

Wymowa w nowoczesnej dydaktyce językowej: jak rozłożyć akcenty ?

GRZEGORZ ŚPIEWAK

Dlaczego nauka wymowy jest na ogół zaniedbywana – mimo że praktycznie każdy nauczyciel języka obcego deklaruje, że jego/jej głównym celem jest rozwijanie umiejętności skutecznego komunikowania się, zwłaszcza w języku mówionym? Czy i jak można tę pedagogiczną niechęć do wymowy przezwyciężyć? Z jakich rozwiązań i strategii warto skorzystać, mając na uwadze specyficzne potrzeby polskich uczniów?

Jak mówią Anglicy: *you cannot speak without pronouncing* – by coś *powiedzieć* w języku obcym, trzeba to *wymówić*. Zatem nauczanie i uczenie się wymowy jest – a przynajmniej powinno być – fundamentem rozwijania umiejętności mówienia w języku obcym. Ale bynajmniej nim nie jest, mimo że deklarowanym celem właściwie wszystkich nowoczesnych programów nauczania jest nauka skutecznej komunikacji, przede wszystkim w języku mówionym. Podjęcie na łamach JOwS problematyki nauczania wymowy interpretuję zatem jako apel o ponowne otwarcie dyskusji nad przyczynami tej de-prioretyzacji wymowy w codziennej dydaktyce szkolnej i o poszukiwanie sposobów przywrócenia jej należnego miejsca w codziennej praktyce, za zamkniętymi drzwiami klasy językowej. Mój tekst to próba odpowiedzi na ten apel. W moim przekonaniu potrzebujemy w tym celu:

- rzetelnej diagnozy przyczyn zaniedbań w nauczaniu wymowy (a przynajmniej powodów niewłaściwego rozłożenia akcentów pedagogicznych w tym zakresie);
- ponownego określenia priorytetów w dydaktyce wymowy języka obcego, z uwagi na współczesny kontekst komunikacyjny;
- wskazania przykładów konkretnych strategii pedagogicznych, uwzględniających specyficzne potrzeby polskich uczniów ze względu na cechy ich języka ojczystego.

Oczywiście są to zadania ambitne i nie sposób poruszyć wszystkich subtelnych kwestii na zaledwie kilku stronach jednego artykułu, mam jednak nadzieję, że mój tekst przyczyni się, mimo oczywistych ograniczeń objętościowych, do ożywienia dyskusji nad tą arcyważną tematyką.

Wymowa - wymówki

Skoro potrzebujemy rzetelnej diagnozy, to powiedzmy szczerze i bez ogródek, że chyba żaden inny aspekt nauczania nie obfituje w tyle wymówek, co właśnie wymowa. Należy przy tym podkreślić, że określenie „wymówka” w zestawieniu z wyrazem „wymowa” to nie jedynie gra słów, lecz chęć sprowokowania wśród językowców swego rodzaju pedagogicznego wyrzutu sumienia. Z moich licznych obserwacji jako hospitującego zajęcia wynika jasno, że praca nad wymową przydarza się raczej akcydentalnie, gdy nagle (a tym samym: rzadko) pojawi się kilka wolnych minut, na ogół pod koniec lekcji, ewentualnie gdy w podręczniku zdarzy się (też raczej sporadycznie¹) wyjątkowo ciekawe ćwiczenie, najlepiej zabawne, na przykład na wybrane wyrazy często źle wymawiane, rymy itp. – a zatem obok głównego toku lekcji, a nie jako jego stała, integralna część składowa. Typowa wymówka to brak czasu, który w pierwszej kolejności „należy” – jak często się słyszy – przeznaczyć na kwestie zasadnicze, w tym przede wszystkim na rozwijanie zasobu środków językowych (czytaj: gramatyki i słownictwa). Jest to o tyle zrozumiałe, że sprawność mówienia (a tym samym także,

