

O czynnikach wpływających na przyswajanie wymowy języka obcego (zwłaszcza w kontekście szkolnym)

SŁAWOMIR STASIAK

Wśród wielu czynników warunkujących dobre opanowanie wymowy innego języka jedno mają podłoże genetyczne i wiążą się z indywidualnymi uzdolnieniami, zaś inne są zależne od przemyślanego działania nauczyciela oraz pracy własnej i zaangażowania ucznia w ten proces. Tylko połączenie czynników obydwu rodzajów może przynieść zadowalające efekty.

Dwóch licealistów uczęszczających do tej samej klasy i uczonych przez tego samego nauczyciela otrzymuje oceny bardzo dobre z języka angielskiego. Obaj płynnie posługują się zaawansowanymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, zarówno w mowie, jak i piśmie. Obydwaj w wolnym czasie poszerzają swoją wiedzę językową poprzez lekturę anglojęzycznych portali popularnonaukowych oraz oglądanie programów telewizyjnych. Opisywanych uczniów dzieli jednak znamienna różnica. Pomimo zastosowania przez nauczyciela tych samych metod pracy i materiałów, pierwszy uczeń poczynił w okresie nauki w liceum zdumiewający wręcz postęp w jakości swojej wymowy. Drugiego z nich natomiast cechuje obco brzmiąca wymowa, w pełni zdominowana właściwościami fonetycznymi języka polskiego. Żaden inny obszar tego języka nie przysparza mu tylu trudności co właśnie fonetyka¹.

Dlaczego tak się dzieje? Co warunkuje przyswojenie dobrej wymowy innego języka? Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych, według autora – najistotniejszych czynników wpływających na akwizycję wymowy w języku obcym, zarówno tych wrodzonych, jak i determinowanych podjętymi działaniami dydaktycznymi. Wiedza na ich temat jest ważna dla nauczycieli, gdyż może im pomóc w zrozumieniu problemów z wymową, z jakimi borykają się ich uczniowie.

Czynniki warunkujące opanowanie poprawnej wymowy

Jednym z największych wyzwań w procesie nauczania i uczenia się poprawnej wymowy w języku obcym jest trafne zdiagnozowanie czynników gwarantujących osiągnięcie przez uczących się satysfakcjonującego postępu. Rozwój technologii medycznych, takich jak funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego, a także zaawansowanie badań z zakresu psychologii oraz nauk kognitywnych umożliwiają językoznawcom coraz dogłębsze poznanie złożoności procesów odpowiedzialnych za różny poziom biegłości fonetycznej w języku obcym: u jednych podobny do rodzimych użytkowników języka, podczas gdy u innych świadczący o wielkich trudnościach w pokonywaniu wewnętrznych oporów, by w ogóle wypowiedzieć pojedyncze słowa. Chociaż częsta szkolna porada, iż należy „dużo mówić i słuchać rodzimych użytkowników języka docelowego” ma swoje uzasadnienie, wyniki wielu badań wskazują na znaczną złożoność omawianego zagadnienia. Jak wynika z przeglądu literatury, eksperci zajmujący się przyswajaniem wymowy drugiego języka zgodnie wymieniają następujące czynniki, mające wpływ na ten proces: talent fonetyczny, indywidualne różnice w budowie i funkcjonowaniu półkul mózgowych (lateralizacja jednorodna, skrzyżowana i nieustalona), pojemność i trwałość pamięci operacyjnej,

