

mgr Michał Bartłomiej Citko
Kolegium Językoznawstwa
Wydział Filologiczny
Uniwersytet w Białymstoku

Autoreferat rozprawy doktorskiej pt.

Budowanie świadomości artykulacyjnej na początku nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego

Promotor: dr hab. Elżbieta Awramiuk, prof. UwB
dr Dorota Szymaniuk (promotor pomocniczy)
Recenzenci: dr hab. Anna Seretny, prof. UJ
dr hab. Iwona Kaproń-Charzyńska, prof. UMK

Problemy początkowej nauki języka obcego

Pomimo przeszło stu lat, od kiedy zaczęto zajmować się tym tematem w ramach współczesnej myśli językoznawczej, glottodydaktyka wciąż nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób skutecznie nauczać języków obcych. Powstające w tej dziedzinie teorie prezentują zupełnie odmienne perspektywy i zdają się raczej zajmować różne, wzajemnie niewykluczające się nisze, niż dążyć do wypracowania wspólnego modelu (Mitchell, Myles 2002: 191). Wielość zaproponowanych metod oraz technik zdaje się to przygnębiające wrażenie jedynie potęgować, a ostatecznym potwierdzeniem istniejącego stanu rzeczy jest to, że autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, będącego podstawowym punktem odniesienia dla programów nauczania języków obcych w Europie, stwierdzają wprost, że nie ma obecnie wystarczająco silnego konsensusu naukowego w kwestii sposobów uczenia się języka obcego, aby oprzeć ten opis na jednej teorii (ESOKJ: 122).

Michał Citko

Jedną z przyczyn tej sytuacji jest fakt, że wśród językoznawców nie ma zgody również w odniesieniu do bardziej podstawowych pytań – czym jest język, w jaki sposób powstał jako narzędzie komunikacji ludzkiej oraz jak za każdym razem powstaje w umyśle człowieka (w jaki sposób jest nabywany przez małe dzieci). Najnowsze teorie zaproponowane w ramach językoznawstwa kognitywnego widzą język nie jako przyrodzoną zdolność, która aktywuje się w momencie ekspozycji na język, jak chcieli to widzieć zwolennicy gramatyki uniwersalnej Noama Chomskiego (Chomsky 1965, Ellis 1985: 12), ale jako przedłużenie ogólnych zdolności poznawczych, takich jak percepcja, pamięć, kategoryzacja (Langacker 2008).

Wobec takiej rozbieżności koncepcji nie dziwi fakt, że praktycy nauczania języków obcych starają się w nich szukać elementów wspólnych, które mogłyby stanowić punkt wyjścia dla praktycznych rozwiązań stosowanych w klasach języka obcego. Taka postawa cechuje tzw. *podejście komunikacyjne* do nauki języków obcych, które jest obecnie najczęściej stosowane przez nauczycieli (Komorowska 2005). Nie rości sobie ono prawa do bycia metodą, ale jest właśnie dosyć eklektycznym *podejściem* do nauki języków obcych, które łączy elementy różnych rozwiązań dydaktycznych. W centrum stawia kwestię komunikacji rozumianej jako przekazywanie i odbieranie znaczenia językowego, która realizowana jest poprzez cztery podstawowe *sprawności*: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie oraz pisanie.

Jednak rozpoczynając kurs języka obcego na poziomie początkującym, nauczyciel nie może zignorować praktycznych problemów uczących się, takich jak:

- zaburzona percepcja niektórych dźwięków języka obcego (związana z interferencją języka ojczystego i zjawiskiem tzw. sita fonologicznego (Hallé, Best, Levitt 1999));
- nieprawidłowa produkcja niektórych dźwięków języka obcego (wynikająca z nawyków motorycznych wykształconych dla języka ojczystego);
- brak świadomości niepełnego przystawiania systemów graficznego i fonologicznego języka (szczególnie wśród uczących się posługujących się językami o względnie przejrzystym piśmie);
- brak świadomości innej realizacji dźwiękowej liter w ramach tego samego alfabetu (w przypadku uczniów, których język ojczysty zapisywany jest tym samym alfabetem co obcy).

