

**Znajdź  
z polskim  
wspólny  
język**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

**Michalina Biernacka**

# **Znajdź z polskim wspólny język**

**FONETYKA W NAUCZANIU  
JĘZYKA POLSKIEGO  
JAKO OBCEGO**

**Poradnik metodyczny**

 WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Michalina Biernacka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny  
Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ  
90–236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

*Bożena Ostromęcka-Frączak*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Małgorzata Szymańska*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Munda – Maciej Torz*

PROJEKT OKŁADKI

*Katarzyna Turkowska*

© Copyright by Michalina Biernacka, Łódź 2016  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.07189.15.0.S

Ark. wyd. 10,5; ark. druk. 15,0

ISBN 978-83-8088-020-7  
e-ISBN 978-83-8088-021-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63

PAMIĘCI MOJEGO **TATY**



# SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	13
-------------	----

## **CZĘŚĆ I - ZAGADNIENIA TEORETYCZNE**

### **1.**

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	19
--	----

1.1. Kompetencja fonologiczna .....	21
1.1.1. Kompetencja ortoepiczna .....	26
1.1.2. Kompetencja ortograficzna .....	28
1.2. Czynniki implikujące nabywanie kompetencji fonologicznej .....	29
1.2.1. Percepcja a percepcja mowy .....	29
1.2.1.1. Antycypacja .....	32
1.2.2. Słuch mowny .....	34
1.2.3. Pamięć .....	39
1.3. Wnioski .....	42

## 2.

ROLA FONETYKI W PRZYSWAJANIU INNYCH PODSYSTEMÓW JĘZYKA . . . . .	43
2.1. Podsystem graficzny . . . . .	45
2.1.1. Ortografia . . . . .	46
2.1.1.1. Wymowa a zapis samogłosek nosowych [e / o] . . . . .	49
2.1.1.2. Wymowa a zapis tzw. samogłosek nosowych wtórnych [e / o / i / u / y / a] . . . . .	52
2.1.1.3. Wymowa a zapis upodobnień . . . . .	53
2.1.1.4. Wymowa a zapis uproszczeń artykulacyjnych . . . . .	56
2.1.1.5. Wymowa a zapis geminat . . . . .	58
2.1.1.6. Wymowa a zapis miękkości . . . . .	59
2.1.1.7. Wymowa a zapis zakończeń typu -i, -ii, -ii . . . . .	60
2.1.1.8. Wymowa a zapis połączeń liter typu ai, ei, oi, ii, ói, ui, yi . . . . .	62
2.1.1.9. Wymowa a zapis połączeń liter typu au, eu . . . . .	62
2.1.1.10. Wymowa a zapis połączeń liter typu ao, ae, eo, oa, ua, uo . . . . .	63
2.1.1.11. Wymowa a zapis h / ch, ż / rz, ó / u . . . . .	63
2.1.2. Interpunkcja . . . . .	65
2.2. Podsystem gramatyczny . . . . .	68
2.2.1. Morfologia . . . . .	68
2.2.1.1. Słowotwórstwo . . . . .	68
2.2.1.2. Fleksja . . . . .	70
2.2.1.2.1. Czasowniki . . . . .	70
2.2.1.2.2. Rzeczowniki . . . . .	72
2.2.1.2.3. Pozostałe klasy leksemów . . . . .	73
2.2.1.3. Morfonologia . . . . .	75
2.2.2. Składnia . . . . .	77
2.3. Podsystem leksykalny . . . . .	80



2.3.1. Homonimy . . . . .	81
2.3.2. Synonimy i antonimy . . . . .	84
2.3.3. Pola pojęciowe . . . . .	85
2.4. Wnioski. . . . .	86

## **CZĘŚĆ II - PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

### **3.**

TRUDNOŚCI W NAUCZANIU FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO . . . . .	91
3.1. Norma językowa a norma glottodydaktyczna . . . . .	92
3.2. Błąd w nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego . . . . .	96
3.3. Cele i sposoby korekty błędów fonetycznych. . . . .	99
3.4. Tak zwane miejsca trudne w obrębie systemu fonicznego. . . . .	104
3.4.1. Typowe błędy w obrębie systemu wokalicznego	105
3.4.1.1. Samogłoski [i / y / e] . . . . .	106
3.4.1.2. Samogłoski [o / u] . . . . .	108
3.4.1.3. Samogłoski nosowe. . . . .	109
3.4.2. Typowe błędy w obrębie systemu konsonantycznego . . . . .	111
3.4.2.1. Spółgłoski trzech szeregów . . . . .	111
3.4.2.2. Spółgłoski półotwarte . . . . .	114
3.4.2.3. Spółgłoski wargowe . . . . .	116
3.4.2.4. Spółgłoska [ʒ] . . . . .	117
3.4.3. Typowe błędy w obrębie półspółgłosek . . . . .	118
3.4.4. Typowe błędy w obrębie połączeń głoskowych. .	119
3.4.4.1. Geminaty spółgłoskowe . . . . .	119
3.4.4.2. Grupy spółgłoskowe. . . . .	120
3.4.4.2.1. Uproszczenia artykulacyjne	120

3.4.4.2.2. Upodobnienia . . . . .	122
3.4.5. Typowe błędy w obrębie systemu prozodycznego. . . . .	123
3.4.5.1. Intonacja w wypowiedzeniach pytajnych i żądających . . . . .	124
3.4.5.2. Akcent wyrazowy . . . . .	126
3.5. Wnioski. . . . .	127

#### 4.

FONETYKA KOREKTYWNA . . . . .	129
-------------------------------	-----

4.1. Podstawowe zasady nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego. . . . .	130
4.1.1. Indywidualizacja nauczania. . . . .	134
4.1.1.1. Motywacja . . . . .	134
4.1.1.2. Modalność . . . . .	136
4.1.1.3. Wiek. . . . .	138
4.1.1.4. Predyspozycje i ograniczenia . . . . .	140
4.1.2. Materiały fonodydaktyczne . . . . .	144
4.1.2.1. Podręczniki . . . . .	144
4.1.2.1.1. Podręczniki do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego . . . . .	145
4.1.2.1.2. Podręczniki kursowe. . . . .	146
4.1.2.2. Opracowania naukowe. . . . .	146
4.1.3. Dobór treści nauczania. . . . .	148
4.1.4. Problematyka transkrypcji fonetycznej. . . . .	157
4.2. Metody nauczania fonetyki języków obcych . . . . .	161
4.3. Typologia ćwiczeń fonetycznych . . . . .	165
4.3.1. Fazy nauczania elementów fonicznych . . . . .	165
4.3.1.1. Ćwiczenia kształtujące słuch mowny . . . . .	169
4.3.1.1.1. Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy . . . . .	170
4.3.1.1.2. Ćwiczenia dotyczące prozodii . . . . .	175

4.3.1.2. Ćwiczenia artykulacyjne . . . . .	176
4.3.1.2.1. Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy . . . . .	177
4.3.1.2.2. Ćwiczenia dotyczące prozodii	184
4.3.2. Ćwiczenia logopedyczne . . . . .	186
4.3.3. Ćwiczenia z wykorzystaniem tekstów kultury .	191
4.3.3.1. Poezja i proza. . . . .	192
4.3.3.2. Piosenki . . . . .	195
4.3.3.3. Lingwołamki i zagadki . . . . .	197
4.3.3.4. Dowcipy. . . . .	200
4.3.4. Ćwiczenia komunikacyjne. . . . .	202
4.4. Wnioski. . . . .	206
ZAKOŃCZENIE . . . . .	209
ALFABET FONETYCZNY. . . . .	212
BIBLIOGRAFIA . . . . .	217
WYKAZ TABEL I RYSUNKÓW. . . . .	239



# WSTĘP

Niniejsza praca skierowana jest do nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego, a także studentów specjalizacji czy studiów dotyczących nauczania polszczyzny cudzoziemców. Szczególnie przydać może się młodym lektorom, rozpoczynającym zawodową karierę, zarówno polonistom, jak i neofilologom.

Przyczyną zainteresowania badawczego było spostrzeżenie, iż w nauczaniu cudzoziemców fonetyka jest często niedoceniana i ignorowana, czego źródeł dopatrywać się można w ograniczeniach czasowych, jakie odgórnie narzucane są w szkołach językowych bądź powszechnych, negatywnych asocjacjach związanych z opanowywaniem systemu fonicznego obcego języka. Ze względu na dynamiczny rozwój glottodydaktyki<sup>1</sup> za ważne uznano przyjrzenie się zagadnieniom związanym z nauczaniem wymowy i słuchu mownego, jako zjawiskom determinującym proces nauczania / uczenia się języka polskiego jako obcego, wciąż asekuracyjnie pomijanym.

**Fonetyka** jest działem językoznawstwa, zajmującym się zjawiskami charakterystycznymi dla tekstów języka mówionego, badającym głoski danego języka oraz jego prozodię [Wierzchowska 1980: 7;

---

<sup>1</sup> Termin **glottodydaktyka** stosowany jest w pracy wyłącznie w znaczeniu dydaktyki języków obcych.

Wiśniewski 2007: 9]. W niniejszej pracy korzysta się ze zdobyczy opisu synchronicznego fonetyki stosowanej [por. Wierzchowska 1976], wykorzystującej wiedzę teoretyczną w praktyce. Przede wszystkim brano pod uwagę fonetykę artykulacyjną, zajmującą się badaniem dźwięków mowy z punktu widzenia ich wytwarzania, a w pewnym zakresie i patoartykulacyjną, badającą i opisującą indywidualne, nie-normatywne / niesystemowe realizacje fonemów [por. Siudzińska 2011: 57], służącą głównie logopedii. Rozpatrując zagadnienia dotyczące odbioru mowy, wspierano się wiedzą z zakresu fonetyki audytywnej z elementami fonetyki akustycznej, psycholingwistyki i neurolingwistyki. Publikacja wpisuje się zatem w obszar językoznawstwa stosowanego, jednocześnie odnosząc się do metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie podsystemu fonicznego, a więc **fonodydaktyki**.

Podstawą pracy jest niepublikowana dotąd rozprawa doktorska, która dla potrzeb niniejszego opracowania poddana została zmianom (ominięto część eksperymentalną, wyekscerpowano z tekstu najważniejsze informacje mogące w praktyce posłużyć nauczycielom, dodano tabelę z alfabetem fonetycznym, uproszczono terminologię). Część teoretyczna publikacji podsumowuje wiedzę z zakresu kształcenia kompetencji fonologicznej uczących się (pojęcie kompetencji fonologicznej wraz z czynnikami implikującymi jej nabywanie), a także odnosi się do podstawowych zagadnień związanych z podsystemem fonicznym polszczyzny oraz rolą, jaką odgrywa on w przyswajaniu pozostałych podsystemów języka. Zasadnicza część pracy to jednak praktyczny poradnik dla lektorów, między innymi informujący o spodziewanych trudnościach w nauczaniu fonetyki języka polskiego (zagadnienie normy językowej, błędów i sposobów korekty, miejsc trudnych w obrębie omawianego podsystemu, wraz z przykładami). Najwięcej miejsca poświęcono **fonetyce korektywnej**, a więc omówieniu podstawowych zasad nauczania wymowy obcokrajowców, typologii ćwiczeń percepcyjnych i artykulacyjnych dotyczących zarówno głosek polskich, jak i prozodii, a także wykorzystaniu metod logopedycznych czy tekstów kultury.

## PODZIĘKOWANIA

Pragnę wyrazić podziękowania Pani Profesor Bożenie Ostromeckiej-Frażczak za wieloletnią opiekę naukową, niezwykle cenne rady i trafne spostrzeżenia, które nadały kształt końcowy niniejszej publikacji. Pasja naukowa Pani Profesor stanowiła dla mnie prawdziwą motywację w pracy badawczej i inspirowała mnie do dalszego rozwoju. Na osobne wyrazy wdzięczności zasługuje również recenzentka rozprawy doktorskiej, śp. Pani Profesor Maria Witkowska-Gutkowska, której uwagi były dla mnie wyjątkowo ważne. Serdecznie dziękuję także Panu Profesorowi Władysławowi Makarskiemu, którego wnikliwa recenzja pozwoliła osadzić omawiane zagadnienie w szerszej perspektywie językoznawczej.





# **CZĘŚĆ I**

ZAGADNIENIA  
TEORETYCZNE



# **ROZDZIAŁ 1**

## **KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

Glottodydaktycy coraz częściej rozważają zagadnienia związane z nauczaniem fonetyki języka polskiego jako obcego, dostrzegając jej rolę w przyswajaniu innych podsystemów języka [zob. rozdział 2.] oraz w niwelowaniu zakłóceń komunikacyjnych, które, szczególnie na początku nauczania, mają w niej swoje podstawowe źródło. Zarówno nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem, jak i młodzi lektorzy wykazują zainteresowanie nowymi metodami nauczania fonetyki cudzoziemców, przyglądają się wynikom najnowszych badań z zakresu fonetyki percepcyjnej, psycholingwistyki czy neurolingwistyki, a więc próbują odnosić się do wielu różnych dziedzin nauki, aby usprawnić i uprzyjemnić proces nabywania kompetencji fonologicznej uczących się.

Mimo optymistycznych opinii w środowisku lektorów języków obcych (a więc nie tylko polskiego jako obcego), jakoby co „do konieczności kształtowania poprawnej wymowy w procesie nauczania języka obcego [panował – M.B.] powszechnie konsensus” [Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010: 78], nadal znaczne grono lektorów uznaje wykorzystywanie ćwiczeń fonetycznych za zbędne podczas prowadzenia zajęć z cudzoziemcami, ponieważ wydają się im one mniej istotne od takich, które pomagają w zdobywaniu

umiejętności z zakresu gramatyki czy leksyki (wskazują na to m.in. badania ankietowe przeprowadzone z lektorami<sup>1</sup>, jak również wciąż niewielka liczba dostępnych na polskim rynku wydawniczym materiałów poświęconych nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców). Funkcjonuje jednak i przeciwstawne przekonanie, według którego należy stosować tak wiele ćwiczeń artykulacyjnych, aby uczniowie opanowali polską wymowę w sposób niemal identyczny z tą, którą prezentują rodzimi użytkownicy języka<sup>2</sup>. Ta skrajna opinia powoduje często przemęczenie, a więc i zniechęcenie studentów, którzy wobec ograniczenia własnych predyspozycji (np. na tle neurologicznym czy laryngologicznym) bądź innych aspiracji językowych, nie chcą kontynuować nauki. Podstawowym problemem w nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego jest wobec tego określenie stopnia doskonalenia wymowy i słuchu mownego studentów<sup>3</sup>. Najpraktyczniejsze wydaje się podejście *au-rea mediocritas*, czyli:

---

<sup>1</sup> Niniejsza praca to skrócona wersja rozprawy doktorskiej nt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Zostały z niej wyekscerpowane cztery rozdziały, pominięto przede wszystkim część badawczą (oraz wypełnione testami i ćwiczeniami aneks), opisującą tworzenie narzędzi metodologicznych, takich jak: test słuchu fonemowego, test słuchu prozodycznego, test produkcji dźwięków mowy, akcentu i intonacji, a także przeprowadzone z ich użyciem badania: eksperyment w grupach równoległych, obserwację w grupach, wywiady z lektorami. Zabiegi te miały służyć uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czy proponowany autorski program ćwiczeń fonetycznych jest skuteczniejszy od standardowego. Pozytywne rezultaty wzmocniono, uzyskanymi z ankiet wypełnianych przez lektorów języka polskiego jako obcego, danymi na temat ich poglądów i wiedzy dotyczącej nauczania wymowy cudzoziemców.

<sup>2</sup> Na tę binarność postaw lektorów zwróciła uwagę już Hanna Komorowska [1993: 88].

<sup>3</sup> W literaturze przedmiotu brak sprecyzowanych wymagań kształcenia wymowy czy słuchu dostosowanych do poszczególnych poziomów biegłości językowej. Z reguły nauczyciele indywidualnie interpretują wymagania według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – dalej: ESOKJ / *Opis / System opisu* [2003], czasem wspomagając się m.in. podstawowymi informacjami zawartymi w *Programach nauczania* [2011].

---

kształcenie słuchu mownego i wymowy umożliwiające poprawną komunikację (bez zakłóceń) i rozwój umiejętności fonetycznych w ramach indywidualnych potrzeb.

---

Najważniejsze, aby wypowiedzi studentów były zrozumiałe i nie prowadziły do nieporozumień językowych, a więc by byli oni w stanie efektywnie przekazywać treści i intencje. Lektor musi dążyć do uzyskiwania takich wyników nauczania, ażeby uczniowie mogli się porozumiewać w języku obcym w stopniu zadowalającym nie tylko na terenie placówki edukacyjnej, lecz także poza nią – w sytuacjach naturalnych, w kontaktach codziennych z Polakami. Ich wymowa musi być odpowiednio dekodowana i rozumiana, gdyż porozumiewanie się w języku obcym jest prymarnie zdeterminowane nie tyle artykulacyjnie, co percepcyjnie. Należy pamiętać, że „poprawność fonetyczna, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, jest jednym z podstawowych elementów udanej komunikacji” [Berthold 1981, za: Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010: 78], uwarunkowanym stopniem wykształcenia kompetencji fonologicznej, jakością odbioru i produkcji dźwięków obcego języka.

## 1.1.

### KOMPETENCJA FONOLOGICZNA<sup>4</sup>

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego termin *kompetencja* definiuje jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” [ESOKJ 2003: 20]. Wyróżnia dwa komponenty kompetencji komunikacyjnej: kompetencje ogólne (czyli wiedzę deklaratywną, wiedzę proceduralną, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się) oraz kompetencje językowe (lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne). Językowe

---

<sup>4</sup> Fragmenty podrozdziału zostały rozwinięte i opublikowane w artykule *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne* [Bieracka 2013].

kompetencje komunikacyjne (KKJ) ogólnie odwołują się do omawianych w pracy zagadnień, na przykład elementem kompetencji socjolingwistycznych są rejestry i odmiany regionalne, natomiast w skład kompetencji pragmatycznych wchodzi kompetencje dyskursywna i funkcjonalna – zahaczające między innymi o problematykę poprawności. Spośród tzw. kompetencji językowych, oznaczających „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” [ESOKJ 2003: 100], najważniejsze z punktu widzenia pracy są kompetencja fonologiczna i ortoepiczna, które bezpośrednio odnoszą się do podsystemu fonicznego języka (kompetencja ortograficzna również odgrywa szczególną rolę w uczeniu się języka pod względem omawianych zagadnień)<sup>5</sup>.

---

**KOMPETENCJĄ FONOLOGICZNĄ (ang. *phonological competence*) nazywa się znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiedziania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem [por. ESOKJ 2003].**

---

W ESOKJ odnajdujemy kilka elementów składających się na tę kompetencję, bowiem aby się nią wykazać, uczący się musi posiadać umiejętność odbioru i produkcji:

jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów); cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, na przykład dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność); fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton); fonetyki zdaniowej (prozo-

---

<sup>5</sup> W innych modelach kompetencji komunikacyjnej fonologia również wyróżniana była wśród komponentów kompetencji gramatycznej, którą jednak, jak słusznie zauważa Anna Seretny, ze względu na bezpośrednie odniesienie do podsystemów języka lepiej byłoby nazwać lingwistyczną. W każdej z koncepcji jest ona powiązana z ortografią, np. w ujęciu Bachmana na fonologię (w uproszczeniu) składają się wymowa i pisownia [por. Seretny 2011: 26–34].

dii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację; redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcje samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję [ESOKJ 2003: 105].

Dotyczy więc umiejętności percypowania i artykułowania w języku obcym zarówno elementów dotyczących płaszczyzny **segmentalnej** (dźwiękowej), jak i **suprasegmentalnej** (prozodii) języka, przy czym w obrębie polszczyzny omija się zwyczajowo podane w *Systemie opisu* elizje czy iloczasy (*Opis* normatywizuje wymagania dotyczące znajomości języków obcych i wskazuje elementy ważne, którym należy poświęcić uwagę w procesie nauczania i testowania biegłości językowej). Nie należy jej stosować synonimicznie wobec pojęcia sprawności fonetycznej<sup>6</sup>, gdyż *ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna* (ang. *general phonetic awareness and skills*) to

zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanymi wcześniej dźwięków i wzorców prozodycznych, rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków, umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowane ciągi elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka [ESOKJ 2003: 98]<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *Sprawność* rozumiana jest jako „zespół umiejętności niezbędnych do osiągnięcia danego rezultatu, a nie sam rezultat” [Janowska 2008: 40]; to „termin językowy spotykany w tradycyjnej dydaktyce ogólnej odpowiadający mniej więcej pojęciu *nawyku*. Oznacza on dobrze opanowaną *umiejętność* umożliwiającą osiągnięcie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku” [SDJO 1994: 202].

