

# Czynniki motywacyjne w nauce wymowy języka francuskiego

## Przykład studentów hispanistyki

DOI: 10.47050/jows.2024.3.27-34

Język francuski jest obecnie rzadko wybieranym w Polsce językiem do nauki. Często słyszy się, że najtrudniejszym aspektem jest jego wymowa, która zniechęca do podjęcia wyzwania. W próbie repopularyzacji języka francuskiego często się mówi o jego znaczeniu na rynku pracy i dla gospodarki, jednak rzadko podejmuje się próbę znalezienia metody na pokazanie, że to, co najbardziej odstrasza potencjalnych uczniów, nie jest takie straszne.

Język francuski wymaga dużej uwagi w zakresie nabywania poprawnej wymowy tak, aby stał się skutecznym narzędziem do komunikacji. Liczne zasady oraz nieistniejące w języku polskim samogłoski, których zastąpienie najbliższą polską samogłoską może zmienić znaczenie słowa i zaburzyć skuteczność komunikatu, mogą wywoływać frustrację wśród uczniów i zniechęcić do dalszej, aktywnej nauki. Artykuł powstał na podstawie badania przeprowadzonego wśród studentów pierwszego roku studiów I stopnia na kierunku hispanistyka, w którego programie język francuski jest obowiązkowy i kończy się egzaminem po trzecim roku. Badanie prowadzono przez cały semestr w trakcie cyklu zajęć opracowanych tak, by zachęcić studentów do nauki wymowy francuskiej, i zakończono je ankietą przeprowadzoną wśród badanych. Wnioski pozwalają na zaproponowanie metody służącej zwiększeniu motywacji do nauki wymowy języka francuskiego, jak również przedstawienie tego, jak badani postrzegają kwestię wymowy i jak wpływa to na ich motywację.

### Motywacja i relacje

Jolanta Zajac (2013) wskazuje, że nasza obecna wiedza na temat motywacji nie pozwala nam na traktowanie jej jako produktu, który nauczyciel daje uczniom, jest to bowiem długotrwały proces. Definiuje ją jako naszą „chęć do rozpoczęcia pracy nad czymś, do jej jak najlepszego wykonania aż do samego końca i przyjrzenia się, czy nam się wszystko udało zgodnie z pierwotnym zamierzeniem” (Zajac 2013: 59–60). Nie należy jednak zapominać, że to nauczyciel jest organizatorem i kierownikiem procesu dydaktycznego, a motywowanie do nauki stanowi nieodłączny element jego roli (Dyrda 2006: 121). Tomasz Gajderowicz i Maciej Jakubowski na podstawie badań zwracają uwagę, że „motywacja jest w większym stopniu efektem skutecznego nauczania i budowania poczucia własnej skuteczności u ucznia, a nie warunkiem koniecznym i głównym motorem efektywnej nauki” (2021: 128).

Mówiąc o motywacji, należy pochylić się nad podziałem na motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Motywacja wewnętrzna wiąże się z motywem poznawczym, kiedy uczeń/student czerpie przyjemność z samej nauki języka bez żadnych oczekiwań gratyfikacyjnych z zewnątrz oraz motywem integracyjnym, kiedy język jest poznawany wskutek fascynacji nim i jego kulturą. Pobudza również ciekawość świata i obniża poziom lęku. Motywacja zewnętrzna z kolei będzie zorientowana na gratyfikację, czy też zyskiwanie różnych korzyści. Wyróżnić możemy np. motyw zyskania uznania ze strony rodziny, przyjaciół, nauczyciela i innych osób, motyw osiągnięć, np. otrzymywanie dobrych ocen, zdobycie stypendium, czy też motyw

KAROL NIEWIADOMSKI

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Jana Pawła II

instrumentalny, jeśli liczymy, że znajomość języka będzie dla nas opłacalna, np. w kontekście życia zawodowego. Wiąże się ona również z uniknięciem potencjalnej kary (Komorowska 2005: 128–129; Głóskowska-Sołdatow 2010: 423). Hanna Komorowska wskazuje przy tym na motyw bezpieczeństwa, który jest szczególnie ważny w przypadku uczniów o niskiej samoocenie i wysokim poziomie lęku.