choćby pośrednio, wymowa), jest testowana po raz pierwszy niesłyszanie późno, bo dopiero na egzaminie maturalnym. Mamy więc do czynienia z tzw. *backwash effect*, czyli „wstecznym wpływem” kształtu egzaminów z języka obcego na rzeczywiste priorytety pedagogów, którzy do nich przygotowują. Można zatem powiedzieć, że brak mówienia/wymowy na egzaminie gimnazjalnym i na sprawdzianie szóstoklasisty to bardzo dogodna wymówka, a zarazem pretekst do koncentrowania się na testowanej znacznie wcześniej umiejętności pisania. Sytuacji z pewnością nie poprawi zapowiedziany już przez Centralną Komisję Egzaminacyjną układ nowego egzaminu ósmoklasisty, w którym części ustnej, niestety, także nie będzie².

Do wymienionych powyżej dwóch typowych wymówek (brak czasu na ćwiczenie wymowy; brak egzaminu ustnego aż do matury) dochodzi jeszcze trzecia – kto wie, czy nie najważniejsza. Bierze się ona z poczucia – u wielu skądinąd świetnych nauczycieli języka – że ich własny akcent daleki jest od doskonałości, a zatem oni sami nie są dostatecznie dobrym modelem fonetyki języka nauczanego, by aktywnie i systematycznie zwracać uwagę na jakość wymowy uczniów. Mówiąc wprost, wymowa to nader często źródło nauczycielskich kompleksów. Jest więc poniekąd naturalne, że wolimy trzymać się raczej z daleka od tego, co może łatwo naruszyć naszą strefę komfortu jako profesjonalistów. O wiele łatwiej jest skupić się na tych aspektach systemu, w których taki komfort zapewni klucz odpowiedzi w książce nauczyciela, czyli na gramatyce i leksyce. Wspominając o tych kompleksach, nie próbuję nikogo ganić ani traktować z wyższością, tym bardziej że sam z takim poczuciem niedoskonałości borykałem się przez lata (o czym pisałem i mówiłem publicznie wielokrotnie³). A dlaczego się borykałem, czemu przestałem i z jakiego powodu sądzę, że to nie prawdziwy problem, lecz wymówka? O tym w dalszej części tekstu.

Mniejszy akcent na akcent

Kolejna już gra słów w śródtytułe to punkt wyjścia do zrewidowania sposobu myślenia o „(nie)doskonałości” wymowy nauczyciela. Niedoskonałość definiować można jedynie w stosunku do pewnej normy czy wręcz ideału. W przypadku wymowy języka obcego od razu pojawiają się tu dwie palące kwestie:

- co stanowi (a może raczej: co *powinno* stanowić) normę wymowy języka obcego w drugiej dekadzie XXI wieku?
- czy rzeczywiście *tylko* ktoś, kogo wymowa jest *idealnym* odzwierciedleniem normy, może być dobrym nauczycielem wymowy dla innych?

