

Ewa Waniek-Klimczak

Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 4, 41-51

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa WANIEK-KLIMCZAK

Uniwersytet Łódzki

Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy/ języka mówionego w kontekście komunikacji międzynarodowej

Glottodydaktyka to dziedzina równie fascynująca, co skomplikowana. Z jednej strony, jako przedsięwzięcie praktyczne, nauczanie koncentruje się bowiem na osiągnięciu sukcesu, jakim jest wytworzenie u ucznia wiedzy i umiejętności, i stąd przedmiotem zainteresowania w badaniu nauczania jest często efektywność stosowanych metod czy technik doprowadzających do osiągnięcia celu. Z drugiej strony jednak, istotą nauczania jest wiedza i poglądy przyjęte jako odpowiednie dla danego typu działalności dydaktycznej. Wynika z tego, że możemy zatem mówić o przedmiocie i sposobie nauczania, zawartości i metodzie, a każdy z tych aspektów nauczania poddawać analizie.

Przedstawione w tym artykule rozważania skupiają się jednak tylko na jednym aspekcie – paradygmacie badawczym rozumianym jako zespół poglądów i procedur decydującym o podejściu do nauczania elementu systemu językowego, jakim jest wymowa oraz umiejętność mówienia w języku nie-ojczystym. Przedmiotem dyskusji będzie zatem związek pomiędzy celem nauczania, paradygmatem badawczym a zmieniającą się rzeczywistością. Punkt wyjścia stanowi tu dominujące w dydaktyce przekonanie o istnieniu wzorca, który staje się wyznacznikiem poprawności: stopień zbliżenia do wzorca wyznacza miarę sukcesu dydaktycznego. Przyjmując za językoznawstwem określenie ‘preskryptywny’ dla takiego normatywnego podejścia badania nauczania, za paradygmat alternatywny, opisowy, uznamy tu podejście ‘deskryptywne’. Mimo, że obydwa te paradygmaty stosowane są w badaniach nauczania, kontekst dydaktyczny wydaje się sprzyjać dominacji podejścia normatywnego, w którym poprawność nie podlega dyskusji i formy językowe można jednoznacznie określić jako poprawne lub błędne. Takie podejście opiera się jednak na założeniu, iż istnieje wzorzec, a badaniu poddać można stopień zbliżenia do wzorca. Tymczasem w dobie upowszechnienia się użycia języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji jednoznaczne odwołanie do wzorca okazuje się trudne, jeśli nie niemożliwe. W tej sytuacji konieczne staje się zakwestionowanie przyjętych paradygmatów badawczych i poszukiwanie nowych sposobów określania celu i priorytetów.

1. Cel nauczania języka mówionego i wymowy

Pośród wielu celów użycia języka, rozróżnienie pomiędzy celem transakcyjnym a interakcyjnym wydaje się szczególnie przydatne dla dyskusji na temat nauczania języka mówionego. Jeśli przyjmiemy za C. Dalton i B. Seidlhofer (1994), że rozróżnienie to jest symetrycznie powiązane z kryterium skuteczności, które zakłada, iż dostępność/ rozpoznanie znaków językowych (*intelligibility*) jest wystarczające dla osiągnięcia pierwszego celu, podczas gdy ten drugi – interakcja, związany jest z interpretacją znaków (*interpretability*) i stopniem ich akceptowalności, pojawiają się odmienne cele nauczania: rozpoznawalność łączy się z przekazem podstawowego znaczenia referencyjnego, użyciem znaków języka docelowego do przekazu informacji z języka wyjściowego, akceptowalność zaś związana jest ze społecznie uwarunkowanym odbiorem przekazu. Co więcej, rozróżnienie to jest również symetrycznie skorelowane z tradycyjnie rozpoznawanym typem motywacji do uczenia się języka: instrumentalnej w pierwszym, integracyjnej w drugim przypadku. Wyznaczenie celu nauczania będzie zatem zawsze zależne od celu użycia języka właściwego dla danego ucznia czy grupy uczniów. Co więcej, w przypadku języka angielskiego decydujące znaczenie ma również kontekst i funkcja języka, używanego i nauczanego jako język drugi/ obcy lub jako język międzynarodowej komunikacji.

