompetencji lingwistycznej (znajomości słownictwa czy struktur). Dotyczy to szczególnie początkujących i niezbyt wprawnych czytających, a w pewnym stopniu wpływa również na rozumienie tekstu czytanego na głos przez bardziej zaawansowanych i biegłych czytających (oczywiście przy zachowaniu warunku wstępnego: dostosowania stopnia trudności tekstu do poziomu uczącego się).

W celu wykazania studentom oczywistego konfliktu między czytaniem a głośnym czytaniem przeprowadzam z nimi eksperyment, w którym stawiam ich, w języku

ojczyznym, w sytuacji podobnej do tej, w jakiej znajdują się uczniowie ze scenariusza drugiego. W tym celu wybieram trudny tekst w języku polskim: charakteryzujący się wysokim nasyceniem informacji na jednostkę znaczenia, dużym stopniem komplikacji składniowej i (lub) dużą liczbą słów o bardzo małej częstości występowania (np. tekst specjalistyczny, proza postmodernistyczna czy libretto opery). Rozdaję studentom tekst (pięć, sześć akapitów – 500–600 słów) i informuję ich, że po jego przeczytaniu sprawdzę ich zrozumienie poszczególnych fragmentów. Dzielę studentów na dwie grupy – jedna zostaje w sali (głośne czytanie), a druga przechodzi do sali obok (ciche czytanie). W grupie „głośnej” studenci czytają tekst na głos fragment po fragmencie. Osoby, które nie czytają, śledzą akapit za głośno czytającym kolegą. Obie grupy po zakończeniu czytania odkładają tekst. Łączę grupy razem i rozdaję pytania do tekstu: 8–10 pytań, ogólnych i szczegółowych. Pytania są tak skonstruowane, by odnosiły się do poszczególnych akapitów. Wyniki są prawie zawsze takie same: 1. grupa „cicha” odpowiada na więcej pytań niż grupa „głośna”, z tendencją do lepszych odpowiedzi na pytania szczegółowe niż ogólne; 2. grupa „głośna”, odpowiadając ogólnie gorzej niż „cicha”, odpowiada lepiej na pytania ogólne niż szczegółowe; 3. czytający na głos odpowiadają gorzej na pytania ogólne i szczegółowe dotyczące czytanego akapitu niż ci, którzy ich słuchają, śledząc tekst wzrokiem, i zdecydowanie gorzej niż czytający cicho.

Wnioski, które wyciągamy z tego eksperymentu klasowego dla sytuacji opisanej w scenariuszu drugim, są oczywiste: czytanie na głos tekstu zdanie po zdaniu lub fragment po fragmencie na lekcji, kiedy cel tego działania stanowi rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, jest dydaktycznie szkodliwe i w żadnej mierze nie przyczynia się do osiągnięcia tego celu. Niestety, przekonanie, jakoby głośne czytanie było dydaktycznie właściwą techniką rozwijającą czytanie ze zrozumieniem, jest dość rozpowszechnione w polskich szkołach. Ze wspomnianej wcześniej analizy sprawozdań obserwacyjnych wynika, że prawie 35 proc. nauczycieli tak właśnie przeprowadza ten fragment lekcji.

Pozorny powód trzeci: czytanie na głos ćwiczy sprawność mówienia

Język jest narzędziem porozumiewania się między jego użytkownikami. Znajomość języka obcego to umiejętność użycia go przede wszystkim w komunikacji werbalnej. Zatem celem, do którego każda nauka języka obcego

1 O tym, że tak wygląda czytanie na głos, można przekonać się chociażby tu: www.edukacja.edux.pl/p-32361-at-the-station-scenariusz-lekcji-z-jezyka.php.

powinna zmierzać, jest rozwijanie sprawności komunikowania się na podstawie budowanej kompetencji językowej ucznia. Ostatecznym kryterium oceny stopnia znajomości języka obcego jest to, jak sprawnie uczeń włada tym językiem w samodzielnym konstruowaniu i dekodowaniu znaczeń w komunikacji słownej: ustnej i pisemnej. Wynikający z tego prymat języka mówionego, czyli praktycznego zastosowania ćwiczonych z uczniami środków językowych w sytuacjach komunikacyjnych przypominających te, z którymi uczeń spotka się poza klasą szkolną, jest obecny w dydaktyce języków obcych co najmniej od czasów wielkiego pedagoga Amosa Komeńskiego. Również bliższe naszym czasom modele dydaktyki językowej stawiają ten praktyczny charakter języka w centrum uwagi (np. Mitchell, Myles 2004).