W tym miejscu zaznaczę, że rozważania w tej i dalszych częściach tekstu są zawężone do problematyki nauczania języka angielskiego, z uwagi na jego dominację w polskiej szkole i na jego unikatowy status jako języka komunikacji globalnej. To, że świat mówi po angielsku, w komunikacji bezpośredniej i online, pociąga za sobą bezprecedensowe tempo ewolucji angielszczyzny w ostatnim półwieczu (Svartvik, Leech 2006). Ta ewolucja (czy, zdaniem purystów, załamanie wszelkich standardów) dotyczy właściwie wszystkich aspektów używania tego języka, zwłaszcza jego wymowy. Angielskie dźwięki są bowiem „filtrowane” każdego dnia przez ponad miliard ludzi na wszystkich kontynentach; po raz pierwszy w dziejach Brytyjczycy, Amerykanie i Australijczycy razem wzięci znaleźli się w arytmetycznej mniejszości wśród osób posługujących się angielskim (Crystal 2003). Pytanie zatem, czy ich akcenty powinny nadal stanowić punkt odniesienia dla wszystkich pozostałych. Nie jest to bynajmniej pytanie czysto akademickie, lecz bardzo praktyczne: coraz częściej angielski służy do komunikacji między osobami, z których żadna nie jest jego rodzimym użytkownikiem. Z badań Jennifer Jenkins wynika, że dotyczy to niemal 80 proc. sytuacji komunikacyjnych na kontynencie europejskim (Jenkins 2000). Jeśli ci wszyscy nierodzimi użytkownicy skutecznie komunikują się ze sobą po angielsku, to nie sposób nie zapytać, co jest miarą i oznaką owego sukcesu. Odpowiedź, jaką sformułowała Jenkins w swojej przełomowej pracy, dała początek nowemu nurtowi w językoznawstwie stosowanym, który z czasem zyskał miano *English as a lingua franca* (ELF). Zdaniem Jenkins, Walkera (2010) i wielu innych, w świecie „ELF-ów” akcenty tradycyjnie uznawane za standardowe, w tym zarówno brytyjska *Received Pronunciation* (RP), jak i amerykańska *General Pronunciation* (GA) mogą w pewnych sytuacjach⁴ stanowić wręcz przeszkodę dla skutecznej komunikacji! Sukces komunikacyjny w świecie angielszczyzny globalnej to – zdaniem zwolenników tego podejścia – z jednej strony bycie *zrozumiałym* (por. ang. termin *intelligibility*) dla innych, a z drugiej zachowanie własnej *tożsamości* (ang. *identity*) językowej wtedy, gdy posługujemy się *lingua franca* w prawdziwej, spontanicznej interakcji⁵. To ostatnie stoi w bezpośredniej sprzeczności z jakąkolwiek próbą imitowania cudzego akcentu. Podkreślę po raz kolejny, że nie mówimy tu o abstrakcyjnych hipotezach: coraz liczniejsze są doniesienia, że w międzynarodowym środowisku pracy (zwłaszcza w wielojęzycznych korporacjach) takie próby imitacji czy epatowania np. znakomitym brytyjskim akcentem, są bardzo źle widziane⁶! Ale nawet jeśli pominąć takie przypadki, to potrzeba podkreślenia własnej językowej tożsamości, gdy używam *lingua franca*, jest być może znacznie silniejsza, niż tradycyjnie

zakładano. Doskonale ujął to niedawno zaprzyjaźniony fonetyk w nieformalnej konferencyjnej dyskusji: *Your accent is YOU!* („Twój akcent to TY!”).

Oczywiście, są to zagadnienia bardzo złożone – procesy socjolingwistyczne, będące ich tłem, to zjawiska o bardzo dużej dynamice zmian, a zatem relatywnie mało zbadane, a w dodatku uwikłane w cały szereg kontrowersji, odzwierciedlających często bardziej ogólne poglądy dyskutantów na cele edukacji, wyznaczniki standardów akademickich, a także kontekst polityczny. W tym miejscu interesuje mnie nie tyle ostateczny wynik tej debaty, ile samo jej sprowokowanie, a zwłaszcza poszerzenie aparatu pojęciowego, w ramach którego możemy mówić o kryteriach sukcesu naszych działań jako pedagogów. Zapytajmy zatem, czy i jak wpływa to wszystko na sytuację polskiego nauczyciela języka angielskiego? W moim głębokim przekonaniu, opisana wyżej fundamentalna redefinicja sukcesu w użyciu języka mówionego w dobie ELF i towarzysząca jej ogromna presja na tradycyjną normę wymowy, stawia polskich anglistów w potencjalnie bardzo atrakcyjnej pozycji, porównywalnej do sytuacji Holendrów czy Szwajcarów i, co ważne, znacznie lepszej niż np. Brytyjczyków. Jak to możliwe?! Świadczą o tym badania porównawcze zrozumiałości różnych akcentów (a tym samym: ich komunikacyjnej atrakcyjności w świecie ELF), w których akcenty szeregu europejskich nacji wypadają znacznie lepiej niż RP czy GA⁷! Innymi słowy, polski anglista, w pełni uwrażliwiony na cechy fonetyczne zarówno języka ojczystego swoich uczniów (czyli polskiego), jak i języka nauczanego (tu: angielskiego jako *lingua franca*), jest de facto lepiej predysponowany do wspierania polskich uczniów w nauce wymowy „ELF-ickiej” niż nauczyciel brytyjski czy amerykański (chyba że ten ostatni znałby także język polski, co jednak zdarza się rzadko). A zatem znikają powody do kompleksów, znika też powodowana nimi potrzeba szukania wymówek, o czym była mowa w części pierwszej artykułu. Tego przesłania nie zawaham się określić jako niesłuchanie doniosłego – może ono (i, moim zdaniem, powinno) stanowić fundament nowego podejścia w szkoleniu zawodowym polskich anglistów, opartego nie na usilnych próbach zniwelowania ich rzekomych niedostatków fonetycznych (tzw. polskiego akcentu) i przybliżania ich do tradycyjnego ideału, jakim byłaby imitacja wymowy *native speaker*, ale na maksymalnym wykorzystaniu ich unikatowych zasobów i zalet jako użytkowników języka angielskiego jako *lingua franca*. Tylko w ten sposób można mieć nadzieję na pojawienie się właśnie u nauczycieli autentycznej motywacji do systematycznej pracy nad doskonaleniem wymowy ich uczniów. Podkreślę raz jeszcze, gdyż to naprawdę przewrót w myśleniu o normie