<sup>7</sup> Ogólna sprawność fonetyczna nie jest jednak utożsamiana z umiejętnością prawidłowego wymawiania słów w danym języku, lecz wraz z wrażliwością językową i komunikacyjną, technikami uczenia się oraz sprawnościami heurystycznymi składa się na umiejętność uczenia się (fr. *savoir-apprendre*) [ESOKJ 2003: 98].

Rozumienie *kompetencji fonologicznej*<sup>8</sup>, uznane dla potrzeb nauczania języków obcych, koreluje z przyjmowanym przez psycholingwistów czy logopedów definiowaniem jej jako rozwojowej zdolności poznawczej do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy [Kozminsky, za: Lipowska 2001: 43]. Uściślenie znaczenia czy wyliczenie wszystkich komponentów jest nadal przedmiotem badań na całym świecie, lecz na gruncie języka polskiego przyjmuje się często za Małgorzatą Lipowską następujące jej składniki (głównie w odniesieniu do natywnych użytkowników języka): zdolność do słuchowego różnicowania fonemów (słuch fonemowy); umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza, synteza, usuwanie); umiejętność dokonywania operacji na fonemach (analiza, synteza, usuwanie); umiejętność dokonywania operacji na elementach śród-sylabowych (identyfikowanie rymów i aliteracji) [Lipowska 2001: 43–44]. Jest to więc nie tylko wiedza dotycząca reguł językowych, lecz przede wszystkim umiejętność ich wykorzystywania w procesie tworzenia wypowiedzi [por. Dzikowska 2006: 31] czy czytania. Umożliwia prawidłowe porozumiewanie się, wolne od zakłóceń powodowanych błędną wymową. Dotyczy zarówno rodzimych użytkowników danego języka, jak i nabywających go w drodze akwizycji języka drugiego. Jej rozwój zależy od przebiegu procesów neurofizjologicznych zachodzących w centralnym układzie nerwowym, na prawidłowość których wpływ mają cechy wrodzone oraz oddziaływanie środowiska [Dzikowska 2006]. Problematiczne jest wobec tego nauczanie fonetyki obcokrajowców, którzy przecież nie posiadają ani wiedzy o polskim systemie fonologicznym, ani wzorców polskich głosek.

---

<sup>8</sup> Wielu badaczy stosuje pojęcie *kompetencji fonetycznej*, która definiowana jest jako zdolność do różnicowania i artykułowania określonej liczby fonemów [por. Andrukowicz 2003]. Skoro jednak w definicji kompetencji fonologicznej według ESOKJ jako dwa jej subskładniki wymieniono zarówno percypowanie i artykułowanie fonemów, jak i percypowanie i artykułowanie ich reprezentacji (a także elementów z płaszczyzny suprasegmentalnej), to wydaje się zbędne korzystanie z innego terminu.



Uznać można, że osoba o rozwiniętej kompetencji fonologicznej w zakresie polszczyzny ma choćby ogólną świadomość<sup>9</sup>: liczby i jakości fonemów, reguł fonologicznych (zasady wymowy allofonów; kontekstowość wymowy, koartykulacja), istniejących zasad fonotaktycznych (ograniczenia łączliwości) oraz prozodii języka. To teoretyczne wyliczenie na gruncie języka polskiego powinno być uwzględniane podczas tworzenia programów nauczania dla wszystkich poziomów biegłości i odpowiednio do każdego z nich interpretowane i wyzyskiwane. Z braku tego rodzaju publikacji ważna zdaje się choćby próba dokonania uszczegółowienia. W niniejszej pracy **znajomość inwentarza fonemów** postrzega się jako świadomość istnienia poszczególnych fonemów: samogłoskowych, spółgłoskowych, gładów (półsamogłosek) – a w konsekwencji ich realizacji (czyli głosek), to także ogólne uzmysłowienie sobie charakterystycznych dla polszczyzny cech dystynktywnych (na początku nauczania cudzoziemcom uczącym się języka polskiego jako obcego potrzebna jest zwykle wiedza o tych najbardziej podstawowych, np. dźwięczność–bezdźwięczność). W ramach **reguł fonologicznych** wypada uwzględnić wiele rozmaitych zasad, świadomość różnic między dźwiękami wymawianymi w izolacji a tymiż w trakcie procesu mówienia (akomodacja), znajomość upodobnień (szczególnie pod względem dźwięczności oraz miejsca artykulacji, lecz i pozostałych) czy uproszczeń artykulacyjnych (osłabienia lub redukcje głosek), a także kontekstowość dla braku możliwości ich przeprowadzenia. **Reguły fonotaktyczne** dotyczą zarówno znajomości charakteru polskiej sylaby (budowane za pomocą jednej samogłoski; dążność językowa do sylab otwartych itp.), jak i możliwych sekwencji fonemów, w tym ograniczeń segmentalnych (występowanie pojedynczych fonemów) i sekwencyjnych (zasady łączenia fonemów) w obrębie wszystkich ich klas. Zaś **zjawiska prozodyczne** rozpatrywane powinny być pod kątem akcentuacji

---

<sup>9</sup> Nie oznacza to uświadomionej wiedzy na temat ilości czy jakości polskich fonemów, zasad fonotaktycznych czy reguł fonologicznych, a prezentowanie odpowiednich do poziomu znajomości języka polskiego umiejętności w zakresie polskiej wymowy.

(paroksytoneza i odstępstwa od niej; akcent logiczny), intonacji (antykadencja, kadencja, progredienca) oraz rytmu wypowiedzi (rytm sylabiczny a iloczas) [zob. Biernacka 2013]. Ujednolicone zestawienie znajduje się w tabeli 1.

**Tabela 1.** Kompetencja fonologiczna (język polski jako obcy)

Kompetencja fonologiczna		
1.	Znajomość inwentarza fonemów	samogłoski, spółgłoski, glajdy; cechy dystynktywne
2.	Znajomość reguł fonologicznych	wymowa fonemów w kontekstach – allofony; koartykulacja (upodobnienia, uproszczenia artykulacyjne, redukcje)
3.	Znajomość zasad fonotaktycznych	struktura sylaby; miejsce fonemu w sylabie, sekwencje fonemów
4.	Znajomość zjawisk prozodycznych	akcent, intonacja, rytm

Źródło: opracowanie własne.

### 1.1.1.

## KOMPETENCJA ORTOEPICZNA

Subskładnikiem kompetencji lingwistycznej, mającym wpływ na przyswajanie systemu fonicznego języka obcego, jest również **kompetencja ortoeiczna**<sup>10</sup> (ang. *orthoepic competence*), czyli umiejętność głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz prawidłowego produkowania słów wcześniej poznanych i wyrażonych jedynie w formie pisemnej [por. Jassem 1980]. Jest to znajomość zasad pisowni, umiejętność korzystania ze słownika wraz ze znajomością znaków transkrypcji fonetycznej (konwencji opisywania

<sup>10</sup> **Ortoepia** – zwykle definiowana jako nauka poprawnego mówienia; zasady poprawności językowej [Kopaliński 2000: 365]; poprawność wymowy; por. kultura języka, kultura żywego słowa.

artykulacji) konieczna dla prawidłowej wymowy. Obejmuje również znajomość wpływu form graficznych, a zwłaszcza znaków interpunkcyjnych, na segmentację i intonację wypowiedzi oraz umiejętność analizy wieloznaczności (np. homonimów) w kontekście [Raczyńska 2007: 171; ESOKJ 2003: 106]. **Ortoepia** uznawana jest powszechnie za dział językoznawstwa rozpatrujący poprawność na wszystkich płaszczynach języka, zazwyczaj jednak jako jej składowe wyróżnia się **ortografię** i **ortofonię** (zgodność z normą foniczną). Dzięki tej kompetencji zdobyta wcześniej wiedza może być praktycznie wykorzystana także w aspekcie leksykalnym czy retorycznym (pragmatyka wypowiedzi zyskuje tym samym sprawne podparcie). Jak widać, pytania, jakie przed nauczycielami języków obcych stawia ESOKJ w zakresie wymowy, dotyczą rozważenia, oprócz ćwiczeń wrażliwości słuchowej, ćwiczeń automatyzujących, form pracy nad wymową czy wykorzystywania transkrypcji fonetycznej, także między innymi zasadności nauczania reguł ortoepicznych [ESOKJ 2003: 133], dotąd rzadko rozpatrywanych.

**Tabela 2.** Kompetencja ortoepiczna (język polski jako obcy)

<b>Kompetencja ortoepiczna</b>		
1.	Znajomość zasad pisowni	odczytywanie, literowanie, sylabizowanie (a np. dzielenie wyrazów)
2.	Znajomość ogólnych zasad transkrypcji fonetycznych	transkrypcje słownikowe; sławistyczny alfabet fonetyczny, międzynarodowy alfabet fonetyczny
3.	Znajomość wpływu grafii na segmentację i intonację wypowiedzi	np. homonimia tekstowa; patrz: wymowa a ortografia
4.	Znajomość kontekstowych możliwości interpretacyjnych	homonimia, synonimia (także np. w aspekcie składniowym)

Źródło: opracowanie własne.

## 1.1.2.

### KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA

Pogłębianie świadomości fonologicznej (fonetycznej) wpływa na rozwój językowy, między innymi warunkując poprawną pisownię (procesy analizy, świadomość budowy słowa) [por. Ročlawski 1995]. Jest to związane z kolejnym komponentem kompetencji lingwistycznej, czyli **kompetencją ortograficzną** (ang. *orthographic competence*), która „tyczy się umiejętności percepcji i tworzenia symboli, z jakich składają się teksty pisane” [ESOKJ 2003: 171]. Nie jest bowiem możliwe właściwe opanowanie brzmieniowej warstwy języka w oderwaniu od jej graficznej formy. Dlatego też uczący się języków obcych europejskich, których systemy pisowni oparte są na zasadach alfabetycznych, powinni znać i umieć odróżniać oraz tworzyć kształty małych i wielkich liter w druku i kursywie, znać prawidłową pisownię słów wraz z formami skróconymi, znaki interpunkcyjne oraz zasady ich stosowania [por. ESOKJ 2003: 105; Raczyńska 2007: 171]. Szczególnie ważne w przypadku polszczyzny jest poznanie rozbieżności między wymową a pismem czy wpływu akcentuacji i intonacji na zapis [zob. podrozdział 2.1.]. Proponowany opis kompetencji, dostosowany do polszczyzny, znajduje się w tabeli 3.

**Tabela 3.** Kompetencja ortograficzna (język polski jako obcy)

Kompetencja ortograficzna		
1.	Znajomość inwentarza grafemów	litery samogłoskowe i spółgłoskowe; digrafy, trigraf; diakryty
2.	Znajomość zasad ortograficznych	pisownia ch / h, rz / ż, ó / u, mała / wielka litera, pisownia łączna / rozdzielna, oznaczanie miękkości spółgłosek, zapis zakończeń -i, -ii, -ji
3.	Znajomość znaków interpunkcyjnych	przecinek, średnik, nawias, wielokropki, myślnik, dwukropki, cudzysłowy, kropka, pytajnik, wykrzyknik

4.	Znajomość zasad interpunkcyjnych	interpunkcja a składnia / semantyka / prozodia
5.	Znajomość konwencji typograficznych	kroje czcionek; loga; skróty; znaki specjalne

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie wszystkich typów kompetencji lingwistycznej (a więc także przyswojenie reguł gramatycznych czy zapamiętanie słownictwa<sup>11</sup>) nie jest jednak możliwe bez podstawowych umiejętności, również fizjologiczno-psychologicznych, z których fundamentalną jest możliwość percypowania obcych, nieznanymi uczącemu się, dźwięków mowy.

## 1.2.

### CZYNNIKI IMPLIKUJĄCE NABYWANIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ

#### 1.2.1.

#### PERCEPCJA A PERCEPCJA MOWY

Za sam odbiór bodźców słuchowych (dźwięków mowy) odpowiada recepcja, którą Witold Dobrołowicz stanowczo oddziela od percepcji, uznając percepcję za poznanie bezpośrednie, a recepcję za pośrednie (za „pośrednictwem sygnałów” [Dobrołowicz 1985: 42]). W procesie rozumienia mowy nie wystarczy bowiem słyszeć, że zostają wypowiedane poszczególne dźwięki, ważne jest, aby dodatkowo je rozumieć, potrafić rozróżnić je od innych, zinterpretować (a recepcja jest wąskim pojęciem oznaczającym jedynie odbiór bodźców o danej

<sup>11</sup> Warto dodać, że na tzw. *znajomość słowa* w ramach jego formy składa się wiele elementów, w tym – w zakresie wymiaru fonicznego – znajomość brzmienia i wymowy. Równie ważna jest jego forma graficzna (zob. koncepcja I.S.P. Nationa i jej modyfikacja w ujęciu A. Seretny [2011: 51–59]).

modalności, np. fali akustycznej [Jastrzębowska 1999: 257]). **Percepcja** (ang. *perception*) zatem to „złożony proces poznawczy, polegający na odzwierciedlaniu przez człowieka przedmiotów, zjawisk i procesów, zachodzących wskutek działania określonych bodźców na narządy zmysłowe” [SJP 1982: 634], a więc uwzględniający zarówno odbiór, jak i interpretację. To

[...] całość procesów poznawczych, na które składają się trzy elementy: odbiór wrażeń, organizacja percepcyjna oraz identyfikacja przedmiotu. Odbiór wrażeń (*sensation*) jest etapem, dzięki któremu stymulacja z narządów zmysłów, w tym wypadku aparatu słuchowego, wywołuje impulsy nerwowe reprezentujące doświadczenia z wnętrza organizmu lub spoza niego. Kolejno następuje proces organizacji percepcyjnej (*perceptual organization*), podczas którego zostaje wytworzona wewnętrzna reprezentacja danego obiektu na podstawie dotychczasowych doświadczeń. Jest to faza integracji nowych danych z dotychczasową wiedzą. W procesie słyszenia dźwięki są systematyzowane przede wszystkim według kategorii istniejących w języku ojczystym. Potem następuje etap identyfikacji (*identification*) i rozpoznawania (*recognition*) wiadomości [Prizel-Kania 2008: 215].

**Percepcja mowy** jest zaś złożonym procesem, który angażuje trzy rodzaje słuchu: fizjologiczny (umożliwiający odbiór i różnicowanie sygnałów słuchowych za pomocą narządu słuchu), muzyczny (niezbędny do odróżniania elementów prozodii języka, np. intonacji, akcentu, rytmu) i mowny (służący rozróżnianiu fonemów, głosek i zjawisk prozodycznych), a odpowiada za odbiór i jednocześnie rozumienie. Zdzisław Kurkowski [2000: 104–105] w procesie percepcji (dźwięków) mowy wyróżnia następujące procesy:

- *recepcję dźwięków mowy* – polegająca na dostrzeżeniu działania bodźca lub tego, że bodziec przestał działać (jest to funkcja podstawowa – potocznie określana terminem „słyszenie” [...] [a więc rolę odgrywa tu słuch fizjologiczny – M.B.];

- *rozdzielanie (i utożsamianie) dźwięków mowy* [...] [czyli poszczególnych głosek, za co odpowiedzialny jest słuch mowny – M.B.];
- *pamięć słuchową wypowiedzi*, przede wszystkim wyrazów i struktur prozodycznych [...] [długości, liczby sylab i ich kolejności – M.B.], [...] umożliwia przywołanie wyobrażeń dźwięków mowy;
- *asocjacje dźwięków mowy* – przede wszystkim jest to umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami, przypisywania znaczeń wypowiedziom [...];
- *lateralizację percepcji dźwięków mowy* – liczne badania [...] potwierdzają prawouszną dominację w percepcji dźwięków mowy<sup>12</sup>;
- *kontrolę słuchową wypowiedzi* – percepcja słuchowa<sup>13</sup> własnych wypowiedzi angażuje w różnym stopniu wymienione wyżej funkcje przy jednoczesnym zaangażowaniu struktur mózgu odpowiedzialnych za procesy ekspresyjne.

Percepcja mowy jest warunkiem konstytutywnym słyszenia i słuchania, a więc zdolności / umiejętności ważnych nie tylko dla kształtowania poprawnej wymowy, lecz samego dekodowania dźwięków, które przekłada się także na sprawności rozumienia ze słuchu czy, w konsekwencji, mówienia. Za sprawą percepcji mowy student jest w stanie wychwycić z potoku mownego poszczególne (relevantne) dźwięki, połączyć je w logiczne ciągi (wyrazy), a następnie umieścić w danej sytuacji komunikacyjnej (kontekście) i zrozumieć jako pełne, sensowne wypowiedzenie. Jest to niezbędne

---

<sup>12</sup> Lewe ucho ma przewagę w odbiorze innych dźwięków, np. różnych melodii [za: *Język jako przedmiot badań psychologicznych...* 2011: 72]. Jest to teza przyjmowana przez wielu neurolingwistów i psycholingwistów, choć doczekała się także swojej krytyki [por. *Psycholingwistyka* 2005].

<sup>13</sup> Logopedzi często posługują się pojęciem *percepcji słuchowej*, której proces rozpoznawania, różnicowania i zapamiętywania wsparty jest dodatkową analizą i syntezą dźwięków [por. Rocławski 1981].

w procesie komunikacji w równym stopniu jak umiejętność prawidłowej artykulacji<sup>14</sup>, bowiem uczący się języka obcego najpierw uczy się słuchowo rozróżniać obce dźwięki mowy, a dopiero później je wypowiadać. Dlatego powszechnie przyjęta w środowisku glotto-dydaktycznym została opinia, że

---

**przed nauką wymowy należy ćwiczyć umiejętność rozpoznawania i rozróżniania dźwięków danego języka\*.**

---

\* Jest to teza wprowadzona przez Renarda, autora metody verbo-tonalnej [zapis oryginalny, za: Szmidt, Castellví 2010: 197], a propagowana m.in. przez H. Komorowską [1993] czy G. Balkowską [2004]. Znajduje ona także poparcie w teorii uczenia dźwięków obcego języka według kolejności ich nabywania u natywnych użytkowników języka.

W samym procesie percepcji mowy wyróżnia się trzy etapy:

- 1) **różnicowanie dźwięków** mowy w oparciu o cechy dystynktywne;
- 2) **identyfikację bodźców** akustycznych i ich **porównywanie** z matrycami przechowywanymi w pamięci długotrwałej;
- 3) **rozumienie** elementów leksykalnych oraz sensu wypowiedzi [Dźwierzyńska 2001a: 55].

Wobec tego usłyszenie i rozpoznanie poszczególnych dźwięków musi być natychmiast powiązane z treścią wypowiedzi.

### 1.2.1.1.

#### Antycypacja

Według badań proces rozumienia mowy nie ogranicza się jedynie do jej percypowania, ponieważ człowiek nie jest w stanie usłyszeć i przetworzyć wszystkich bodźców, które do niego napływają podczas

---

<sup>14</sup> **Artykulacja** rozumiana jest jako wymawianie poszczególnych dźwięków mowy i w tym znaczeniu w pracy synonimicznie termin ten stosowany jest z pojęciem **wymowy**. Nie przeczy to jednak definiowaniu jej jako zespołu „[...] ruchów narządów artykulacji w stosunku do miejsca artykulacji podczas produkcji dźwięków mowy. Właściwa artykulacja głosek języka obcego jest nieodzownym warunkiem poprawnej wymowy” [SDJO 1994: 27].



rozmowy. Odkryto, że zarówno samo dekodowanie mowy, jak i komunikacja oraz przyswajanie języków obcych w znacznym stopniu opierają się na procesie tzw. antycypacji, czyli aktywnego oczekiwania i przygotowywania się na nadchodzącą informację, polegającym na diagnozie sytuacji czy kontekstu – nie zaś zgadywaniu [Dakowska 2008: 38].

**Antycypacja** (z łac. *anticipare* – uprzedzać, poprzedzać) oznacza „wyprzedzanie, przewidywanie, zakładanie czegoś jeszcze nieistniejącego” [SWO 2000: 40], funkcjonuje we wszystkich podsystemach języka, a więc dotyczy zarówno semantyki, morfologii, składni, jak i fonetyki<sup>15</sup>. Każdy język ze względu na posługiwanie się indywidualnym zespołem głosek o właściwych sobie cechach dystyngtywnych i relewantnych, posiada określone reguły ich stosowania. Na poziomie fonicznym oznacza to między innymi, że konkretne głoski mogą występować wyłącznie po innych, z góry ustalonych głoskach (np. w języku polskim głóskę [i]<sup>16</sup> wymawiamy tylko po fonemach palatalnych, [j] oraz [j] niezgóskotwórczym). W oparciu o akceptowane w danym języku reguły fonologiczne, możliwe staje się przewidywanie mających nastąpić elementów wypowiedzi. „Na podstawie prawdopodobieństwa elementów mowy (dźwięków, sylab, wyrazów itp.) formułowane są hipotezy dotyczące ich wystąpienia w wysłuchanym tekście” [Dźwierzyńska 2001a: 97–98, 66], tak więc proces percepcji w dużej mierze ma charakter prognostyczny. Jednostką percepcji może być nawet sam fonem, jeśli w usłyszanej wypowiedzi znajdują się nowe leksemy lub oparta jest ona na nowej tematyce. Dekodowanie

---

<sup>15</sup> Por. pojęcie *antycypacji* z punktu widzenia fonetyki artykulacyjnej, które oznacza wcześniejsze przygotowanie narządów mowy do wymówienia następnjej głoski, czyli przyspieszenie, np. [proźba]; narządy mowy zachowują pozycję wyprzedzającą. Wraz z perserweracją, czyli dłuźszym przytrzymaniem narządów mowy w połoźeniu dla jakiejś głoski, opóźnieniem (np. [pšeškoda]), gdy narządy mowy zachowują pozycję inercyjną, stanowi o koartykulacji (nakładaniu się ruchów narządów mowy i brzmienia głoski poprzedzającej i następującej na wymawianą), tworzy zespół oddziaływań zapewniający płynność mowy [por. Wierzchowska 1980; Ostaszewska, Tambor 2001].