zdolność kodowania fonetycznego, zainteresowanie wymową, poziom motywacji, jakość oraz ilość kontaktów z przyswajaniem językiem (ekspozycja na mowę), łatwość zapamiętywania nowych informacji, rodzaj inteligencji (np. logiczno-matematyczna, językowa, muzyczna, interpersonalna), znajomość innych języków obcych, wpływ języka ojczystego ucznia (interferencja fonetyczna), rodzaj osobowości ucznia (choleryk, flegmatyk, melancholik, sangwinik), działania fonodydaktyczne nauczyciela, rola w kształceniu językowym komunikacji ustnej (również egzaminów ustnych), polityka edukacyjna państwa (wiek, w którym rozpoczyna się nauka, liczba godzin języka obcego w szkole, liczebność klas, dostęp do odpowiedniego sprzętu i materiałów dydaktycznych, programy nauczania), zaangażowanie w samokształcenie, możliwość uczenia się języka poza szkołą (dodatki zajęcia, dostęp do anglojęzycznych portali internetowych oraz kanałów telewizyjnych), pracowitość i systematyczność, stosowane strategie uczenia się (np. techniki mnemoniczne, strategie słowne i bezsłowne, tworzenie własnego warsztatu pracy bez ingerencji nauczyciela), dokładność wykonywania czynności (stopień perfekcjonizmu), wcześniejsze doświadczenia związane z nauką wymowy (np. czy fonetyka była uczona systematycznie i jakimi sposobami), otwartość na nowe doświadczenia i kontakt z innymi, preferowany styl uczenia się (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy), przeżyta edukacja muzyczna, lęk przed mówieniem w języku obcym, odporność na krytykę, radzenie sobie ze stresem wynikającym z mówienia w języku obcym oraz bycia ocenianym przez nauczyciela i rówieśników, zmysł estetyczny, wpływ rówieśników, czynniki społeczne i finansowe w domu rodzinnym oraz zaangażowanie rodziców w edukację dzieci.

Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu, nawet pobieżna charakterystyka tak obszernego problemu nie jest tutaj możliwa. Z tego powodu w niniejszym tekście naświetlę jedynie wybrane uwarunkowania, które uważam za szczególnie istotne w procesie przyswajania prawidłowej wymowy języka obcego.

Talent językowy i pamięć operacyjna

Już na wczesnych etapach poznawania uczniów, bez przeprowadzania specjalistycznych testów badających predyspozycje językowe, takich jak np. test LLAMA Paula Maera czy też bateria *TUNJO* (Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych) Jacka Rysiewicza, słyszy się nierzadko wśród nauczycieli języków obcych oparte na intuicji opinie *utalentowany* bądź *bez talentu* w odniesieniu do uzdolnień językowych uczniów. Chociaż stosowanie tego typu „etykiet” bez konkretnych badań jest sporym nadużyciem, uważa

się, że predyspozycje językowe, definiowane przez Ellisa (2004:531) jako *umiejętność analizowania struktury języka*, stanowią najważniejszy czynnik warunkujący dobre opanowanie poprawnej wymowy (Gardner i MacIntyre 1992). Według tradycyjnego modelu, zaproponowanego przez Carrola (1981), jest to cecha wrodzona, genetycznie uwarunkowana, stosunkowo stała w swojej specyfice oraz niezależna od poziomu inteligencji ucznia oraz motywacji, a jej najważniejszym składnikiem jest zdolność do kodowania fonetycznego.

Nowe wyniki zadań z psychologii kognitywnej, w tym model Miyakego i Friedmana (1998) wysuwający na pierwszy plan pamięć operacyjną i utożsamiający ją z talentem językowym, wnoszą nowe spojrzenie na tę kwestię. Zdolność ta, określana mianem pamięci roboczej, jest *strukturą w mózgu, która odpowiada za tymczasowe przechowywanie i operowanie informacjami niezbędnymi w tak skomplikowanych procesach poznawczych, jak rozumienie języka, uczenie się i umiejętność logicznego myślenia* (Baddeley 1992:556, tłum. własne). Jest to zarówno rodzaj krótkotrwałego wzmocnienia przetwarzania informacji, jak i złożony system nimi zarządzający, w którym zgromadzone dane są świadomie wykorzystywane. Wyniki badań z neurobiologii wskazują, że pamięć operacyjną można usprawnić, co jest związane z plastycznością obszaru mózgu, który jest za nią odpowiedzialny (Söderqvist i Nutley 2015). Odpowiednio dostosowane ćwiczenia rozwijają pojemność pamięci i korzystnie wpływają na umiejętności językowe.

Indywidualne różnice w budowie i funkcjonowaniu półkul mózgowych

Dokonywany przez licealistów wybór profilu klasy (np. matematyczno-fizyczny, historyczno-geograficzny, humanistyczny) może być dla nauczycieli języka obcego ważnym sygnałem informującym o możliwych predyspozycjach do poprawnej wymowy.

