

Mieczysław Gajos

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w *nauczaniu* *języka francuskiego jako obcego* *na poziomie akademickim*

Microteaching and the Development of Phonological Competence in Teaching French as a Foreign Language at the Academic Level

Microteaching, an active teaching method developed at Stanford University in the 1960s, originally relied on advanced technological support for audio and video recording. In Poland, its use in training foreign language teachers began only in the late 1970s and early 1980s. Today, with widespread access to simple recording tools, such as smartphone cameras, it is worth re-evaluating the potential of this method for developing teaching and linguistic skills among future language educators. This article explores the application of microteaching in fostering phonological competence, particularly in improving articulation skills during French phonetics classes for foreign language learners. Research findings confirm that microteaching, combined with modern technology, can be an effective tool in professional language teacher education, promoting student autonomy and enhancing learning outcomes.

Keywords: microteaching, phonological competence, corrective phonetics, French language, teacher education



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Słowa kluczowe: mikronauczanie, kompetencja fonologiczna, fonetyka korektywna, język francuski, kształcenie nauczycieli

1. Wprowadzenie

Mikronauczanie (ang. *microteaching*, fr. *micro-enseignement*) jest aktywną i progresywną metodą kształcenia, która została wypracowana ponad sześćdziesiąt lat temu przez naukowców z Uniwersytetu Stanforda w Stanach Zjednoczonych. Ponieważ stosowanie tej metody w praktyce wymagało dość rozbudowanego zaplecza technicznego z możliwością rejestracji obrazu i dźwięku, w Polsce podjęto nieśmiało próby jej wykorzystywania dopiero na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, kiedy pojawiły się u nas pierwsze magnetowidy i kamery VHS.

Obecnie w erze powszechnej dostępności do urządzeń mobilnych z funkcją rejestracji audio-video, takich jak na przykład telefony komórkowe, warto byłoby ponownie rozważyć przydatność zapomnianej metody w kontekście rozwijania i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-lingwistycznych przyszłych nauczycieli języków obcych na poziomie kształcenia akademickiego.

Niniejszy artykuł analizuje możliwości efektywnego zastosowania mikronauczania w jednym z obszarów kształcenia językowego neofilologów, którym jest opanowanie kompetencji fonologicznej. W szczególności skupia się na wykorzystaniu tej metody do kształtowania i doskonalenia umiejętności artykulacyjnych studentów w ramach zajęć z fonetyki korektywnej języka francuskiego na studiach licencjackich. Propozycje przedstawione w artykule opierają się na doświadczeniach dydaktycznych autora, który opracował i wdrożył innowacyjną procedurę kształcenia kompetencji fonologicznej w oparciu o teoretyczno-praktyczne założenia mikronauczania.

Opisane w tekście badania dotyczyły wykorzystania mikronauczania w przyswajaniu umiejętności poprawnej artykulacji podsystemu wokalicznego języka francuskiego jako języka obcego. Miały one charakter wdrożeniowo-optymalizacyjny i zostały przeprowadzone w roku akademickim 2023/24 w dwóch jednostkach uniwersyteckich: w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (semestr zimowy) oraz w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego (semestr letni). Łącznie tą innowacyjną formą kształcenia kompetencji fonologicznej objętych było 71 studentów pierwszego roku studiów. Ich celem, co warto zaznaczyć, była nie tylko ocena przydatności i skuteczności mikronauczania w stosowanych procedurach korekcyjnych na zajęciach z fonetyki korektywnej, ale także analiza i ewaluacja recepcji tej metody kształcenia przez studentów biorących udział w zajęciach.

2. Warunki kształcenia kompetencji fonologicznej na poziomie szkoły wyższej

Studenci rozpoczynający studia neofilologiczne na poziomie licencjackim deklarują i reprezentują bardzo różnorodny stopień znajomości języka: od zerowego, przez A2 i B1, po bardziej zaawansowany poziom B2 lub B2+. W grupie osób deklarujących brak znajomości języka, często znajdują się tzw. fałszywi początkujący, czyli osoby, które wcześniej już się go uczyły, ale z różnych powodów nie przyznają się do swojej przeszłości edukacyjno-językowej, zaniżając w ten sposób faktyczny poziom znajomości języka.