Mimo że świadomość istnienia tych problemów była obecna we współczesnej myśli glottodydaktycznej w zasadzie od samego początku (Sweet 1899 (2017), Jespersen 1910), to problemom tym nie poświęca się należytej uwagi w obecnej praktyce dydaktycznej, również w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego.

Cel rozprawy

Rozprawa powstała z potrzeby znalezienia praktycznej odpowiedzi na wyżej zdefiniowane problemy początkowej nauki języka obcego w odniesieniu do języka polskiego. Pierwszym z jej celów jest zwrócenie uwagi na zasadniczą rolę realizacji mówionej w nabywaniu J2 oraz uzasadnienie konieczności rozwijania świadomości artykulacyjnej na początkowym etapie nauki. Drugim z celów rozprawy jest zaprezentowanie autorskiego narzędzia dydaktycznego służącego zarówno budowaniu świadomości artykulacyjnej, jak i umożliwiającego opóźnienie momentu wprowadzania realizacji pisanej, przy jednoczesnej dbałości o główny cel nauki języka obcego, jakim jest rozwijanie sprawności komunikacyjnej.

Struktura rozprawy

Praca składa się z czterech rozdziałów, z których trzy stanowią teoretyczną podbudowę praktycznego rozwiązania dydaktycznego zaprezentowanego w rozdziale czwartym. I tak w rozdziale pierwszym omówiono relację między realizacją mówioną a realizacją pisaną i wskazano na podstawową rolę tej pierwszej w procesie nabywania języka ojczystego, a także opisano związek między percepcją i produkcją mowy w tym procesie.

W rozdziale drugim przedstawiono znaczenie dźwięków mowy w kontekście nauki języka obcego. Najpierw został więc opisany związek fonetyki z czynnikami warunkującymi sukces w uczeniu się języka obcego, a następnie scharakteryzowano dominujące podejście do nauczania fonetyki oraz strategię uczenia się fonetyki. Na koniec zdefiniowano pojęcie świadomości artykulacyjnej oraz opisano rolę, jaką może ona pełnić w nauczaniu oraz uczeniu się języka obcego.

Rozdział trzeci poświęcony jest zagadnieniom fonetycznym w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W tym kontekście analizie poddano to, co jest przedmiotem bezpośredniego zainteresowania uczących się JPJO, tj. zestaw fonemów i głosek języka polskiego, a także scharakteryzowano język polski pod względem jego cech artykulacyjnych. Omówiono także polską pisownię w kontekście relacji systemu fonologicznego i alfabetycznego języka polskiego. W drugiej części przeanalizowano problemy obcokrajowców związane z nabywaniem warstwy dźwiękowej języka polskiego.

Rozdział czwarty stanowi prezentację schematu artykulacyjnego języka polskiego jako narzędzia budowania świadomości artykulacyjnej. Omówiono w nim jego konstrukcję, a także zasady stosowania. Odniesiono się także do pewnych ograniczeń związanych ze

stosowaniem go na zajęciach JPJO, ale też wymieniono w tym kontekście jego zalety. W zakończeniu omówiono wyniki wstępnych badań nad skutecznością stosowania schematu.

Rola realizacji mówionej oraz świadomości artykulacyjnej w nabywaniu J2

Zgodnie z dominującym obecnie w nauczaniu języków obcych *podejściem komunikacyjnym* powinno się rozwijać wszystkie cztery sprawności, przy czym należy zachować określoną chronologię, tj. tzw. sprawności pasywne (słuchanie i czytanie) powinny być rozwijane przed sprawnościami aktywnymi (mówienie i pisanie), a sprawności związane z realizacją mówioną języka (słuchanie i mówienie) powinny poprzedzać sprawności związane z realizacją pisaną (czytanie i pisanie), z tego powodu, że w obu przypadkach te drugie niejako bazują na pierwszych.

