

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

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

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

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

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

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

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

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

Cechy języka mówionego a rozumienie ze słuchu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analiza cech fonetycznych testów naturalnych na rozumienie ze słuchu

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

Matura podstawowa

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

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

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

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

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

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

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

Matura rozszerzona

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

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

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

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

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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