W przypadku języka obcego, typowym celem nauczania jest dążenie do osiągnięcia wzorca określanego na podstawie (często wyidealizowanego) opisu systemu językowego. I tak w nauczaniu wymowy czy języka mówionego celem staje się osiągnięcie biegłości językowej jak najbliższe grupie docelowej – rodzimym użytkownikom języka, przy czym biegłość językowa zawiera kompetencję językową, komunikacyjną i kulturowo-pragmatyczną definiowaną w odniesieniu do kultury docelowej. Oznacza to, że słownictwo, gramatyka, wymowa i ortografia docelowa jest równoznaczna z właściwą dla wybranej społeczności, co najczęściej oznacza, iż jest to odmiana standardowa i/ lub uznana za prestiżową przez grupę docelową. Model w nauczaniu języka mówionego odpowiada opisanej odmianie języka; tradycyjnie model (wzorzec) jest tożsamy z celem. W przypadku języka angielskiego, społeczność docelowa definiowana jest najczęściej narodowo, stosowane określenia to np. angielski brytyjski, amerykański, australijski, oraz regionalnie lub klasowo, np. 'standard' amerykański definiowany jest w odniesieniu do języka używanego przez wykształconych mieszkańców środkowego zachodu USA.

W odróżnieniu od sytuacji, w której język obcy traktowany jest jako język konkretnej społeczności, w przypadku nauczania języka międzynarodowej komunikacji punktem odniesienia nie są normy jasno zdefiniowanej grupy użytkowników; dla potrzeb komunikacji pomiędzy członkami różnych grup społeczno-językowych priorytetowe znaczenie ma międzykulturowa sprawność komunikacyjna. Celem nauczania staje się zatem osiągnięcie biegłości językowej umożliwiającej komunikację w społeczności międzynarodowej, przy czym w odróżnieniu od sy-

tuacji, w której nauczany jest język obcy, w tym przypadku biegłość językowa zawiera kompetencję kulturowo-pragmatyczną definiowaną na poziomie międzykulturowym. W komunikacji pomiędzy nie-rodzimyimi użytkownikami języka słownictwo, gramatyka, wymowa podlegają negocjacji w procesie interakcji, zaś punkt odniesienia stanowi zmodyfikowany system języka docelowego zgodnie z potrzebami użytkowników.

W przypadku nauczaniu języka mówionego jako obcego model odpowiada opisanej odmianie języka używanej przez konkretną społeczność docelową – model nie musi jednak być tożsamy z celem nauczania (zob. E. Waniek-Klimczak i K. Klimczak 2005). W przypadku języka angielskiego jako międzynarodowego społeczność docelowa definiowana jest jako społeczność tworzona przez wszystkich użytkowników języka angielskiego. W zależności od tego, czy nauczany język postrzegany jest jako drugi/ obcy czy też jako narzędzie komunikacji międzynarodowej, pojawiają się inne cele. W przypadku nauczania wymowy i mówienia w języku angielskim jako języku drugim/ obcym możemy wyróżnić dwa podstawowe cele:

- Wymowa/ użycie języka jak najbliższe ‘normie’, definiowanej w odniesieniu do rodzimych użytkowników języka, którzy stanowią społeczność docelową. Cel nauczania wymowy: jak najmniejszy stopień ‘obcego’ akcentu (zob. np. K. Janicka i in. 2005).
- Język jako narzędzie komunikacji – skuteczna komunikacja, ‘wygodna zrozumiałość’ (*comfortable intelligibility*) (J. Kenworthy 1987), społeczność docelowa – zarówno rodzimi, jak i nie-rodzimi użytkownicy języka. Cel nauczania wymowy: jak najbardziej ‘wyraźna’ wymowa; komunikacja na poziomie transakcyjnym oraz interakcyjnym/ społecznym.

W przypadku nauczania języka angielskiego dla potrzeb komunikacji międzynarodowej, czyli w sytuacji, kiedy język ten spełnia rolę ‘lingua franca’ i jest traktowany jako kod komunikacyjny, jedynie ‘wygodna komunikacja’ stanowi rozpoznawalny cel nauczania. Użycie języka angielskiego jako międzynarodowego (EIL) lub jako ‘Lingua Franca – ELF’ (J. Jenkins 2000, 2003) koncentruje się na komunikacji poprzez kultury; ‘obcy’ akcent nie jest ‘gorszy’ niż akcent rodzimy, konieczne jest jednak zachowanie ‘wygodnej komunikacji’. Kontekst nauczania, rozpoznanie docelowego kontekstu stosowania języka staje się zatem kluczowe dla określenia celów nauczania. Skoro akcent odległy od modelu określanego przez wybrany wariant wymowy standardowej i jasno sprecyzowany w nauczaniu języka obcego staje się w pełni dopuszczalny, żeby nie powiedzieć, że wręcz wskazany w komunikacji międzynarodowej, w której rozmówcy zachowują swoją tożsamość etniczno-narodową poprzez naznaczoną swoim, ‘obcym’ w tradycyjnym rozumieniu tego słowa akcentem w języku angielskim, cel i status nauczania wymowy języka angielskiego ulega dramatycznej odmianie.