<sup>16</sup> Stosowany w publikacji alfabet fonetyczny znajduje się na stronach 212–215.

treści następuje w czasie przerw w mówieniu (ze względu na powolny przebieg analizy fonetycznej), a percepcja mowy nastawiona jest początkowo na formę, w drugiej kolejności na znaczenie. Początkujący słuchacz próbuje odebrać każdy szczegół percypowanej wypowiedzi obcojęzycznej [Dźwierzynska 2001b: 30], gdyż nie wykształcił jeszcze umiejętności globalnego odbioru dyskursu.

Świadomość istnienia poszczególnych dźwięków mowy danego języka znacznie ułatwia uczącym się rozumienie poszczególnych wypowiedzi. W trakcie mówienia głoski zmieniają się w zależności od otoczenia, więc możliwe jest przewidzenie ich brzmienia. Antycypacja nie występuje jednak w przypadku percypowania „pojedynczych, wyizolowanych dźwięków [...] i ich identyfikacja następuje jedynie na podstawie cech fizycznych” [Dźwierzynska 2001a: 120]. Ćwiczenia ukierunkowane na antycypację przyspieszają rozumienie mowy w języku obcym, co wpływa korzystnie na proces uczenia się. Odgrywa ona znaczącą rolę nie tylko w sprawnościach receptywnych (czytanie ze zrozumieniem i rozumienie ze słuchu), lecz i w produktywnych (mówienie, pisanie), w których nazywana jest przez Dźwierzynską „wyprzedzającą syntezą”.

### 1.2.2.

#### SŁUCH MOWNY<sup>17</sup>

Jak już wspomniano, percepcja mowy uwarunkowana jest słuchem fizycznym, który cechuje określona wrażliwość (ostrość słyszenia) i który determinują słuch muzyczny (umożliwiający różnicowanie wysokości dźwięku) oraz słuch mowny<sup>18</sup>. Współcześnie A. Domała i U. Mirecka, próbując zhierarchizować poszczególne terminy, uznały **słuch mowny** za pojęcie najogólniejsze. Definiowany jest on jako zdolność odbioru dźwięków mowy warunkująca opanowa-

<sup>17</sup> Fragmenty podrozdziału zostały rozwinięte i opublikowane w artykule *Słuch fonematyczny, fonetyczny czy mowny – rozważania terminologiczne* [Biernacka 2014b].

<sup>18</sup> W latach 70. niezwykle często za synonim słuchu fonematycznego uznawano się słuch mowny (m.in. Iwanowa) lub percepcję fonematyczną (np. Gietmanski) [por. Kania 2001: 93].

nie systemu fonologicznego (słuch fonemowy; aspekt segmentalny systemu fonologicznego) oraz fonologiczny słuch prozodyczny (wymiar suprasegmentalny), a także stanowiący o odbiorze informacji pozasystemowych fonetyczny słuch segmentalny (czyli słuch głoskowy) i fonetyczny słuch prozodyczny (dotyczący konwencjonalnych cech suprasegmentalnych właściwych polszczyźnie) [za: Dzikowska 2006: 36]. To zwrócenie uwagi zarówno na cechy segmentalne, jak i suprasegmentalne substancji fonicznej znalazło poparcie również w pracach Ewy Małgorzaty Skorek. Według niej *słuch mowny* jest „złożoną umiejętnością umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji” [Skorek 2001: 82]. Składa się z trzech rodzajów słuchu: fonemowego (zalicza ona tu również zdefiniowane cechy słuchu fonematycznego i fonologicznego), fonetycznego i prozodycznego. Badaczka różnicuje poszczególne funkcje składowe tego słuchu jako:

- **słuch fonemowy**, który odpowiada za rozróżnianie cech dystynktywnych, czyli fonemów, np. /t/ : /d/;
- **słuch fonetyczny**, umożliwiający rozróżnianie cech niedystynktywnych, czyli realizacji jednego fonemu, np. [t] : [t̥];
- **słuch prozodyczny**, który powoduje rozróżnianie cech prozodycznych wypowiedzi, np. *Idziesz!* : *Idziesz?*

---

**Słuch mowny jest zatem terminem ogólnym, uwzględniającym umiejętność odbioru i identyfikacji wszystkich elementów zarówno płaszczyzny segmentalnej, jak i suprasegmentalnej.**

---

Stosowanie bardziej precyzyjnych określeń poszczególnych funkcji słuchowych ma zastosowanie głównie w opisie ontogenetycznym, jednak przy filogenezie i w rozważaniach glottodydaktycznych praktyczniejszy wydaje się termin generalizujący. Wiele opracowań logopedycznych lub językoznawczych wprowadza jednak takie terminy, jak słuch fonematyczny, fonologiczny, fonetyczny czy fonemowy. Niekiedy są one traktowane synonimicznie, zwykle jednak badacze

stwarzają własne definicje tych pojęć (lub powołują się na już opisane) i różnicują je. A. Lipińska sugeruje, że językoznawcy łączą **słuch fonologiczny** z umiejętnością wyodrębnienia fonemu, natomiast psychologowie odnoszą tę zdolność do różnicowania i rozpoznawania dźwiękowej struktury języka [za: Dzikowska 2006: 34]. **Słuch fonemowy** to natomiast „zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek” [Rocławski 1995: 20; por. Łobacz 1996: 64]<sup>19</sup>, rozróżniania najmniejszych elementów składowych, czyli fonemów [Styczek 1982]. Tak więc w odniesieniu do pojęcia fonemu utożsamiany jest on ze słuchem fonologicznym.

Wyjątkowo często badacze posługują się także pojęciem **słuchu fonematycznego**, który jest bezpośrednio związany z możliwościami kształtowania kompetencji fonologicznej u cudzoziemców. Termin *sluch fonematyczny* (wywodzący się od pojęcia *fonem*) został wprowadzony do polskiej literatury naukowej przez neurolingwistę i neuropsychologa Aleksandra R. Łurię, który zdefiniował go jako „specyficzną ludzką zdolność do słuchowego odbioru, identyfikowania (sposrządzania) i rozróżniania tych cech brzmieniowo-artykulacyjnych bodźca akustycznego, które w danym języku pełnią funkcję dystynktywną i delimitacyjną” [za: Sawa 1984]. Niektórzy badacze, definiując słuch fonematyczny, zwracają uwagę na różnicowanie fonemów, inni za istotniejsze uważają analizę i syntezę dźwięków mowy. Józef Tadeusz Kania łączy oba podejścia i definiuje go jako „umiejętność oceny bodźców akustycznych z punktu widzenia potrzeb komunikacji językowej, tj. umiejętność

---

<sup>19</sup> B. Rocławski wprowadza także pojęcie **słuchu fonetycznego**, czyli „zdolności odróżniania głosek, zjawisk prozodycznych” [1981: 101], polegającej na reagowaniu na miejsce akcentu, zmiany intonacji, iloczasu oraz na wskazaniu wadliwych artykulacji (dotyczy dzieci przynajmniej w wieku 5 lat) – z reguły utożsamiany ze *sluchem fonematycznym*. Słuch fonetyczny dotyczy umiejętności wskazania różnych aspektów dźwiękowych wypowiedzi, lecz nie odnosi się do zróżnicowania alofonicznego. Wspomina o tym Jolanta Tambor, podając przykład „niezrozumienia słuchowego” dźwięku z powodu bliskości brzmieniowej dwu głosek lub sekwencji głosek – m.in. nierozróżnianie głosek szeregu szumiącego od ciszącego lub samogłosek szeregu przedniego [Tambor 2010: 313].

percypowania (wyodrębniania oraz identyfikowania) elementów fonologicznie relewantnych (istotnych), pomijania zaś cech dla procesu porozumiewania się redundantnych (nieistotnych)” [2001: 94, 95]. Ten typ słuchu nie jest zdolnością wrodzoną, a kształtującą się w dzieciństwie (najintensywniej między pierwszym a drugim rokiem życia) i zależy od bodźców słuchowych, które dostarczane są dziecku. Ograniczany jest zasobem fonemów danego języka, ponieważ gdy dziecko często słyszy wzorce pewnych dźwięków, uczy się je słuchowo dostrzegać, różnicować, a następnie i wypowiadać. Pozostałe dźwięki (nieistotne z punktu widzenia komunikacji w języku pierwszym), zostają pomijane, a ich wzorce słuchowe nie utrwalają się i zaczynają zanikać. Dalszy ich rozwój może więc nastąpić wyłącznie poprzez naukę języków obcych. Aby w mózgu dziecka utrwalił się dźwięk i powstał **wzorzec słuchowy** (stereotyp), musi go ono usłyszeć około 60 razy. W przyszłości, dzięki takiemu utrwaleniu, wykształcają się umiejętności różnicowania napięcia mięśniowego właściwego wytwarzanym głoskom, a więc powstaną dalsze stereotypy – czuciowo-ruchowe [Jastrzębowska 1999: 270].

Odpowiednie ruchy mowne, kontrolowane słuchem fonematycznym, warunkują poprawne rozróżnianie i w konsekwencji wypowiedanie głosek. Jeżeli w dzieciństwie dziecko nie przystosuje aparatu artykulacyjnego do wymowy jakiegoś dźwięku mowy, to w przyszłości szanse na opanowanie go w sposób zbliżony do ideału są niewielkie. Nie ma ono bowiem ani wzorca słuchowego danej głoski, ani umiejętności skojarzenia wyrazu z danym desygnatem na podstawie jego wartości dźwiękowej<sup>20</sup>. W dalszej kolejności – w procesie artykulacji, musi ono samo silnie kontrolować wypowiedanie dźwięków, ponieważ brak ustalonych wzorców ruchów mownych uniemożliwia mu naturalne ustawienie narządów artykulacyjnych<sup>21</sup>, pasujące do wypowiedania danego dźwięku (jeszcze przed czasem jego wypowiedzenia).

---

20 Deficyty słuchu fonematycznego mogą wywoływać zaburzenia umiejętności kojarzenia danego wzorca słuchowego z określonym pojęciem [Styczek 1982].

21 Dotyczy to tzw. **nawyku artykulacyjnego**, czyli zespołu utrwalonych związków przyczynowo-skutkowych [Sikorski 2006b: 199; por. pojęcie bazy artykulacyjnej wg SDJO 1994: 32].

---

**Granice rozwoju słuchu fonematycznego są określone zasobem głosek z języka pierwszego, jednakże nie są trwałe, wobec czego inwentarz znanych dźwięków mowy zawsze można poszerzać.**

---

Istotne jest, aby uświadomić sobie, że częściowo wpływa on na zdolność prawidłowego pisania – także w języku obcym. Jeśli bowiem student nie słyszy różnic między głoskami, nie może dokonać analizy słuchowej wyrazu (wyodrębnić z niego poszczególnych elementów), a więc poprawnie go zapisać. Natomiast błędne dokonywanie syntezy słuchowej uniemożliwia płynność i prawidłowość czytania. W związku z tym deficyty tego słuchu mają bardzo wiele poważnych konsekwencji w nauce języków obcych.

Podsumowując, można więc sprecyzować, że badacze, pisząc o słuchu fonemowym, zwracają uwagę na umiejętność kwalifikowania głosek do określonych klas, słuch fonematyczny uznając za służący rozróżnianiu głosek języka (uwarunkowany kontekstem). W tabeli 4. opisano najczęstsze rozumienie poszczególnych typów słuchu oraz ich podstawowe funkcje.

**Tabela 4.** Typy i funkcje słuchu

<b>Typ słuchu</b>	<b>Służy</b>	<b>Różnicuje</b>
Fizjologiczny / fizyczny	odróżnianiu dźwięków z otoczenia	dźwięki
Muzyczny	różnicowaniu wysokości dźwięku	różne cechy prozodyczne
Fonetyczny	odróżnianiu głosek i zjawisk prozodycznych, dostrzeganiu cech fizycznych dźwięku	głoski akcent i intonację
Fonemowy	kwalifikowaniu głosek do ich fonologicznie zdeterminowanych klas, wyodrębnianiu i odróżnieniu fonemów	fonemy

Fonematyczny	identyfikacji i odróżnianiu fonemów	fonemy
Fonologiczny	przetwarzaniu fonologicznemu, wyodrębnianiu i odróżnianiu fonemów i cech prozodycznych wypowiedzi	fonemy akcent i intonację
Prozodyczny	odróżnieniu cech prozodycznych wypowiedzi	akcent i intonację
Mowny	odróżnianiu głosek, fonemów, cech prozodycznych wypowiedzi	głoski fonemy akcent i intonację

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz słuchu mownego, gwarantującego możliwość właściwego rozróżniania usłyszanych dźwięków, badania psycholingwistów wskazują również na rolę doświadczenia językowego, a więc osłuchania się z dźwiękami języka (umiejętność słyszenia, interpretowania i powtarzania) w percepcji mowy. Percepcja nie byłaby możliwa, gdyby nie wzorce zatrzymywane w ludzkiej pamięci, odnoszące się nie tylko do wiedzy deklaratywnej, znaczeń słów, lecz i pomniejszych jednostek, takich jak fonemy lub głoski.

### 1.2.3. PAMIĘĆ

**Pamięć** jest „względnie trwałym zapisem doświadczenia, które znajduje się u podłoża uczenia się” [Anderson 1998: 22], zdolnością mózgu do postrzegania, przypisywania znaczeń i przechowywania zdarzeń, których doświadczyliśmy, a także kojarzenia ich z innymi [Zimbardo 2001, za: Lewicka 2007: 55]. Uczenie odnosi się do procesu adaptacji zachowania się doświadczenia, a pamięć do trwałych zapisów, będących u podłoża tej adaptacji. Wielokrotnie w literaturze polskiej i zagranicznej wyróżniano różne typy pamięci, lecz z punktu widzenia tematu pracy istotna wydaje się pamięć zdefiniowana przez J. R. Andersona, który łączy ją z typem systemu

percepcyjnego. Pamięć krótkotrwałą<sup>22</sup> nazywa on „przemijającą” i dzieli na:

- wzrokową pamięć sensoryczną<sup>23</sup>, która utrzymuje informacje dostarczone przez system wzrokowy;
- słuchową pamięć sensoryczną, przechowującą informacje słuchowe [Anderson 1998].

**Pamięć słuchowa** jest percepcyjną zdolnością przechowywania w pamięci wzorców słuchowych wyrazów, czyli ich długości (liczby sylab w wyrazie), kolejności sylab i liczby głosek w wyrazie. To także „zdolność zatrzymywania w pamięci ciągu wyrazów połączonych związkami logiczno-gramatycznymi” [por. Jastrzębowska 1999: 273; Styczek 1982], na przykład dni tygodnia czy wierszy, jest więc istotna zarówno dla czynności nadawania, jak i odbioru. Dzięki temu, że pozwala na przypominanie sobie pewnych informacji dźwiękowych, sprzyja przyswajaniu wiedzy (reguluje i wzmacnia poziom komunikowania się w języku obcym). Na podstawie usłyszanych dźwięków (wypowiedzianych w konkretnej kolejności), uczący się może odtworzyć znaczenia poszczególnych słów i zidentyfikować znaczenie całych wypowiedzi. Za pomocą antycypacji, na podstawie kontekstu czy wspomagając się elementami mowy niewerbalnej, jest w stanie zinterpretować daną strukturę zdaniową i stworzyć właściwą replikę. Pamięć słuchowa pozwala dekodować znaczenia leksemów, niekiedy jeszcze przed ich całościowym wypowiedzeniem<sup>24</sup>. Ten typ pamięci

---

22 Pamięć krótkotrwałą jest bezpośrednia w stosunku do pamięci wzrokowej oraz „świeża” w stosunku do pamięci słuchowej. Informacje w niej przechowywane z czasem się zacierają. Pamięć długotrwałą ma większą pojemność, a informacje w niej są zawsze gotowe do wydobycia [por. Le Poncin 1995].

23 Pamięć sensoryczna to pamięć informacji dostarczanych za pomocą zmysłów [za: Anderson 1998: 185]. Jej typem jest **pamięć fonemiczna** (kategorialna), która „[...] przekazuje sygnały do dalszego przetwarzania w pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, gdzie poddane one zostają semantycznej obróbce. Jest to taki mechanizm, który wyposażony jest w specjalne dekodery wrażliwe na określone cechy dystynktywne fonemów” [Kurz 1976: 127].

24 Jest to interpretowane m.in. przez tzw. modele dostępu leksykalnego. Jak się okazuje, dostępność leksykalną warunkuje także fonologia (potwierdza to zjawisko „mam to na końcu języka” czy tzw. efekt wanny – mylenie słów podob-



usprawnia syntezę słuchową<sup>25</sup>, ponieważ przechowywane są w nim wszystkie składowe słowa (głoski, sylaby), co odgrywa znaczącą rolę w rozumieniu sensu wypowiedzi.

Warto także wspomnieć tzw. **pamięć werbalną** (nazywana również roboczą, operacyjną) według Alana Baddeleya, „w której przetwarzane są zarówno informacje przychodzące, aktualnie odbierane przez podmiot, jak i informacje wychodzące, które skierowane są do innych” [Kurcz 2011: 99–100]. Uważa się ją za czynnik decydujący o tempie i efektywności przyswajania nowych form fonetycznych słownictwa, jest to komponent zdolności językowych [Biedroń 2009: 15]. B. Rocławski wyróżnia też tzw. **pamięć fonetyczną**, czyli umiejętność pamiętania nieznaczących jednostek języka. Tłumaczy on, że ten rodzaj pamięci przygotowuje do czytania i pisania, ponieważ uczy zapamiętywania ciągów głosek (lub sylab), które na początku nie posiadają dla nas znaczenia [Rocławski 1981: 147–148]. Na podstawie analogii można przyjąć, że tak jak dziecko uczy się nowych dla siebie wyrazów i próbuje zapamiętać określone ułożenia poszczególnych realizacji fonemów, które dopiero po zapamiętaniu (wspomagane pamięcią semantyczną, która utożsamiana jest niekiedy ze słownikiem czy leksykonem [Kurcz 2011: 99]) będą wywoływały określone treści, tak samo i cudzoziemcy uczący się na przykład języka polskiego jako obcego usiłują najpierw utrwalić w pamięci brzmienie, a dopiero potem znaczenie. Ponadto obcokrajowcy mają często na początku problemy z rozpoznawaniem liter (i przypisywaniem im poszczególnych dźwięków). Nie wynika to z nieznamomości żadnego alfabetu (tak jak w przypadku dzieci), lecz z interferencji alfabetu pierwszego, którym się posługuje (np. grażdanki).

---

nie brzmiących lub homofonów). W tym zakresie mogą się więc zdarzyć tzw. błędy antycypacji bądź perserweracji [por. *Psycholingwistyka* 2005: 188–200, 339–340, 349, 359].

<sup>25</sup> Synteza słuchowa rozumiana jest jako scalanie głosek, sylab, wyrazów w określone większe jednostki.

### 1.3.

## WNIOSKI

Odbiór mowy zależy od wielu czynników, do których zalicza się słuch fizjologiczny, słuch mowny, słuchową pamięć werbalną, umiejętności kojarzenia wzorców słuchowych słów (dobór brzmienia do znaczenia wyrazu), umiejętności rozszyfrowywania związków logiczno-gramatycznych między wyrazami w zdaniu [por. Styczek 1982]. Prawidłowa interpretacja wypowiedzi zdeterminowana jest więc różnorodnie i zależy zarówno od podstawowej fizjologii człowieka (możliwość słyszenia), jak i dalszych procesów, zdolności, sprawności. Wszystkie te czynniki wpływają na sprawność rozumienia ze słuchu, warunkującą komunikację międzyludzką. Aby doszło do porozumienia, uczący się języka obcego musi być w stanie usłyszeć, zdekodować i zrozumieć wypowiedziany komunikat (rozumienie słowa pisanego zwykle jest etapem późniejszym). W konsekwencji odbiór mowy, możliwy dzięki przebiegowi różnorodnych procesów, których wykształcenie determinuje rozwój kompetencji fonologicznej, implikuje konieczność artykulacji. Ta znowu odnosi się do sprawności mówienia, nakierowanej na porozumiewanie się z wykorzystaniem własnych działań językowych. Jednak samo poznanie systemu fonologicznego danego języka nie wystarcza, aby zacząć się komunikować, nie jest też możliwe w oderwaniu od pozostałych jego płaszczyzn. Dlatego warto przyjrzeć się wzajemnym powiązaniom między podsystemami języka (co koreluje z propagowaną współcześnie integracją nauczania), gdyż zrozumienie nawet podstawowych zależności między nimi uświadamia i podkreśla konieczność organizowania procesu nauczania / uczenia się w sposób przemyślany i celowy – poznanie dźwięków obcego języka ma bowiem służyć porozumiewaniu się, a nie być przypadkowym działaniem (nie)metodycznym.