Nauczyciel, który wzbudza zaufanie uczniów i potrafi zadbać o atmosferę bezpieczeństwa podczas zajęć, może wzbudzić motywację do nauki ze względu na powstałą sympatię lub zainspirować do zainteresowania się językiem, jak również do odczuwania przyjemności z uczenia się go. Jolanta Łacka-Badura (2020: 66) zwraca uwagę na to, że tylko pozornie relacja interpersonalna w relacji wykładowca–student jest mniej znacząca niż w relacji nauczyciel–uczeń ze względu na to, że studenci, jako osoby dorosłe, są w dużej mierze już ukształtowani społecznie i emocjonalnie. Przywołuje też badania, które dowodzą, że relacje zajmują ważne miejsce w edukacji dorosłych. Należy zwrócić uwagę na to, że dla osiągnięcia celu dydaktycznego, obok sfery społeczno-afektywnej, musimy stymulująco działać na sferę kognitywną osób uczących się (zob. Zajac 2013: 59), co wymaga rozważnego doboru materiałów i metodologii.

### Przeszkody w nauce wymowy języka francuskiego

Adam Jarosz zauważył, że język francuski jest uznawany za trudny i mało atrakcyjny z punktu widzenia kulturowego, a od lat obserwuje się zjawisko masowego odwrócenia sympatii od języka i samej kultury francuskiej (Jarosz 2016: 123). Jednym z elementów sprawiających największą trudności w akwizycji języka francuskiego w oczach uczniów niewątpliwie jest wymowa. Z pewnym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że trudność wymowy języka francuskiego stanowi jedynie pewien stereotyp, a nie rzeczywisty problem, a stereotyp ten może być zwalczany dobrze poprowadzonym procesem dydaktycznym ukierunkowanym na wzmocnienie motywacji uczniów.

Mieczysław Gajos podkreśla, że błędnym przekonaniem jest, iż nauka fonetyki w warunkach klasowych jest trudna do realizacji ze względu na czynnik ekonomiczny (Gajos 2020: 49). Potrzebne jest opracowanie skutecznej metody, która ominie ten problem, a uwagę na poprawność fonetyczną, jak zaznacza, należy zwracać regularnie już od pierwszej lekcji w celu zapobiegania złym nawykom fonicznym, które mogą ostatecznie prowadzić do braku komunikatywności wypowiedzi. Najwięcej trudności polskim uczniom i studentom sprawia francuski system wokalny, a jego bogactwo powoduje m.in., że samogłoski [e], [ɛ], [œ], [ø], [ə], nawet w przypadku percypowania różnicy produkowane są jednakowo jak polskie „e” (Gajos 2020: 68–69). Na uwagę zasługuje tutaj podkreślenie zjawiska sita fonologicznego, inaczej apercpcji, odkryte przez Jewgienija Poliwanowa, a opisane przez Nikołaja Trubieckiego, polegające na „błędnej identyfikacji i kategoryzacji dźwięków języka obcego, które nie istnieją w repertuarze języka ojczystego” (Dańko 2016: 53–54).

Jean Piaget dla wyjaśnienia istoty rozwoju poznawczego używa pojęcia adaptacji osoby do środowiska składającej się z dwóch wzajemnie uzupełniających się procesów asymilacji i akomodacji (Aksamit 2021: 303). Ten podział można przyrównać do procesu akwizycji wymowy w języku obcym, w którym wytworzenie fonicznej wrażliwości na nowe dźwięki (asymilacja) oraz przystosowanie aparatu mowy do produkowania tych dźwięków (akomodacja) służą ich aplikacji w wypowiedzi ustnej (adaptacji). Jak wcześniej wspomniano, procesy te mogą być wspierane przez odpowiednią stymulację sfery społeczno-afektywnej i kognitywnej uczniów oraz studentów. W następnej części artykułu przedstawiona zostanie metodologia eksperymentu służącego zbadaniu wpływu wybranych czynników stymulujących obie sfery na procesy motywacyjne określonej grupy odniesienia.