Wszyscy studenci, niezależnie od deklarowanego stopnia opanowania języka, biorą udział w zajęciach z fonetyki, która, zgodnie z wynikami badań nad społecznymi reprezentacjami francuskiego, jest oceniana przez uczących się jako trudna do opanowania (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2020; Sawicka, Czerniakiewicz, Kucharczyk, 2021; Smuk, 2022). Niechęć do fonetyki wynikająca z negatywnych reprezentacji, ale także wartościowanie poszczególnych kompetencji i podsystemów językowych w glottodydaktyce sprawiają, że wielu nauczycieli wykazuje sceptyczne podejście do nauczania fonetyki, co dodatkowo wpływa na jej niezadowalającą obecność w praktyce dydaktycznej (Jaroszewska, 2009; Gajos, 2021). W rezultacie uczniowie liceów są pozbawieni możliwości kształtowania oraz rozwijania tej kluczowej kompetencji językowej w sposób planowy, systematyczny, i skuteczny.

Studia neofilologiczne uwzględniają w swoich programach zajęcia z fonetyki, chociaż warunki ich realizacji różnią się w zależności od uczelni, kierunku studiów czy wybranej specjalności. Uwarunkowania, o których mowa, obejmują między innymi cele i efekty kształcenia, realizowane treści nauczania oraz czynniki wpływające na przebieg zajęć, takie jak: typ zajęć, liczba godzin, liczebność grup, warunki lokalowe, dostęp do sprzętu i materiałów dydaktycznych itp.

Studenci Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, którzy rozpoczynają lub kontynuują naukę francuskiego na pierwszym roku studiów na kierunku *Nauczanie języków obcych*, specjalność druga: język francuski, mają przewidziany w planie studiów licencjackich kurs fonetyki francuskiej w wymiarze 30 godzin w semestrze zimowym niezależnie od poziomu znajomości języka, z którym przychodzą. Analogiczna liczba godzin z fonetyki korektywnej przewidziana jest w planie studiów na pierwszej specjalności z języka angielskiego, którego znajomość na wejściu jest nieporównywalnie większa¹. Dodatkowo

¹ http://cknjoiee.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/11/Plan-studio%CC%81w-I-stopnia-2024_2025.pdf [DW 25.11.2024].

studenci specjalności głównej mają kurs fonetyki języka angielskiego dla nauczycieli w wymiarze 60 godzin: 30 godzin ćwiczeń w semestrze letnim na pierwszym roku i 30 godzin ćwiczeń w semestrze zimowym na drugim roku. Grupy zajęciowe są dość liczne: liczba studentów na ćwiczeniach wynosi średnio 25 osób. Zajęcia odbywają się w sali klasowej wyposażonej w komputer, rzutnik multimedialny, odtwarzacz płyt CD.

Studenci pierwszego roku filologii romańskiej w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego realizują natomiast kurs fonetyki korektywnej w wymiarze 60 godzin, po 30 godzin w semestrze zimowym i letnim. Zajęcia odbywają się w laboratorium językowym z osobnymi stanowiskami do pracy każdego studenta, w grupach nie większych niż 15 osób. Wiedza i umiejętności nabyte podczas ćwiczeń praktycznych są następnie utrwalane i poszerzane w ramach zajęć z gramatyki opisowej poświęconych fonetyce francuskiej (wykład 15 godzin + ćwiczenia 30 godzin), prowadzonych w trzecim semestrze².

Przedmiotem naszych zainteresowań i analiz jest kurs z fonetyki korektywnej, który ma na celu zapoznanie studentów z zasadami poprawnej wymowy, kształcenie słuchu fonematycznego oraz wyrabianie odpowiednich nawyków artykulacyjnych odnoszących się zarówno do elementów segmentalnych jak i suprasegmentalnych języka francuskiego. Szczególne miejsce w procesie kształtowania i rozwijania kompetencji fonologicznej, której szczegółowy opis odnajdujemy w nowej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (CECRL-VC, 2018), zajmuje problematyka akwizycji głosek, które nie występują w polskim systemie fonologicznym, a ich błędna percepcja i wymowa mogą prowadzić do poważnych zaburzeń w komunikacji językowej.

Jak wynika z naszych dotychczasowych obserwacji, różnorodne warunki realizacji zajęć z fonetyki oraz zróżnicowany poziom zaawansowania językowego studentów wymagają dostosowania metod i narzędzi dydaktycznych w sposób, który pozwoli skutecznie rozwijać ich kompetencję fonologiczną, odpowiadając jednocześnie na potrzeby indywidualne. Mikronauczanie, które umożliwia progresywne, zindywidualizowane, w pełni aktywne kształtowanie umiejętności fonetycznych w środowisku akademickim, wydaje się w tym kontekście podejściem szczególnie interesującym.