Podsumowując tę część rozważań, zauważmy zatem, iż cel nauczania wyznaczają kontekst i funkcja, którą ten język ma spełniać dla osoby uczącej się. Stosując nazewnictwo odnoszące się do tej funkcji, a więc rozróżnienie pomiędzy językiem obcym a międzynarodowym, możemy określić następujące cele:

- Język drugi/ obcy: osiągnięcie wymowy zbliżonej do rodzimej (native-like) – ustalanie stopnia obcego akcentu oraz metod redukcji ('accent reduction courses').
- Język międzynarodowej komunikacji: osiągnięcie wymowy zrozumiałej w społeczności międzynarodowej, redukcja tych cech 'obcego' akcentu, który może zaburzać komunikację (J. Jenkins 2000).

Zauważmy, że dla zachowania 'wygodnej komunikacji' może być konieczna redukcja niektórych cech wymowy 'etnicznej' – zamiast jasno określonego wzorca mamy zatem do czynienia z priorytetami określanymi interakcyjnie, w odniesieniu do konkretnej sytuacji i charakterystyki uczestników interakcji.

2. Cel nauczania a paradygmat badawczy

W sytuacji, kiedy badaniu poddawany jest język drugi/ obcy, dominujące znaczenie wydają się mieć następujące podejścia: paradygmat 'poprawnościowy', preskryptywny, opierający się na założeniu, że cel nauczania oraz charakterystyka modelu stanowią stały punkt odniesienia, oraz paradygmat 'międzyjęzykowy', preskryptywno-deskryptywny, który zakłada, że umiejętność mówienia oraz wymowa stopniowo zbliża się do wzorca, uwzględnia transfer z języka pierwszego oraz procesy rozwojowe i uniwersalia językowe. W sytuacji, kiedy badany jest język międzynarodowej komunikacji dominuje paradygmat 'interakcyjny', o charakterze deskryptywnym. Z jednej strony brak tu jednoznacznie określonego wzorca, a forma i znaczenie podlegają negocjacji w trakcie interakcji pomiędzy użytkownikami języka, badanie użycia języka traktuje się jako podstawę do postulowania takich form językowych, które nawet jeśli odbiegają od standardu, pojawiają się stosunkowo często w interakcji pomiędzy nie-rodzimiymi mówcami i nie powodują nieporozumień (do problemu tego wrócimy poniżej).

Podjęmowane badania nauczania wymowy i języka mówionego w kontekście edukacyjnym w ramach paradygmatu poprawnościowego służą ustaleniu stopnia zgodności ze wzorcem w oparciu o analizę zachowań językowych uczniów/ studentów w klasie językowej. Badacze prowadzący badania w oparciu o to podejście stosują metodę audytoryjną, laboratoryjną lub etnograficzną; jej wynikiem jest ocena kategoriowa (poprawna – niepoprawna) lub ocena na skali, podobnej do ocen szkolnych. Podejście to ma ugruntowaną pozycję w dydaktyce, a badacze polscy wnieśli istotny wkład w rozwój dziedziny. Wśród badań tego typu prowadzonych w Polsce na szczególne podkreślenie zasługuje seria badań prowadzonych na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej pod kierownictwem prof. J. Szpyry-Kozłowskiej (m.in. M. Nowacka 2008, J. Szpyra-Kozłowska i S. Stasiak 2010, J. Szpyra-Kozłowska, W. Gonet i R. Święciński 2010), liczne badania publikowane w tomach pokonferencyjnych w serii „Dydaktyka fonetyki języka obcego” pod redakcją W. Sobkowiaka i E. Waniek-Klimczak (2003-2006) czy pokonferencyjne artykuły w K. Dziubalska-Kołączyk i J. Przedlacka (red.) (2005). Z kolei ba-

dania ‘międzyjęzykowe’, koncentrujące się na rozwoju ‘międzyjęzyka’ z implikacjami edukacyjnymi prowadzone są przede wszystkim przy zastosowaniu metody akustycznej, laboratoryjnej (np. badania prowadzone na Uniwersytecie Śląskim: A. Rojczyk (2008, 2010), A. Porzuczek (2010), na Uniwersytecie Łódzkim: E. Waniek-Klimczak (2005, 2010), A. Gralińska-Brawata (w druku).