W związku z tym na początku nauki języka obcego priorytet powinny otrzymać sprawności związane z foniczną realizacją języka – słuchanie oraz mówienie. Opisy metodyczne podkreślają, że zapoznanie się z warstwą dźwiękową języka jest ważne od samego początku procesu uczenia się języka obcego i powinno poprzedzać kontakt z formą pisaną (Komorowska 2005). Rolę dźwięku podkreśla również wspomniany już *Europejski system opisu kształcenia językowego*, który w ramach kompetencji lingwistycznych wyróżnia kompetencję fonologiczną, na którą składa się umiejętność odbioru oraz produkowania warstwy dźwiękowej języka obcego na poziomie głoski, słowa i zdania (ESOKJ 2003: 105).

Jednym z praktycznych rozwiązań, które proponowano w tym kontekście, było wprowadzenie tzw. okresu bezpodręcznikowego, czyli odpowiednio długiego czasu, w którym daje się uczącym możliwość osłuchania się z językiem (na poziomie suprasegmentalnym), a także zapoznania się z jego inwentarzem głoskowym (poziom segmentalny) bez kontaktu z jakimikolwiek materiałami pisanyymi. W ten sposób możliwe jest skupienie całej uwagi uczących się na stronie dźwiękowej języka, wypracowanie odpowiednich nawyków motorycznych, a także uniknięcie niepotrzebnej interferencji J1 związanej z kontaktem z literami (Seretny, Lipińska 2005).

Praktyka nauczania pokazuje jednak, że opisane wyżej podejście pozostaje często jedynie deklaratywne. Użycie materiałów pisanych i wprowadzanie czytania oraz pisanie od samego początku procesu uczenia języka obcego wymusza szybki kontakt z formą graficzną języka, uniemożliwiając jednocześnie głębsze wniknięcie w jego warstwę dźwiękową i opanowanie jej. Rozpoczynająca kursy języka obcego dla początkujących prezentacja alfabetu,

która nierzadko odbywa się z pominięciem prezentacji inwentarza głoskowego danego języka, może stworzyć mylne wrażenie u uczących się o pierwszeństwie pisma nad mową. Niewielka ilość czasu poświęcana zagadnieniom fonetycznym w warunkach klasowych (por. np. Biernacka 2016, Pawlak, Szyszka 2018, Maciołek, Tambor 2018: 17) może to wrażenie potęgować.

Dodatkowo, rola fonetyki w klasie J2 najczęściej sprowadza się do ćwiczenia wymowy z wykorzystaniem tzw. technik imitacyjnych (Celce-Murcia et al. 2010, Szpyra-Kozłowska 2015). Techniki te, w odróżnieniu od technik analitycznych, które wykorzystują różnego rodzaju narzędzia analityczne (opisy, instrukcje, wizualizacje z zakresu fonetyki), aby wspomóc uczącego się w świadomej pracy nad artykulacją, polegają na powtarzaniu za wzorcem (najczęściej nauczycielem lub nagraniem) w oparciu o usłyszany model. Są to ćwiczenia typu „wysłuchaj i powtórz”, którym nierzadko towarzyszy również zapisany tekst, przez co zamieniają się one w zadania poprawnego czytania na głos.

Techniki imitacyjne nie biorą więc pod uwagę żadnego z czterech potencjalnych problemów początkowej nauki języka obcego wymienionych powyżej. Wydaje się jednak, że stosowanie ich przez nauczycieli jest naturalną konsekwencją *podejścia komunikacyjnego*, które widzi zagadnienia fonetyczne jedynie w perspektywie produkcji (wymowy), zaniebując kwestię percepcji. Odpowiednia wymowa, której efektem ma być tzw. *bezwysiłkowa zrozumiałość* – czyli taki poziom poprawności wymawianiowej, który nie wymaga żadnego lub przynajmniej większego wysiłku ze strony słuchającego, aby zrozumieć, co do niego mówi uczący się (CEFR 2020: 133) – staje się jedną ze składowych sprawności mówienia, a więc pełni wobec niej jedynie rolę pomocniczą.