3. Mikronauczanie – aktywna metoda kształcenia zawodowego nauczycieli

Mikronauczanie to metoda wykorzystywana w kształceniu zawodowym nauczycieli, której podstawy i założenia zostały opracowane przez ekipę

² <https://www.romanistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/programy-studiow> [DW 25.11. 2024].

amerykańskich badaczy z Uniwersytetu Stanforda w 1963 roku. Polega ona na kształceniu umiejętności praktycznych w sposób aktywny i progresywny. Mikronauczanie skupia się przede wszystkim na jednostkowych zachowaniach i czynnościach językowo-dydaktycznych, które pozwalają na transfer wiedzy na poziom działania praktycznego. Sprzyja nie tylko zdobywaniu umiejętności praktycznych, ale także wspomaga proces samo/obserwacji, samo/oceny i w efekcie doprowadza do poprawy jakościowej wybranych zachowań językowych. Jak powszechnie wiadomo, proces nauczania/uczenia się jest bardzo złożony. Składa się on „z mniej lub bardziej obszernych zbiorów czynności (aktów) nauczania i uczenia się” (Kupisiewicz, 1977: 112). Mikronauczanie zakłada rozłożenie aktu pedagogicznego na zachowania i umiejętności jednostkowe, które mogą być wyodrębnione, nazwane, są obserwowalne, podlegają dyskusji oraz analizie i mogą być praktycznie przyswojone (Allen, Ryan, 1972). W swoich założeniach teoretycznych odwołuje się ono do psychologii uczenia się oraz nauczania programowanego, które w znacznym stopniu kładą nacisk na samodzielność i autonomię (Altet, Britten, 1983: 24). Na niedyrektywny styl kształcenia z wykorzystaniem mikronauczania zwracali także uwagę Dalgalian (1974) oraz Weiss (1972).

Narzędziem mikronauczania jest rejestrator dźwięku i obrazu, który ma zapewnić auto/obserwację i auto/ocenę. Dlatego też powstanie mikronauczania w Stanach Zjednoczonych zbiegło się w czasie z pojawieniem się na rynku pierwszych kamer VHS i magnetowidów, które pozwalały na zapis i odtwarzanie nie tylko dźwięku, ale także obrazu. Rejestracja wideofoniczna dawała możliwość wielokrotnego odtwarzania, skupienia uwagi na wybranym aspekcie nagrania, zatrzymywania obrazu dzięki wbudowanej funkcji „klatka stop”. Dostępne techniczne funkcje magnetowidu zapewniały rzetelną i obiektywną analizę werbalnych i pozawerbalnych zachowań osób biorących udział w cyklu wybranego profilu kształcenia. Na początku lat 70. XX wieku mikronauczanie zaczęło być wykorzystywane również w zachodnioeuropejskich ośrodkach kształcenia nauczycieli. We Francji prace badawcze nad jego zastosowaniem w procesie kształcenia zostały zainicjowane między innymi w École Normale Supérieure de Saint-Cloud, na uniwersytetach w Nancy, Reims i Strasbourgu oraz w prestiżowym ośrodku naukowym BELC w Paryżu, który zajmował się badaniami z zakresu nauczania języka i kultury francuskiej. Placówki te były wyposażone w systemy telewizji działające w obwodzie zamkniętym, które pozwalały na rejestrację obrazu wraz z dźwiękiem, co umożliwiało ich wykorzystywanie w cyklu kształcenia inicjalnego lub doskonalenia zawodowego. Lata 70. i 80. XX wieku przynoszą więc we Francji szereg publikacji poświęconych mikronauczaniu w kształceniu nauczycieli. Poza wyżej wspomnianymi warto przytoczyć także prace Schiffa (1973), Blaveta,

Mangenota, Richarda (1975), Debysera (1975), Maire'a i Motteta (1975, 1981), Crahay'a (1979).

W Polsce mikronauczanie w kształceniu nauczycieli języków obcych pojawiło się dość późno, głównie ze względu na brak zaplecza technicznego. Pierwsze próby jego zastosowania w przygotowaniu zawodowym neofilologów podjęto w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego w drugiej połowie lat 70. (Dzięgielewska, 1978) oraz w latach 80. na Uniwersytecie Łódzkim. W 1984 roku, w Katedrze Filologii Romańskiej w Łodzi zainicjowano badania nad możliwością zastosowania mikronauczania w procesie przygotowania metodycznego przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Chodziło w nich o zobiektywizowanie procesu obserwacji lekcji języka obcego poprzez konstruowanie siatek obserwacyjnych skupionych na wybranych zachowaniach uczącego. Badania te zostały zwieńczone dysertacją doktorską *Vers l'optimisation de la formation des futurs professeurs de FLE. Le micro-enseignement appliqué à l'observation des classes de langue* (Gajos, 1988). Były to czasy, kiedy nie obowiązywało RODO i nie trzeba było mieć formalnej zgody na nagrywanie nauczycieli, uczniów czy studentów. Jedyną formalną trudnością w prowadzeniu badań był dostęp do jedynej kamery VHS, którą wówczas dysponował międzywydziałowy ośrodek środków audiowizualnych.