Kontekst komunikacji międzynarodowej stanowi ogromne wyzwanie badawcze ze względu na wielość aspektów, jakie muszą być brane pod uwagę, jeśli wnioski wypływające z obserwacji interakcji pomiędzy użytkownikami języka mają mieć zastosowanie do mówców pochodzących z różnych kultur i języków rodzimych. Wszelkie próby wnioskowania o priorytetach w dydaktyce wymagają starannego podłoża źródłowego – inaczej postulowane zbiory priorytetów, takich jak ‘Lingua Franca Core’ zaproponowany przez J. Jenkins (2000) na podstawie obserwacji bardziej niż solidnych badań, budzą liczne kontrowersje (np. J. Szpyra-Kozłowska 2005, W. Sobkowiak 2005, J.C. Wells 2005). Bardzo cenną metodą badawczą stosowaną w celu ustalenia wzorów interakcji pomiędzy nie-rodzimiymi użytkownikami jest badanie korpusowe na dużą skalę, a najbardziej znanym projektem tego typu jest Vienna-Oxford International Corpus of English VOICE, w którym użycie języka w mowie i piśmie jest zbierane i następnie systematyzowane do dalszej analizy. Powstanie takiej bazy pozwala opisywać zachowania językowe różnych społeczności, a liczne publikacje powstające na bazie analizy korpusu VOICE (lista dostępna na stronie internetowej www.univie.ac.at/voice/page/publications) badają takie zjawiska, jak: relacja pomiędzy poprawnością a efektywnością komunikacji, zrozumiałość poszczególnych odmian i negocjacje znaczeń w kontekście biznesowym. Mimo, iż znaczenia takich wielkich baz danych jak VOICE nie można przecenić, badania prowadzone na ich podstawie nie wyczerpują pola badania. Szczególnie w kontekście języka mówionego, dla analizy konieczne jest uzupełnienie danych ilościowych danymi jakościowymi, pozwalającymi na uwzględnienie w analizie wzajemnej relacji pomiędzy interlokutorami, wpływu nastawień odczuć i przekonań (zob. np. S. Mercer 2010). Obserwacja sposobu użycia języka w komunikacji międzynarodowej z pewnością wymaga jak najszerzego programu badawczego prowadzonego w jak większej ilości kontekstów językowo-społecznych. Próba zdefiniowania priorytetów nauczania w tym kontekście stanowi prawdziwe wyzwanie dla badania wymowy i języka mówionego.

3. Język angielski jako międzynarodowy – redefinicja celów i priorytetów nauczania

W sytuacji, gdy język konkretnych społeczności uznamy za narzędzie komunikacji dla innych społeczności – za międzynarodowy kod komunikacyjny – podstawowym priorytetem staje się wzajemna zrozumiałość na poziomie transakcyjnym. Aby osiągnąć ‘wygodną zrozumiałość’ konieczna jest dostępność słów/ dźwięków na poziomie zapewniającym rozpoznanie słów (*intelligibility*) i zrozumienie prze-

kazu (*comprehensibility*). Cel interakcyjny – akceptowalność słów i dźwięków zapewniająca możliwość interpretacji (*interpretability*) jako element społecznego, interakcyjnego użycia języka, schodzi na plan dalszy. Nawet przy założeniu, iż kontekstualne rozpoznanie słów jest kluczowe a ich forma może odbiegać od standardowej i/ lub używanej przez rodzimych użytkowników języka, pozostaje jednak pytanie o stopień odległości od wzorca umożliwiający przekaz informacji. Uwarunkowania społeczne i interakcyjne mają tu niezaprzeczalny wpływ, np. znajomość odmiany nie-rodzimej powoduje znacznie większą tolerancję na zmienność (zob. O. Kang i in. 2010).