## ROZDZIAŁ 2

### ROLA FONETYKI W PRZYSWAJANIU INNYCH PODSYSTEMÓW JĘZYKA

Językoznawcy wyróżniają kilka podsystemów języka, do których zalicza się: podsystem fonologiczny (warstwa dźwiękowa języka), podsystem morfologiczny (reguły tworzenia słów i odmiany), podsystem składniowy (reguły tworzenia wypowiedzi) i słownictwo (czyli podsystem leksykalny, rozumiany zazwyczaj jako słownik umysłowy i semantyka) [Grzegorzczkowska 2007]<sup>1</sup>. Nazwy podsystemów języka są zwykle nazwami jego określonych dziedzin (działów, płaszczyzn)<sup>2</sup>, a więc składnikami złożonego ustrukturyzowanego systemu<sup>3</sup>. Optymalny z punktu widzenia

---

<sup>1</sup> Do wymienionych podsystemów bywają dodawane tekstologia [Szpyra-Kozłowska 2002: 19] lub pragmatyka [*Psycholingwistyka* 2005: 16, 22].

<sup>2</sup> Por. działy językoznawstwa wg Renaty Przybylskiej [2003: 11–12] lub płaszczyzny wyróżnione przez LNOJ, w którym dodaje się też płaszczyznę znaczeniową oraz tekstu [2002: 14]. Jako dyscypliny językoznawstwa opisujące język jako system podaje się zaś: fonologię z fonetyką, fleksję i słowotwórstwo (morfologia z morfonologią), składnię, leksykologię, frazeologię, onomastykę i semantykę.

<sup>3</sup> Przy czym podziały bywają różne, np. podsystemy fonologiczny, semantyczny i syntaktyczny [Milewski 1965: 53]; fonologiczny, gramatyczny (morfologiczny oraz fleksyjny i słowotwórczy), składniowy i leksykalny [SGJP 2002] czy fonetyczno-fonologiczny, gramatyczny, leksykalny (zwykle w opracowaniach logopedycznych lub z logopedią korelujących [Świstowska 2010: 93].

glottodydaktyki podział obejmuje podsystemy: **foniczny** (fonetyczny i fonologiczny), **graficzny**, **leksykalny** i **gramatyczny**, odnosi się więc do kompetencji lingwistycznej, czyli znajomości tych podsystemów i umiejętności posługiwania się nimi [por. Seretny, Lipińska 2005; Raczyńska 2007], przy czym zaznaczyć trzeba, że grafia nie jest płaszczyzną językową *sensu stricto* (jest paralelna wobec fonii, „będąc graficznym substytutem kodu fonicznego”<sup>4</sup> [Lisowski 2004: 17]).

Patrząc na język jako na system czy systematoid (por. koncepcje językoznawstwa strukturalistycznego), należy uwzględnić zależności między jego podsystemami – już Jan Baudouin de Courtenay, który jako pierwszy na gruncie języka polskiego zastanawiał się nad rolą fonetyki w językoznawstwie, pisał: „trzy strony życia językowego (strona fonetyczna, strona semajologiczna, strona morfologiczna) łączą się ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałują” [Baudouin de Courtenay 1908: 10]. Struktura, segmentacja, prawidła nimi rządzące, przyjęte konwencjonalnie określone zasady są cechą języków naturalnych, przy czym dla rodzimych użytkowników języka ich współistnienie, wzajemne uzupełnianie się i nakładanie jest zwykle niezauważalne. Jednak przyjrzenie się ich koegzystencji w aspekcie metodycznym, szczególnie tym glottodydaktycznym, jest ważne zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się.

Rola fonetyki w przyswajaniu innych podsystemów języka wydaje się fundamentalna, między innymi ze względu na to, że rozpatruje ona głoski, a więc konstytutywne składniki każdego języka. Fonetyka i fonologia, badając i analizując dźwięki mowy oraz elementy prozodyczne (choć z różnych punktów widzenia), świadomie odwołują się często do pozostałych poziomów języka, między innymi tłumacząc zjawiska historyczne (np. fonetyka / fonologia diachroniczna) czy spajając wszystkie umiejętności i sprawności językowe. Obserwujemy ich niepodważalną łączliwość z kodem graficznym języka (ortografia i interpunkcja), podsystemem morfologicznym oraz semantyką.

---

<sup>4</sup> Z tego też względu opis relacji foniczno-graficznych został w niniejszej pracy szeroko omówiony.

Możliwe jest prześledzenie tych oddziaływań oraz uświadomienie pełnionych przez nie funkcji na mocy struktury hierarchicznej języka, w którym można wyróżnić coraz mniejsze zależne / niezależne jednostki<sup>5</sup>. Relacje między podsystemami egzemplifikują wszelkie substytucje, które w konsekwencji prowadzą do szeregu różnorodnych zmian. Jako przykład można podać często wykorzystywane w ćwiczeniach fonetycznych paronimy **kos** – **kosz**. Wymiana głósłki [s]<sup>6</sup> na [š] powoduje zmiany semantyczno-składniowe w zakresie znaczenia wyrazów i ich łączliwości (rodzaj ptaka a pojemnik na śmieci), zmiany ortograficzne (pojedyncza litera a dwuznak), morfologiczne (np. inne postaci mianownika liczby mnogiej: *kosy* – *kosze*, związane z wygłosowymi samogłoskami obu wyrazów; różny paradygmat dla rzeczownika rodzaju męskiego żywotnego a nieżywotnego, w tym inne postaci biernika liczby pojedynczej: *kosa* – *kosz*) czy fonologiczne / morfonologiczne (alternacja /s/ : /š/ w miejscowniku pierwszego z wyrazów). Wymiana wygłosowego dźwięku w tych słowach na [š] spowodowałaby między innymi przejście z paradygmatu rzeczownikowego na czasownikowy, a więc zmienienie klasy leksemu, zastosowanie znaku diakrytycznego w zapisie oraz modyfikację prozodii wypowiedzi. Rozmaitość relacji fonogramicznych przedstawiona jest poniżej.

## 2.1.

### PODSYSTEM GRAFICZNY

Polski alfabet składa się z 32 znaków, przy czym wyróżnia się siedem dwuznaków: **cz**, **ch**, **rz**, **sz**, **dz**, **dź**, **dż** i jeden trójznak **dzi**. Trzy grafemy używane są wyłącznie w wyrazach obcego pochodzenia: **q**, **v**, **x** i zwykle nie są uznawane za polskie (choć niektóre opracowania tak je traktują, podając 35 znaków polskiego alfabetu [por. Seretny, Lipińska

---

<sup>5</sup> Rozpatrując systemowość języka, możemy bowiem wyróżnić np. [o] jako głośkę, /o/ jako fonem, **o** jako grafem, o- / -o / -o- jako morfem, o jako przyimek czy o! jako wykrzyknik.

<sup>6</sup> W pracy przyjmuje się następujące oznaczenia: [] – głośka, // – fonem.

2005: 45; Lipińska 2010: 14]). Opanowanie polskiej grafii wiąże się z przyswojeniem wielu reguł oraz uwzględnieniem różnic między mową a pismem, takich jak brak całkowitej odpowiedniości między głoskami a literami, możliwość przekazywania pewnych informacji jedynie za pomocą pisma (m.in. różnice semantyczne homonimów typu Bóg – bóg – Buk – buk) lub tylko dzięki warstwie fonicznej (np. stan emocjonalny nadawcy komunikatu). Zbiór zasad określających prawa pisma nazywany jest ortografią<sup>7</sup>.

### 2.1.1. ORTOGRAFIA<sup>8</sup>

Ortografia jest silnie zintegrowana z fonetyką: wymówione dźwięki muszą zostać zapisane, abyśmy mogli je wtórnie odtworzyć. Odmiana mówiona języka jest ulotna, chwilowa, charakteryzuje się nieco innymi cechami niż odmiana pisana [por. Wilkoń 2000: 48; Nieckula 2001: 99–113], która jest skonwencjonalizowana i trwała. Trudno jednak stwierdzić, by pismo było zapisem (odzwierciedleniem) mowy, choćby ze względu na brak możliwości graficznego odwzorowania wszelkich intencji nadawcy, zawierających się w zastosowanej przez niego intonacji czy sposobie ekspresji wypowiedzi. Mowa też nie jest tylko odczytaniem pisma, jest zawsze sytuacyjna i nieprzewidywalna [Tambor 2010: 313]. W każdym języku określane są zasady poprawnościowe, które umożliwiają sprawne porozumiewanie się, zarówno drogą ustną, jak i pisemną. Zapis dotyczy reguł użycia umownych znaków, czyli grafemów<sup>9</sup>, które wyrażają dźwięki danego języka.

---

<sup>7</sup> **Ortografia** – z gr. *orthos* znaczy prawidłowy, *graphia* – dotyczący pisania; nauka pisowni, zbiór zasad i przepisów poprawnej pisowni [Kopaliński 2000: 356].

<sup>8</sup> Rozdział na podstawie: Dunaj 2004; Dunaj 2006; Markowski 2006; Karpowicz 2009; *Zasady pisowni i interpunkcji* 2008; *Formy i normy...* 2001; SWP 1977; WSPP 2006; <http://www.rjp.pan.pl> [dostęp: 14.10.2011].

<sup>9</sup> Za Tomaszem Lisowskim termin rozumiany jest jako podstawowa inwariantna jednostka graficznej płaszczyzny języka; dyspozycja do graficznego substytuowania fonemu [2004: 18]. Abstrakcyjny system graficzny ukonkretniany jest przez alografy.

Polska ortografia oparta jest na czterech zasadach: **fonetycznej** (całkowitej i stałej odpowiedniości między głóską a literą, np. *las*), **morfologicznej** (róznica wymowy z zapisem uwarunkowana jest koniecznością zachowania związku między różnymi formami morfologicznymi wyrazu, np. *ławka*), **historycznej** (pisownia uzależniona od tradycji, dotyczy zapisu znaków **rz / ź, h / ch** oraz **ó / u** dziś artykułacyjnie jednakowe, kiedyś wymawiane w różny sposób [por. Zielińska 2002: 163; Karpowicz 2009: 15]) i **konwencjonalnej** (według której zapis ustalany jest na podstawie reguł semantycznych i (niekiedy) gramatycznych, przyjętych przez gremium jako obowiązujące, np. użycie wielkiej i małej litery). Mimo prób ustalenia pisowni fonologicznej (czy dalej: fonetycznej), w której jednemu fonemowi (bez uwzględniania wariantów kombinatorycznych) odpowiada jedna litera lub grupa liter, w polszczyźnie nie udało się uniknąć niejednorodności. Trudności powodują pary wyrazowe, których wymowa uzależniona jest od znaczenia, a zapis wyrazu w izolacji o tym nie informuje, np. *cis* [c'is] / *cis* [cis], *zamarzać* [*zamarzać*] ('o lodzie') – *zamarzać* [*zamażać*] ('głodem'); lub informacja nie jest wystarczająca, aby na podstawie zapisu wysnuć wnioski na temat wymowy i / czy znaczenia, np. *dżem* [żem] – *drzem* [dżem]<sup>10</sup>.

Wobec tego ortografia w dużej mierze zależy od zjawisk historycznych i morfologicznych, a także umownie przyjętych konwencji<sup>11</sup>. Liczba wyrazów w języku polskim, których zapis odpowiada

<sup>10</sup> Spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe [t / d / n] przed spółgłoskami przedniojęzykowo-dziąsłowymi (również [r / l]) ulegają upodobnieniu pod względem miejsca artykulacji. W pracy konsekwentnie zapisywane będą w tych pozycjach jako przedniojęzykowo-dziąsłowe, co potwierdza tezę o ich alveolaryzacji (udziąsłowieniu) – we współczesnej polszczyźnie coraz częstszą nawet w pozycji neutralnej.

<sup>11</sup> Ewolucja języka, za którą nie nadążył rozwój pisma, zaczęła coraz bardziej odstępować od pisowni fonologicznej. Świadczy o tym różny zapis jednego fonemu w przypadku [χ / u / ź]: **ch / h, u / ó, rz / ź**; pisownia nieuwzględniająca opozycji, np. *chcę / chce, wiedzie / wjedzie*; występowanie liter, którym odpowiada zero fonologiczne, np. *jabłko, krakowska* [por. Perlin 2004: 11].

wymowie, nie jest tak znaczna, jak mogłoby się wydawać. Wymowa literowa, zgoda z ortograficzną zasadą fonetyczną, nie dotyczy bowiem:

- dwuznaków i trójznaków;
- wyrazów, w których słychać [*u / ź / χ*];
- wyrazów zakończonych na spółgłoskę dźwięczną niesonorną [Karpowicz, 2009: 64];
- wyrazów, w których występują upodobnienia.

Niektóre z tych różnic utrudniają naukę polskim dzieciom (np. pisownia **ó / u**), inne są bardziej kłopotliwe dla cudzoziemców (np. ubezdźwięcznianie wygłosu spółgłosek właściwych). Zróżnicowanie trudności ortograficznych odzwierciedlane jest w dostępnych na rynku wydawniczym zbiorach ćwiczeń / dyktand dla Polaków i dla obcokrajowców [zob. Lipińska 2010]. Niektórzy z uczących się mają na początku problemy z rozpoznawaniem liter i przypisywaniem im poszczególnych dźwięków, co nie wynika z nieznamości żadnego alfabetu (tak jak w przypadku polskich dzieci), lecz z interferencji alfabetu pierwszego oraz z różnic pomiędzy pisownią a wymową w języku polskim. Analizatory wzroku i słuchu w zakresie zdolności percepcyjnych mają bowiem duży wpływ na poziom sprawności ortograficznej [por. Porayski-Pomsta 1996; Żydek-Bednarczuk 2002]. Zapisane w pamięci fonemicznej dźwięki mowy, wcześniej słuchowo rozpoznane, odnajdują swoje graficzne wzorce. Zaburzenie tej relacji może powodować między innymi błędy dotyczące substytucji liter o podobnych kształtach (jak przy dysleksji), np. **b-d, m-n, l-l** (percepcja wzrokowa) czy liter transkrybujących spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, np. **p-b, k-g, s-z** (percepcja słuchowa). Omówienie złożonych relacji wiążących fonetykę z ortografią przybliży trudności, które napotykają cudzoziemcy podczas nauki języka polskiego jako obcego.



### 2.1.1.1.

## Wymowa a zapis samogłosek nosowych [e / ɐ]<sup>12</sup>

Ich wymowa zależy od kontekstu, czyli sąsiednich głosek oraz pozycji w wyrazie. W wygłosie samogłoskę [ɔ] wymawiamy z zachowaniem nosowości – to tzw. wokalizm (nosowość wokaliczna). Podczas artykulacji samogłoski [e] w tej pozycji możliwe jest zachowanie lekkiej / częściowej nosowości (szczególnie w charakterystycznej pozycji, czyli w 1 os. lp. czasowników koniugacji -ę, -esz, np. *chęć* dla odróżnienia od 3 os. *chce* [zob. podrozdział 2.2.1.2.]) – zwykle w co drugim wyrazie z tą samogłoską w wygłosie (według prawideł obowiązujących Polaków) lub za każdym razem dla utrwalenia różnicy i powiązań fonetyczno-fleksyjnych (szczególnie na początku w nauce cudzoziemców), np. [ide / χce]<sup>13</sup>. Ewentualnie artykułujemy ją z całkowitą denazalizacją (odnosowieniem), np. [ide / χce]<sup>14</sup>. Zapis<sup>15</sup> samogłoski [e] nie sprawia cudzoziemcom większych problemów, gdyż odpowiada wymowie (przynajmniej częściowo<sup>16</sup>). Zapis samogłoski [ɔ] bywa

<sup>12</sup> Odziedziczyliśmy je po języku prasłowiańskim, odnotowujemy ich nosowość w ortografii. Ich wymowę współcześnie najczęściej uznaje się za asynchroniczną (najpierw rozpoczyna się artykulacja ustna, następnie włącza się rezonans nosowy i trwają artykulacja ustna i nosowa jednocześnie, potem kończy się artykulacja ustna, lecz nadal trwa nosowa), choć może występować także synchroniczna (gdy jamy ustna i nosowa uczestniczą w artykulacji głoski jednocześnie w całym czasie jej trwania) [por. Wierzchowska 1971; Dukiewicz, Sawicka 1995: 29; Ostaszewska, Tambor 2001].

<sup>13</sup> Symbol [e] będzie używany dla oznaczenia częściowej utraty nosowości samogłoski [e].

<sup>14</sup> Niepoprawne jest zachowanie pełnej nosowości (choć w nauce języka polskiego jako obcego – szczególnie na poziomie A – nie uznaje się tego za błąd, zwykle jest to przejawem przyjętego postępowania metodycznego) czy jej rozłożenie: \*[ide / idem / ide<sup>o</sup>].

<sup>15</sup> Pisząc *zapis*, Autorka ma na myśli nie tyle sam sposób zapisania grafemu wedle prawideł polskiej ortografii czy grafii, ile reakcję uczącego się na konkretny dźwięk i samodzielne odzwierciedlenie go na płaszczyźnie graficznej, a więc m.in. zapisywanie ze słuchu – tak znanych, jak i zupełnie nowych wyrazów.

<sup>16</sup> Możliwa jest częściowa redukcja nosowości.

bardziej problematyczny (o [o] – a [a] – ą [ɔ]). Zwykle jednak uczący się języka polskiego jako obcego nie popełniają błędów, ponieważ zapamiętują postać wyrazu całościowo (nie zastanawiając się nad przyczynami konkretnego zapisu). Ponadto wygłos silnie nawiązuje tu do fleksji, co ułatwia naukę. Utrzymywanie się wygłosowej nazalizacji [ɛ] jest, według niektórych językoznawców, świadectwem wpływu ortografii na wymowę – trudno bowiem przyjąć, że „dziecko mogło ze słuchu nauczyć się właściwej dystrybucji tego dźwięku w wymienionej pozycji, słysząc go rzadko i bardzo niekonsekwentnie” [Perlin 2004: 12].

W śródgłosie samogłoski [e / o] przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi wymawiamy z zachowaniem całkowitej nosowości – to jedyna pozycja śródgłosowa, w której ortografia pokrywa się z artykulacją, np. [kɛs / vɔs / vɛχ / kɔsac̥]. Niektóre podręczniki uznają wymowę: [keʰs / voʰs] lub [keʰs̠ / voʰs̠], nie jest to jednak różnica artykulacyjna, którą większość cudzoziemców percypuje, dlatego zapis samogłosek nosowych w tej pozycji nie stanowi dla nich problemu [por. Karpowicz 2009: 39]<sup>17</sup>. Przed spółgłoskami [s̠ / ʒ̠ / ʒ̠] pod wpływem spółgłoski szczelinowej nie dochodzi do zwarcia charakterystycznego dla [m / n] (w jamie ustnej) i nosowość zostaje wyodrębniona w postaci [ɪ] niezgłoskotwórczego nosowego, np. [geʰs̠ / voʰs̠ik / obvoʰs̠ivač̥]. Często jednak ich artykulacja w tej pozycji jest identyczna jak przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi (różne warianty), więc niezależnie od wymowy, zapis również nie jest kłopotliwy.

Należy wspomnieć, że współcześnie coraz rzadziej polscy językoznawcy uznają istnienie monoftongicznych samogłosek nosowych przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi czy w wygłosie. Za Ireną Sawicką [1995] szereg badaczy odzwierciedla ten pogląd we współczesnych podręcznikach [Wiśniewski 2007; Badyda, Rzedzicka 2009]. Wymowa tych głosek składa się w świetle najnowszych ustaleń z elementu ustnego [e] lub [o] oraz tylnego, nielabializowanego glajdu

---

<sup>17</sup> Choć bywa, że niektórzy w piśmie odzwierciedlają wysłuchany z wymowy lektora glajd, pisząc np. \*kɛts zamiast kɛs.

nosowego [ɥ], a więc jest dyftongiczna, np. *idą* [idoɥ]<sup>18</sup>, *idę* [ideɥ] (tu również z możliwą formą zdenalizowaną), *wąż* [voɥʂ], *kęs* [keɥʂ] (z ewentualną nazalizacją samogłoski ustnej na mocy upodobnienia). Natomiast po spółgłosce twardej a przed prepalatalną szczelinową dopuszczana jest wymowa opisana wyżej z przednim nielabialnym glajdem nosowym [ɣ̥] lub z tylnym nielabialnym glajdem nosowym [ɥ̥], np. *gęś* [geɣ̥ʂ] lub [geɥ̥ʂ]. Niezależnie od przyjętej przez badacza koncepcji, z glottodydaktycznego punktu widzenia nie ma potrzeby wspominania cudzoziemcom o dyftongizacji, szczególnie w wygłosie, gdyż implikowałaby ona błędny zapis, np. \**idol* oraz skutecznie utrudniłaby rozróżnianie par typu *Ania* – *aniol*.

Przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi samogłoski nosowe [ɛ] i [ɔ] ulegają rozszczepieniu artykulacyjnemu na odpowiednie samogłoski ustne ([e] lub [o]) i spółgłoski nosowe o takim miejscu artykulacyjnym, jakie ma następująca po nich spółgłoska zwarto-wybuchowa lub zwarto-szczelinową [Wierchowśka, 1971; Ostaszewska, Tambor 2001; Dukiewicz, Sawicka 1995; Wiśniewski 2007; et al.], co daje nosowość konsonantyczną, np. [zemby / kont / beńże]. To z punktu widzenia uczących się języka polskiego jako obcego najtrudniejsza pozycja, ponieważ wymowa wprowadza w błąd podczas zapisu<sup>19</sup>. Przed [u] niezgłoskotwórczym lub [l] przedniojęzykowo-zębowym w formach czasu przeszłego czasowników dochodzi do denalizacji, np. [v'zou / v'zel'i]. Ta pozycja także sprawia kłopoty, jednak wyłącznie ortograficzne – podczas wymowy studenci zwykle naturalnie denalizują<sup>20</sup>.

Dodatkowym problemem jest rozróżnianie par typu: *kąt* [kont] – *kontakt* [kontakt], *tempo* [tempo] – *tępy* [tempy], *renta* [renta] – *pręt*

18 Choć nadal słowniki poprawnościowe uznają ją za przekraczającą normę [por. WSPP 2004: 1644, 351].

19 Najskuteczniejszą metodą ustrzeżenia cudzoziemców przed popełnianiem tego typu błędów wydaje się świadome wprowadzanie prostych reguł typu: ɛ + b = [e] + [m] + [b] lub [em] + [b], np. zęby [zemby].

20 Na przykładzie czasownika *być* można pokazywać zachowanie samogłosek nosowych w wygłosie i śródgłosie przed różnymi spółgłoskami, np. będę [bende], będziesz [beńżeʂ], będą [bendɔ].

[*prent*], czy nawet zapisu i wymowy wyrazów *tętno* [*tentno*], *tętent* [*tentent*]<sup>21</sup> bądź połączeń: [*vale tyn'ki* / *vale tyn'ki* / *wałę tyn'ki*] a [*valentyŋ'ki*]. Zwrócenie uwagi na tego rodzaju sekwencje głosek, bez względu na przyjmowanie czy kwestionowanie istnienia samogłosek nosowych, jest niezbędne.

### 2.1.1.2.

#### Wymowa a zapis tzw. samogłosek nosowych wtórnych [e / o / i / u / y / a]

Samogłoski nosowe wtórne powstają w tzw. grupie ANS najczęściej w wyrazach obcego pochodzenia, gdy stanowią połączenie samogłoski ustnej (otwartej), spółgłoski nosowej (półotwartej) oraz spółgłoski szczelinowej, np. *awans*, *kunszt*, *inspektor*, *rynsztok*, *sens*, *konstytucja* [*avans* / *avqs* / *kuŋšt* / *kųšt* / *inspektor* / *įspektor* / *rynštok* / *ryštok* / *sens* / *sęs* / *konstytuc'ia* / *kqstytuc'ia*]. Wymowa literowa jest poprawna, choć często uznawana za gorszą. Możliwa jest wyłączenie, gdy mówimy wolno i wyraźnie. Przy szybszej artykulacji zawsze dojdzie do upodobnienia pod względem sposobu artykulacji i powstania samogłoski nosowej wtórnej lub, według krakowsko-warszawskich opracowań, odpowiedniego dyftongu. Tu znów należy dodać, że ze względu na coraz częściej uznawany brak synchronicznej wymowy samogłosek nosowych we współczesnej polszczyźnie [Wiśniewski 2007; Badyda, Rzedzicka 2009], wymowa połączeń *en*, *em*, *on*, *om* przed spółgłoskami szczelinowymi jest określana tylko jako dyftongiczna, choć może być rozmaicie reprezentowana, por. np. *tramwaj* [*tramvai*] / [*tramvai*] / [*traŋvai*]. Dla cudzoziemców artykulacja tego rodzaju wyrazów nie jest kłopotliwa – ze względu na poprawność różnych wariantów wymowy oraz naturalne zajście procesów fonologicznych. Zapis bywa trudniejszy do opanowania, jednak wyrazy

<sup>21</sup> Innym problemem są pary typu *piętro* [*p'ieŋtro*] – *pietruska* [*p'ieŋruška*], które przy wysokim podobieństwie brzmieniowym i graficznym różnią się i wymową, i zapisem.

te są najczęściej zapożyczeniami, a więc kojarzą się studentom z oryginałami pochodzenia angielskiego czy francuskiego, mają status globalizmów (internacjonalizmów) czy wymawiane przez lektora literowo sugerują poprawną pisownię.

### 2.1.1.3.

#### Wymowa a zapis upodobnień

Trudności cudzoziemców koncentrują się wokół upodobnień pod względem dźwięczności wewnątrzwyrazowych i międzywyrazowych (choć rzadziej), receptywnych i progresywnych, ubezdźwięczniających i udźwięczniających (pozostałe upodobnienia, charakterystyczne dla polszczyzny, a więc pod względem miejsca artykulacji, sposobu artykulacji oraz miękkości nie implikują aż tak wielu błędów artykulacyjnych czy percepcyjnych [zob. Madelska 2009]). Asymilacje dźwięków pod względem dźwięczności nie występują we wszystkich językach, więc niektórzy obcokrajowcy nie pamiętają o zachowaniu nieupodobnionej pisowni przy zmianie wymowy. Podczas artykułowania dźwięków błędy zdarzają się rzadziej, a przynajmniej nieco łatwiej je wyeliminować. Upodabnianie się głosek jest bowiem naturalnym zjawiskiem (koartykulacja) i rzadko zakłóca komunikację (szczególnie gdy uwzględni się prawidłowe, acz zróżnicowane terytorialnie, upodobnienia dotyczące udźwięczniania lub ubezdźwięczniania spółgłosek [v / v'] po spółgłoskach bezdźwięcznych lub tzw. fonetykę międzywyrazową).

Pojawiające się błędy działają w dwóch kierunkach: na podstawie historycznie zakończonych już procesów asymilacyjnych<sup>22</sup> lub współcześnie występujących upodobnień w wymowie uczący się albo stosują błędny zapis, np. \*łafka, albo próbują wymawiać wyrazy

---

<sup>22</sup> W całej pracy przykłady typu *rybka* [rypka] rozpatrywane będą jako upodobnienia (mimo współczesnych sprzeciwów względem takiego podejścia [por. Sawicka, Dukiewicz 1995; Ostaszewska, Tambor 2001; Wiśniewski 2007]), gdyż ujęcie synchroniczne fonologii strukturalistycznej wydaje się logiczniejsze z punktu widzenia glottodydaktyki.

literowo<sup>23</sup>, np. \*[*babka*]. Trudności dotyczą zarówno upodobnień grup spółgłoskowych, które zaszły niegdyś na granicy rdzenia i sufiksu, np. *gwiazdka, prośba, łyżka* [*gv' iastka / proźba / ɥyška*], jak i na granicy rdzenia i prefiksu, np. *przedpokój, wsypać, bezpieczny* [*pšetpokoi / fsypać / besp' iečny*]. Zachowany zapis, różniący się dziś od wymowy, jest wynikiem przestrzegania morfologicznej zasady pisowni, która pozwala dostrzec związki morfologiczno-znaczeniowe z innymi formami fleksyjnymi tych wyrazów lub z wyrazami pokrewnymi [zob. *Zasady pisowni i interpunkcji* 2008]. Dotyczy to wszystkich przypadków, w których dwie sąsiadujące spółgłoski właściwe, niezależnie od pisowni, w śródgłosie wymawiamy tak samo – dźwięcznie lub bezdźwięcznie. Należy wskazać choćby zasadę informującą, że **rz** po spółgłoskach bezdźwięcznych, np. [*k / t / p*] (czyli literach spółgłoskowych **k, t, p**<sup>24</sup>) czytamy jako [š], np.: *krzak, trzy, przed, krzesło, przerwa, trzeba*. Istotne są również zakończenia -dztwo, -dzki, które występują w wyrazach będących derywatami od takich, których temat kończy się na **d, dz, dż, dź**, np. *sąsiad – sąsiedzki, Łódź – łódzki*.

Newralgiczne w polszczyźnie jest także ubezdźwięcznianie wygłosu absolutnego obstruentów (spółgłosek właściwych), uznawane za typ upodobnienia pod względem dźwięczności międzywyrazowego [por. Wierzchowska 1971]. W wielu językach głoski wygłosowe zachowują dźwięczność i drogą interferencji z języka ojczystego przenoszona jest ich wymowa<sup>25</sup>. Zjawisko to dotyczy między innymi języka angielskiego, co wydaje się istotne ze względu na liczbę ludności, która posługuje się tym językiem jako pierwszym (np. *head*,

23 Wymowa abecadłowa (pisowniowa; liternictwo) to, jak pisze Bogumiła Toczyńska (na podstawie wymowy Polaków), upieranie się przy wymawianiu niemal wszystkich liter wyrazu [2006: 7].

24 Terminów *litera spółgłoskowa* i *litera samogłoskowa* używa się za Zygmuntem Salonim [OSU 1995: 11].

25 Choć zachowanie dźwięcznego wygłosu jest artykulacyjnie trudniejsze, np. dzieci angielskojęzyczne uczą się zachowywania dźwięcznego wygłosu, w początkach ich rozwoju językowego ulega on neutralizacji dźwięczności (to jeden z naturalnych procesów fonologicznych) [por. Madelska 2009: 42].

*dog* [Tambor 2001: 80–81]), czy, spośród języków słowiańskich, między innymi języków chorwackiego i serbskiego, w których wygłosowa dźwięczność prowadzi do różnicowania semantycznego wyrazów. Użytkownicy języka rosyjskiego, znając z własnego języka neutralizację dźwięczności spółgłosek wygłosowych niesonornych [por. Szypra-Kozłowska 2002: 68], nie będą mieć z tym problemów. Warto zauważyć, że ubezdźwięcznienie wygłosu absolutnego prowadzi niekiedy do powstania homofonów [zob. podrozdział 2.3.].

Ubezdźwięcznianie spółgłosek w wygłosie absolutnym wiąże się także z podwójnym sposobem oddawania w piśmie głoski [ʒ] – przez **rz** lub **ź**. Zarówno wyrazy typu *nóż*, *stróż*, jak i *kołnierz*, *lekarz* wymawiane są jednakowo mimo różnego zapisu<sup>26</sup>. Zachowywanie dźwięcznego wygłosu obstruentów nie prowadzi jednak do większych zaburzeń komunikacyjnych, a niekiedy przyczyniać się może do utrwalenia pisowni, więc jego korekta powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb uczących się. Warto wskazać zależności między wymową z upodobnieniem w określonych pozycjach a wymową bez upodobnień, gdy spółgłoska właściwa znajduje się przed samogłoską (np. dopełniacz liczby pojedynczej bądź mnogiej, mianownik liczby mnogiej, inna forma czasownika) lub spółgłoską sonorną: *chleb* [χlep] – *chleba* [χleba], *jedwab* [jedvap] – *jedwabny* [jedvabny]. Charakterystyczne są zdrobnienia, które mogą pokazywać ubezdźwięczniający się wygłos formy podstawowej, np. *chleb* [χlep] – *chlebek* [χlebek] (przed samogłoską) lub upodobnienie pod względem dźwięczności, np. *bluza* [bluza] – *bluzka* [bluska].

Z zakresu upodobnień pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy wspomnieć można o opisanej wyżej wtórnej nosowości<sup>27</sup>. Upodobnień pod względem miękkości cudzoziemcy zwykle nie odnotowują słuchowo, natomiast upodobnienia pod względem

---

<sup>26</sup> Por. np. *masaż* i *masarz*, w których o znaczeniu decyduje kontekst.

<sup>27</sup> Pozostałe upodobnienia dotyczą wymowy głoski [ɲ] przed spółgłoskami szczylinowymi czy fakultatywnych asymilacji i uproszczenia grup spółgłoskowych – rzadko bywają problematyczne.

miejsca artykulacji są dla nich albo niesłyszalne (np. udziąsłowie- nie spółgłosek zębowych przed dźwiękowymi<sup>28</sup> czy artykulacja spół- głoski [ń] przed spółgłoskami [t / d / n / c / ʒ / ʧ / ʤ / ɳ / ʧ / ʒ]), albo niewnoszące zmian do pisowni (np. brak w polszczyźnie grafemu odpowiadającemu głosce [ŋ] w zapożyczeniach typu *bank*; zacho- dzi jednakże możliwość dwójakiej wymowy i zapisu niektórych upodobnień w szeregach, m.in. *zzielienieć*, *zszarzały*). Ważne są pary wyrazowe, których mylenie prowadzi do nieporozumień, np.: *czy – trzy*, *czy ma – trzyma*.

#### 2.1.1.4.

### Wymowa a zapis uproszczeń artykulacyjnych

Uproszczenia artykulacyjne, polegające na osłabieniu lub zaniku wy- branej głoski, dotyczą wielu pozycji w języku polskim. W formach czasu przeszłego zalecana jest wymowa dźwięczna, choć dopuszcza się bezdźwięczną<sup>29</sup> (niedopuszczalna z zanikiem głoski): [ʒek / ʒek]. Niekiedy warto całkowicie zachować dźwięczność, gdyż artykulacja różnicuje znaczenie wyrazów [*mug*u] ('od *móc*'), lecz [*muk*u / *muk*u] ('od *moknąć*'). Spółgłoski sonorne w obustronnym sąsiedztwie spół- głosek bezdźwięcznych lub w wygłosie po spółgłosce bezdźwięcznej ulegają częściowej redukcji dźwięczności, np. [*k*ɾtań / v' *i*ɑɾ]. Gru- py spółgłoskowe [ *t*ʃ / *d*ʒ ], w których dochodzi do upodobnień pod względem miejsca i / lub sposobu artykulacji, mogą się upodobnić do [ *č*š / *ž*ž ], jednak nie wolno wymawiać ich z uproszczeniem do \*[ *č* / *ž* ]<sup>30</sup>, np. [ *t*ʃoda / *č*ʃoda / *d*ʒevo / *ž*ževo / *po*juʃe / *po*juče ]. W przypadku [*pa*ʃ / *pa*čš] wyjątkowo dopuszczalna, choć niezaleca- na, jest forma z całkowitym uproszczeniem: [*pa*č]. Zwykle to forma

<sup>28</sup> Ważne m.in. dla anglofonów, którzy w swoim języku mają naturalne / podsta- wowe dźwiękowe [t / d], którym w polszczyźnie odpowiadają głoski przednio- językowo-zębowe.

<sup>29</sup> Lekka utrata dźwięczności [u] niezgłoskotwórczego oznaczana jest przez [u̥].

<sup>30</sup> Charakterystyczne dla wymowy małopolskiej – nadal jednak niepoprawne i ra- żące.



z [tš / dž] jest zalecana, choć druga nie jest uznawana za błędną, lecz za mniej staranną (lub występującą przy szybszym tempie artykulacji). W niektórych wyrazach jest jednak odwrotnie, np.: [č'čina / tš'čina / čm'iel / tšm'iel]. Grupy spółgłoskowe typu [stš / zdž] mogą się zasymilować do [sčš / ščš] oraz [zžž / žžž], np.: [stšelić / sčšelić / ščšelić / zdžemnoić se / zžžemnoić se / žžžemnoić se]. Zbitka spółgłoskowa [tst] może przejść w [cst], np.: [potstava / pocstava / potstemp / pocstemp], a grupy typu [sć / zź] w [ść / źź], np.: [rosćinać / ros'ćinać / rośćinać], [zživ'ieñe / z'živ'ieñe / źživ'ieñe]. Charakterystyczne dla polszczyzny są również uproszczenia w wyrazach takich jak *garnki*, *pierwszy* itp. (nie są zalecane, choć upraszczana przez cudzoziemców artykulacja nie powinna być wzbraniana<sup>31</sup>), a także w wyrazach typu *jablko*, *sześćdziesiąt* (obligatoryjne). Przyjęte uproszczenia występują także w grupach [fstf] oraz [fsk], np. [znafstfo / znastfo], [krulefs'ki / krules'ki], przy czym trzeba zastrzec, że w drugiej z grup – [fsk] – dopuszcza się redukcję wyłącznie, gdy wyraz nie jest nazwą własną (por. [višněfs'ki]).

Jeżeli lektor uważa, że należy uczyć upraszczania grup spółgłoskowych, musi wyczulić uczniów na odpowiedni zapis tych wyrazów, bowiem redukcja (lub upodobnienie) głoski nie oznacza redukcji (lub zmiany) litery. Informacje na ten temat powinny być jednak podawane powoli i dostosowywane do potrzeb grupy (np. najwcześniej warto wspomnieć o wyrazach typu *jablko* czy uproszczeniach w liczebnikach – między innymi ze względu na ich frekwencyjność). Często uczący się samoistnie dokonują uproszczeń, analogicznych do języka rodzimego, co ułatwia im wymowę<sup>32</sup>. Doświadczenia w nauczaniu

---

31 Uproszczenia w wymowie potocznej dopuszcza lub zaleca wiele współczesnych opracowań, słowników, a nawet podręczników akademickich. Dlatego wymaganie bezbłędnej wymowy podobnych wyrazów od cudzoziemców wydaje się niewłaściwe.

32 Należy zwracać uwagę na nieprawidłowe redukowanie dźwięków (zwykle samogłosek), które zdarza się cudzoziemcom – najczęściej jest to przejaw interferencji. Warto pokazać, że samogłoski w polszczyźnie pełnią też funkcję w akcentowaniu i nie wolno ich redukować – w sylabie akcentowanej samogłoska jest nieco wydłużona, mocniejsza. „Należy przestrzec przed skracaniem,

języka polskiego jako obcego pokazują, że informowanie uczących się o istniejących w polszczyźnie i zalecanych czy możliwych upodobnieniach lub uproszczeniach zawsze działa pokrzepiająco i wzmacnia motywację.

### 2.1.1.5.

#### Wymowa a zapis geminat

Podwojenie litery w piśmie nie sprawia problemów większości cudzoziemców, jednak ich wzdłużona wymowa bywa kłopotliwa, a brak wzdłużania głoski jest częstym błędem prowadzącym do nieporozumień. W większości języków podwojony zapis nie wpływa bowiem w sposób szczególny na wymowę – głoska artykułowana jest dwa razy albo raz (pojedyncza artykulacja charakteryzuje między innymi Niemców, Anglików). Można akceptować podwajanie głoski w wymowie, jeśli taka artykulacja przyczynia się do unikania błędów zapisu i skoro nie implikuje zakłóceń komunikacyjnych. Nie należy uparczywie wymagać od uczących się wzdłużania głoski do półtora dźwięku (zgodnie z polską normą [por. Michałowska 2006: 45]), jednak powinno się na przykładach udowadniać konieczność dłuższej artykulacji – nie wolno pozwalać na całkowitą redukcję jednej z głosek trwałych (przy afrykatach i zwarto-wybuchowych wymawiamy zwykle podwójnie, np. *czczy* [ččy / ·čy]). Geminaty w polszczyźnie są zjawiskiem powszechnym, występują zarówno śródwyrazowo naturalnie, np. *lekki*, *ranny* (geminaty absolutne), jak i pochodzą z upodobnienia, np. *rozsuwać* [ro·suwać]. Zdarzają się międzywyrazowo na granicy wyrazów, np. *dom mody*, *śłuchaj Jasiu*, a także na granicy wyrazów z upodobnienia – *kosz żółty* [ko ·żuuty]. Zwykle dotyczą spółgłosek, w zapożyczeniach bywają samogłoskowe: *Aaron* [·aron / aaron]. Mogą być przyczyną zakłóceń komunikacyjnych, co udowadniają pary: *panna* [pa·na] – *pana* [pana], *wwozić* [·wozić]

---

a nawet »wypadaniem« (redukcją) samogłosek (np. oryginał zamiast oryginał, porwisty zamiast porywisty)” [Bednarek 2002: 17].