Współcześnie sytuacja się odwróciła, dzisiaj trzeba zabiegać o zgodę na nagrywanie, przetwarzanie, przechowywanie i udostępnianie wizerunku, co może utrudniać wdrażanie metod kształcenia wymagających zapisu na nośniku zachowań werbalnych i pozawerbalnych studentów. Natomiast rozwój technologii sprawił, że ogromna większość społeczeństwa korzysta z urządzeń wyposażonych w rejestratory dźwięku i obrazu. Najlepszym przykładem jest smartfon z wbudowaną kamerą, która zapewnia doskonałą jakość nagrania audio-wizualnego. Smartfon jest także narzędziem multimedialnym, który integruje wiele funkcji: komunikowanie się, szybki dostęp do informacji, rozrywka, zarządzanie płatnościami, zakupy, zarządzanie zdrowiem oraz aspekt, który nas szczególnie interesuje, czyli zdobywanie wiadomości i umiejętności.

Smartfon wspomaga uczenie się języków obcych, umożliwia kształtowanie i rozwijanie sprawności językowych i podsystemów języka. Jest to urządzenie, na którym można je ćwiczyć bądź sprawdzić ich stopień opanowania. Oferta aplikacji możliwych do zainstalowania na smartfonie jest na tyle szeroka, że każdy, niezależnie od wieku, profesji, wcześniejszych doświadczeń językowych, czy zainteresowań, może znaleźć coś dla siebie i dostosować warunki, czas oraz rytm uczenia się do własnych potrzeb. Na możliwość szerokiego wykorzystywania tego urządzenia w dydaktyce akademickiej zwrócił uwagę przeszło dziesięć lat temu Płuciennik (2013: 25–28) w artykule *Smartfonologia na uniwersytecie*. Dużym walorem smartfonu, oprócz dostępności,

jest jego poręczność oraz możliwość autorejestracji obrazu ruchomego dzięki funkcji selfie. Korzystaniu z niego towarzyszy także duże zaangażowanie emocjonalne, które obserwujemy nie tylko u dzieci i młodzieży, ale także u osób dorosłych. Motywacja pobudzana pozytywnymi stanami emocjonalnymi przekłada się z kolei na większe zaangażowanie w proces uczenia się, gwarantując osiąganie lepszych, trwalszych efektów przyswajania wiedzy i umiejętności. Poziom skupienia i czas poświęcany na regularne korzystanie ze smartfonu wydają się być dowodem na to, że narzędzie to w rękach studentów nie rodzi znudzenia, a wręcz przeciwnie – nakręca spiralę zainteresowania i entuzjazmu.

4. Mikronauczanie na zajęciach z fonetyki korektywnej

W procesie kształcenia umiejętności percepcji i wymowy głosek języka francuskiego kluczowe jest uświadomienie studentom, jak ważną rolę w osiąganiu poprawności artykulacyjnej, przekładającej się na poprawność komunikacyjną wypowiedzi, odgrywa odpowiednie ustawienie aparatu mowy, zwłaszcza artykulatorów ruchomych. Obok miejsca artykulacji, wyznaczanego przez artykulatory nieruchome (podniebienie twarde, zęby, dziąsła), istotny wpływ na barwę głosek mają stopień otwarcia ust i stopień labializacji. W przypadku głosek francuskich, zwłaszcza samogłosek, praca artykulatorów ruchomych jest o wiele bardziej dynamiczna aniżeli w języku polskim i wymaga większego napięcia mięśni artykulacyjnych odpowiedzialnych za ruch warg, ich rozchylenie czy zaokrąglenie. Wymowa polska jest dość „leniwa” i nie wymaga takiego zaangażowania dynamicznego aparatu mowy jak francuska.