### Metodologia

Samodzielnie zaprojektowana metoda dydaktyczna uwzględniająca elementy mające stymulować sferę kognitywną i społeczno-afektywną aplikowana była przez całą

3 Dysproporcja płciowa nie powinna dziwić, biorąc pod uwagę liczebną przewagę kobiet wśród absolwentów kierunków humanistycznych, a mężczyzn na kierunkach technicznych i przemysłowych na terenie Unii Europejskiej [zob. Turczak 2018: 57–58].

semestr w trakcie zajęć ze studentami pierwszego roku hispanistyki, a badanie ankietowe zostało przeprowadzone na przedostatnich zajęciach. Grupa uczyła się języka francuskiego obowiązkowo – co wynika z programu studiów – jako drugiego języka romańskiego. W badaniu wzięło udział 31 osób, w tym 27 kobiet i 4 mężczyzn<sup>3</sup> w wieku 19–23 lata, z czego najliczniejszą grupę (20 osób) stanowiły osoby urodzone w 2004 r., które maturę zdawały w roku rozpoczęcia studiów. Przeważająca część grupy od wielu lat uczyła się języków obcych, z czego 4 osoby uczyły się języka francuskiego przed rozpoczęciem studiów, a swój poziom określiły jako początkujący. Profil językowy w samoocenie przeciętnego reprezentanta grupy to znajomość języka angielskiego na poziomie B1/B2 oraz języka hiszpańskiego na poziomie A2.

W trakcie semestru, poza podręcznikiem do zintegrowanej nauki języka francuskiego na poziomie A1, na zajęciach przerabiane były autorskie materiały do nauki artykulacji samogłosek francuskich nieistniejących w języku polskim oraz spółgłoski [ʁ]. Materiały zawierały instrukcje dotyczące sposobu artykulacji danego dźwięku wraz z przykładami słów, w których występuje, oraz tych, które różnią się od nich jednym, pokrewnym fonemem (pary minimalne). Studenci zostali zapoznani z podstawową terminologią z zakresu fonetyki i fonologii, określaniem cech artykulacyjnych samogłosek na podstawie diagramu samogłoskowego oraz z międzynarodowym alfabetem fonetycznym IPA dla precyzyjniejszego zapisu wymowy słów i próby hamowania wpływu apercpcji. Jak wskazują Radosław Kucharczyk i Krystyna Szymankiewicz, na studiach językowych refleksja metajęzykowa odnosi się jedynie do wiodącego języka (2018: 98). Na zajęciach stanowiących podstawę badania podjęto próbę wywołania takiej refleksji na zajęciach z języka drugiego, aby zwiększyć wrażliwość wobec nauki podsystemu fonicznego języka francuskiego. Po zajęciach studenci otrzymywali nagrania z wymową słów z zajęć, stworzone przez prowadzącego polskiej narodowości, jak również zadania polegające na przesłaniu w formie pliku dźwiękowego samodzielnej wymowy.

Jednym z elementów zaliczenia końcowego była odpowiedź ustna na ostatnich zajęciach polegająca na samodzielnym przeczytaniu fragmentu tekstu na poziomie początkującym. Wszystkie teksty, których dotyczyło zaliczenie, zostały wcześniej przesłane studentom wraz z nagraniem lektury tychże tekstów przez prowadzącego zajęcia. W trakcie zajęć zwracano się do studentów po imieniu i używając formy „ty”, tak jak przywykli do tego w szkole, a nie „pan/i”, jak przyzwyczajani są do tego na studiach. Dodatkowo studenci mogli samodzielnie zdecydować, czy będą przychodzić na zajęcia, czy nie. Obecność była wymagana jedynie na kolokwiach.

Badanie ankietowe, oprócz przytoczonych wcześniej danych socjobiograficznych, zakładało określenie wpływu poszczególnych czynników na motywację do nauki. Studenci zachęceni zostali do rozróżnienia motywacji na wewnętrzną (MW) i zewnętrzną (MZ), między którymi różnica została wytłumaczona w tekście wstępnym do ankiety. Mieli również miejsce na uzasadnienie swoich odpowiedzi. Na początku studenci zostali zapytani o MW i MZ do nauki języka francuskiego i postrzeganego stopnia trudności wymowy francuskiej w momencie rozpoczęcia studiów i w dniu badania ankietowego (w skali 1–6). W przypadku rozbieżności zostali poproszeni o wskazanie, które czynniki wpłynęły na zmianę. Następnie mieli odpowiedzieć, jakie według nich jest znaczenie rozwoju kompetencji fonetycznej w nauce języka francuskiego oraz jakie są ich MW i MZ do jej rozwijania w tym języku. W kolejnym pytaniu mieli wybrać maksymalnie trzy czynniki spośród podanych, które najbardziej motywują ich do nauki wymowy języka francuskiego (można było dodać własne czynniki lub zaznaczyć brak motywacji wraz z uzasadnieniem). Następnie zostali zapytani o to, czy i dlaczego kiedykolwiek chcieli uczyć się języka francuskiego, czy narzucenie języka w programie studiów wpłynęło negatywnie na ich motywację (zob. Jarosz 2016: 123), oraz czy ich zdaniem nagrania polskiego lektora są narzędziem mniej skutecznym w nauce wymowy od nagrań lektora francuskiego, a także czy słuchali w domu przesyłanych nagrań i jak często. Pozostała część pytań dotyczyła wpływu podanych czynników na MW i MZ badanych, jak również na ich podejście do zajęć.