Chociaż obie półkule mózgowie wydają się symetryczne, różnią się w swojej strukturze i funkcjach. Określeniami „lateralizacja” bądź „dominacja półkuli” zwykle opisuje się nadrzędność jednej półkuli nad drugą. Obecnie jednak zarysowuje się trend odchodzenia od tego nazewnictwa: najnowsze badania wskazują, że obie części mózgu wykonują swoiście przypisane sobie funkcje i ze sobą współpracują. Lewa półkula odpowiada, między innymi, za myślenie analityczne, funkcje językowe (np. pisanie), a także rozumienie i produkcję mowy, łącznie z procesem artykulacji dźwięków (Gupta i in. 2011). Po prawej stronie występują ośrodki odpowiedzialne przede wszystkim za myślenie abstrakcyjne, kreatywność i umiejętności artystyczne.

Prawa półkula również uczestniczy w analizie języka, odpowiadając za odbiór informacji pozawerbalnych, takich jak np. zmiany w intonacji spowodowane stanami emocjonalnymi, rozumienie metafor i żartów. Według badań Lavacha (1991), studenci nauk humanistycznych (np. języków obcych, historii, sztuk pięknych) charakteryzują się holistycznym modelem myślenia wymagającym całościowych, intuicyjnych i kontekstualnych metod poznania, z wyraźną dominacją prawej półkuli. Osoby zajmujące się naukami społecznymi (np. socjologią, ekonomią) wykazują aktywną, zintegrowaną współpracę obu półkul, natomiast specjalizujących się w dziedzinach ścisłych (matematyce, chemii, biologii, informatyce) cechuje analityczny sposób myślenia z lateralizacją lewostronną. W nawiązaniu do powyższego, Baran-Łucarz (2007) zwraca uwagę na to, że lateralizacja prawostronna, a także mieszana (skrzyżowana) są najbardziej znamienymi cechami studentów anglistyki wyróżniających się najlepszą wymową.

Wyłaniający się obraz pokazuje zawilóść uwarunkowań w funkcjonowaniu mózgu: lewa część, odpowiedzialna za produkcję mowy, nie jest półkulą dominującą w przypadku uczniów wybitnych fonetycznie. Na podstawie rezultatów przeprowadzonych eksperymentów i postępu badań w dziedzinie neurolingwistyki i neurobiologii, Rota (2009) wykazuje, że u fonetycznie utalentowanych jednostek, które nieustannie pracują nad rozwijaniem swoich umiejętności, obserwuje się zwiększoną neuroplastyczność oraz efektywność obwodów w mózgu, regulujących percepcję i produkcję mowy.

Motywacja

W definicji zaproponowanej przez Dörnyeię (1998:117) motywację określa się jako największą siłę poznawczą, która jest *podstawowym bodźcem inicjującym mechanizm uczenia się języka obcego, a następnie siłą napędową, podtrzymującą ten długi i często monotony proces* (tłum. własne). W opinii wielu specjalistów (np. Oxford i Shearin 1994, Ellis 2004), jest to kluczowy, niejednokrotnie przesądający o końcowym sukcesie czynnik, przyczyniający się do dobrego opanowania wymowy języka obcego. Obranie sobie za cel nauczania się nowego języka jest jedynie warunkiem wstępnym, rodzajem bodźca, który wzbudza motywację. Tylko wysiłek włożony w osiągnięcie wyznaczonego zadania i towarzysząca jego realizacji determinacja, w parze z dyscypliną oraz odpowiednim nastawieniem, przynoszą odpowiednie efekty.