Na zajęciach z fonetyki korektywnej niezbędne wydaje się zatem wdrożenie studentów do świadomego korzystania z artykulatorów ruchomych w osiąganiu odpowiedniej barwy poszczególnych głosek. Pomocne w tym zakresie może być mikronauczanie, które, jak wcześniej wspomniano, pozwala na transfer wiedzy na poziom działania praktycznego.

W fonetyce korektywnej oprócz najczęściej stosowanych procedur słuchowo-imitacyjno-porównawczych wykorzystuje się także procedurę analizy fizjologicznej poszczególnych głosek (Gajos, 2010; Gajos, 2020). Odwołuje się ona do opracowań fonetyki fizjologicznej i dostarcza studentom obiektywnych informacji na temat mechanizmów powstawania poszczególnych dźwięków mowy oraz ukazuje sposoby dochodzenia do ich poprawnego opanowania.

Prezentacja dźwięków od strony fizjologicznej jest tak samo ważna jak od strony akustycznej. Uświadomienie sobie przez ucznia fizjologii funkcjonowania narządów mowy człowieka pozwoli lepiej zrozumieć, w jaki sposób

artykułowane są głoski, od czego zależy ich brzmienie i modulacja. Metoda analizy fizjologicznej dopuszcza stosowanie opisu sposobów emisji dźwięków wzbogacanego odpowiednio dobraną wizualizacją. W tym celu wykorzystuje się schematy, zdjęcia, rysunki przedstawiające poszczególne rezonatory i artykulatory: jamę ustną, jamę nosową i gardłową, wargi, język, dziąsła, zęby, podniebienie miękkie i twarde, języczek, krtań z więzadłami głosowymi (Gajos, 2010: 61–62).

Elementy procedury analizy fizjologicznej są często wykorzystywane przez autorów podręczników do fonetyki języka obcego (Platkow, 1977; Charliac, Motron, 1998; Abry, Chalaron, 2010).

Procedura analizy artykulacyjnej, odwołująca się do opracowań fonetyki fizjologicznej, uświadamia uczącym się języka francuskiego potrzebę „gimnastyki artykulacyjnej”. Wyćwiczenie odpowiedniej sprawności grup mięśni odpowiedzialnych za prawidłową wymowę poszczególnych głosek stanowi więc bardzo ważny aspekt, który powinien być uwzględniany na zajęciach z fonetyki korektywnej.

Samo/obserwacja pracy artykulatorów ruchomych i ich pozycji podczas wymowy poszczególnych głosek języka francuskiego w trakcie wykonywania ćwiczeń korekcyjnych staje się możliwa dzięki zastosowaniu mikronauczania wykorzystującego zapis obrazu i dźwięku. Metoda ta, oparta na analizie nagrania wideofonicznego dokumentującego określone zachowania osób uczących się, pozwala na dostrzeżenie szczegółów, które często pozostają niezauważone podczas standardowych ćwiczeń fonetycznych. Dzięki temu uczestnicy zajęć mogą bardziej świadomie kontrolować pracę narządów mowy, co skutkuje efektywniejszą poprawą wymowy oraz lepszym zrozumieniem specyfiki dźwięków języka francuskiego.

Przed rozpoczęciem fazy autorejestracji wideofonicznej za pomocą smartfonu, zgodnie z założeniami metodologicznymi mikronauczania, konieczne jest zidentyfikowanie obserwowalnych cech umiejętności artykulacyjnej, które mają stanowić przedmiot działań dydaktycznych na zajęciach z fonetyki korektywnej. W celu ich wyodrębnienia, należy zwrócić uwagę na kilka kluczowych parametrów:

- pozycję języka,
- stopień zaokrąglenia warg,
- stopień wysunięcia ust,
- stopień otwarcia ust,
- wysokość dźwięku.

W tabeli 1 prezentujemy opisowe charakterystyki artykulacji francuskich samogłosek jednobrzmiennych, uwzględniające precyzyjne położenie i ustawienie artykulatorów. Mają one stanowić zobiektywizowaną podstawę do samo/obserwacji, analizy i /auto/ewaluacji.