To utylitarne rozumienie roli fonetyki w procesie glottodydaktycznym widoczne jest również wtedy, gdy mówi się o różnych celach uczenia się J2, które miałyby uzasadniać zróżnicowane traktowanie kwestii fonetyki (por. Komorowska 2005: 19), np. inna jest ich ranga w przypadku osoby, która uczy się języka dla celów turystycznych (niska), inna, kiedy ktoś uczy się, żeby zostać nauczycielem danego J2 (wysoka), i wreszcie zupełnie inna, jeśli ktoś uczy się J2 jedynie, aby np. czytać (ewentualnie również pisać) artykuły naukowe (zerowa).

Takie postrzeganie roli fonetyki stoi jednak w sprzeczności z neurolingwistycznymi teoriami przetwarzania języka, wypracowanymi na gruncie językoznawstwa kognitywnego. Pierwsza z nich, *teoria pamięci roboczej* (oraz uzupełniająca ją *teoria pętli fonologicznej*) Alana Baddeley'a pokazała, że droga dźwiękowa jest zasadnicza dla przetwarzania języka ojczystego i kwestii zapamiętywania, a myśl ta została podjęta również w kontekście nauki

języka obcego (Ellis 1996, Zychowicz, Biedroń, Pawlak 2017). Druga z nich, *motoryczna teoria percepcji mowy* (Lieberman, Mattingly 1985), bazując na wcześniejszych odkryciach dotyczących *kategorialnego postrzegania mowy* (tj. odwołującego się do kategorii fonemu), wskazała na silne powiązanie między produkcją a percepcją mowy i niejako odwróciła intuicyjny i powszechnie przyjęty w glottodydaktyce porządek „percepcja przed produkcją”, dowodząc, że to właśnie zachowania motoryczne w trakcie produkcji mowy umożliwiają poprawną percepcję.

Teorie te prowokują do tego, aby kwestiom fonetyki nadać w nauczaniu J2 zupełnie inną rolę. W tej perspektywie zagadnienia percepcji oraz produkcji dźwięków języka obcego jawią się jako kluczowe, szczególnie na samym początku nauki J2. W nauczaniu fonetyki bowiem nie tyle chodzi o dążenie do odpowiedniej dla danego poziomu nauczania biegłości w zakresie produkcji mowy (poziom *bezwysilkowej zrozumiałości*), ale o wprowadzenie uczących się w świat dźwięków języka obcego, które są furtką do skutecznej percepcji, która z kolei warunkuje (bardziej) skuteczną naukę tego języka, dzięki wzmocnieniu procesów przetwarzania i zapamiętywania języka. Takie podejście było już praktykowane w nauczaniu języków obcych w metodzie *The Silent Way* (Gattego 1976).

Ze względu na interferencję J1, dotyczącą zarówno percepcji (sito fonologiczne), jak i produkcji dźwięków J2 (wykształcone nawyki motoryczne), niezbędna może okazać się uświadomiona praca nad artykulacją poszczególnych dźwięków, która przełoży się na wykształcenie nawyków artykulacyjnych charakterystycznych dla J2 oraz na „dostrojenie” percepcji do systemu fonologicznego J2. Z kolei ze względu na zróżnicowanie systemów fonologicznych języków oraz złożoność czynności artykulacyjnych praca ta nie może się ograniczyć do ćwiczenia opartego na imitacji popartej treningiem słuchowym (Catford, Pisoni 1970), ale powinna uwzględnić zarówno element kognitywny – uświadomienie sobie istnienia poszczególnych dźwięków J2, sposobów ich artykulacji, jak i element motoryczny – pracę nad wypracowaniem odpowiednich ruchów dla poszczególnych dźwięków.