Jako czynniki uwzględnione zostały: poświęcanie części zajęć na szczegółowe omawianie fonetyki, słuchanie na przesyłanych nagraniach znajomego głosu prowadzącego, skrócenie dyktanda i zwracanie się do studentów przy użyciu formy „ty”, młody wiek prowadzącego, brak zaliczania z nieobecności, wprowadzenie podstawowych pojęć językoznawczych, zwrócenie uwagi na występowanie par minimalnych i ich różnice semantyczne, zastosowanie transkrypcji fonetycznej, przesyłanie zadań w formie plików dźwiękowych z samodzielną wymową, zaliczenie końcowe z przeczytania na głos fragmentu tekstu i ograniczenie materiału na zaliczenie do kilku przesłanych wcześniej tekstów. Pozostawiono również miejsce na dodatkowe uwagi i przemyślenia.

## Wyniki badania ankietowego

Studenci określili swoją motywację wewnętrzną i zewnętrzną w momencie rozpoczęcia studiów i na przedostatnich zajęciach w semestrze w skali od 1 (brak motywacji) do 6 (bardzo silna motywacja). Zauważono wzrost średniej MW z 3,48 do 3,58 oraz MZ ze średniej 3,74 do 3,94. Motywacja wewnętrzna pozostawała między przeciętną (3) a dość silną (4) zarówno na początku, jak i podczas badania, podczas gdy motywacja zewnętrzna była dość silna po semestrze. Spośród 19 osób, u których wystąpiła zmiana motywacji, 12 stwierdziło zmiany dotyczące obu jej rodzajów. Spadek MW wystąpił u 8 osób, a spadek MZ u 5 osób, natomiast wzrost MW u 8 osób, a wzrost MZ u 9 osób. Swoją odpowiedź uzasadniło 13 ankietowanych. Na tej podstawie można stwierdzić, że wzrost MW da się połączyć z większym poczuciem chęci nauki dla samego siebie, dzięki odebraniu sposobu prowadzenia zajęć jako ciekawy, satysfakcji ze zrozumienia trudnego materiału oraz potrzeby poczucia zadowolenia z siebie. Stymulująco na MZ działała konieczność nauki na kolokwia, jak również świadomość przydatności znajomości języka na rynku pracy. Trudności związane z nauką języka, zwłaszcza wymowa, prowadziły do spadku zarówno MW, jak i MZ.

W pytaniu o trudność wymowy języka francuskiego w momencie rozpoczęcia studiów i w dniu badania w skali 1 (bardzo łatwa) do 6 (bardzo trudna) zauważono spadek średniej z 5,42 do 4,81. Po semestrze nauki wymowa dalej uważana jest za trudną (5), jednak bardzo optymistyczną obserwacją – wzięwszy pod uwagę to, że zazwyczaj uczniowie zniechęcają się do nauki języka francuskiego przez wymowę – jest to, że po zaledwie jednym semestrze 10 z 21 osób przestało uważać wymowę za bardzo trudną. Zmiana wystąpiła u 16 osób, przy czym tylko jedna z nich uznała wymowę za trudniejszą po semestrze nauki. Odpowiedzi z uzasadnieniem od 10 studentów sugerują, że lepsze oswojenie się z językiem oraz ćwiczenia warsztatowe i wyjaśnienia prowadzącego przyczyniły się do zmniejszenia poczucia trudności. Dodatkowo regularna praktyka czytania i zdobycie wiedzy z fonetyki francuskiej także przyniosły poprawę w umiejętności wymowy, co wyrażono poprzez spadek ocen trudności.