Tabela 1. Opisowe charakterystyki artykulacji francuskich samogłosek jednobrzmiennych

Samogłoska	Położenie języka	Stopień zaokrąglenia ust	Stopień wysunięcia ust	Stopień rozwarcia ust	Brzmienie dźwięku
[i]	Czubek języka przylega do przednich dolnych zębów.	Brak zaokrąglenia ust. Kąciki ust daleko rozsunięte.	Brak wysunięcia ust do przodu. Kąciki ust mocno cofnięte.	Wąska szczelina pomiędzy wargą dolną a górną.	Wysokie.
[y]	Czubek języka mocno dociska przednie dolne zęby.	Ściągnięcie ust do pozycji zaokrągłonej. Kąciki ust zbliżone do siebie.	Dynamiczne wysunięcie ust do przodu.	Niewielkie rozwarcie zaokrągłonych ust.	Pośrednie, niższe niż przy [i].
[u]	Czubek języka przesuwają się w kierunku dolnego dziąsła i lekko cofa.	Usta maksymalnie zaokrąglone. Kąciki ust bardzo mocno zbliżone do siebie.	Bardzo dynamiczne wysunięcie ust do przodu.	Minimalne rozwarcie zaokrąglonych ust.	Niskie.

Ćwiczona opozycja fonologiczna	: [i]	: [y]	: [u]
	bi	bu	bout
	dis	du	doux
	fis	fut	fou
	gît	jus	joue
	mi	mue	mou
	nid	nu	nous
	pie	pu	pou
	qui	q	cou
	riz	rue	roux
	scie	su	sous
	t'y	tu	tout
	vie	vu	vous

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku stwierdzenia niepoprawnej artykulacji samogłosek, wynikającej z niewystarczającej pracy artykulatorów, zwłaszcza mięśni ust odpowiedzialnych za ich rozsuniecie i stopień labializacji, proponujemy wykorzystanie smartfonu do sporządzenia autonagrania ruchu warg podczas powtarzania sekwencji słów zawierających ćwiczoną opozycję fonologiczną. Studenci samodzielnie dokonują nagrań, które następnie poddają analizie.

W założeniach metodologicznych mikronauczania przewidziane są dwa poziomy analizy:

- autokopia, czyli samodzielne przeanalizowanie nagrania i jego autoocena,
- heterokopia, podczas której nagranie może być analizowane przez pozostałych uczestników zajęć: studentów i/lub nauczyciela.

W czasie heteroskopii ocenie podlegają jedynie cechy postrzegane przez obserwatorów, a na przykład ocena sposobu ułożenia języka jest możliwa wyłącznie podczas autoskopii.

W celu zobiektywizowania obserwacji zaleca się przygotowanie siatki obserwacyjnej uwzględniającej wyodrębnione wcześniej cechy obserwowalne poprawności artykulacyjnej głosek (zob. tabela 2).

Tabela 2. Siatka obserwacyjna do ćwiczonej opozycji [i] : [y] : [u]

Powtarzane słowa	Język	Zaokrąglenie ust	Wysunięcie ust do przodu	Stopień rozwarcia	Wysokość dźwięku
[bi]	^^^ ↑	-	-	+	↗
[by]	^^^ ↑	++	++	+	→
[bu]	^^^ ↑	+++	+++	+	↘
[di]					
[dy]					
[d]					
itd.					

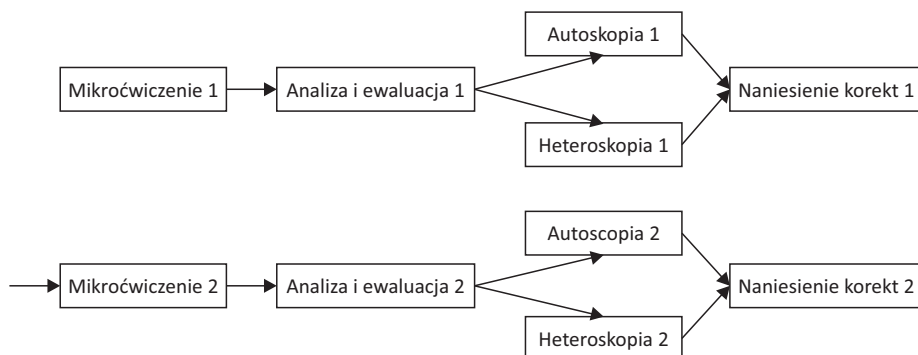
Legenda:

- brak
- + niewielkie
- ++ duże
- +++ bardzo duże
- ↗ wysoki
- pośredni
- ↘ niski
- ^^^ język dotyka zębów
- ^^^ język cofnięty, nie dotyka zębów

Źródło: opracowanie własne.

Po dokonaniu autoewaluacji lub/i ewaluacji zewnętrznej oraz omówieniu ze studentem sposobu osiągnięcia zamierzonego celu artykulacyjnego, następuje ponowne nagranie wideofoniczne ćwiczenia. Jest ono punktem wyjścia do uwzględnienia poprawek i ewentualnie drugiej ewaluacji: samodzielnej lub zewnętrznej. Omówioną procedurę korekcyjną ilustruje schemat 1.