Stąd postulat konieczności kształtowania świadomości artykulacyjnej na początku nauki języka obcego. W kontekście glottodydaktycznym *świadomość artykulacyjna* powinna być więc rozumiana jako znajomość poszczególnych ruchów artykulacyjnych w ramach inwentarza głoskowego danego języka oraz umiejętność intencjonalnego manipulowania narządami mowynymi, skutkująca bardziej odpowiednią dla tego języka postawą artykulacyjną, a także lepszą produkcją oraz percepcją dźwięków tego języka.

Schemat artykulacyjny języka polskiego

Schemat artykulacyjny języka polskiego jest autorskim narzędziem dydaktycznym do pracy w klasie języka polskiego jako obcego (szczególnie na początkowym etapie nauki), które ma ułatwić wprowadzenie uczących się w świat dźwięków języka polskiego. Inspirację schematu stanowiły istniejące w dydaktyce języków obcych rozwiązania, wykorzystujące do tego celu różnego rodzaju tablice fonetyczne (Gattegno 1976, Underhill 2005). Jego nowatorstwo polega natomiast na wpisaniu arbitralnie przyjętych znaków graficznych (kwadratów i kół) w schematyczny przekrój poprzeczny aparatu mowy tak, aby w większym stopniu umożliwić uczącym się kojarzenie ich z ruchami artykulacyjnymi towarzyszącymi wypowiedzianiu poszczególnych głosek.

Samogłoski zostały oznaczone na schemacie kółkami. Wszystkie zostały umiejscowione na języku, aby zasygnalizować związek pomiędzy ułożeniem języka a jakością danej samogłoski. Jednocześnie każdą samogłoskę reprezentuje inne położenie masy języka, co przedstawiono za pomocą sześciu nakładających się na siebie konturów. Spółgłoski zostały oznaczone kwadratami, a miejsca, w których się znajdują, korespondują z ich miejscem artykulacji. Jeśli zaś chodzi o sposób artykulacji oraz dźwięczność, to dla spółgłosek właściwych oddane są one kombinacją dwóch elementów graficznych: obrotu kwadratu względem własnego środka (głoski zwarte – pozycja wyjściowa, głoski szczelinowe – obrót o 90° w prawo, głoski zwarto-szczelinowe – obrót o 45° w lewo) oraz koloru (głoski przedstawione są w parach: bezdźwięczna – czarny, dźwięczna – biały). Głoski sonorne (półotwarte) oznaczone są całe na biało w pozycji nieobróconej.

Schemat artykulacyjny został zaprojektowany, aby służyć dwóm celom głównym na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym: (1) zbudowaniu świadomości artykulacyjnej dźwięków polskich poprzez wypracowanie odpowiednich nawyków motorycznych oraz (2) rozdzieleniu procesów uczenia się języka i nauki pisowni (odsunięcie nauki pisowni na późniejszy etap) przy jednoczesnym umożliwieniu komunikowania się w mowie w zasadzie od pierwszych zajęć.

Jeśli chodzi o budowanie świadomości artykulacyjnej, to schemat nie jest tu punktem wyjścia (tym jest zawsze gest artykulacyjny, który możemy osiągnąć poprzez odwoływanie się do wielu technik wywoływania dźwięku wypracowanych w glottodydaktyce czy logopedii). Stanowi on raczej mapę, która prezentuje całościowy obraz systemu dźwiękowego języka

polskiego, ale która zawiera również szczegółowe podpowiedzi, które mogą wspomagać próby artykulacyjne uczących się.

Jeśli zaś chodzi o umożliwienie komunikowania się po polsku, to już od pierwszych zajęć schemat może służyć do budowania prostych słów, a z czasem coraz dłuższych wypowiedzi, bez konieczności odwoływania się do pisma czy prezentowania wzoru wymawianiowego przez nauczyciela lub z odtworzenia. Na wzór metody *Silent Way* uczący się, kierowani przez nauczyciela, który za pomocą wskazówki pokazuje sekwencje dźwięków, mogą próbować składać proste wypowiedzi z dźwięków, których artykulacji są pewni.