językowej i celach kształcenia: native speakerami angielskiego jako *lingua franca* z definicji nie mogą być Anglicy czy Amerykanie! Są nimi na przykład Polacy (podobnie jak Niemcy, Holendrzy i inni), mówiący swobodnie, zrozumiale i skutecznie po angielsku w komunikacji międzynarodowej. Pozytywny ładunek emocjonalny, jaki niesie ta konkluzja, koniecznie należy przekazać także uczącym się angielskiego w XXI wieku.

Tyle uwag ogólnych, pora bowiem na konkrety, obiecałem jeszcze we wstępie tego artykułu, czyli na pokazanie, co w praktyce może oznaczać opisana powyżej reorientacja priorytetów i strategii dydaktycznych.

Wymowa angielska dla Polaków – na nowo

Czytelnicy z łatwością rozpoznali w tym śródtytułe nawiązanie do skądinąd bardzo przydatnego poradnika Porzuczka, Rojczyka i Arabskiego (2013). Przy całym szacunku dla rzetelności tej publikacji, należy stwierdzić, że wpisuje się ona w tradycyjne podejście, w którym opisuje się to zagadnienie w kategoriach problemów, z jakimi musi zmierzyć się Polak, uczący się wymowy angielskiej, z powodu faktu, że jego językiem ojczystym jest właśnie język polski. To kontrastywne i interferencyjne podejście ma długą tradycję⁸ i z pewnością nie ma potrzeby ponownie go tu przedstawiać. W zamian proponuję, zapowiedziane w tytule mojego tekstu, położenie akcentu nie na to, co jest problemem, lecz na to, co dzięki znajomości języka polskiego możemy wykorzystać, doskonaląc wymowę języka angielskiego. Z uwagi na ramy objętościowe tego artykułu, ograniczę się tu do przeglądu spółgłosek; zainteresowanych pozostałymi aspektami wymowy odsyłam do przełomowej publikacji Robina Walkera (2010)⁹, w tym w szczególności do podrozdziału mojego autorstwa, poświęconego polskim uczniom. Dlaczego właśnie spółgłoski? Ponieważ ich prawidłowa wymowa ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia zrozumiałości komunikatu (ang. *intelligibility*) zarówno w komunikacji z rodzimymi, jak i nierodzimi użytkownikami języka angielskiego¹⁰. Od czego zatem powinniśmy zacząć w podejściu pozytywnym? Od pokazania uczniowi tych spółgłosek, które są identyczne w obydwu językach, lub na tyle podobne, że nawet wymówienie ich z polskim akcentem z pewnością nie wpłynie na zrozumiałość przekazu. I tu zagadka dla Czytelników: ile jest takich dźwięków? Przyjrzyjmy się liście 24 brytyjskich fonemów spółgłoskowych:

Co się okazuje? Aż 10 spośród nich to spółgłoski identyczne w obydwu językach – otoczyłem je koralową ramką. Do tego dwie – /d/ oraz /n/ (na rysunku na błado różowym tle) – mają jedynie minimalnie inne miejsce artykulacji, więc z powodzeniem można użyć w angielskich

P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

ŹRÓDŁO: Underhill, A. (2005) *Sound Foundations*, Macmillan

wyrazach ich polskich odpowiedników, bez utraty zrozumiałości. Łącznie daje to... aż 50 proc. wszystkich spółgłosek, potrzebnych w systemie języka angielskiego! Uświadomienie tego jakże korzystnego faktu to kapitalny punkt wyjścia i generator motywacji do pracy nad dźwiękami, których wymowa różni się w stopniu komunikacyjnie istotnym. A propos „uświadomienia”: nie trzeba żadnych wyszukanych zabiegów, wystarczy zestawić kilka prostych przykładów, np.:

/b/: burak – beetroot

/g/: gad – god

/v/: woda – vision (dwie różne litery, ale dźwięk ten sam)

/f/: fizyka – physics (zapis różni się, ale wymowa nie)

Jestem przekonany, że znalezienie przykładów na wszystkie pozostałe zaznaczone powyżej dźwięki nie nastęrczy Czytelnikom najmniejszych trudności. Chcę przy tym zwrócić uwagę, że takie zestawienia to „pozytywna” odmiana klasycznych tzw. par minimalnych (np. *cut* – *cat*), czyli zestawień, mających pokazać różnicę, a nie podobieństwo w wymowie. W tym podejściu chodzi właśnie o podkreślenie podobieństw, uwypuklenie części wspólnej w wymowie dźwięków w obydwu językach¹¹. Naszym nadrzędnym, długofalowym celem jest bowiem pokazanie praktycznie każdemu uczącemu się, że – wbrew częstemu przekonaniu – ma ucho do języków. By to osiągnąć, stosuję zabieg banalnie prosty, lecz niebywale skuteczny. Pozostałe 12 angielskich spółgłosek prezentuję uczniom zawsze najpierw w krótkich polskich wyrazach, które wymawiam z udawanym „angielskim akcentem”. Niełatwo to opisać (dużo prościej pokazać na szkoleniu), spróbujmy jednak na przykład wymówić:

- wyrazy *czas* / *czosnek* / *czochrać*, zastępując dźwięk oznaczony dwuznakiem ‘cz’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *cheap*;

- wyrazy *szosa* / *szukać* / *szybko*, zastępując dźwięk oznaczony dwuznakiem ‘sz’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *ship*;
- wyrazy *Piotrek* / *para* / *pisać*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘p’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *put*;
- wyrazy *Karolina* / *kara* / *kopać*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘k’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *cat*;
- wyrazy *hańba* / *chodźć* / *cholera*, zastępując dźwięk oznaczony literą ‘(c)h’ początkową spółgłoską w angielskim wyrazie *home*.