Procedura korekcyjna z wykorzystaniem nagrania wideofonicznego, na którym można z łatwością prześledzić pracę artykulatorów ruchomych odpowiedzialnych za brzmienie głosek, pozwala unaocznic studentom biorącym udział w ćwiczeniach z fonetyki korektywnej, jak ważną rolę w osiągnięciu



Schemat 1. Etapy działania metodycznego z wykorzystaniem mikronauczania

Źródło: opracowanie własne.

poprawności artykulacyjnej odgrywa właściwe ustawienie, zaangażowanie i dynamika działania aparatu mowy. Najczęściej już po pierwszym nagraniu i przeanalizowaniu cech obserwowalnych wyodrębnionych dla danej głoski, można dostrzec u nich jakościową poprawę w ułożeniu ust, co przekłada się na stopień dokładności i poprawności artykulacyjnej.

Zastosowana procedura optymalizacyjna ułatwia osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się, wśród których znajdują się umiejętności: postępowania się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu, a także dokonywania analizy i oceny własnych działań w zakresie percepcji i artykulacji głosek języka francuskiego.

Warto również odnotować pozytywne nastawienie studentów do praktyki mikronauczania w dydaktyce fonetyki języka obcego, co zostało potwierdzone w krótkim badaniu ankietowym przeprowadzonym po zakończonym kursie fonetyki. Ankieta zawierała trzy pytania. Pierwsze badało nastawienie studentów do praktyki nagrań ich wymowy przy użyciu kamery w momencie rozpoczynania zajęć z fonetyki korektywnej. Wyniki dotyczące początkowego nastawienia wykazały, że tylko 30% respondentów miało pozytywny stosunek do autorejestracji, zdecydowana większość (70%) deklarowała stosunek negatywny. Jako uzasadnienie podawano najczęściej obawę, lęk przed ośmieszeniem, wstyd, nieakceptowanie własnego wizerunku. Na pytanie o ocenę stosunku do nagrywania siebie podczas ćwiczeń z fonetyki po zakończonym cyklu kształcenia proporcje oceny pomiędzy negatywną a pozytywną uległy diametralnej zmianie. Aż 85% studentów wyraziło bardzo pozytywny stosunek do nagrań, 10% deklarowało stosunek pozytywny, a 5% badanych wykazało obojętność. W uzasadnieniach podawano między innymi:

- „możliwość zobaczenia tego, czego się nie słyszało”,
- „możliwość prześledzenia pracy ust”,

- „lepsze uświadomienie sobie roli aparatu mowy”,
- „odkrycie różnic pomiędzy wymową tych samych głosek w języku polskim i francuskim: niby to samo, a jednak inaczej”,
- „lepsze uchwycenie własnych błędów”.

Studenci podkreślali też motywacyjną stronę zaproponowanej procedury korekcyjnej. Na pytanie o preferencje dotyczące formy analizy nagrań, respondenci odpowiadali w sposób następujący: samoocena 40%, ocena z udziałem nauczyciela 55%, ocena z udziałem innych studentów 3%. Pozostałe 2% badanych nie wypowiedziało się w tej kwestii.

Wyniki przeprowadzonej ankiety wskazują na istotną zmianę w postrzeganiu autorejestracji w trakcie kursu fonetyki korektywnej. Początkowy negatywny stosunek (70% respondentów) zmienił się na zdecydowanie pozytywny (95% wskazań pozytywnych lub bardzo pozytywnych). Główne zalety autorejestracji wskazywane przez studentów to wzrost samoświadomości fonetycznej, możliwość dokładniejszej analizy własnej wymowy oraz wyraźna motywacja do doskonalenia umiejętności artykulacyjnych. Aż 55% badanych preferowało analizę i ocenę nagrania z udziałem nauczyciela, co sugeruje, że dodatkowe wsparcie eksperta, który potrafi lepiej ukierunkować proces obserwacji, jest kluczowym elementem w procesie korekty fonetycznej dokonywanej na zajęciach.

5. Podsumowanie

Próba implementacji mikronauczania w procesie kształcenia kompetencji fonologicznej studentów I roku studiów neofilologicznych w zakresie języka francuskiego jako obcego zakończyła się pomyślnie. Nastąpił jakościowy przyrost umiejętności artykulacyjnych na poziomie pracy aparatu mowy i osiąganego brzmienia samogłosek francuskich. Aspekt metodologiczny mikronauczania, polegający na wyodrębnieniu cech obserwowalnych poszczególnych głosek i ćwiczeniu mikroopozycji fonologicznych, pozwolił na bardziej progresywne doskonalenie umiejętności artykulacyjnych dzięki zastosowaniu procedury analizy fizjologicznej.