W wyniku badania użycia języka angielskiego jako międzynarodowego w oparciu o wspomniany wyżej korpus językowy VOICE oraz rozważania oparte na analizie językowej, stopniowo wyłania się obraz modyfikacji systemu języka angielskiego dopuszczanych jako nie zagrażające osiągnięciu celu transakcyjnego. Postulowane na tej podstawie priorytety w nauczaniu dotyczą zarówno słownictwa, gramatyki, jak i wymowy. I tak wśród priorytetów przyjętych przez J. Jenkins (2000) w zakresie wymowy pojawia się dźwięczność spółgłoskowa i długość samogłosek, natomiast mniej istotna staje się jakość dźwięków: za nieistotną uważa się na przykład wymowę tak charakterystycznego dla angielskiego dźwięku jak <th>, sposób wymowy <r> czy <l> w różnych kontekstach, wymowę samogłosek odpowiadających <a> czy <o> itd. W zakresie organizacji mowy zarówno akcent wyrazowy, jak i rytm uważane są za nieistotne, ważny natomiast jest akcent zdaniowy. Jak wspomniałam wcześniej, propozycja ta wzbudziła liczne kontrowersje, stanowi jednak jedyną propozycję sformułowaną w sposób tak jednoznaczny i stąd podlegającą dalszej wersyfikacji empirycznej. Propozycje w zakresie słownictwa i gramatyki są już mniej jednoznaczne: na bazie danych korpusowych podawane są formy często występujące i nie powodujące braku zrozumienia, takie jak: zmiana znaczenia w przypadku kognatów, np. ang. *actually* (w rzeczywistości), w EFL: aktualnie; akceptowane formy, takie jak: *'black colour'* (czarny kolor) zamiast samego *'black'*, *touristic* zamiast *tourist*, w gramatyce akceptowany jest brak końcówki –s w 3 osobie, *he write* zamiast *he writes* (on pisze), brak przedimków, liczba mnoga dla rzeczowników niepoliczalnych, np. *informations* (informacje).

W kontekście dydaktycznym, specyfika użycia języka angielskiego jako międzynarodowego oznacza konieczność zmiany celów i priorytetów w nauczaniu. Nie jest to zadanie proste, pojawiają się bowiem liczne problemy związane zarówno z brakiem jednoznacznie określonych, popartych wynikami badań opisów takiej odmiany języka (wątpliwość budzi zresztą nawet to, czy możemy tu mówić o konkretnej odmianie języka czy też odmianach, zależnych od językowego i kulturowego doświadczenia mówcy), jak i koniecznością dostosowania celu nauczania do potrzeb uczniów. W kontekście szkolnym zadaniem nauczania języka angielskiego jest przygotowanie uczniów do komunikacji z rodzimymi oraz nie-rodzimiymi użytkownikami języka, przy czym można przyjąć, iż z wyjątkiem imigracji, komunikacja z nie-rodzimiymi użytkownikami jest bardziej prawdopodobna. W tej sytuacji mieszanie kodów języka polskiego i angielskiego dopuszczane przez ELF, jeśli nie przeszkadza w 'wygodnej' komunikacji staje się z jednej strony ułatwieniem,

z drugiej jednak budzi wątpliwość w sytuacji, gdy znajomość tej samej odmiany języka angielskiego ('polskiego angielskiego') ułatwia komunikację i nie pozwala na określenie priorytetów. Co więcej, sytuację komplikuje fakt, iż postulowana wygoda komunikacji zależy od kontekstu i rozmówcy.

Powyższe rozważania doprowadzają do nieuchronnej konkluzji: język angielski jako międzynarodowy wymaga redefinicji celów i priorytetów nauczania, jednak aby te cele i priorytety zdefiniować, konieczne jest podjęcie badań interakcyjnych w kontekście polskim. Odnosząc się do trzech poziomów komunikacji: rozpoznanie (*intelligibility*), zrozumienie (*comprehensibility*) i interpretowalność (*interpretability*), można sformułować dwa podstawowe pytania:

- Które elementy polskiego akcentu w języku angielskim zaburzają komunikację na poziomie rozpoznania i zrozumienia?
- Które elementy zaburzają interpretowalność?

Próby odpowiedzi na te pytania można podjąć jedynie w oparciu o interakcyjne dane językowe, analizowane w kontekście zarówno polskim, jak i międzynarodowym. Jednoznaczne wyodrębnienie cech na poziomie zarówno akcentu – wymowy, jak wyborów leksykalnych i gramatycznych stanowi niezbędny warunek określenia priorytetów. W zadaniu tym z pewnością pomogą powstające komputerowe zbiory danych językowych pochodzących od uczniów (np. projekt korpusu języka uczniowskiego realizowany na Uniwersytecie Łódzkim), jednak dla określenia wagi poszczególnych cech konieczne jest zbadanie ich wpływu na komunikację.

