

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

ELŻBIETA GAJEWSKA

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

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

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

Czy jednak sytuację w tym względzie można uznać za zadowalającą?

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

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

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

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

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

### Rozwijanie kompetencji fonologicznej uczniów: uwagi ogólne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### DO PRZEMYŚLENIA:

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

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

#### Rozwijanie słuchu fonematycznego: nauka rozpoznawania nieznanymi fonemów

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### DO PRZEMYŚLENIA:

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

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

## Ćwiczenia wspomagające rozróżnianie nowych głosek

### SZUKANIE SKOJARZEŃ

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

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

### PARY MINIMALNE (IDENTYCZNE CZY RÓŻNE?)

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

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

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

### IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ SZUKANIE WYRAZU INNEGO NIŻ POZOSTAŁE

*Zaznacz wyraz inny od pozostałych.*

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

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

### IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ PORÓWNANIE JEJ Z MODELEM

*Zaznacz wyrazy zawierające taką samą głoskę jak w przykładzie.*

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

WARIANT: uczniowie podnoszą rękę.

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

### IDENTYFIKACJA NOWEJ GŁOSKI POPRZEZ LICZENIE PRZYPADKÓW JEJ WYSTĘPOWANIA

*Policz, ile razy dźwięk X występuje w usłyszonym zdaniu.*




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

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

### ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK

*Jaki dźwięk słyszysz?*

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

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

### ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ ZAZNACZANIE DŹWIĘKU IDENTYCZNEGO JAK W MODELU

*Które ze słów zawiera dźwięk identyczny jak w przykładzie?*

Technika powtórnego wyrazu może wykorzystywać tabelkę lub inne formy zapisu.

A.) 1 2 3      1.) X \_      1.) ○ ● ○



### ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ REAKCJE RUCHOWE

*Podnieś rękę, gdy usłyszysz wyraz zawierający dźwięk X.*

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

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

### ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ REAKCJE NIEWERBALNE: PIŁECZKI DO PUDEŁEK

*Wrzuć piłkę do właściwego pudełka!*

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

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

### ROZRÓŻNIANIE KILKU GŁOSEK POPRZEZ ZAZNACZANIE

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

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

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

*Pogrupuj obrazki zawierające podobne dźwięki.*

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

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

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

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

### CZYTANIE Z RUCHÓW WARG

*Zgadnijcie, jaki dźwięk teraz „wymawiam”.*

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

### Produkcja nowych głosek

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

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

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

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

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

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

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

#### DO PRZEMYŚLENIA:

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

#### Ćwiczenia wspomagające produkcję nowych głosek:

##### POWTARZANIE WEDŁUG MODELU

*Powtarzajcie za mną (nagraniami)!*

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

**REFLEKSJA NAD MIEJSCEM ARTYKULACJI GŁOSKI**

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

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

**ZAANGAŻOWANIE CAŁEGO CIAŁA DO PRODUKCJI GŁOSKI**

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

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

**PRZEDŁUŻONE WYMAWIANIE NOWEJ GŁOSKI**

*Spróbujcie wypowiadać ten dźwięk jak najdłużej bez zmiany jego brzmienia!*

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

**WARIANT:** konkursy w parach lub eliminacje metodą pucharową.

**OBRAZKI DŹWIĘKOWE**

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

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

**POWTARZANIE PAR MINIMALNYCH WEDŁUG MODELU**

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

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

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

**GŁUCHY TELEFON**

*Zabawimy się w głuchy telefon!*

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

**DRYLE FONETYCZNE (USTRUKTURYZOWANE) ĆWICZENIA WDRAŻAJĄCE**

*Powtarzajcie według modelu.*

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

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

**BIBLIOGRAFIA**

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



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

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

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