Studenci określili, jak ważne w ich odczuciu jest rozwijanie kompetencji fonetycznej w przypadku nauki języka francuskiego w skali od 1 (brak znaczenia) do 6 (bardzo duże znaczenie). Średnia wyniosła 4,39. Na tle grupy można powiedzieć, że wśród badanych znaczenie tej kompetencji plasuje się między przeciętnym (4) a dużym (5), przy czym 16 spośród 31 osób uznało, że znaczenie rozwijania tej kompetencji jest duże (5) lub bardzo duże (6). Dla 9 osób jest ono bardzo małe (2) lub małe (3). Średnia MW do jej rozwijania w grupie badanych wyniosła 3,55 i była jedynie niewiele niższa od MZ, która wyniosła 3,87. W przypadku obu typów motywacji najczęściej wybraną wartością było 5 (silna motywacja). Niewielka różnica w średniej może być zaskakująca, ponieważ można było przypuszczać, że MZ będzie dużo silniejsza od MW. Bardziej prawdopodobne jest, że uczniowie/studenti będą uczyć się wymowy dla skutecznej komunikacji, aniżeli dla własnej satysfakcji, czego nie wykazały odpowiedzi studentów.

Wśród podanych do wyboru motywujących czynników do nauki wymowy języka francuskiego badani mieli wybrać maksymalnie trzy. Mogli też dodać swoje lub zaznaczyć, że nie mają motywacji przy podaniu przyczyny. Wskazano tu na:

- ➔ zdobywanie dobrych ocen/stypendium – 2 osoby;
- ➔ rozwój osobisty – 15 osób;
- ➔ atmosferę na zajęciach – 11 osób;

- ➔ podróżowanie do krajów francuskojęzycznych – 9 osób;
- ➔ chęć ładnego i poprawnego mówienia – 15 osób;
- ➔ rozumienie materiałów audiowizualnych – 11 osób;
- ➔ postawę prowadzącego zajęcia – 10 osób;
- ➔ chęć konwersacji z rodzimymi użytkownikami języka – 7 osób;
- ➔ wykorzystane na zajęciach dodatkowe materiały do nauki wymowy – 3 osoby;
- ➔ perspektywę pracy z wykorzystaniem języka francuskiego – 6 osób;
- ➔ inne wyzwania – 1 osoba;
- ➔ brak motywacji – 1 osoba („ponieważ ten język jest ciężki i mi się nie podoba”).

Wśród badanych 45% studentów planowało wcześniej naukę języka francuskiego ze względu na jego estetykę oraz chęć zrozumienia osób francuskojęzycznych, podczas gdy 36% nie miało takich planów z powodu trudności lub niechęci do języka, a 19% respondentów było niezdecydowanych. Narzucenie języka w programie studiów wpłynęło negatywnie na MW u 12 osób, przy czym głównymi powodami były trudności i brak możliwości wyboru. Negatywny wpływ na MZ wskazały tylko 4 osoby, co po raz pierwszy pokazuje dużą różnicę we wpływie czynnika na MW i MZ. Pojawiły się komentarze sugerujące zmianę nastawienia na bardziej pozytywne w trakcie nauki.

Osoby badane w zdecydowanej większości nie wskazały na mniejszą skuteczność materiałów głosowych przygotowanych przez lektora polskiego. Wśród uzasadnień znalazły się stwierdzenia, że nagrania polskiego lektora są bardziej zrozumiałe i łatwiejsze do powtórzenia. Wśród osób o odmiennym poglądzie pojawił się argument, że takie nagrania nie pozwalają na osłuchanie się z naturalnie brzmiącym językiem, co może skutkować niezrozumieniem osób francuskojęzycznych. Pozytywnie na oba rodzaje motywacji (w nieco większym stopniu na MW) wpłynęło słuchanie znajomego głosu, co uzasadniane było np. chęcią dążenia do wymawiania słów po francusku jak inna osoba polskiej narodowości, czy też chęcią do samodzielnego zaangażowania się w naukę ze względu na zaangażowanie prowadzącego. Badani zostali zapytani, czy rzeczywiście korzystali z nagrań i odsłuchiwali je w domu. Jedynie 4 osoby odpowiedziały negatywnie, a jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi. Prawie połowa osób, które odpowiedziały twierdząco, wskazała, że odtwarzała nagrania przynajmniej raz w tygodniu lub częściej.