4. Priorytety w nauczaniu umiejętności mówienia/ wymowy w języku angielskim jako międzynarodowym – problemy

Wobec odrzucenia wzorca w postaci opisanych odmian języka angielskiego jako punktu odniesienia i wyznacznika celu, konieczne staje się empiryczne ustalenie nowych priorytetów w nauczaniu. Jak już wspomnieliśmy, jednym z ważniejszych wyzwań związanych z używaniem języka angielskiego jako kodu komunikacyjnego w kontekście komunikacji międzynarodowej staje się empiryczna weryfikacja wpływu poszczególnych elementów występujących w języku uczniowskim na stopień 'wygodnej zrozumiałości'. Elementy poddawane weryfikacji mogą zostać wybrane na podstawie analizy kontrastywnej pomiędzy językami, wskazane wydaje się jednak jak najpełniejsze wykorzystanie do tego celu danych językowych analizowanych w oparciu o metodę jakościową. Poniższe przykładowe problemy stanowią jedynie ilustrację zakresu badań, które mogą doprowadzić do odpowiedzi na zadane w poprzedniej sekcji pytania, a ich celem jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na potrzebę dogłębnej analizy zarówno zakresu występujących zjawisk, jak i ich złożonych uwarunkowań językowych, kulturowych i społecznych.

Wykorzystane do ilustracji dane pochodzą z nagrania diagnostycznego dokonywanego wśród studentów filologii angielskiej w czasie pierwszego roku studiów – po ukończonym 1 semestrze kursu fonetyki praktycznej. Poziom biegłości języ-

kowej reprezentowany przez studentów oceniany jest jako średnio-zaawansowany; nagranie obejmuje czytanie krótkiego tekstu oraz opis obrazka, a ocenie podlega stopień obcego akcentu (zbliżenie do wzorca), zrozumiałość oraz interpretowalność tekstu. Ponieważ stopień obcego akcentu nie jest przedmiotem analizy w kontekście komunikacji międzynarodowej, poniższe przykłady będą rozpatrywane z punktu widzenia zrozumiałości oraz interpretowalności. Przedmiotem analizy jest opis obrazka przedstawiającego typową sytuację wakacyjną na plaży – dzieci budują zamki z piasku, pływają w morzu, w oddali widać statek. Zgodnie z tradycją stosowaną w badaniach zrozumiałości, dane mówione zostały zapisane w formie ortograficznej najbliższej wymówionym słowom.

Przykład 1.

On this Picture there is a bitch. I can see many people on the bitch, children are playing and swimming. In the distance there is ship. [Na tym obrazku jest suka. Widzę dużo ludzi na suce, dzieci bawią się i pływają. W oddali widać statek].

Polskie tłumaczenie tekstu nie zostawia wątpliwości, iż zapis tekstu w formie ortograficznej zawiera błąd – jest to jednak zapis dokładnie reprezentujący wypowiedziane słowo. Przyczyną nieporozumienia jest tu zamienienie przez mówcę angielskiego dźwięku ('długie /i/') na inny dźwięk, pozornie (dla mówcy języka polskiego) bardzo zbliżony, ale kontrastujący znaczenia – tzw. 'krótkie /i/'. Różnica pomiędzy tymi dźwiękami w języku angielskim opiera się na jakości oraz długości samogłoski, przy czym dźwięk 'długi' jest bliższy jakościowo samogłosce polskiej. Co ciekawe, w powyższym przykładzie to właśnie ten potencjalnie trudniejszy dźwięk, 'krótkie /i/' został wymówiony w pełni zgodnie z oczekiwanym wzorcem angielskim, tyle że mówca pomylił słowo, zamieniając tym samym słowo *beach* [plaża] na *bitch* [suka]. Oczywiście w kontekście zadania, które wykonywali studenci – opis konkretnego obrazka, rozpoznanie zamierzonego słowa nie wymaga wysiłku i trudno tu mówić o prawdziwym zagrożeniu komunikacyjnym, niemniej jednak efekt zaskoczenia wraz z efektem potencjalnie humorystycznym, nie sprzyja 'wygodzie komunikacyjnej'. Co więcej, widać tutaj negatywny wpływ świadomego uczenia się samogłosek docelowych – student używa wymowy wystarczająco zbliżonej do typowej dla systemu brytyjskiego, żeby nie było wątpliwości, które słowo wymówił. Innymi słowy 'poprawna' wymowa dźwięku powoduje bardziej negatywne skutki niż wymowa silnie akcentowana wpływem języka polskiego i nie rozróżniająca długości samogłosek – bez wyraźnego sygnału wskazującego na 'krótkie /i/' trudno wyobrazić sobie podobne nieporozumienie, gdyż jest mało prawdopodobne, żeby w konkretnym kontekście słuchacz przywołał słowo 'suka' zamiast 'plaża'. Te przypuszczenia, nawet jeśli mają dobre podstawy merytoryczne, muszą jednak zostać poddane systematycznej weryfikacji, zanim będzie można postulować zmianę priorytetów i unikanie wprowadzania dźwięku 'krótkie /i/' w nauczaniu języka angielskiego.