Gardner i Lambert (1959) wyróżniają motywację instrumentalną oraz integracyjną. Pierwsza dotyczy celów doraźnych, dla osiągnięcia których uczymy się języka, takich jak na przykład podwyżka pensji za biegłość

językową, w tym fonetyczną, która sprzyja nawiązywaniu kontaktów z klientami z zagranicy. Innym powodem mogą być przesłanki związane ze szkołą (uzyskanie satysfakcjonującej oceny z testu, dobrze zdana matura, dostanie się na wymarzone studia) bądź chęć łamania barier językowych podczas podróży zagranicznych. Drugi rodzaj motywacji wywodzi się z upodobania sobie obcej kultury i charakteryzuje się chęcią intensywnych kontaktów z rodzimymi użytkownikami poznawanego języka, a nawet asymilacją z nimi w przypadku emigracji. Należy także podkreślić, że bez względu na to, jaką przyjmujemy terminologię, to nie rodzaj motywacji jest najważniejszy, ale jej intensywność. Współzależność pomiędzy motywacją a uczeniem się prawidłowej wymowy stanowiła centrum zainteresowania Sutura (1976) oraz Purcella i Sutura (1980). Z dwudziestu czynników warunkujących dobre opanowanie fonetyki, uczestnicy ich badań wskazali na troskę o prawidłową wymowę i zainteresowanie fonetyką jako najważniejsze. W związku z tym, że motywacja dopinguje uczniów do działania, to może także, jak zauważa Baran-Łucarz (2012), być miernikiem aspiracji związanych z biegłością fonetyczną.

W konstruktywistycznej teorii uczenia się podkreślana jest aktywność jednostki w procesie gromadzenia własnej wiedzy: to nie szkoła i nauczyciele nas czegoś uczą, ale my sami – poprzez poszukiwanie, badanie, manipulowanie i analizowanie – zdobywamy różne umiejętności. Samoidentyfikacja może być zatem kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na jakość wymowy. Określenie to odnosi się do sposobu, w jaki użytkownik języka postrzega samego siebie jako zdobywającego wiedzę, i wywodzi się z teorii atrybucji, która *wyjaśnia, że różnimy się znacząco w tym, czemu przypisujemy nasze sukcesy i porażki* (Baran-Łucarz 2012:298, za: Weiner 1986). Część uczniów korzysta skwapliwie z marnych wymówek jako uzasadnienia własnych niepowodzeń, podczas gdy inni wykazują się autentycznym zaangażowaniem w naukę języka i jego wymowę. Analiza ankiet dotyczących opanowania poprawnej wymowy (Baran-Łucarz 2012), przedłożonych przez studentów anglistyki, którzy wyróżniali się dobrą fonetyką, jak i tych mających trudności w tej dziedzinie, wykazała, że najlepsi w tym względzie przejawiali tendencje do zaniżania swoich rzeczywistych umiejętności stojących na wysokim poziomie. Z drugiej strony, większość słabych fonetycznie uczestników badania wykazywało zawyżoną samoocenę. Na domiar złego, wyrażali oni wiarę w swoje wybitne predyspozycje, uważając, że wymowa języka obcego jest łatwa do opanowania, otwarcie przy tym przyznając, iż brakuje im zaangażowania w naukę tego aspektu języka. Pozytywna, aczkolwiek realistyczna samoocena sprzyja

rozwojowi własnych umiejętności i motywuje do osiągnięcia jeszcze lepszych wyników. Niedostrzeżenie swoich słabych stron i mylna ocena własnej kompetencji fonetycznej demotywuje do podjęcia bardziej wyężonego wysiłku oraz, co najważniejsze, może zniweczyć szanse na poczynienie satysfakcjonujących postępów.

Zmotywowane osoby chętnie rozwijają swoje zainteresowania fonetyczne i czerpią przyjemność z czynionego postępu. Jednak nie zawsze uczeń sam dysponuje wystarczającą determinacją, aby stawiać sobie nowe wyzwania edukacyjne i wytrwale wprowadzać je w życie. Wówczas wymagane jest wsparcie z zewnątrz, mające na celu wywołanie wśród uczących się chęci do działania poprzez, między innymi, dostrzeżenie krótko- i długofalowych korzyści płynących z podjętego trudu. I jest to jedno z zadań nauczyciela, o którego roli mowa poniżej.