Jak wspomniano wcześniej, około 70% badanych to osoby, które zdały maturę w 2023 r. Studenci wskazali, że używanie formy „ty” zamiast „pan/i” tworzy bezstresową atmosferę, sprawia, że czują się bardziej komfortowo oraz pozwala na swobodniejsze i otwarte relacje, czyni zajęcia przyjaźniejszymi i mniej „sztywnymi”. Niemniej kilka osób uznało, że nie robi to dla nich różnicy. Badani stwierdzili, że krótszy dystans wpływa pozytywnie na ich zaangażowanie. Nikt nie przyznał się do tego, aby skrócenie dystansu powodowało mniejsze zaangażowanie w naukę, a ponad połowa badanych stwierdziła, że czuje dzięki temu nawet większą motywację. Ponadto nauka z młodym nauczycielem może budzić zastrzeżenia co do jego kompetencji, natomiast badani zapytani o wpływ wieku prowadzącego na podejście do zajęć w połowie uznali, że ten czynnik wpływa na nich pozytywnie, a dla drugiej połowy był on bez znaczenia. Niektóre z uzasadnień pozytywnego wpływu wskazywały na potrzebę młodych ludzi do tworzenia relacji opartych na utożsamianiu się z drugą osobą oraz wzajemnym zrozumieniu, również w relacji wykładowca–student.

Studenci są przyzwyczajeni, że na ćwiczeniach i konwersatoriach prowadzący podają liczbę dopuszczalnych nieobecności. W ramach zajęć będących podstawą badania obecność była obowiązkowa tylko na kolokwium, a udział w zajęciach był dobrowolny. Pozytywny wpływ takiego rozwiązania zaznaczyło 21 osób, 8 osób zaznaczyło brak wpływu, a 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi. Spośród badanych jedynie 4 osoby przekroczyły dwie nieobecności. W przypadku 2 osób są to trzy nieobecności, co potwierdza, że grupa była zmotywowana do przychodzenia na zajęcia. Kilka osób wskazało, że dzięki temu chętniej pojawiały się na zajęciach, ponieważ nie czuły stresu ani presji, a uczestniczyły w nich z chęcią, a nie narzucanego obowiązku, czy też odczuwały, że dzięki temu atmosfera na zajęciach jest przyjaźniejsza.

Spośród pozostałych elementów metody najbardziej pozytywnie na motywację studentów wpłynęło przesyłanie zadań z nagraniami, na których samodzielnie wymawiali słowa. Pojawiały się głosy dotyczące większej chęci samodzielnej nauki lub dumy z prawidłowego wypowiedzenia słów. Wprowadzenie terminów językoznawczych nie wpłynęło znacząco na motywację. Zwrócenie uwagi na pary minimalne przez część osób zostało odebrane jako przydatne ciekawostki, a przez część jako dokładanie większych trudności do nauki. Zastosowanie transkrypcji fonetycznej spotkało się z lepszym odbiorem, niż zakładano. Pojawiły się komentarze, że ułatwia to naukę osobom początkującym i wzmacnia szybsze przyswajanie wiedzy. Pojawił się jedynie jeden komentarz, zgodnie z którym niektóre symbole są „bez sensu” i „trudno zapamiętać, co jest do czego”. Najbardziej negatywny odbiór napotkano w przypadku zaliczenia końcowego z czytania, które wzbudziło stres i frustrację. Niecała połowa badanych uznała jednak, że ten czynnik wpłynął pozytywnie na motywację, ponieważ poszczególne osoby chciały dobrze wypaść bądź uznały, że może być to ciekawe doświadczenie. Negatywny wpływ na motywację został częściowo zrekomensowany ograniczeniem zakresu tematycznego do kilku tekstów, co wzbudziło uczucie bezpieczeństwa spowodowane tym, że na zaliczeniu nie pojawi się nic, co nie zostało wcześniej udostępnione przez prowadzącego.