– *wozić* [voʒić], *dom mody* [do ·mody] – *do mody* [do mody], *śluchaj Jasiu* [suuxa ·iaśu] – *śluchaj Asiu* [suuxai aśu] (nawet ze spółgłoskami zwarto-wybuchowymi (nietrwale), np. *lekki* [le·ki] – *leki* [leki]). Dodatkowym problemem są pary typu: *zegarem* – *z zegarem*, *za biurka* – *zza biurka*, *za morza* – *zza morza*; a także *sera* – *z sera*, *sokiem* – *z sokiem*, [przykłady za: Cienkowski 1988: 285], które kreują geminaty w wyrażeniach przyimkowych również poprzez upodobnienia wewnątrzwyrazowe<sup>33</sup>.

Mylić mogą wyrazy zapożyczone, w których wymawia się jedną głoskę, np. *bestseller*, *cellulitis* [bestseler / celulitʲis] czy nazwiska zakończone na –tt, np. *Traugutt* [traugut] (podobnie *Westerplatte*) [Kochanowski et al. 1989: 51]. Zwykle nie stanowią problemu dla osób anglojęzycznych lub znających podstawy języka angielskiego.

### 2.1.1.6.

#### Wymowa a zapis miękkości

Spółgłoski środkowojęzykowe [ś / ź / ć / ź / ŋ] w polszczyźnie zapisywane są na dwa sposoby (np. ś = si), przez co, szczególnie na początku nauczania, cudzoziemcy mają problem z ich prawidłowym odnotowywaniem. Są też wyjątkowo trudne w percepcji i artykulacji dla uczących się, którzy w swoim języku ich nie posiadają – a więc dla większości. Zasady ich zapisu są jednak klarowne i warto prezentować je na pierwszych lekcjach. Na końcu wyrazu lub przed spółgłoską zapisujemy je za pomocą litery spółgłoskowej ze znakiem diakrytycznym oznaczającym miękkość **ś**, **ź**, **ć**, **dź**, **ŋ**, np.: *łoś*, *paź*, *dać*, *kładź*, *koń*, *śmiech*, *źle*, *ćma*, *dźwig*. Jeżeli poprzedzają samogłoskę, do oznaczania miękkości wykorzystujemy literę **i**, np.: *jesień*, *ziemia*, *ciasto*, *dziadek*, *niania* [jɛśeń / żem'ia / ćasto / źadek / ŋaŋa], *sila*, *zima*, *cisza*, *dzida*, *nic* [śiɨa / żima / ćiŝa / źida / ŋic]. Litera **i** stosowana jest również do oznaczania miękkości innych spółgłosek, np.: *widok*, *pisać*, *firanka* [vidok / pisać / firanka],

<sup>33</sup> Upodobnienia w obrębie wyrażeń przyimkowych uznawane są za wewnątrzwyrazowe.

a także w wyrazach, w których indywidualna cecha wymowy pozwala na asynchroniczną artykulację spółgłosek wargowych spalatalizowanych, np.: *wiosna, piana, fiolek* [*v'iosna / p'iana / f'ioɯek*]<sup>34</sup> lub synchroniczną (wargowych miękkich): [*vosna / pana / fouek*]. Zdarza się, że po twardych spółgłoskach [*s / z / c / ʒ*] zapisywana jest litera **i**, nieoznaczająca bynajmniej ich miękkości, choć informująca o częściowym zmiękczeniu. Dochodzi do tego w zapożyczeniach, takich jak *cis, sinus, Zimbabwe* [*c'is / s'inus / z'imbabve*]. Podobny status posiada litera **j**, która również zmiękcza, lecz nie całkowicie. Głoska [*i*] występuje w wymowie zapożyczeń, jednak w piśmie jej wartość oddaje **i**, np. *diament, tiara* [*d'iamɛnt / t'iarɔ*]. Spółgłoski miękkie często występują przy spieszzeniach imion, wobec czego warto wskazywać na tę kategorię słowotwórczą, np.: *Jaś, Basia, Madzia, Zuzia* [*ias' / baša / maża / zuża*].

### 2.1.1.7.

#### Wymowa a zapis zakończeń typu *-i, -ii, -i̇i*

Litera **i** występująca po samogłoskach w wyrazach typu *nadziei, boisz się, kroisz, kolei* wymawiana jest dyftongicznie: [*nažėi / bojis' še / krojis' / kolei̇i*]. Dotyczy to także niektórych form zamków dzierżawczych *mój, twój, swój* oraz zaimka *czyj*, np. [*moii / sfoiix / svoiix / czyiix*]<sup>35</sup>. Zapis rzeczowników rodzaju żeńskiego

<sup>34</sup> Logopedzi postulują często wymowę [*i*] niezgłoskotwórczego słyszanego w wymowie asynchronicznej spółgłosek wargowych spalatalizowanych ze śladową „jotowatością” [za: Toczyska 2007: 262–263], np. [*v'ies' / p'iana*]. W niniejszej pracy z niego zrezygnowano, by stosowany alfabet fonetyczny był jak najbardziej klarowny i jednorodny. Nie jest to również problem, którym warto obciążać uczących się. Zastosowano wobec tego zapis z pełną jotą, tym samym znów odróżniając się od współczesnych prac językoznawczych, w których zapis wymowy miękkości wargowych jest identyczny w słowach typu: miłość [*m'iuość*], ziemia [*zem'ia*] [por. Wiśniewski 2007: 56].

<sup>35</sup> Przy uwzględnieniu dźwięcznej lub bezdźwięcznej wymowy połączeń spółgłosek bezdźwięcznych z [*v / v̇*] – obie uznawane za poprawne jako regionalne cechy wymowy.

w dopełniaczu, celowniku i miejscowniku jest różny. Zakończone w mianowniku na **-ja** występujące po **s, z, c** mają zakończenie **-ji**, np. *Rosji, restauracji* [ros'ji / restaurac'ii], natomiast gdy **-ja** występuje po samogłosce, kończą się na **-i**, np. *alei, epopei* [aleii / epopeii]. Mimo różnic ortograficznych nie występują różnice w artykulacji dla dopełniacza, celownika i miejscownika liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju żeńskiego i męskiego, dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników męskich oraz niektórych form zaimków dzierżawczych (co odzwierciedla wzajemne wpływy fonetyczno-morfologiczne). W przypadku wyrazów zakończonych w mianowniku liczby pojedynczej na **-ia** występujące po spółgłoskach wargowych **p, b, f, v, m**<sup>36</sup>, w wyrazach rodzimych przyswojonych piszemy **-i**, natomiast w zapożyczonych **-ii**, a ich wymowa jest różna, np. *głębi, ziemi* [gɛm'bi / żemi], lecz *Kolumbii, filozofii* [kolumb'ii / fiłozof'ii]. Jeżeli mianownikowe zakończenie **-ia** występuje po literach spółgłoskowych **t, d, r, l, k, g, ch** w zapożyczeniach, piszemy **-ii**, np. *sympatii, Holandii* [sympat'ii / χoland'ii], a jeżeli po **n**, piszemy **-ni** w wyrazach wymawianych w mianowniku jako [-ńa] lub **-nii** w wyrazach wymawianych w mianowniku jako [-ńia], np. *babuni, Gdyni* [babuńi / gdyńi], ale *ironii, opinii* [irownii / opinii]. Rzeczowniki obcego pochodzenia zakończone na **-ja** lub **-ia** mają identyczne postaci dopełniaczy – w obu liczbach. Form danego wyrazu nie różni ani zapis, ani wymowa, np. *tej lekcji, tych lekcji* [lekc'ii], *tej komedii, tych komedii* [komed'ii].

Nie ulega jednak wątpliwości, że i rodzimi użytkownicy języka często nie są pewni, jak poprawnie wymawiać przedstawione powyżej formy. Tym bardziej korygowanie wymowy cudzoziemców w tym zakresie, szczególnie na początku nauczania, powinno być dopasowane do potrzeb uczących się, a nawet czasowo zaniechane.

---

<sup>36</sup> Warto przypomnieć, że po spółgłoskach wargowych oraz pozostałych oprócz **c, z, s** pisze się **i**, lecz słycać [i], np. *kwiat* [kf'iat], *miasto* [m'jasto], *diament* [d'iament]. Zwrócić jednak należy uwagę na pary: wyraz rodzimy a zapożyczony, m.in. *kiedy* [kedy] – *kiosk* [k'iosk], gdyż te pierwsze nadal w normie wzorcowej wypowiedzane są bez [i] niezgłoskotwórczego.

### 2.1.1.8.

#### Wymowa a zapis połączeń liter typu *ai, ei, oi, ii, ói, ui, yi*

Współcześnie w śródgłosie tego rodzaju połączenia możemy wymawiać literowo lub dyftongicznie [*i̯i*], np. *pokoik, boisko* [*pokoik / p̥okoik̥i / boisko / boi̯isko*]. Polakom często sugerowana jest wymowa literowa, z choćby delikatnym zwarcie m.krtaniowym (choć m.in. Tomasz Karpowicz uznaje za wzorcową wymowę dyftongiczną [Karpowicz 2009: 55], z czym można się zgodzić szczególnie w przypadku czasowników typu *taić, kroić* lub czasowników *bać się, stać* w odmianie, np. [*boi̯śe / boi̯śe*], gdyż zgodne jest to z wyżej przytaczaną zasadą wymowy [*i*] po samogłoskach). Cudzoziemców można zachęcać do wymowy monoftongicznej, gdyż ułatwia ona naukę zapisu. Wymowa bez joty jest uznawana za wzorcową zawsze w wyrazach zapożyczonych (przy czym wymowa z [*i*] jest dopuszczalna), np. *Kair, druid* [*kair / drui̯t*], a także za jedyną właściwą w wyrazach rodzimych na granicy morfemu (przedrostka kończącego się samogłoską, zarówno rodzimego typu *na-, po-, za-*, jak i zapożyczonego typu *a-, anty-, re-* oraz podstawy rozpoczynającej się od litery samogłoskowej *i-*), np. *zaimek, zaistnieć* [*zaimek / zaist'neć*], co nie zakłóca nauki ortografii.

### 2.1.1.9.

#### Wymowa a zapis połączeń liter typu *au, eu*

Wyrazy rodzime z połączeniami *au, eu*, np. *nauka, słabeusz*, a także wyrazy zapożyczone zakończone na *-eusz, -um* (na granicy sylab), np. *muzeum, Mateusz* wymawiamy literowo, często ze zwarcie m.krtaniowym: [*nauka / s̥yabeu̯š / muzeum / mateu̯š*]. Wymowa literowa prezentowana przez lektora zwykle wystarcza, aby studenci samodzielnie zaczęli prawidłowo artykułować podobne słowa. W pozostałych zapożyczeniach wymawiamy [*u*] niezgłoskotwórcze, np. *Europa, terapeuta, pauza, auto* [*europa / terapeu̯ta / pauza / au̯to*]<sup>37</sup>. W tego

<sup>37</sup> Wyjątek stanowi wyraz *laurka* [*laurka*].

rodzaju zapożyczeniach [u] niezgłoskotwórcze pojawia się w wymowie cudzoziemców najczęściej mimowolnie i nieświadomie, ponieważ odpowiada oryginałowi.

#### 2.1.1.10.

Wymowa a zapis połączeń liter typu *ao, ae, eo, oa, ua, uo*

Polska norma uznaje wyłącznie wymowę z dwiema samogłoskami, co jednocześnie ułatwia przyswajanie ortografii, np.: *aktualny, kakao, wideo, geografia* [*aktualny / kakao / 'video / geograf'ia*]. Jeżeli jednak w wybranych wyrazach z tej lub poprzedniej grupy (przede wszystkim przy połączeniach typu *ua*) na początku w wymowie cudzoziemców pojawia się labializacja, nie trzeba jej korygować<sup>38</sup>.

#### 2.1.1.11.

Wymowa a zapis *h / ch, ż / rz, ó / u*

Charakterystyczne dla polszczyzny problemy ortograficzne związane są z zapisem głosek [χ / ʒ / u], ze względów historycznych nadal transkrybowanych na dwa sposoby: **h / ch, ż / rz, ó / u**, częściej sprawiają problemy rodzimym użytkownikom języka niż cudzoziemcom. Obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego odnotowują w pamięci wyraz całościowo, nie zastanawiając się dlaczego tak wygląda jego zapis, czym jest umotywowany, czy w rodzinie wyrazów coś się zmienia itp.

Poznanie zjawisk fonologicznych występujących we współczesnej polszczyźnie pozwala często zrozumieć skonwencjonalizowany

---

<sup>38</sup> Korekta wymowy u cudzoziemców, szczególnie na początku nauczania, powinna dotyczyć niezbędnych zjawisk, np. substytucji. Do delikatnej labializacji dochodzi w wielu polskich gwarach, jest ona także cechą dialektalną, a w tych połączeniach uznawana jest i w normie potocznej, więc wydaje się zbędne usiłowanie usuwania jej u cudzoziemców.

zapis, a więc ważny element polskiej normy ortograficznej. Wykorzystywanie analogii też jest jedną z pozytywnych strategii językowych, do których warto zachęcać osoby ze Słowiańszczyzny. Przykładowo Czesi mogą zapamiętać, że w tych słowach, w których w języku polskim jest przedniojęzykowo-działowe [ż] zapisywane jako **rz**, w języku czeskim występuje ř [Pösingerová 2001: 259]. Analogicznie przedstawiają się reguły języka słowackiego, ponieważ tam, gdzie w języku polskim jest **rz**, język słowacki ma **r**, np. pl. *trzy* – sk. *tri* [Pančiková 1997: 216], a gdy w polszczyźnie jest **ó**, po słowacku będzie **o** lub **ô**, np. pl. *nóż* – sk. *nôž*. Podobnie etymologią posługują się Macedończycy, w których języku w miejscu polskiego **ż** występuje macedońskie **ж** (np. w wyrazach *жаба*, *може*), natomiast polskie **rz** występuje jako cyryliczne **р** (np. w słowach *море*, *столар*) [za: Mirkulovska 1997: 99]. Język ukraiński również ułatwia zapamiętywanie ortografii [u]: **ó** = **o**, np. *góra* – *zopa*, natomiast **u** = **y**, np. *drugi* – *гpyзуї* [Zakłеcka 1997: 270].

Warto pamiętać, że „osobie uczącej się obcego języka znajomość cech typologicznych<sup>39</sup> relewantnych w języku ojczystym i języku obcym pomaga zrozumieć pewne odrębne procesy funkcjonowania obu języków (np. różnice w tendencjach rozwojowych tych języków)<sup>40</sup>, zaś w praktyce językowej pomaga unikać różnych interferencji językowych, które obniżają poziom komunikowania w języku obcym” [Lotko 1992: 38].

Wymienione powyżej różnice i podobieństwa między wymową a pisownią w języku polskim silnie wpływają na szybkość i efektywność opanowywania polszczyzny przez natywnych użytkowników języka, a tym bardziej cudzoziemców.

---

<sup>39</sup> **Typ językowy** to „zespół cech strukturalnych języka, które występują zazwyczaj wspólnie, są wzajemnie uwarunkowane, tzn. jeśli jest jedna cecha w danym języku, oczekujemy, że będzie również druga, trzecia itp.” [za: Lotko 1992: 37].

<sup>40</sup> Także miejsc stycznych między nimi – mogą się wówczas posłużyć transferem pozytywnym.



---

Należy świadomie, a nie przypadkowo ograniczać trudności na początkowych etapach nauczania, wskazując pozytywne strategie uczenia się bez sztucznego pomnażania reguł do zapamiętania i wdrożenia.

---

## 2.1.2. INTERPUNKCJA<sup>41</sup>

Z ortografią silnie związana jest interpunkcja, która jest graficznym odpowiednikiem „intonacji, rytmu i tempa mowy, akcentu wyrazowego i zdaniowego” [WSPP 2006: 1582], także oparta na ustalonych zasadach. Choć w języku polskim ma ona przede wszystkim charakter składniowy, stosuje się również do zasady semantycznej czy rytmicznej, pozwala w piśmie odzwierciedlać stan mówiącego, intonację wypowiedzi, wielofunkcyjne pauzy (np. przerwanie wypowiedzi a jej zakończenie) itp.

Interpunkcja podkreśla elementy ważne w zdaniu z punktu widzenia nadawcy<sup>42</sup>, a więc wyróżnia wyraz (wyrazy) podlegający akcentowi zdaniowemu (podmiot psychiczny<sup>43</sup>). Dlatego podawanie zasad interpunkcyjnych na zajęciach z języka polskiego jako obcego stanowi punkt odniesienia do nauki właściwego używania konturów intonacyjnych [zob. podrozdział 2.2.2.]. Prozaiczne wyszczególnianie w tekście kropki, pytajnika i wykrzyknika podkreśla odpowiednią wymowę podanych wypowiedzi. Jest to istotne, ponieważ sens zdania zależy często od tego, w którym miejscu postawimy określony znak interpunkcyjny (a więc jak w mowie zaintonujemy), np.:

---

<sup>41</sup> Tezy zaproponowane w tym rozdziale zostały przedstawione w artykule *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego bazą służącą rozwijaniu kompetencji lingwistycznych* [Biernacka 2011b].

<sup>42</sup> Pełni tym samym funkcję fokusową, informacyjną – większy przycisk kładziony jest na najistotniejsze słowo w wypowiedzi.

<sup>43</sup> Terminu używa się w rozumieniu Marii Dłuskiej (wyróżniając za nią akcent podmiotu psychicznego, czyli zdaniowy, akcent logiczny, czyli wartościujący, oraz akcent retoryczny) [Dłuska 1987].

Mówili wolno, idąc.  
Mówili, wolno idąc [WSO 2008: 120].

Funkcję demarkatywną intonacji ilustrują różne anegdoty:

Nauczyciel powiedział: inspektor jest osłem.  
Nauczyciel – powiedział inspektor – jest osłem [Dłuska 1976: 70].

Prawidłowe zapisanie powyższych zdań bezpośrednio odsyła do właściwego zrozumienia treści (w przypadku wymowy należy użyć odpowiedniej intonacji, aby dwa ciągi wyrazowe, składające się z tej samej liczby tych samych wyrazów, uzyskały różne znaczenia)<sup>44</sup>. Niewątpliwie zdarza się, że nawet zapis zdania nie pomaga we właściwej interpretacji, ponieważ nie wnosi zmian interpunkcyjnych, świadczących o dwuznaczności wypowiedzenia, jest to jednak zjawisko dość rzadkie, np.: *Wołanie Janka rozległo się w lesie* [Psycholingwistyka 2005: 269]<sup>45</sup>.

Poziom kompetencji fonologicznej, jaki prezentują poszczególni uczniowie, przekłada się na ich możliwości w poprawnym przestankowaniu własnych wypowiedzi pisemnych. Wybór znaku interpunkcyjnego lub jego brak odzwierciedla w piśmie intencje nadawcze, wyraża stan emocjonalny piszącego<sup>46</sup>, jego cele itp. W mowie, funkcje

---

44 W ostatnim przykładzie w pierwszym wypowiedzeniu antykadencja przypada na wyraz *nauczyciel*, a kadencja na koniec struktury zdaniowej. W drugim wypowiedzeniu antykadencja znowu przypada na wyraz *nauczyciel*, lecz kadencja na wyrazy *inspektor* oraz *osłem*. Dzięki temu uzyskujemy zamierzony sens wypowiedzi.

45 W przykładzie różne akcentowanie umożliwia dwojaki rozumienie zdania: albo to Janek kogoś wołał, albo ktoś wołał Janka. Oczywiście podczas rozmowy o właściwej treści zdania informuje nas także kontekst, jednak dla cudzoziemców uczących się języka polskiego nie zawsze jest on wystarczający.

46 Związane jest to z funkcją ekspresywną intonacji. „W przypadku wypowiedzi neutralnych, w wielu językach (w tym w polskim), element najbardziej prominentny, czyli niosący centralną informację (ognisko lub focus), zwykle znajduje się w części końcowej wypowiedzi. W wypowiedziach ekspresywnych, element ten może znajdować się w dowolnej pozycji. Jest to funkcja fo-

przecinka spełnia pauza, której przesunięcie związane jest ze zmianą intonacji, co w rezultacie powoduje modyfikację treści wypowiedzenia (poprzez zmianę jego melodii). Zarówno pauzy, jaki i wydłużenia głosek, pozwalają słuchowo wyodrębnić granice fraz intonacyjnych (percepcyjnie dyskurs dzielony jest właśnie na niezależne jednostki, którymi są frazy intonacyjne, z czego większe kończą się pauzą, a mniejsze zmianą tonu w końcowym fragmencie). Podział ten zależy również od składni (wtrącenia, wypowiedzenia podrzędnie złożone, wyliczenia), szybkości mowy (w szybkiej wymowie jest mniej fraz intonacyjnych) oraz struktury wypowiedzi (niekiedy informacja nowa od danej kontekstowo oddzielana jest granicą prozodyczną, więc choć syntaktycznie to zdanie, prozodycznie składa się z dwóch jednostek) [zob. Mejnartowicz 2010: 212]. W pewnym stopniu interpunkcja pełni także funkcję rytmizującą, ponieważ wskazuje możliwe segmentowanie tekstu, co ułatwia jego odczytanie bądź zrozumienie [zob. podrozdział 2.3.].