Mam nadzieję, że zasada jest już jasna. A efekt? W moim wieloletnim doświadczeniu pedagogicznym nie spotkałem jeszcze ucznia, który by nie wybuchnął śmiechem, słysząc tak zniekształcone polskie wyrazy. Śmiech jest tu najlepszym testem, że ta technika działa – polskie ucho natychmiast rejestruje niepolSKI dźwięk! A zatem uczeń słyszy różnicę, co było, jak pamiętamy, do wykazania. Nie muszę dodawać, że dobranie odpowiednich polskich wyrazów nie stanowi problemu i że nie wymaga to od nas żadnego wcześniejszego przygotowania. Co więcej, sami uczniowie mogą kolejne przykłady wynajdować i wymawiać wybrane dźwięki z „angielskim” akcentem, tym samym udowadniając samym sobie, że radzą sobie nie tylko z recepcją, ale i z produkcją tych spółgłosek. Stąd już tylko mały krok do wymawiania tych dźwięków w wyrazach obcojęzycznych. Jak widać, kluczowa w tej technice jest kolejność prezentacji materiału językowego. Zaczynając od wyrazów w języku polskim, a nie od razu w języku obcym, traktujemy język ojczysty jako zasób i fundament sukcesu ucznia, a nie jako źródło problemów. To samo podejście można z powodzeniem zastosować do prezentacji samogłosek. Mam jednak nadzieję, że powyższe spółgłoskowe studium przypadku przekona Czytelników do tego

alternatywnego, antyinterferencyjnego, pozytywnego podejścia i zachęci do dalszych, własnych poszukiwań.

Końcowy akcent – na systematyczność

Kończąc swoje rozważania, chcę wrócić myślą do jednego z wcześniejszych przypisów i choćby zasygnalizować kwestię skądinąd zasadniczą. Zaprezentowane powyżej podejście pozytywne może mieć szansę na wywołanie realnej poprawy jakości kształcenia wymowy jedynie wtedy, jeśli pracę nad tym kluczowym podsystemem języka przestaniemy traktować jako przerywnik czy urozmaicenie właściwego toku lekcji, ale jako jej stały element, choćby przy wprowadzaniu i utrwalaniu słownictwa (częścią znajomości słowa jest przecież właśnie jego wymowa, czyż nie?). Z perspektywy potrzeb interakcji językowej w świecie globalnej angielszczyzny nie możemy wręcz sobie pozwolić, by naukę wymowy traktować jako istotną głównie dla uczniów językowo zaawansowanych. Przeciwnie – systematycznej, mądrej dydaktyki wymowy potrzebują już początkujący, w tym najmłodszy, tym bardziej, że nie wymaga ona szczególnej kognitywnej dojrzałości ucznia. Mowa tu zarówno o dźwiękach języka obcego, o połączeniach międzywyrazowych, akcencie wyrazowym i zdaniowym, jak i o podstawowych konturach intonacyjnych. Nauka wymowy to umiejętność niezbędna od pierwszej lekcji języka obcego. To, czy

stanie się ona czynnikiem wzmacniającym motywację do nauki języka obcego, czy też przeciwnie, ograniczy wiarę ucznia we własne możliwości, w największej mierze zależy od naszego profesjonalnego nastawienia, zarówno wobec wymowy naszych uczniów, jak i naszej własnej.

BIBLIOGRAFIA

- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press.
- Porzuczek, A., Rojczyk, A., Arabski, J. (2013) *Praktyczny kurs wymowy angielskiej dla Polaków*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego
- Svartvik, J., Leech, G. (2006) *English – One Tongue, Many voices*, Palgrave Macmillan.
- Walker, R. (2010) *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*, Oxford University Press.

DR GRZEGORZ ŚPIEWAK Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Naczelny konsultant ds. metodyki nauczania na region Europy Centralnej i Wschodniej wydawnictwa Macmillan Education. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Założyciel i prezes DOS-ELTea, niezależnego centrum doskonalenia nauczycieli języków obcych. Współtwórca projektu *Angielski dla rodziców deDOMO*.