Z powyższych ustaleń wynika, że: czytanie na głos tekstu pisanego, powtarzanie za nauczycielem modelowanych przez niego zdań, sprawdzanie zrozumienia tekstu przez udzielanie ustnej odpowiedzi, sprawdzanie zadania domowego przez ustne odczytanie ćwiczenia lub przygotowanego w domu tekstu, udzielanie odpowiedzi na zadawane przez nauczyciela pytania do przeczytanego czy wysłuchanego tekstu, wygłoszenie wcześniej wyuczonego tekstu – nie są środkami rozwijającymi sprawność mówienia. Wszystkim tym technikom brakuje podstawowych cech ćwiczenia sprawności mówienia, czyli jasnego kontekstu sytuacyjnego określającego cel komunikacyjny ćwiczenia, sytuacji luki informacyjnej (info-gap) wymuszającej potrzebę użycia języka, by osiągnąć ten cel, a także autonomicznych decyzji uczniów co do wyboru odpowiednich do sytuacji środków językowych (m.in. Krashen 1981; Richards 2008; Thornbury 2005; Ur 1996; Widdowson 1978; Willis 1996). Tylko ćwiczenie spełniające wymienione warunki, mniej lub bardziej ustrukturyzowane w zależności od poziomu i wieku, można nazwać ćwiczeniem mówienia w języku obcym. Podkreślmy jeszcze raz: czytanie na głos takich cech nie ma.

Pozorny powód czwarty: „Robię tak, bo podręcznik tak każe”

Z jednej strony można zrozumieć nauczycieli, że robią to, co im sugeruje podręcznik nauczyciela, że chcą się nim wspierać w swoich decyzjach dydaktycznych, a z drugiej strony – trudno zaakceptować to, jak przeprowadzają ten fragment lekcji. Owszem, są zapracowani, nie mają czasu, nie zastanawiają się często nad tym, co im podręcznik nauczyciela oferuje, i podążają od ćwiczenia do

ćwiczenia, dokładnie tak, jak napisał autor². Jednak jako dydaktyka przygnębia mnie fakt, że nauczyciele ci nie formułują refleksyjnie celów dydaktycznych swych poczynań i nie dobierają odpowiednich środków do ich osiągnięcia. A wystarczy tylko zastanowić się nad istotą tego, czym jest ćwiczenie, by wprowadzić zmiany w czytaniu na głos i by stało się ono rzeczywiście ćwiczeniem wymowy.

Pozorny powód piąty: „Uczniowie to lubią i sami się tego dopominają!”

Nauczyciele języków to wysoce wykwalifikowana grupa profesjonalistów, którzy powinni być w stanie ocenić, czy dana procedura prowadzi do osiągnięcia założonego celu dydaktycznego, oraz wykazać się refleksją nad swoim nauczaniem i odpowiedzieć sobie na pytanie: „Dlaczego oni tak lubią czytać na głos i nawet domagają się tego ode mnie, przecież to niczego ich nie uczy?”. Zatem dlaczego?

Po pierwsze, dlatego, że uczniom brakuje podczas lekcji okazji do użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych, do wypróbowania go w kontekstach zbliżonych do naturalnych – do tego wszystkiego, do czego używają języka ojczystego. Nauczyciele języków obcych w szkołach zwykle nie stwarzają uczniom sposobności do użycia języka w komunikacji, bo większość z nich nie potrafi poprawnie zaprojektować i przeprowadzić ćwiczenia w użyciu języka (*speaking activity*), które spełniałoby kryteria etapu produkcji pseudospontanicznej (*free practice*). Jeśli tak jest, to nie można się dziwić, że uczniowie domagają się od nauczyciela choć namiastki mówienia – w postaci głośnego czytania.