Wymienione wyżej funkcje skłaniają do podsumowania, iż większy nacisk powinien być kładziony w procesie nauczania języka polskiego jako obcego na ćwiczenia prozodyczne. Niestety, większość dostępnych publikacji omija te zagadnienia, a konkretne ćwiczenia w podręcznikach kursowych pojawiają się zwykle od poziomu A2–B1 [por. Hurra 2005]. Warto jednak już od pierwszych zajęć wprowadzać ćwiczenia mające na celu choćby utrwalenie odpowiedniego konturu intonacyjnego pytań i wypowiedzeń oznajmujących, rozpoznawanie na podstawie intonacji emocji nadawcy (np. twierdzenie – zadowolenie – ironia) czy rytmizowanie wypowiedzi (usprawniające akcent paroksytoniczny). Zapis znaków interpunkcyjnych na podstawie słyszanych wypowiedzi czy odpowiednie

---

kusowa” [Mejnartowicz 2010: 210]. Intonacja zdaniowa pełni też wspomnianą wyżej funkcję gramatyczną (jednak o tzw. „naturze semantycznej”), polegającą na wyrażaniu postawy mówiącego względem wypowiedzianej treści. Postawa ta może być obiektywna (jej wyrazem jest intonacja rosnąco-malejąca) lub subiektywna: 1. pytajna (jej wyrazem jest intonacja rosnąco-malejąca), 2. wykrzyknikowa (jej wyrazem jest intonacja opadająca) [według STJ; za: Toczyska 2008: 29].

wypowiadanie zapisanych treści to proste ćwiczenia pokazujące relacje między wymową a interpunkcją (integrujące podsystemy języka).

## 2.2.

### PODSYSTEM GRAMATYCZNY

Współzależność między systemem fonicznym a gramatycznym, bez szczegółowego przyglądania się zjawiskom fonologicznym<sup>47</sup>, dotyczy rozmaitych zagadnień, podczas przyswajania których znajomość powiązań czy reguł ułatwia zrozumienie języka. Znajomość powszechnych w polszczyźnie alternacji, mających swoje odbicie zarówno w fonologii, jak i w morfologii, regularnych końcówek osobowych czasownika czy flektywów tworzących imiesłowy przysłówkowe uprzednie<sup>48</sup> ułatwia naukę obu płaszczyzn języka jednocześnie. Przyjrzenie się zagadnieniom morfologicznym w aspekcie wymowy wydaje się więc niezwykle istotne.

#### 2.2.1.

#### MORFOLOGIA

##### 2.2.1.1.

##### Słowotwórstwo

Dostrzeżenie związków między wymową poszczególnych głosek lub akcentem a słowotwórstwem w języku polskim jest ważne, lecz uznano, że wypisywanie w tym miejscu kategorii słowotwórczych oraz poszczególnych formantów nie wniesie niczego istotnego. Dlatego też różne odniesienia do budowy wyrazów pojawiają się w obrębie

---

<sup>47</sup> Nie są one bowiem przedmiotem pracy.

<sup>48</sup> Co ciekawe, flektywy te łączą się również z uproszczeniami artykulacyjnymi i upodobnieniami, gdyż *-wszy* upodabnia się do [fʃy], a *-łszy* często występuje z redukcją, por. *zjadłszy* [z'iadu.šy / z'iatu.šy / z'iatšy].

całego rozdziału drugiego, np. podczas omawiania wymowy i zapisu miękkości [podrozdział 2.1.1.6.] wspomniano hipocoristica, gdyż charakterystyczne dla tej kategorii słowotwórczej są spółgłoski środkowojęzykowe występujące w formantach typu: -uś (nie tylko zresztą podczas wspomnianego spieszczania imion, por. dziadziuś).

Podobnie można by uznać, że dobrym momentem w procesie nauczania języka polskiego jako obcego do powtórzenia wymowy głosek [ʃ] lub [k] będzie omawianie deminutiwów (-uszek: paluszek, garnuszek; -ka: drózka, nóżka; -ek: domek, kotk czy biedaczek, daszek). Oczywiście sposób budowy wymienionych wyrazów jest różny, wskazane sufiksy są proste lub komponowane, dochodzi (lub nie) do różnych alternacji – są to jednak tylko przykłady, gdyż decyzje odnośnie do doboru materiału do zadań podejmuje lektor, dostosowując go do potrzeb i wiedzy grupy. Przy zdrobnieniach nie można też nie wspomnieć o upodobnieniach pod względem dźwięczności, w takich słowach, jak np. trawka, ławka [fk], a także wkręcić, wkopać [fk] (więcej o upodobnieniach na granicy rdzenia i sufiksu lub prefiksu i rdzenia zob. podrozdział 2.1.1.3.–2.1.1.4.) czy tzw. *e* ruchomym, łączącym w podejściu metodycznym słowotwórstwo, fleksję i wymowę, np. kot – kotk – kotkiem ([k] a [k']). Analogicznie głoskę [č] mogą utrwalać lekcje dotyczące zawodów i wykorzystujące wyrazy z kategorii wykonawców czynności, np. biegacz, palacz, bądź też nazwy mieszkańców dzięki sufiksowi -czyk: Japończyk, Jordańczyk.

Dodatkowo uwagę zwraca akcent, a szczególnie odstępstwa od paroksytonezy [wyliczenia odstępstw – zob. Wiśniewski 2007; Ostaszewska, Tambor 2001]. Norma wzorcowa zakłada między innymi akcentowanie na ostatnią sylabę (oksytoniczne) wyrażen z prefiksami arcy-, wice- i eks- tworzonymi od wyrazów jednosylabowych, np.<sup>49</sup> *eks`mąż*, zaś na trzecią sylabę od końca (proparoksytonicznie) liczebników złożonych typu *`osiemset* czy nazw zawodów derywowanych od rzeczowników zapożyczonych z łaciny, a zakończonych na

---

<sup>49</sup> Akcent oznaczany jest symbolem ` . Jeśli jest potrzeba określenia akcentu słabego i mocnego, słaby to ` , a mocny `` .

-yka / -ika, np. w dopełniaczu liczby pojedyncze (*po`lityka*, ale *po`li-tyk*). Zmiana akcentuacji między innymi w zrostach opisana została wraz z funkcją delimitacyjną akcentu [zob. podrozdział 2.3.1.].

Przeglądając formanty budujące poszczególne kategorie słowotwórcze wszystkich części mowy lektor z powodzeniem może więc dobrać takie przykłady, które będą odpowiednie podczas trenowania wybranego zagadnienia.

## 2.2.1.2. Fleksja

Forma brzmieniowa pomaga również w przyswajaniu systemu fleksyjnego, co widoczne jest szczególnie w obrębie deklinacji i koniugacji dla czterech klas leksemów, a więc czasowników oraz rzeczowników, przymiotników i zaimków. Przy liczebnikach zaś należy przede wszystkim pamiętać o możliwych uproszczeniach artykulacyjnych, co zostało wspomniane w podrozdziale 2.1.1.4., jest to bowiem część mowy uznawana za najtrudniejszą percepcyjnie i artykulacyjnie (nie wspominając o odmianie).

### 2.2.1.2.1. Czasowniki

Miejsca korelacji fonetyki z fleksją w zakresie czasownika dotyczą między innymi występowania samogłoski nosowej pierwotnej [ɛ] w wygłosie wyrazów należących do tzw. koniugacji -ę, -esz<sup>50</sup>. Zachowanie wygłosowej nazalizacji w 1. os. liczby pojedynczej ułatwia rozróżnienie jej od 3. os. lp., por.: 1 os. lp. chcę, pracuję a 3 os. lp. chce, pracuje. Pokazanie tego rodzaju analogii zwykle ułatwia przy-

---

<sup>50</sup> W polszczyźnie wyróżniono różne typy koniugacji, inne dla gramatyki opisowej, a inne dla gramatyki funkcjonalnej / pedagogicznej. Niezależnie od podziałów ten typ koniugacyjny znany jest zwykle uczącym się języka polskiego jako obcego cudzoziemcom jako koniugacja -ę, -esz lub I koniugacja.

swojenie nie tylko prawidłowej wymowy i odmiany, lecz i zapisu. Częstym postępowaniem, przynajmniej w początkach nauczania, jest odpowiednie wymawianie wygłosowej samogłoski, a więc pozostawianie nosowego wygłosu w pierwszej osobie (można również, zgodnie z normą, częściowo lub całkowicie go denazalizować – mając pewność, że studenci percypują różnicę, a przynajmniej o niej wiedzą). Ponadto **-ę** piszemy zawsze w 1 os. lp. czasu teraźniejszego, gdy druga osoba w odmianie czasownika ma końcówkę **-esz**, **-isz**, **-ysz**<sup>51</sup>, np.: **studiuję** – (**studiujesz**) – **studiuje**, **chodzę** – (**chodzisz**) – **chodzi**, **tańczę** – (**tańczysz**) – **tańczy**.

Trudna artykulacyjnie samogłoska nosowa [ɔ] jest zapisywana i wymawiana w 3. os. lm. czasu teraźniejszego czasowników, które w 1. os. lp. zakończone są na **-ę**, **-am** lub **-em**, np.: 1 os. lp. **lubię**, **czytam**, **jem**, a 3 os. lm. **lubią**, **czytają**, **jedzą**. Warto zwrócić uwagę na zachowanie głosek [ɛ / ɔ] w formach czasu przeszłego (pojawiają się w zapisie mimo ich braku w wymowie), np. **wziął**, **wzięli**. Można również odnaleźć przykłady, w których różnica wymowy między [ɔ / ɛ] a [ou / eu] stanowi o znaczeniu wyrazów<sup>52</sup> w obrębie jednej klasy leksemów, np. **Kubę** [kubɛ / kubɛ] – **kubel** [kubeu], **Anią** [ańɔ] – **anioł** [ańou], **staną** [stanɔ] – **stanął** [stanou] czy nawet dwóch<sup>53</sup>: **karzę** [każɛ / każɛ] – **karzeł** [każeu], **żywią** [żyv'io] – **żywiol** [żyv'iou], **kocią** [koćɔ] – **kociol** [koćou].

W zakresie spółgłosek trudna percepcyjnie i artykulacyjnie głoska [ʃ] występuje w 2. os. lp. czasu teraźniejszego (wszystkich koniugacji), np.: **kochasz**, **lubisz**, **słyszysz**, **piszesz**. Podobnie przedstawić można między innymi głoskę [ć], która występuje w wygłosie większości

51 Dodatkowo w przytoczonych typach koniugacyjnych w końcówkach flekcyjnych występują trzy szczególnie trudne percepcyjnie i artykulacyjnie samogłoski: [i / y / e] – również w wygłosie (dla 3. os. lp.), gdy najtrudniej jest wychwycić różnice między nimi.

52 Jest to bardzo trudne dla cudzoziemców zarówno percepcyjnie, jak i artykulacyjnie.

53 Dlatego tak ważne w polszczyźnie ogólnej wydaje się postulowanie prawidłowej wymowy tzw. samogłosek nosowych pierwotnych w wygłosie i niedopuszczanie do pełnej artykulacji dyftongicznej.

polskich bezokoliczników: *kochać, lubić, słyszeć, pisać*<sup>54</sup>; lub głoskę [ɥ], charakterystyczną dla form czasu przeszłego: *byłam, byłeś, był, były*<sup>55</sup>.

#### 2.2.1.2.2.

### Rzeczowniki

Współzależności dostrzec można także w obrębie zagadnień deklinacyjnych. Szczególną rolę odgrywają ponownie samogłoski nosowe. W narzędniku liczby pojedynczej rzeczowników, przymiotników oraz odmieniających się zaimków, liczebników i imiesłowów rodzaju żeńskiego występuje końcówka **-ą** [ɔ] (np. rzeczowniki w N. lp. r.ż.: *matką, łyżką, ulicą, łódką*)<sup>56</sup>. Odróżnieniem od nazalnego wygłosu jest połączenie **-om** w celowniku liczby mnogiej (wszystkich rodzajów – *krzesłom, drzewom, lawkom*, choć szczególnie uwzględnić dla potrzeb porównawczych należy rodzaj żeński). Końcówka [om]<sup>57</sup> pod względem artykulacyjnym jest zbliżona do [ɔ], szczególnie, jeśli się uwzględni udział rezonansu nosowego w wymowie samogłosek

---

<sup>54</sup> Z punktu widzenia fonetyki akustycznej syczące [c], stanowiące zakończenie pewnej grupy bezokoliczników polskich, wprowadza trudności zarówno w obrębie kodu fonicznego, jak i graficznego, np. *biec, strzec* a *być, trzeć*. Ponadto czasowniki, których temat kończy się na **t, s, d** przyjmują w bezokoliczniku końcówkę **-ść**, jeśli natomiast temat czasownika kończy się na **-z**, przyjmuje on końcówkę **-źć**, por. *nieść, wsiąść* [ńeść / f'śoiść] a *gryźć, wieźć* [gryść / v'ieść] (z dodatkową trudnością – *wziąć* [v'zońć]).

<sup>55</sup> Ważna jest także alternacja [ɥ] : [l'], np. *wziął – wzięli, był – byli, kochał – kochali* itd.

<sup>56</sup> W wypowiedzeniach łatwo przedstawić zakres użycia narzędnika i możliwości różnych części mowy: *Idę z matką i siostrą za sąsiadką. Szeroką drogą jadę z babcią. Płynę moją wielką kolorową łódką. Ona jest niepokonaną studentką. Jedną ręką piszę, a drugą maluję. Lubię z panią rozmawiać.*

<sup>57</sup> Co więcej, sposób artykułowania wygłosowego [ɔ] jako [om] przez rodzimych użytkowników języka jest częsty i wynika z asynchronizacji. Nadal jednak uznawany jest za błędny.



przed spółgłoskami nosowymi: [õm]<sup>58</sup>, por.: N. lp. r.ż. matką, książką, a C. Im. r.ż. matkom, książkom.

Wyjątkowo rzeczownik *pani* w bierniku lp. przyjmuje końcówkę **-ą**: *Lubię panią. Widziałam panią wczoraj w sklepie*. Prócz tego wszystkie przymiotniki oraz podlegające deklinacji zaimki, liczebniki i imiesłowy rodzaju żeńskiego mają **-ą** w bierniku liczby pojedynczej: *Kocham moją młodszą siostrę. Spotkajmy się za jedną krótką godzinę*. Powyższe wypowiedzenia ilustrują występowanie samogłoski **-ę** [ɛ] w bierniku liczby pojedynczej dla rzeczowników rodzaju żeńskiego<sup>59</sup>, co wskazuje na kontrast i przy odpowiedniej prezentacji problemu ułatwia naukę: *Kocham moją młodszą siostrę. Spotkajmy się za jedną krótką godzinę*. Samogłoska [ɛ] jest także charakterystyczna dla wielu rzeczowników w mianowniku i bierniku liczby pojedynczej rodzaju nijakiego, np. *imię, kocię* oraz krótkich form zaimków osobowych, dla zaimków zwrotnego i liczebnego nieokreślonego: *cię, się, trochę*.

Istotnym przypadkiem ze względów fonetycznych jest miejscownik liczby pojedynczej, który w wyniku różnych reguł może przyjmować trudne do opanowania graficznego i artykulacyjnego końcówki: **-ji, -i, -ii** (*stacji, baśni, linii*)<sup>60</sup>. Jest to też przypadek, w którym procesy fonologiczne powodują wymiany głosek.

### 2.2.1.2.3.

#### Pozostałe klasy leksemów

Inne części mowy również w szczególny sposób potrafią wiązać się z wymową, np. typowe dla polszczyzny zakończenia przysłówków **-e** lub **-o** (*chłodno, źle*) czy dystrybucja uzupełniająca przyimków,

<sup>58</sup> Charakterystyczne dla nowszych podręczników [patrz: Ostaszewska, Tambor 2001].

<sup>59</sup> Dodatkowo końcówka **-ę** jest wyjątkiem dla zaimka wskazującego jako określenia w bierniku liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, np. *tę mamę, tę torbę, lecz moją, twoją, dużą*.

<sup>60</sup> Opis problemu znajduje się w podrozdziale 2.1.1.7., gdyż relacje fonogramiczne wydały się tu istotniejsze od fleksji.

np. z / ze (z tobą, ze mną [s tobą / ze mną]), w / we (w domu, w kuchni, we Wrocławiu [v domu / fkuχ'ni / ve vrocʌv'iu])<sup>61</sup>. Podobnie kontrast [o] : [ɔ] charakteryzuje różnicę między przysłówkami odprzymiotnikowymi zakończonymi na -o a przymiotnikami rodzaju żeńskiego w bierniku lub narzędniku, np. gorzko – gorzką, drogo – drogą [goško / gošką / drogo / drogą]; por. różne funkcje w zdaniach, np. *Lubię gorzką czekoladę – Lubię gorzko przyprawione dania, Ale tu drogo – Wybrałam drogą sukienkę / Idę drogą*<sup>62</sup> (tu: dodatkowo jako rzeczownik). Litera samogłoskowa -ą pojawia się też w imiesłowach przymiotnikowych czynnych (np. *interesujący* [interesujoncy]) czy przysłówkowych współczesnych (np. *interesując* [interesujonc]), przy czym w tej pozycji dochodzi do rozszczepienia artykulacyjnego, więc wymowa nie jest tu jednorodna z zapisem [patrz: podrozdział 2.1.1.1.].

Sposób nauczania integrujący różne podsystemy języka silnie uwydatnia się w często wykorzystywanych przez lektorów ćwiczeniach trenujących umiejętność zadawania pytań. Por.: *Jaka? Słodka (czekolada). Jaki? Słodki (baton). Jakie? Słodkie (ciastka). Jacy? Słodcy (chłopcy)* itd. Oczywiście uwzględnić trzeba przy tym pewne zasady, jak choćby w rodzaju męskim występowanie końcówki -y ze zmianą na -i czy w rodzaju nijakim -e ze zmianą na -ie po spółgłoskach [k / g], np. *jaki? słodki / twardy baton, jakie? słodkie / twarde ciastka*. Niezależnie jednak od zmian, znanych uczącym się obcokrajowcom, a także od sposobu ich zaznaczania czy uwzględniania przez lektorów (por. -ie / -ie), ćwiczenia dotyczące tych relacji przyczyniają się nie tylko do opanowania odmiany (budowy form rodzajów gramatycznych w liczbie pojedynczej i mnogiej), lecz zwracają uwagę na wymowę wygłosowych samogłosek i ich ceną powtarzalność<sup>63</sup>. Wygłos przymiotnikowy jest ważny, ponieważ wielu cudzoziemców na drodze interferencji go redukuje, substytuuje lub modyfikuje [Seretny,

61 Przykłady ukazują jednocześnie możliwe upodobnienia pod względem dźwięczności.

62 Por. wygłos z samogłoską nosową [ɛ] lub [ɔ] w stosunku do wygłosu z samogłoską ustną [o].

63 Odwołują się też do składni (kongruencja).

Lipińska 2005: 33]. Dlatego podawanie zestawień odmienionych wyrazów ułatwia naukę, np.: duży – duzi – duże, nowy - nowi – nowe, mały – mali – małe itd.

### 2.2.1.3. Morfonologia

Dziedzina wiedzy, zwana przez strukturalistów morfonologią, zajmuje się sposobem wykorzystania środków fonologicznych w systemie morfologicznym<sup>64</sup>. W poniższym podrozdziale skrótowo rozpatrzone zostaną występujące w polszczyźnie alternacje, będące podstawą jej badań.

Badanie alternacji, czyli wymian fonemu na fonem, na grupę fonemów lub zero fonologiczne, zarówno samogłoskowych, jak i spółgłoskowych, przy uwzględnianiu różnych zjawisk fonologicznych (palatalizacja, depalatalizacja) przyczynia się do zrozumienia problemów, jakie cudzoziemcy uczący się języka polskiego mają z jego opanowaniem. Przede wszystkim przez wielu z nich wyrazy z szeregami alternacyjnymi rozpoznawane są jako odrębne, niełączące się morfologicznie czy semantycznie słowa<sup>65</sup>. Zwykle są łatwiej dekodowane, jeśli studenci je odczytują, natomiast percepcyjnie ich związki są trudne do wychwycenia, por.:

---

<sup>64</sup> W jednych publikacjach problemem tym zajmuje się morfologia, a w innych fonologia – w dawnych opracowaniach rozważania te obejmował dział z nich zespolony, czyli morfonologia (koncepty strukturalistyczne). Najnowszy podręcznik do gramatyki współczesnego języka polskiego tłumaczy: „Morfonologia to część morfologii i / lub fonologii: nauka o alternacjach, czyli wymianach fonemów w morfemach” [Polański, Nowak 2011: 162]. Zagadnienie to wspólnie analizowane jest przez fonologów [Szyra-Kozłowska 2002: 38].