- 1 Ta sporadyczność to właściwie kamysek do ogródka wydawców podręczników, lecz tylko przy założeniu (które zakwestionuję w dalszej części tekstu), że skuteczna dydaktyka wymowy koniecznie wymaga *specjalnych*, odrębnych materiałów i ćwiczeń, wyraźnie wydzielonych jako takie w materiałach dydaktycznych. Uprowadzając nieco wywód, od razu zasygnalizuję, że akcent powinien przesunąć się raczej na odpowiednio ukierunkowane szkolenie nauczycieli, tak aby zaczęli dostrzegać (i stale wykorzystywać!) bezcenny potencjał niemal każdego ćwiczenia (bynajmniej nie tworzonych z myślą o kształceniu wymowy) dla stopniowego budzenia u uczniów wrażliwości na kształt fonetyczny języka obcego.
- 2 Informacje na temat nowego egzaminu 8-klasisty m.in. na stronach MEN.
- 3 M.in. w moim wystąpieniu *L1: Friend or Foe?*, IATEFL PCE, Liverpool 2013.
- 4 Chodzi np. o redukcję samogłosek w sylabach nieakcentowanych czy o asymilację i/lub upraszczanie zbitek spółgłoskowych w mowie szybkiej. Por. m.in. Walker (2010).
- 5 O specyfice interakcji (w odróżnieniu od produkcji językowej) i potencjalnie doniosłych zmianach w doborze strategii pedagogicznych, pomocnych w jej rozwijaniu w języku obcym, pisałem obszernie w tekście „*Czy rozmawiasz po angielsku – czyli dlaczego nie powinno się uczyć mówienia w języku obcym*” (JOWS 2/2016).
- 6 Przykładem są zalecenia – nieformalne, lecz bardzo ostro egzekwowane – dotyczące telekonferencji w technologii Skype, prowadzonych między menedżerami firmy Danone (relacja z pierwszej ręki, źródło anonimowe, znane autorowi).
- 7 Mówił o tym Robin Walker w fascynującym wystąpieniu plenarnym na konferencji IATEFL Poland w Radomiu w 2004 r. Wątek ten powraca ostatnio coraz częściej także w prasie popularnej, w tym brytyjskiej, gdzie pisze się m.in. o realnej potrzebie stworzenia kursów z komunikacji międzynarodowej w języku angielskim właśnie dla samych Brytyjczyków – patrz np. znamienny tytuł „Being a native English speaker is globally useless if you can't speak other versions of English”, *Quartz* z 23 lutego 2016 r. W podobnym tonie wypowiada się Lennox Morrison na łamach BBC: „[...] it's up to Anglophones to learn how to speak their language within a global community” (wydanie internetowe z 16.12.2016 r.).
- 8 Sam się w niej mieszczę, dzięki publikacji opisującej wyzwania fonetyczne, stojące przed Polakami uczącymi się angielskiego, w II wydaniu klasycznego tomu *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, red. M. Swan, B. Smith, Cambridge University Press 2001. Warto zwrócić uwagę na wyraz *interference* ('interferencja'), czyli wpływ systemu jednego języka na drugi. Istotą podejścia prezentowanego przeze mnie obecnie jest zerwanie z negatywnym „podejściem interferencyjnym”.
- 9 Miałem zaszczyt wnieść wkład do rozdziału 5. tego tomu, w którym wyzwania i zadania pedagogiczne opisane są dla 10 różnych języków, w tym polskiego, w odniesieniu do tzw. *Lingua Franca Core*, czyli zestawu cech wymowy, które w wyniku badań uznane zostały za istotne w użyciu języka angielskiego w środowisku międzynarodowym.
- 10 Piszą o tym wyczerpująco Jenkins (2000), Walker (2010) i in. Warto wspomnieć, że wymowa samogłosek w komunikacji ELF waży znacznie mniej, o ile użytkownik zachowuje podstawowe rozróżnienie w ich długości. Kształt poszczególnych samogłosek ma za to bardzo duże znaczenie jako nośnik tożsamości mówiącego.
- 11 Oczywiście zdaję sobie sprawę, że spółgłoski dźwięczne podlegają regule końcowego ubezdźwięcznienia w języku polskim i właśnie dlatego ich prezentację rozpoczynam od innych przypadków, np. *zapłon – zone*. Na angielskie wyrazy typu *digs, figs* i inne przyjdzie czas później. Podobnie z dźwiękiem /l/ – zaczynam od zestawień w rodzaju *lała – late*, a dopiero później pracuję z uczniami nad wyrazami typu *table*.