Przykład 2.

On this picture I can see a bitch...bitch?...beach. Children are playing on the beach. But this picture is very politically non-correct 'cause most children are

white, I can see only one Negro and one Latin. [Na tym widzę sukę... sukę? ..plażę. Dzieci bawią się na plaży. Ale ten obrazek jest bardzo politycznie niepoprawny, bo większość dzieci jest biała, widzę jednego Murzyna i jednego Latynosa (?)].

Mówca, którego wypowiedź została przytoczona w przykładzie 2., wydaje się bardziej świadom używanych form fonetycznych: pierwotnie zamienione dźwięki powodujące różnicę znaczenia (jak w Przykładzie 1.), zostały poprawione po pierwszym błędnym użyciu, co więcej, mówca próbuje używać form mowy szybszej (skrótowe *because*). Pojawia się tu jednak zupełnie inny problem: student używa słowa tak dalece naznaczonego negatywnie jako rasistowskie w języku angielskim, że jego użycie niesie ze sobą poważne konsekwencje na poziomie interpretacji wypowiedzi. Dla osoby znającej język polski oraz uwarunkowania kulturowe, użycie słowa *Negro* jako tłumaczenie polskiego *Murzyn* może nie być zaskakujące i zostanie zapewne zinterpretowane jako brak znajomości realiów świata anglojęzycznego oraz tendencji w języku polskim do re-interpretacji słowa 'Czarny'. W komunikacji międzynarodowej skutki takiego użycia tego słowa mogą być jednak bardzo negatywne i z pewnością niezgodne z zamierzeniem mówcy. Podobnie jak w przypadku poprzedniej próbki, stopień reakcji można byłoby z większą pewnością stwierdzić w wyniku badania reakcji rozmówców, zdecydowanie jednak w tym przypadku wyjaśnienie konsekwencji użycia słów pochodzących z bezpośredniego tłumaczenia, ale funkcjonujących inaczej społecznie, musi znaleźć się w centrum uwagi. Bez wątpienia uświadamianie różnic w zakresie kulturowym, a szczególnie uwrażliwianie na znaczenie i siłę słów o ładunku emocjonalnym należy uznać za priorytet w nauczaniu. Zanim jednak możliwe będzie wyodrębnienie słów czy wyrażeń szczególnie trudnych dla polskiego użytkownika języka angielskiego, konieczne jest zebranie danych językowych jak najbliższych naturalnej interakcji językowej.

Podsumowując powyższe przykłady z punktu widzenia zrozumiałości i interpretowalności, możemy stwierdzić, iż w Przykładzie 1. mówca ma problem ze sposobem wymówienia słowa *beach* – plaża, zamienia bowiem samogłoskę i w rezultacie wymawia inne słowo – efektem jest (graficzne) rozpoznanie słowa, ale brak jego zrozumienia. W Przykładzie 2. mówca ma problem na poziomie doboru słów w opisie osób znajdujących się na plaży: w jęz. angielskim użycie słowa *Murzyn* (*Latin*?) interpretowane jest jako rasistowskie; w tym przypadku rozpoznanie i zrozumienie prowadzi do interpretacji niezgodnej z intencją mówcy.