## Dyskusja

Badanie przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie pokazało, że czerpią oni motywację do nauki głównie z własnych aspiracji, zainteresowań i założonych planów życiowych, a korzyści materialne nie są aż tak istotne (por. Panek 2009: 142). Anna Panek zwraca uwagę na to, że nauczyciele akademicy powinni pracować m.in. nad relacjami ze studentami, przy czym postuluje, by ewaluacja była przeprowadzana w sposób minimalizujący obawy oraz stres studentów, jak również motywowała ich do zdobywania wiedzy (2009: 143). Powyższe stwierdzenie zdaje się znajdować odzwierciedlenie w potrzebach przebadanej grupy, na co wskazują wyniki badania. Studenci deklarowali pozytywny wpływ na ich motywację tych czynników, które skracają dystans w relacji wykładowca–student, czy też takich, które pozwalały na większą wolność lub prawo do samodzielnego decydowania i podejmowania decyzji. Jednocześnie najsilniejszy negatywny wpływ na motywację miało wrzucenie studentów „na głęboką wodę” podczas końcowego zaliczenia z czytania. Stres związany z byciem ocenianym z czegoś, co jest dla studenta wciąż nowe, wśród części badanych wywołało frustrację i zniechęciło do rozwijania kompetencji fonetycznej, dla innych jednak był to czynnik stymulujący.

Jak wskazuje Mieczysław Gajos (2021: 10), dydaktyka fonetyki nie jest specjalnie popularnym obszarem badań wśród glottodydaktyków. Można postawić tezę, iż jest to jeden z problemów, który przyczynia się do kryzysu języka francuskiego na rzecz innych języków, np. języka hiszpańskiego. Badanie na uczniach sekcji dwujęzycznej jednego z warszawskich liceów pokazuje, że język francuski jako zjawisko estetyczne jest postrzegany bardzo pozytywnie i kojarzy się on z elegancją, romantycznością, wyjątkowością, prestiżem oraz ładnym brzmieniem (Kucharczyk, Czerniakiewicz i Sawicka 2021: 86). Doświadczenie pokazuje jednak, iż bariera fonetyczna, która powstrzymuje uczących się przed szybkim komunikowaniem się w języku na poziomie początkującym, skutkuje tym, że chętniej podejmują się nauki języków, w których skuteczna komunikacja jest łatwiej i szybciej osiągalna. Co więcej, w ankiecie jedna z osób badanych stwierdziła, że nauka języka francuskiego nie ma sensu bez nauczania się wymowy.

Poświęcenie części zajęć na kurs fonetyczny w tzw. okresie bezpodręcznikowym (zob. Gajos 2020: 52), stworzenie przestrzeni do samodzielnej pracy i otrzymywania informacji zwrotnej dotyczącej jej efektów doprowadziło do wzrostu MW i MZ do nauki wymowy oraz obniżyło poziom jej trudności w percepcji uczących się. W przekazywaniu uczniowi informacji zwrotnej należy pamiętać o tym, by oprócz wskazywania aspektów do poprawy, życzliwie



mówić o mocnych stronach, co doprowadzi do tego, że uczeń pogodzi się ze słabszymi stronami i chętniej będzie nad nimi pracować (Komorowska 2020: 9).

Zaproponowane rozwiązanie wymaga jednak od nauczyciela poświęcenia wielu dodatkowych godzin i ma swoje słabe strony. Ocenianie poprawności artykulacyjnej odbywało się przy pomocy analizy percepcyjno-słuchowej, podczas gdy dysponujemy narzędziami, które pozwalają na dokonywanie precyzyjniejszej analizy akustycznej mowy. Ponadto badani w momencie przyswajania zasad wymowy i artykulacji korzystali jedynie z nagrań mowy osoby, która opanowała obcy system językowy głównie w warunkach szkolnych i akademickich, przez co nagrania były obciążone pewnym marginesem błędu wynikającym z różnicy w funkcjonowaniu aparatu mowy polskiego nauczyciela i natywnego użytkownika języka francuskiego. Niemniej niniejszy artykuł jest swojego rodzaju apelem do poszukiwania coraz skuteczniejszych sposobów nauczania wymowy języka francuskiego, które obalą mit języka o niemożliwej do opanowania wymowy, ułatwią pracę nauczycielom języka francuskiego oraz będą motywować uczniów do jego częstszego wybierania i odczuwania satysfakcji z uczenia się go.