Schemat może być wykorzystywany w formie wydruku lub wyświetlonego obrazu, a do pracy z nim przydatny jest wskaźnik. Jest on od kilku lat z powodzeniem stosowany przez autora na kursach języka polskiego dla początkujących, przede wszystkim dla międzynarodowych grup w ramach różnych programów wymiany studenckiej na Politechnice Białostockiej. Studenci z dużym zaciekawieniem oraz zaangażowaniem podchodzą do samego schematu, a także sposobu wprowadzenia w język polski, który się z nim wiąże. Opanowanie całego schematu zajmuje średnio cztery do pięciu spotkań, przy czym praca nad świadomością artykulacyjną trwa oczywiście przez cały kurs. Studenci bardzo doceniają również skupienie na realizacji mówionej (wyłączenie czytania oraz pisanie) oraz wyłączenie języka pośrednika (np. angielskiego) w uczeniu i ograniczenie się jedynie do języka polskiego.

Schemat jest pierwszym tego typu narzędziem stworzonym do nauki języka polskiego jako obcego. Wykonano już pierwsze pilotażowe badania nad skutecznością stosowania schematu, a w przyszłości planowane są kolejne, obejmujące większą liczbę przebadanych osób, a także pogłębioną analizę statystyczną.

Podsumowanie

Niniejsza rozprawa stanowi propozycję nowego spojrzenia na dydaktykę fonetyki JPJO, która w ostatnich dziesięcioleciach przeżywa dynamiczny rozwój. W proponowanej perspektywie fonetyka jawi się nie jako wsparcie sprawności mówienia, ale punkt wyjścia do nauki języka polskiego i podbudowa dla wszystkich sprawności językowych. Przeprowadzona analiza wydatnie pokazuje pierwszeństwo realizacji mówionej oraz zagrożenia związane ze zbyt wczesnym wprowadzaniem realizacji pisanej, a także zasadność rozwijania świadomości artykulacyjnej na początkowym etapie nauki języka polskiego i nieograniczania się do technik imitacyjnych dla poprawy percepcji oraz wymowy.

Zaprezentowane w rozprawie autorskie narzędzie dydaktyczne miało spełniać postulaty postawione w części teoretycznej, tj. służyć zarówno budowaniu świadomości artykulacyjnej, jak i umożliwiać odroczenie kontaktu z realizacją pisaną, przy jednoczesnym rozwijaniu sprawności komunikacyjnej, która jest głównym celem nauki języka obcego. Schemat artykulacyjny języka polskiego zdaje się sprawdzać w obu wspomnianych powyżej funkcjach, choć należy zaznaczyć, że nie jest on pomyślany jako samowystarczalne narzędzie, które samo w sobie mogłoby znacząco wpłynąć na poprawę efektywności uczenia się języka polskiego. Do jego stosowania potrzebne jest odpowiednie przygotowanie merytoryczne nauczyciela, a przede wszystkim odpowiednio zarysowana koncepcja nauczania języka obcego.

Bibliografia

- Biernacka, M. (2016). *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Catford, J. C., Pisoni, D. B. (1970). Auditory vs. Articulatory Training in Exotic Sounds. *The Modern Language Journal*, 54 (7), 477-481.
- CEFR. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. I., Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- ESOKJ. (2003). Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Hallé, P.A., Best, C.T., Levitt, A. (1999). Phonetic vs. phonological influences on French listeners' perception of American English approximants. *Journal of Phonetics*, 27 (3), 281-306.

- Jespersen, O. (1910). What is the use of phonetics? *Educational Review*
<http://interlanguages.net/phonetics.html> (dostęp 23.07.2021).
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Lieberman, A. M., Mattingly, I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.
- Maciołek, M., Tambor, J. (2018). *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Mitchell, R., Myles, F. (2002). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Pawlak, M., Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 293-323.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Sweet, H. (2017). *The Practical Study of Languages*. Miami: HardPress (e-book).
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015). *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based-Approach*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations*, Oxford: Macmillan.
- Zychowicz, K., Biedroń, A., Pawlak, M. (2017). Polish Listening SPAN: A new tool for measuring verbal working memory. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(4), 601-61.