5. Wnioski – paradygmat deskryptywny w nauczaniu umiejętności mówienia/ wymowy w języku angielskim jako międzynarodowym

Powyższe rozważania wskazują na konieczność badań zmierzających do wyodrębnienia elementów językowych, które mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia i interpretowalności wypowiedzi w języku angielskim, a stanowią problem dla pol-

skiego użytkownika tego języka, szczególnie w kontekście komunikacji międzynarodowej. Zasadne wydaje się zatem postulowanie przyjęcia następującego programu badawczego:

- Stworzenie korpusu językowego zawierającego wypowiedzi rodzimych mówców języka polskiego o różnym stopniu zawansowania językowego w celu monitorowania etapów rozwoju systemu dźwiękowego i dynamiki jego użycia.
- Włączenie kontekstów interakcyjnych, w których rozmówcą jest osoba nie znająca wymowy polskiej.
- Ustalenie priorytetów w nauczaniu wymowy/ języka mówionego poprzez analizę akustyczną i audytoryjną opartą na danych językowych.
- Badanie lingwistycznych korelatów rozpoznawalności i zrozumienia na poziomie słowa/ wypowiedzi.
- Włączenie 'interpretowalności' jako kryterium w nauczaniu i ocenianiu wymowy.

Wyzwanie, jakim jest skuteczne używanie języka angielskiego w międzynarodowej komunikacji, nierozdzielnie łączy się ze świadomością międzykulturową. Przykład ignorancji w użyciu języka (Przykład 2.) wyraźnie wskazuje, że interpretowalność poprzez kultury wymaga zwiększenia świadomości międzykulturowej w nauczaniu nie tylko językowym, ale i ogólnym.

BIBLIOGRAFIA

- DALTON C., SEIDLHOFER B. (1994), *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DZIUBALSKA-KOLACZYK K., J. PRZEDLACKA (red.) (2005), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern: Peter Lang.
- GRALIŃSKA-BRAWATA A. (w druku), *Sociophonetic transfer in Polish learners of English: the case of nasals*.
- JANICKA K., M. KUL, J. WECKWERTH (2005), Polish students' attitudes to native English accents. (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern, 251-292.
- JENKINS J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS J. (2003), *World Englishes*. London: Routledge.
- KANG O., D. RUBIN, L. PICKERING (2010), Suprasegmental measures of accentedness judgments of language learner proficiency in oral exams, (w:) *The Modern Language Journal* 94: 4, 554-566.
- KENWORTHY J. (1987), *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- NOWACKA M. (2008), *Phonetic Attainment in Polish University and College Students*. Unpublished PhD Dissertation UMC-S Lublin.
- MERCER S. (2010), *The beliefs of two expert EFL learners*, (w:) *Language Learning Journal* 39: 1, 57-74.
- PORZUCZEK A. (2010), *The effect of IP constituent position and foot complexity on timing*, (w:) *Research in Language* 8, 149-162.
- ROJCZYK A. (2008), *Perception of English and Polish Obstruents*. Katowice.
- SEIDLHOFER B. (2005), *Language variation and change: The case of ELF*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern, 59-76.

- SOBKOWIAK W. (2005), *Why not LFC?*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 131-150.
- SZPYRA-KOZŁOWSLA J. (2005), *Lingua Franca Core, Phonetic Universals and the Polish Context*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 151-176.
- SZPYRA-KOZŁOWSLA J., S. STASIAK (2010), *From focus on sounds to focus on words in English pronunciation instruction*, (w:) Research in Language 8, 163-174.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., W. GONET, R. ŚWIĘCIŃSKI (2010), *Clashes with ashes -The acquisition of vowel reduction by Polish students of English*, (w:) E. Waniek-Klimczak (red.), Issues in Accents of English 2. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- WANIEK-KLIMCZAK E. (2005), *Temporal Parameters in Second Language Speech*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- WANIEK-KLIMCZAK, E., K. KLIMCZAK (2005), *Target in speech development: learners' views*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 229-250.
- WELLS, J.C. (2005), *Goals in teaching English pronunciation*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 101-110.

Research Paradigms in Teaching Pronunciation and Speaking for International Communication

Research in teaching pronunciation and speaking skills in non-native languages tends to follow either strictly model-based 'prescriptive' paradigm or a combination of descriptive with normative, based on a clearly specified point of reference as the target. While these approaches may bring valuable insights into the study of second and/or foreign language speech, the use of a language for international communication presents new challenges. With a rapid increase in the number of speakers of English who use the language as 'lingua franca' there is a need to revise the paradigm, creating research programs that will be able to answer specific questions concerning priorities in teaching effective communication in English. On the basis of examples from Polish students of English, potential problems in the area of pronunciation and vocabulary are discussed. The paper concludes by suggesting a research program aiming at establishing priorities in teaching English for international communication to Polish learners.