Strona technologiczna mikronauczania umożliwiła łatwą rejestrację wideofoniczną pracy aparatu artykulacyjnego przy użyciu kamer w smartfonach. Stworzyło to możliwość wielowymiarowej analizy nagrań i oceny zarówno w formie autoskopii (samooceny), jak i heteroskopii (oceny przez nauczyciela i innych studentów).

Mikronauczanie zwiększyło też zaangażowanie i aktywne uczestnictwo studentów w zajęciach z fonetyki korektywnej, zapewniając im większą autonomię i motywację.

Reasumując, mikronauczanie, liczące już przeszło 60 lat, może na nowo stać się efektywnym narzędziem w kształceniu zawodowym neofilologów, wspierającym nauczanie fonetyki języka obcego na poziomie akademickim, zwłaszcza w przypadku przyszłych nauczycieli języka francuskiego, dla których kompetencja fonologiczna powinna pozostać jedną z kluczowych kompetencji językowych, rozwijanych nie tylko w pierwszym semestrze studiów.

BIBLIOGRAFIA

- Abry D., Chalaron M.-L. (2010), *Les 500 exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Allen D.W., Ryan K.A. (1972), *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris: Dunod.
- Altet M., Britten J.D. (1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blavet M., Mangenot F., Richard M. (1975), *Une expérience de formation de professeurs de l'enseignement moyen par le micro-enseignement*. „Le français dans le monde”, nr 113, s. 54–64.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Les Editions Didier. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5/> [DW 25.11.2024].
- Charliac L., Motron A.-C. (1998), *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE international.
- Crahay M. (1979), *Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle*. „Revue Française de Pédagogie”, nr 48, s. 21–34.
- Dalgalian G. (1974), *Micro-enseignement dans la formation des enseignants*. „Orientations”, nr 42, t. 14., s. 305–317.
- Debyser F. (1975), *Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante*. „Le français dans le monde”, nr 113, s. 6–8.
- Dzięgielewska Z. (1978), *Mikronauczanie – założenia i podstawowe pojęcia*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. II, s. 37–46.
- Gajos M. (1988), *Vers l'optimalisation de la formation des futurs professeurs de français langue étrangère. Le micro-enseignement appliqué à la formation à l'observation des classes de langue*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (niepublikowana rozprawa doktorska).
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształcenie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 9–24.

- Jaroszewska T. (2009), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologie romane en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Zając J. (red.), *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 225–234.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2020), *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école?* „Neofilolog”, nr 55/2, s. 173–194.
- Kupisiewicz Cz. (1977), *Podstawy dydaktyki ogólne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maire S., Mottet G. (1975), *Autoscopie, micro-enseignement et formation des maîtres*. „Média”, nr 75/76, s. 17–26.
- Mottet G. (1981), *Le micro-enseignement dans les écoles normales françaises*. Paris: Média Formation.
- Płatkow A. (1977), *Wymowa francuska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Płuciennik J. (2013), *Smartfonologia na uniwersytecie*. (w:) Płuciennik J., Klimczak K. (red.), *Twórczy Uniwersytet. Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 25–28.
- Sawicka S., Czerniakiewicz A., Kucharczyk R. (2021), *Profil uczniów klas wstępnych na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 81–92.
- Schiff F. (1973), *Le micro-enseignement: son contenu*. „Dossiers pédagogiques AUDE-CAM”, nr 7, s. 26–31.
- Smuk M. (2022), *Le français subjectivement parlant*. (w:) Lipińska M., Szeplińska-Baran M. (red.), *L'art de vivre, de survivre, de revivre. Approches linguistiques*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 239–251.
- Plan studiów licencjackich na kierunku nauczanie języków obcych w CKNJOiEE UW. Online: http://cknjoiee.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/11/Plan-studio%CC%81w-l-stopnia-2024_2025.pdf [DW: 25.11.2024].
- Plan studiów licencjackich na kierunku filologia romańska w IR UŁ. Online: <https://www.romanistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/programy-studiow> [DW: 25.11.2024].
- Weiss F. (1972), *Le micro-enseignement dans la formation des professeurs de langue*. „Le français dans le monde”, nr 91, s. 34–37.

Received: 29.11.2024

Revised: 20.03.2025