Moja opinia znajduje potwierdzenie w wynikach raportu Instytutu Badań Edukacyjnych z 2014 r. *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim* (<http://eduentuzjasci.pl/raport-bum1.html>). Autorzy tego raportu stwierdzili m.in., że uczniowie na lekcji rzadko wypowiadają komunikaty dłuższe niż jedna fraza (jedno zdanie) – czy to do nauczyciela (najczęściej), czy to między sobą, i że zdecydowana większość dłuższych wypowiedzi jest produkowana przez nauczyciela i skierowana do uczniów. Gdy dodać do tego fakt, że prawie 60 proc. nauczycieli szkół podstawowych prowadzi lekcje języka angielskiego po polsku, to obraz zubożenia ekspozycji uczniów na język, którego mają się nauczyć używać praktycznie, czyli w mowie, dopełnia się. Do podobnych wniosków doszli Gajewska-Dyszkiewicz i in. (2012) w szeroko zakrojonym badaniu nauczania języka angielskiego w gimnazjach.

2. Aż 90 proc. obserwowanych nauczycieli niewolniczo podążało za podręcznikiem, realizując punkt po punkcie wszystkie ćwiczenia (punkty) z „przerabianego” rozdziału.

Po drugie, przez czytanie na głos uczniowie chcą mieć swoje pięć minut i pokazać się przed innymi, być w centrum uwagi kolegów i nauczyciela, który przez chwilę na nich się całkowicie skupia (dotyczy to najczęściej młodszych uczniów). Innymi słowy, czytanie na głos (przeprowadzane tak, jak to opisano na wstępie) pełni jedynie funkcję terapii przeciw nudzie i monotonii lekcji języka obcego i zaspokaja, choć tylko częściowo i nieudolnie, podświadomą uczniowską chęć użycia języka obcego w mowie.

Jak przeprowadzić lekcję z czytaniem na głos?

Przejdźmy do konkretnych propozycji poprawnego przeprowadzenia czytania na głos, by było ono ćwiczeniem wymowy (i nie tylko), a nie bezrefleksyjną realizacją zaleceń podręcznika dla nauczycieli lub potocznych przekonań o tym, jak powinien wyglądać proces dydaktyczny.

Zakładamy, że nauczyciel jako jeden z celów zaplanowanej pracy z tekstem (dialogiem) wyznaczył sobie ćwiczenie wymowy. Jeśli tak, to najpierw trzeba wybrać odpowiedni tekst. Najlepszy efekt osiągniemy, gdy nie będzie to tekst pisany, tylko mówiony, czyli nie czytanka z podręcznika, ale tekst w formie dialogu. Dialog, nawet pochodzący z podręcznika, specjalnie stworzony na potrzeby kursu, zdecydowanie bliżej oddaje cechy charakterystyczne języka mówionego niż tekst ciągły stworzony do czytania cichego, ze zrozumieniem, a nie do wypowiadania na głos. Proponuję tutaj następujący dialog mojego autorstwa, którego używam w pracy z grupami średnio zaawansowanymi (B2), dotyczący prawa jazdy, kodeksu drogowego, samochodów itp.

A1: Hallo, Steve! You look miserable today. What happened?

B1: Oh, hello Josh. I failed my driving licence test.

A2: Oh, no! Not again! What went wrong this time?

B2: I really don't know but I think it's the U-turn.

A3: The U-turn? What do you mean?

B3: Well, I didn't turn sharp enough and I bumped into a lamppost.

A4: Oh, dear! Did you damage the car?

B4: Yes, I did. The bumper broke and the windscreen got smashed.

A5: What did your instructor say?

B5: He said that he didn't want to see me again. Ever!

A6: I'm not surprised!

Dialog ten pojawia się na początku danej jednostki jako tekst i towarzyszące mu nagranie, a oczywiście jego funkcją jest wprowadzenie słownictwa związanego

z tematyką ruchu drogowego (*driving licence, fail a driving licence test, U-turn, bump into, lamppost, bumper, windscreen, instructor*) oraz pewnych potocznych wyrażen z języka codziennego (funkcje językowe). Niezależnie od tego, jak nauczyciel wykorzysta dialog do osiągnięcia głównego celu lekcji, jeżeli będzie chciał za jego pomocą poćwiczyć wymowę, proponuję następujący scenariusz, opracowany przez jednego ze studentów na zajęciach z dydaktyki.

1. Przed pracą z dialogiem podajemy naturalną wymowę słów/fraz, z którymi klasa może mieć problemy (słabe formy, akcent wyrazowy, kontrakcje itp.):

- modelujemy po kolei słowa/frazy,
- klasa powtarza kolejno te frazy na głos,
- podajemy ponownie model wymowy,
- kilku uczniów powtarza,
- powtarzamy procedurę z pozostałymi słowami/frazami,
- szacowany czas: 2 minuty.