### Podsumowanie

Efektywne nauczanie fonetyki (nie tylko francuskiej) musi zawierać w sobie elementy stymulujące motywację uczących się z uwzględnieniem zarówno aspektu kognitywnego, jak i społeczno-afektywnego. Przyjazna atmosfera na zajęciach, zaangażowanie nauczyciela i odpowiednio przygotowany kurs wpływają pozytywnie na podejście ucznia do nauki zarówno języka francuskiego jako całości, jak i jego podsystemu fonicznego. Badani zwiększyli swoją motywację do nauki, a także zaczęli postrzegać wymowę języka francuskiego jako nieco prostszą. Taki rezultat został osiągnięty dzięki czynnikom, które można podzielić na metodologiczne i psychospołeczne. Do czynników metodologicznych, które wpłynęły pozytywnie na motywację studentów, zaliczyć możemy większe skupienie na wymowie jako niezależnej od pracy z podręcznikiem części zajęć, udostępnianie nagrań stworzonych przez prowadzącego, wykonywanie przez studentów zadań polegających na samodzielnym wymawianiu słów oraz zastosowanie transkrypcji fonetycznej dla precyzyjniejszego zapisu wymowy, w szczególności dźwięków niewystępujących w języku polskim. Za stymulujące czynniki psychospołeczne można uznać skrócenie dystansu w relacji wykładowca–student, wprowadzenie bezpiecznej atmosfery na zajęciach, pozwolenie studentom na samodzielną decyzję, czy będą uczęszczać regularnie na zajęcia, a dla części badanych również niewielka różnica wieku między wykładowcą a studentami. Jest to jednak jedynie przyczynek do dyskusji nad skuteczną metodą, a kwestia efektywnego nauczania wymowy powinna być częściej podnoszona przez nauczycieli i glottodydaktyków w celu wypracowania metod, które podniosą jakość nauczania tego podsystemu.

### BIBLIOGRAFIA

- Aksamit, D. (2021), *Wspieranie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym – ujęcie praktyczne*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 297–313.
- Dańko, M. (2016), *Doskonalenie percepcji i wymowy dźwięków języka francuskiego w perspektywie werbo-tonalnej na poziomie wczesnoszkolnej edukacji językowej (samogłoski [y] i [o])*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 53–60.
- Dyrda, B. (2006), *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, nr 1(26), s. 121–132.
- Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (2021), *Motywacja, ocenianie i nauka języków obcych – popularne przekonania a dowody z badań naukowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 125–128.
- Gajos, M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Gajos, M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*, „Neofilolog”, nr 57(1), s. 9–23.
- Głóskowska-Sołdatow, M. (2010), *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 422–431.
- Jarosz, A. (2016), *O tutoring u akademickim, czyli o nowej formie nauczania języka francuskiego jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego*, „Linguodidactica”, nr 20, s. 119–132.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–11.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2018), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli*, „Neofilolog”, nr 51(1), s. 89–108.
- Kucharczyk, R., Czerniakiewicz, A., Sawicka, S. (2021), *Profil uczniów klas wstępnych. Na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 81–92.
- Łącka-Badura, J. (2020), *Bliskość interpersonalna a motywacja: refleksja nad rolą relacji student – wykładowca w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65–73.
- Panek, A. (2009), *Ewaluacja, kontrola i ocena w procesie kształcenia studentów Uniwersytetu Pedagogicznego*, [w:] A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 118–144.
- Turczak, A. (2018), *Popularność poszczególnych kierunków studiów wśród mężczyzn i kobiet w krajach Unii Europejskiej*, „Progress in Economic Sciences”, nr 5, s. 43–64.
- Zajac, J. (2013), *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 59–66.

**KAROL NIEWIADOMSKI** Doktorant Szkoły Doktorskiej KUL w dyscyplinie językoznawstwo, asystent dydaktyczny w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków tej uczelni. Lektor w Centrum Języka Włoskiego „Tarraro” w Lublinie. W 2023 r. ukończył studia magisterskie na kierunku filologia romańska z podwójną specjalizacją nauczycielską z języka francuskiego i włoskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Jego zainteresowania naukowe dotyczą rozwijania kompetencji gramatycznej i fonetycznej, zastosowania językoznawstwa kontrastywnego w dydaktyce, nauczania dwujęzycznego oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.