Rola nauczyciela

Szkoła nieustannie się zmienia. Zastosowanie w edukacji urządzeń elektronicznych, takich jak tablice interaktywne, rzutniki elektroniczne czy laptopy, niewątpliwie czyni proces nauczania bardziej urozmaiconym i atrakcyjnym. Coraz bardziej także uczeń i jego potrzeby świadomie stawiane są w centrum uwagi, niejako odsuwając nauczyciela na drugi plan w procesie edukacji. Jest jednak prawidłowość, która pomimo licznych zmian oświatowych czy w technologizacji szkół nie ulega dezaktualizacji: nauczyciel wykonujący swój zawód z pasją potrafi nią zarażać oraz inspirować uczniów, stanowiąc filar procesu dydaktyczno-wychowawczego (Brown 2000). Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczania wymowy w języku obcym, które – jeśli ma przynieść zamierzone efekty – powinno opierać się na zdolnościach sugestywnych nauczyciela i jego osobowości. Uwzględniając polski kontekst szkolny, z raczej ograniczonym dostępem do wzorców obcojęzycznych (niewielkie możliwości bezpośredniego żywego kontaktu z przyswajaniem językiem poza szkołą), bardzo istotne stają się fonodydaktyczne umiejętności osoby prowadzącej zajęcia, które w wielu przypadkach służą za wzór do naśladowania. Zaangażowany w nauczanie prawidłowej wymowy nauczyciel, posiadający zarówno wiedzę praktyczną, jak i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, jest w stanie wspierać szczególnie tych uczniów, którzy pomimo włożonego wysiłku nie czynią oczekiwanego postępu fonetycznego, przez co ich zapał do podejmowania kolejnych wyzwań może słabnąć.

Szpyra-Kozłowska (2015) uznaje za konieczny warunek efektywnego nauczania wymowy rozbudzanie zainteresowania uczniów tym aspektem języka i utwierdzenie

ich w przekonaniu, że jest ona ważną częścią nauki języka, bez której skuteczne porozumiewanie się nie jest możliwe. Pomóc im w tym mogą odpowiednie przygotowanie merytoryczne z uwzględnieniem wiedzy na temat aspektów wymowy szczególnie trudnych dla Polaków i istotnych dla udanej komunikacji językowej, systematyczne, a nie okazjonalne ćwiczenie, testowanie i ocenianie umiejętności fonetycznych uczniów, a także monitorowanie ich postępu oraz informowanie o jego zakresie. Pobudzanie i wspieranie motywacji do nauki wymowy może się odbywać poprzez wskazywanie możliwych korzyści płynących z biegłości fonetycznej, wybór dobrego podręcznika z bogatym komponentem fonetycznym, wykorzystywanie dodatkowych materiałów i ćwiczeń zgodnych z zainteresowaniami młodzieży (np. film, program dokumentalny) oraz stosowanie skutecznych metod (np. całościowa, multimodalna metoda uczenia fonetyki zaproponowana przez Szpyrę-Kozłowską, 2015) wraz ze zróżnicowanymi technikami nauczania wymowy (transkrypcja fonetyczna, piosenki, wierszyki, gry językowe, nauczanie wspomagane komputerowo, korzystanie ze słowników elektronicznych). Ponadto nieobojętna jest również sfera interpersonalna ze szczególnym naciskiem na stwarzanie przyjaznej atmosfery w klasie. Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji pomiędzy pedagogiem a jego wychowankami wymaga opanowania, konsekwencji, ale też bezkompromisowości w realizowaniu założonych celów edukacyjnych. Warto systematycznie przypominać uczniom, że błędy są naturalnym elementem nauki, i że są nieuniknione. Taka postawa sprzyja minimalizowaniu stresu związanego z mówieniem w języku obcym, zwłaszcza kiedy nauczyciel wykazuje się życzliwym, a jednocześnie wspierającym podejściem do uczniów, przejawiającym się np. poprzez indywidualną pracę z tymi, którzy tego wymagają, i wskazywanie kierunku dalszych samodzielnych działań.