Sugerowane trudniejsze słowa z tego dialogu: 1. 'miserable' /'mɪzərəbl/ – akcent wyrazowy, redukcja samogłoskowa, sylabiczne /l/; 2. 'driving licence test' – zbitka spółgłoskowa /dr-/; końcówka /-ɪŋ/; dyftong /aɪ/ dla zapisu <i>, akcent toniczny na /test/; 3. 'what d'you mean?' – /d+ɪ = dʒ/ oraz intonacja.

2. Odtwarzamy/podajemy pierwszą kwestię dialogu:

- klasa powtarza za nauczycielem na głos raz lub więcej (upewniamy się, że wszyscy powtarzają – poświęcamy temu trochę czasu, jeśli klasa nie jest obeznana z tą techniką),
- dwu lub trzech uczniów powtarza za nauczycielem (poprawiamy błędy i prosimy o powtórzenie jeszcze raz),
- pokazujemy pisemną wersję kwestii,
- klasa powtarza kwestię.
- szacowany czas: 2 minuty.

3. Odtwarzamy/podajemy drugą kwestię dialogu:

- postępujemy jak wyżej,
- po pokazaniu zapisu drugiej kwestii klasa powtarza od początku,
- szacowany czas: 1 minuta.

4. Odtwarzamy/podajemy następne kwestie dialogu i postępujemy jak wyżej:

- możemy zmniejszyć liczbę indywidualnych powtórzeń i (lub) opuścić powtórzenia grupowe,
- po każdej dodanej kwestii dialogu powtarzamy od początku (urozmaicamy powtórzenia, np. chłopcy/

- dziewczęta; przód/tył klasy; uczniowie o numerach parzystych/nieparzystych w dzienniku),
 — szacowany czas: 2 minuty.
5. Rozdajemy parom uczniów dialog albo z 50 -70 proc. słów usuniętych, albo w formie „rozlany atrament” do odtworzenia i odegrania na głos:
 — jedna lub dwie pary odtwarzają dialog na forum klasy,
 — kontrolujemy poprawność pracy w parach, stosując różne techniki,
 — szacowany czas: 2 minuty.
6. Rozdajemy parom uczniów dialog, ale z zachowanymi tylko kilkoma kluczowymi wyrazami, pozostawiając oryginalny układ i wykropkowane miejsca na usunięte słowa:
 — uczniowie w parach odtwarzają dialog z pamięci,
 — monitorujemy poprawność,
 — szacowany czas: 3 minuty.
 (W zależności od wielu czynników etapy piąty i szósty przeprowadzamy jeden po drugim albo tylko jeden z nich.)
7. Kończymy (opcjonalnie), polecając jednej lub dwóm parom odtworzenie dialogu z pamięci, zmieniwszy uprzednio skład par uczniów,
 — chwalimy wykonanie,
 — szacowany czas: 3 minuty.

Cała procedura zajmuje około 15 minut – pod warunkiem sprawnego jej przeprowadzenia. Dopiero teraz można powiedzieć, że uczniowie są przygotowani do czytania na głos. Po co jednak to z nimi robić, gdy w trakcie tak poprowadzonej pracy z dialogiem każdy uczeń przećwiczył go wiele razy, a wielokrotna ekspozycja na model spowodowała, że opanował nie tylko odpowiednią wymowę poszczególnych słów, ale także docelową intonację, melodię i rytmikę. Takie przygotowanie uczniów do odczytania dialogu na głos umożliwi nauczycielowi przejście do następnego i najważniejszego etapu lekcji, jakim jest np. ćwiczenie, do którego polecenie byłoby w przypadku naszego przykładowego dialogu mniej więcej takie: *Talk to your friend about your experiences with a driving licence exam. Mention points such as...* („Porozmawiaj teraz z kolegą/koleżanką o tym, jakie ty miałeś

doświadczenia z egzaminem na prawo jazdy. Wspomnij o...”). W ten sposób dochodzimy do etapu swobodniejszego ćwiczenia, w którym uczniowie zachowują ogólną formę modelowego dialogu i albo zmieniają jego treść, wypełniając ją własnymi doświadczeniami, albo – gdy ich nie mają lub nie są jeszcze obeznani z procedurą – podstawiają elementy zasugerowane przez nauczyciela na karcie pracy „Odgrywanie ról” (role play): „*depressed / highway code test / failed / tenth time / scored 50% / passing grade 51% / job application / requirement / help / etc.*” Ten etap lekcji, kiedy uczniowie pracują w parach, odgrywając nową wersję dialogu, trwa około 10 minut wraz z końcowym sprawdzeniem jednej lub dwu par na forum całej klasy³.

Zaprezentowane postępowanie jest celowe dydaktycznie, stanowi bowiem procedurę rozwijającą umiejętności językowe, która ma następujące cechy dobrego nauczania: ćwiczenie wymowy rozwija się od prezentacji (*modelling, highlighting, focus on form*), przez manipulację wyizolowanych elementów w przewidywalnym i ograniczonym kontekście (*drills*), następnie przez odtworzenie ćwiczonego języka w ramach syntezy całości (*fill-in-the-gap-dialogue*), aż do bardziej produktywnego ćwiczenia opartego na ćwiczoną wcześniej schemacie, ale z nowymi elementami, którymi trzeba go uzupełnić (*less controlled / freer speaking*), a więc modelowego ćwiczenia komunikacyjnego (Widdowson 1978; Willis 1996).

Podsumowanie

Czytanie na głos może przynieść pożytek uczniom, szczególnie tym na niższych poziomach zaawansowania, pod warunkiem poprawnego przeprowadzenia tej techniki. Uwzględnienie głośnego czytania w przedstawiony sposób gwarantuje osiągnięcie głównego celu dydaktycznego, jakim jest ćwiczenie wymowy. Poza tym zaletą omówionej procedury (lub jej wariantów) jest pełne zaangażowanie wszystkich uczniów w kilkakrotne odtworzenie dialogu i tym samym ich zainteresowanie i motywacja. Procedurę tę stosowałem i stosuję w różnych odmianach i w różnej kolejności etapów, z różnymi modyfikacjami uzależnionymi od wieku i poziomu uczniów – zawsze okazuje się skuteczna. Jest szybka, efektywna i efektowna. Bardzo prosta technika, niewymagająca od nauczyciela żadnego przygotowania (poza opanowaniem jej), która aktywizuje uczniów, angażuje słuchanie, pamięć fonetyczną, pamięć semantyczną i inne zasoby intelektualne. Po prostu przynosi efekty.

3 Kilka innych sugestii, jak przeprowadzić czytanie na głos lub czym je zastąpić, czytelnik znajdzie pod następującymi adresami: 1. *25 alternatives to reading aloud in class*, Philip Haines, oupeltglobalblog.com/2017/01/17/25-alternatives-to-reading-aloud-around-the-class; 2. *My favourite read-aloud tasks and how I use them* March 16,

BIBLIOGRAFIA

- Brown, D.H. (2000), *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman.
- Brown, S. (2011), *Listening myths: Applying second language research to classroom teaching*, Michigan: ELT, www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2132445.
- Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. (2009), *Literacy instruction for English language learners: A teacher's guide to research-based practices*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Doff, A. (1988), *Teach English. A training course for teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Kulon, F., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2012), *Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów*, „Edukacja”, nr 3, s. 87–104.
- Grabe, W. (2008), *Reading in a second language*, New York: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1998), *How to teach English*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*, London: Longman.
- Harmer, J. (2012), *Essential teacher knowledge*, Harlow: Pearson Longman.
- Johnson, K. (2001), *An introduction to foreign language learning and teaching*, Harlow: Pearson Education.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis*, „The Modern Language Journal”, nr 73, s. 440–464.
- Krashen, S. (1993), *The power of reading*, Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Lightbown, P., Spada, N. (2000), *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R., Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, London: Hodder Arnold.
- Richards, J. (2008), *Teaching speaking and listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011), *Learning teaching*, Oxford: Macmillan.
- Thornbury, S. (2005), *How to teach speaking*, London: Longman.
- Ur, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, London: Longman.

DR JACEK RYSIEWICZ Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie wykłada dydaktykę języka. Jest nauczycielem języka angielskiego w szkołach średnich. Zainteresowania badawcze: uzdolnienia językowe, pamięć robocza i inne różnice indywidualne, metodologia i epistemologia badań glottodydaktycznych, mity w dydaktyce.