Podsumowanie

Na podstawie badań z zakresu neurobiologii, psychologii i nauk kognitywnych można wnioskować, że trudności w akwizycji wymowy języka obcego w oczywisty sposób wynikają ze złożoności procesu oraz licznych warunków, które powinny być spełnione, aby wykształcić poprawną wymowę. Chociaż bardzo istotne są uwarunkowania genetyczne, pamięć operacyjna czy struktura mózgu, to nie należy zapominać o nauczycielu i jego ważnej roli w procesie przyswajania przez uczniów wymowy języka obcego. Jednak powinien skupić się on jedynie na tych jego aspektach, na które ma realny wpływ. Warto w tym miejscu podkreślić, że przyglądając się uczeniu się języków

obcych, nie sposób nie odnieść się do coraz częściej wygłaszanego poglądu (np. Moyer 1999), że to nie konkretny pojedynczy czynnik, lecz ich suma (np. talent fonetyczny ucznia, umiejętności i metody wykładowe nauczyciela, odporność na stres, pracowitość) przyczynia się do osiągnięcia pożądaných wyników w nauce.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley, A. D. (1992) Working memory. W: *Science*, New Series, 255(5044), 556-559.
- Baran-Łuczars, M. (2007) Profiles of excellent, very good, and very poor foreign language pronunciation learners. W: *Speak Out!*, nr 38, 5-10.
- Baran-Łuczars, M. (2012). Individual Learner Differences and Accuracy in Foreign Language Pronunciation. W: M. Pawlak (red.) *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 289-303.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.
- Carroll, J. B. (1981) Twenty-five years of research in foreign language aptitude. W: K. C. Dille (red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. W: *Language Teaching*, nr 31(3), 117-135.
- Ellis, R. (2004) Individual Differences in Second Language Learning. W: A. Davies, C. Elder, (red.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 525-551.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in language acquisition. W: *Canadian Journal of Psychology*, nr 13, 266-272.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1992) A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. W: *Language Teaching*, nr 25, 211-220.
- Gupta, G., Dubey, A., Saxena, P., Pandey, R. (2011) Individual differences in hemispheric preference and emotion regulation difficulties. W: *Industrial psychiatry journal*, nr 20 (1), 32-38.
- Lavach, J. F. (1991) Cerebral Hemisphericity, College Major and Occupational Choices. W: *The Journal of Creative Behavior*, nr 25(3), 218-222.
- Miyake, A., Friedman, D. (1998) Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. W: A. F. Healy, L. E. Bourne (red.) *Foreign Language Learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 339-364.
- Moyer, A. (1999) Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 21, 81-108.
- Oxford, R. L., Shearin, J. (1994) Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. W: *The Modern Language Journal*, nr 78(1), 12-28.
- Purcell, E., Suter, R. (1980) Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination. W: *Language Learning*, nr 30, 271-287.
- Rota, G. (2009) Direct brain feedback and language learning from the gifted. W: G. Dogil, M. Reiterer (red.) *Language Talent and Brain Activity*. Berlin: Mouton, 337-350.
- Söderqvist, S., Nutley, S. (2015) *Cogmed working memory training. Claims & evidence, Complete Version*. Pearson Clinical Assessment [online] <<http://www.cogmed.com/wpcontent/uploads/CogmedClaimsEvidence.pdf>>
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015) *Pronunciation in EFL Instruction: A research-Based Approach*. Multilingual Matters.
- Suter, R. W. (1976) Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. W: *Language Learning*, nr 26, 233-253.

SŁAWOMIR STASIAK Doktorant w Instytucie Anglistyki UMCS w Lublinie, nauczyciel języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. KEN w Stalowej Woli. Jego główne zainteresowania naukowe obejmują fonodydaktykę na poziomie licealnym. Autor i współautor kilkunastu artykułów na temat nauczania fonetyki angielskiej w szkole.

1 Nasuwa się tu skojarzenie z osobą wybitnego pisarza angielskiego, z pochodzenia Polaka, Josepha Conrada-Korzeniowskiego, który znakomicie przyswoił angielszczyznę w formie pisanej, chociaż rozpoczął naukę języka angielskiego dopiero po ukończeniu 20. roku życia. Mówił jednak ze zdradzającym obce pochodzenie akcentem, będącym amalgamatem języka polskiego, francuskiego i angielskiego.