<sup>65</sup> Na przykład *ciasto* i (*o*) *cieście* w początkach nauki postrzegane są jako dwa odrębne, niezwiązane znaczeniowo wyrazy. Podobnie cudzoziemcy często nie rozpoznają swojego lub cudzego imienia, jeśli lektor je odmieni, choćby zwracając się do studenta z użyciem wołacza czy mówiąc o nim, por. M. *Adam* / Msc., W. *Adamie*, M. *Sara* / Msc. *Sarze* / W. *Saro*. Mają więc problemy wykraczające nawet poza umiejętność łączenia usłyszanych wyrazów z ich odpowiednikami graficznymi (omówione wcześniej).

lecieć : lot : latać : lecę  
[lećeć / lot / latać / lece]  
/e/ : /o/ : /a/, /t/ : /ć/ : /c/

ręka : ręce : rączki : rąsia : ręki  
[reŋka / rence / roŋć'ki / rojśa / reŋ'ki]  
/e/ : /o/, /k/ : /k'/ : /c/ : /ć/ : /ś/

czy w różnych klasach leksemów:

mrożę : mrozisz : mróz : mroźny : mrożonka  
[mroże / mroziś / mrus / mroźny / mrożonka / mrożonka]  
/o/ : /u/, /ż/ : /ź/ : /s/

Różnorodność ich zapisu i wymowy, mimo oczywistej dla natywnych użytkowników języka łączliwości morfologiczno-semantycznej, utrudnia naukę cudzoziemcom. Polszczyzna ma wiele dźwięków znanych innym językom i tylko niektóre mogą nie być osiągalne dla wybranych grup narodowościowych. Jednak przez liczne i nakładające się na siebie alternacje, produktywne i nieproduktywne, jej system fonologiczny jest niezwykle złożony [Szpyra-Kozłowska 2002: 38].

W wielu opracowaniach można znaleźć wyliczenia wszystkich typów alternacji [zob. *Gramatyka współczesnego języka polskiego* 1998; Strutyński 2002; por. alternacje ważne w ujęciu glottodydaktycznym: Madelska 2010b], więc w niniejszej pracy nie zostaną one potworzone. Jednak niektóre kategorie, jakie tworzą, są na tyle istotne, że należy o nich wspomnieć, rozpatrując ich rolę w przyswajaniu języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim alternacje możemy odnaleźć w zakresie różnych części mowy, co wskazuje ich łączliwość z fleksją. Biorąc pod uwagę jedynie wymiany spółgłosek w koniugacji czasowników, można wyróżnić np.: proszę : prosi /ś/ : /ś/, biorę : bierzesz /r/ : /ż/, siadam : siedzisz /d/ : /ź/ itd. W obrębie czasowników możemy także odwoływać się do ich poszczególnych form, np. trybu rozkazującego czy imiesłowów (np. widzę : widziany /ż/ : /ź/). Deklinacja przymiotników

i zaimków dostarcza wielu przykładów palatalizacji, np. lepszy : lepsi /š/ : /s/, duży : duzi /ž/ : /z/, mały : mali /u/ : /l/. W deklinacji rzeczownika najciekawszy i najtrudniejszy z tego punktu widzenia jest miejscownik liczby pojedynczej, por. miasto : mieście /a/ : /e/, /s/ : /š/, /t/ : /č/, książka : książce /k/ : /c/, łód : lodzie /u/ : /o/, /d/ : /ž/ itd. Również zdrobnienia obfitują w alternacje – por.: mucha : muszka /χ/ : /š/, róg : rożek /u/ : /o/, /g/ : /ž/ czy nawet melodia : melodyjka /i/ : /y/.

Przykładami uwzględniającymi jakościową alternację samogłoskową mogą być pary z rodzin wyrazów różniące się wymianą /o/ : /e/, np. *książka* : *księga*, *wąż* : *węża*. Podobnie wymiany ilościowe stanowią problem, ponieważ brak głoski w innych formach wyrazu na początku nauczania zazwyczaj powoduje, że uczącym się trudno uwierzyć, iż omawiane przykłady dotyczą różnych form odmiany jednego słowa, np. /e/ : /ø/ – *dzień* – *dnia*, *ogórek* – *ogórka*, *Niemiec* – *Niemca*. Ponadto fonologicznie rozpowszechnione alternacje przekładają się na wiedzę fonetyczną cudzoziemców i możliwe dla nich kontakty z systemem języka, np. ubezdźwięcznianie spółgłosek niesonornych dźwięcznych w sąsiedztwie bezdźwięcznej spółgłoski: *koza* : *kózka*, *baba* : *babka* – na takich przykładach łatwiej opierać ćwiczenia, jednocześnie wzbogacając / utrwalając słownictwo. Alternacje służą też rozróżnieniu znaczenia morfemów, np. *zatkać* : *zatykać*, *zapchać* : *zapychać* [Polański, Nowak 2011: 164], więc ich nauka łączy się z rozwijaniem kompetencji leksykalnej<sup>66</sup> [zob. podrozdział 2.3].

## 2.2.2. SKŁADNIA

Najistotniejsze powiązania wymowy i składni z punktu widzenia nauczania języka polskiego jako obcego widać w obrębie rozważań dotyczących poszczególnych klas leksemów, a także odnośnie do budowy wypowiedzi – tak pojedynczych, jak i złożonych. Proble-

---

<sup>66</sup> Kompetencja leksykalna to subskładnik kompetencji lingwistycznej. Definiowana jest jako „[...] znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka. Składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne” [ESOKJ 2003: 101].

matyka, którą zajmuje się fonetyka, dotyczy bowiem nie tylko segmentalnych, lecz i suprasegmentalnych elementów języka, silnie zintegrowanych ze składnią<sup>67</sup>. **Intonacja**, pełniąc funkcję gramatyczną (odsyłając do gramatycznego lub pragmatycznego typu wypowiedzi), służy odróżnianiu kilku typów zdań (asercja, pytanie o uzupełnienie a pytanie o rozstrzygnięcie<sup>68</sup>, wykrzyknienie) – jest to percypowana przez odbiorcę melodia, której źródłem są przede wszystkim zmiany częstotliwości podstawowej [Karpiński 2006: 56]. Również **akcent**, uznawany za złożoną zmienną subiektywną opartą na parametrach takich jak głośność, wysokość i tempo [*Psycholingwistyka* 2005: 269], a więc uwydatnienie za pomocą środków fonetycznych określonej sylaby w wyrazie lub wyrazu w zdaniu (przy czym wyróżnienie sylaby może polegać na wymówieniu jej silniej i głośniejszy, na przedłużeniu tej sylaby lub na podwyższeniu wysokości jej tonu [Toczyska 2007: 106]), jest z nią zintegrowany.

Zadania koncentrujące się na prozodii wypowiedzi<sup>69</sup> są ważne przede wszystkim dla cudzoziemców, których językami ojczystymi są języki tonalne<sup>70</sup> / toniczne<sup>71</sup> (m.in. tereny południowo-wschodniej

---

67 A na poziomie graficznym z interpunkcją, co zostało pokazane w podrozdziale 2.1.2.

68 Choć, jak udowodniła Maria Steffen-Batogowa, oba typy pytań mogą niekiedy mieć jednakowe struktury intonacyjno-akcentowe [zob. Steffen-Batogowa 1996].

69 **Prozodia** rozumiana jest zarówno jako kontur intonacyjny, wzorce akcentowe i iloczasy wypowiedzi, jak i „termin obejmujący melodyczny wzorzec intonacyjny zdania, akcent padający na każde słowo oraz czas – wyrażający się w pauzach – wypowiedziania poszczególnych słów w zdaniu” [za: *Psycholingwistyka* 2005: 517]. To „operowanie ogółem brzmieniowych właściwości wypowiedzi dla osiągnięcia zamierzonego efektu komunikacyjnego” (np. akcentem, intonacją, rytmem) [LNOJ 2002: 66].

70 Zamiast akcentu dynamicznego mają prozodyczny, pełniący funkcję dystynktywną.

71 Języki toniczne to np. język szwedzki, japoński, a tonalne – chiński, wietnamski. W tych językach „[...] identyczne fonematycznie wypowiedzi o różnej dystynktywnie intonacji mogą stanowić odrębne części mowy. Różnice dystynktywne w intonacji tych języków występują na tle takich samych sekwencji fonemów i mają związek ze znaczeniem leksykalnym wyrazów” [Demenko 1999: 11].

Azji oraz Zatoki Gwinejskiej, np. Tajlandia). Popołniają oni wiele błędów intonacyjnych, ponieważ polska prozodia nie wnosi dla nich informacji o początku bądź końcu wypowiedzenia. Kadencja wyrażająca zamknięcie całości, a antykadencja będąca oznaką niezupełności, czegoś wymagającego dokończenia lub wyjaśnienia [Dłuska 1976], nie sugerują im tych zmian semantyczno-strukturalnych. Znaczącym problemem jest brak wznoszenia tonu w pytaniu czy brak obniżenia tonu w wygłosie zdania oznajmującego. Stanowi to kłopot nie tylko podczas wypowiedzania się (gdy nie potrafią zastosować odpowiedniego konturu), lecz także podczas słuchania, gdyż na początku nauczania mają oni ogromne problemy z odróżnianiem intencji cudzych wypowiedzi, bowiem na podstawie samej intonacji nie są w stanie odróżnić, czy dane wypowiedzenie jest orzekające czy pytające [Frankiewicz 1980: 110]. Komunikacja nie polega jednak na artykułowaniu pojedynczych wyrazów, a układaniu ich we wzajemnie powiązane semantyczno-składniowo wypowiedzenia, podlegające wielu regułom języka i nie tylko (np. zależności kulturowe). Następujące wypowiedzenia: *Te nasze studentki są mądrzejsze. / Ci nasi studenci są mądrzejsi* pokazują regularność zachodzących zmian (fonetycznych, morfologicznych, składniowych), która odpowiednio prezentowana, może ułatwiać przyswajanie wielu zagadnień [zob. podrozdział 2.2.1.].

Dlatego też tak istotne jest przeprowadzanie treningu fonetycznego z zastosowaniem całych fraz czy zdań – poprzez grupową oraz indywidualną ich imitację uczący się mogą wyćwiczyć polską intonację, tym samym zapamiętując charakterystyczne konstrukcje składniowe. Skutecznym pomysłem jest między innymi ćwiczenie wymowy (głoski oraz akcent i intonacja) zaimka *się* w różnych pozycjach w zdaniu, co zwraca uwagę na zmienny szyk, np. *Nazywam się...*, a *Jak ona się nazywa?* bądź też ćwiczenie czasowników modalnych z jednoczesnym utrwalaniem wymowy wygłosowego [ɛ] w opozycji do [‘em] oraz odpowiednią intonacją (a w zapisie interpunkcją) w konstrukcjach typu: *Umiem ..., lecz teraz nie mogę, bo muszę...*

Ponadto zmiany dotyczące wymowy, integrujące fonetykę z syntaktyką, zaobserwować można między innymi podczas zamiany

wypowiedzeń z liczby pojedynczej na liczbę mnogą, np. *Znany grafik opublikował swój projekt – Znani graficy opublikowali swoje projekty; Boli mnie ząb – Bolą mnie zęby*, co niesie z sobą konsekwencje choćby w postaci alternacji (*/n/ : /ń/, /k/ : /c/, /l/ : /ł/, /u/ : /o/, /ll/ : /l/, /ę/ : /q/*)<sup>72</sup>. Analogicznie uwidacznia się między innymi ubezdźwięcznianie wygłosowych spółgłosek właściwych czy trudne dla cudzoziemców zmiany wygłosowych samogłosek przednich, np. *Jaki śliczny kot! – Jakie śliczne koty!* Wszystko to wskazuje na sieć powiązań w obrębie całego systemu gramatycznego, zgodną ze strukturalistycznym ujęciem języka.

## 2.3.

### PODSYSTEM LEKSYKALNY<sup>73</sup>

Relacje między podsystemem fonetyczno-fonologicznym a leksykalnym (semantycznym) nie polegają jednak jedynie na tym, że wyrazy złożone są z mniejszych części, a najmniejsze z nich przynależą do kategorii dźwięków mowy. Praktyczna realizacja fonemów, jaką są głoski, nie tylko uwzględnia ich właściwą artykulację, linearne uszeregowanie w słowie (np. *rżec* a *żrec*), odpowiednie umieszczenie akcentu / akcentów czy melodię, odwołuje się również do ich znaczenia lub znaczeń, konotacji, kontekstu językowego. Językoznawcy zgodnie stwierdzają, że język polski ma silnie synonimiczny, homonimiczny i polisemiczny charakter. Już jednak J. Richards, opracowując listę poszczególnych umiejętności składających się na kompetencję leksykalną (czy choćby znajomość słowa), wyróżnił umiejętność określania wszystkich znaczeń danego wyrazu, jego semantycznych wartości, wywoływanych przez niego skojarzeń, wszelkich derywa-

---

<sup>72</sup> Alternacje związane są z wieloma klasami leksemów, np. rzeczownikami (*siostra* : *siostrze*, *stół* : *stołu*), czasownikami (*proszę* : *prosi*), zaimkami (*twój* : *twoje*, *wasz* : *wasi*), przymiotnikami (*zły* : *źli*).

<sup>73</sup> Niektóre tezy zaproponowane w podrozdziale zaczerpnięto z artykułu *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego bazą służącą rozwijaniu kompetencji lingwistycznych* [Biernacka 2011b].



tów, ograniczeń użycia i możliwości zachowania w związkach syntaktycznych, a nawet ich frekwencyjność [Komorowska 2000: 44; Seretny 2011].

### 2.3.1.

## HOMONIMY

Percepcja i zdekodowanie homonimów wymaga większej ilości czasu, gdyż cudzoziemiec musi nie tylko poprawnie rozróżnić poszczególne dźwięki i wyodrębnić je spośród otaczających je w wypowiedzeniu wyrazów, lecz także właściwie zrozumieć ich znaczenie (które niekiedy wybiera spośród kilku możliwych). Bogactwo homofonów w języku polskim dotyczy zarówno ubezdźwięcznień wygłosowych obstruentów, np. *mieć* – *miedź*, *skup* – *skub*, jak i podwójnego zapisu jednakowo już dziś brzmiących par **u / ó**, **ź / rz**, np. *lud* – *lód*, *może* – *morze*, gdyż to kontekst pozwala wybrać właściwe znaczenie. Problemy te ukazują znane łamańce językowe: *Gdy **Pomorze** nie **pomoże**, to **pomoże może morze**, a gdy **morze** nie **pomoże** to **pomoże może Gdańsk czy Płynął buk** przez **Bug** i dał **Bóg**, że **buk** wpadł w **Bug*** (których zapis ze słuchu sprawia znaczne trudności również rodzimym użytkownikom języka), a także tzw. *homofonowe rymowanki*, np. *Po kartce sobie **mażę** i o górach **śnie** i **marzę*** [Wiśniewska 2005: 446]. Poprawna wymowa podkreśla znaczenie zjawiska homografii, gdyż odsyła nas do właściwego desygnatu, np. *cis* [c'is] ('dźwięk w muzyce') – *cis* [ćis] ('gatunek drzewa'), a nawet *Dania* [dańia] ('nazwa państwa') – *dania* [dańia] ('jedzenie').

Jednak to zestroje intonacyjne są uważane za struktury nadrzędne w stosunku do zestrojów akcentowych, a frazy intonacyjne wobec struktur składniowych, o czym mają świadczyć wykojeżenia intonacyjno-akcentowe typu: *Czymże Picha dysponowała?* zamiast *Czym Rzepicha dysponowała?* [Toczyńska 2007: 162]. Akcent wyrazowy, który zapobiega zacieraniu się granic wyrazów, spełnia funkcję demarkacyjną i tylko przez nią, pośrednio, oddziałuje na znaczenie [Dłuska 1976: 57]. W ciekawy sposób ilustrują to przytoczone przez M. Dłuską gry słowne, polegające na wymawianiu z zatartym akcentem, szybko i bezprzodajnie ciągów typu *masłomasłomasłomasło*. Spostrzeżenie

granic wyrazów udowadniają przykłady bez kontekstu, dłuższe formy (nawet bardziej poetyckie) czy wypowiedzenia złożone, między innymi: *trzy stawy daj – trzysta wydaj; Zajmij się lekturą, bo czy ta nie jest pożytecznym zajęciem – Zajmij się lekturą, bo czytanie jest pożytecznym zajęciem* [Gawdzik 1970: 245–246]. To właśnie kontekst, doświadczenie (poza)językowe czy wiedza (poza)językowa często pomagają ustalić znaczenie wypowiedzi, por.: ze względu na akcent *Popa żona była piękna – Poparzona była piękna* [Psycholingwistyka 2005: 283] a ze względu na dźwięczność *Ona samotnie wychowywała twoje dzieci – Ona samotnie wychowywała dwoje dzieci*. Właściwa wymowa, uwzględniająca zarówno prawidłową artykulację dźwięków, jak i odpowiednią akcentuację (wyrazową i zdaniową) chroni przed nieporozumieniami. Dość regularny akcent w polszczyźnie stanowi niejako ułatwienie dla obcokrajowców, występując jako kryterium podziału na wyrazy (fonologiczne, czyli pojedyncze zestroje akcentowe), skoro bowiem spodziewamy się przycisku na drugą sylabę od końca w każdym wyrazie (z wyjątkami), to wypowiedzany tekst nabiera znaczenia w zależności od pozycji akcentu w wypowiedzeniu, np. *`jaki `to `nacie? – `jaki to `nacie?* [Nagórko 2007: 60].

Bywa, że homonimy są uwarunkowane zarówno akcentem, jak i intonacją (por. zagadnienie granic wyrazów). Za przykład mogą posłużyć wierszyki Jerzego Ficowskiego, między innymi *Dziwna rymowanka* czy przytoczona poniżej *Bajdurka*, w których wykorzystane zostały homonimy tekstowe (kontekstowe) – przypisuje się im różne znaczenia w zależności od rozmieszczenia akcentu w mowie (a pauz w tekście):

Każdy wie o tym, że sum głosu **nie ma**.

Żaba rechoce, lecz ryba jest **niema**<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> J. Ficowski, *Bajdurka* [za: Wiśniewska 2005: 445]. Wiele podobnych przykładów można odnaleźć w *Fonetyce i fonologii współczesnego języka polskiego* [Ostaszewska, Tambor 2001: 96–97]. Autorki podają np. grupę zdań: *Potknął się o bok kanapy. Drzewo stało obok domu*, do której dodać można: *Potknął się obok kanapy*.

Funkcja delimitacyjna akcentu<sup>75</sup> umożliwia oddzielanie wyrazów, wspomagając znaczenie. Silnie związane jest to z akcentem wyrazowym, który różnicuje pary takie jak: *olim'piada* – *O'limpia* ``da. Witold Mańczak zwraca uwagę na akcentuację grup dwuwyrazowych, w których siła akcentu jest różna – zwykle mocniejszy przypada na drugi wyraz. Pokazują to przykłady: `a ``dama – A'dama, `wy ``lećcie – wy`lećcie, a nawet `często ``chowa – Często`chowa [2008: 6–11]. Niezależnie od zaakceptowania poglądu badacza o tzw. nieregularnym rozwoju fonetycznym spowodowanym frekwencją [zob. Mańczak 1952: 66–76; krytyka: Duda 2009: 2–9], uznać należy zależności typu fonologiczno-morfologicznego oraz między innymi zrastanie się grup wyrazowych, np. `dobra ``noc – do`branoc i w konsekwencji zmianę akcentuacji w zrostach. Odpowiada to również różnicom w akcentuacji połączeń jednosylabowych przyimków z jednosylabowymi rzeczownikami, gdy wyrażenia (m.in. s frazeologizowane) zmieniają akcent, np. fraz. `na głos (czytam) – na `głos (czekam), fraz. `na krzyż (założył szelki) – na `krzyż (patrzę). Zależności te ze względu na bezsprzecznie pełnioną przez akcent w polszczyźnie funkcję kulminatywną (ośrodkową dla wyrazu) ustalają, ile jest wyrazów w wypowiedzeniu, choć nie wskazują granic między nimi. Najczęściej uznaje się, że polski akcent pełni funkcję delimitacyjną<sup>76</sup>, możemy więc policzyć wyrazy ortotoniczne, choć uwzględnić przy tym trzeba występowanie

---

<sup>75</sup> „Doświadczenia z mową syntetyczną dowodzą, że wrażenie akcentu można wywołać różnicując sylaby pod względem jednej tylko cechy fonetycznej: jako akcentowane odbierane są sylaby dłuższe albo intensywniejsze, albo wyższe lub niższe od sąsiadujących. W mowie żywej każda fonetyczna cecha sylaby może w pewnych warunkach pełnić funkcję wyznacznika akcentu” [Dukiewicz, Sawicka 1995: 79]. Akcent w języku polskim zwykle uznawany jest za dynamiczny (=ekspiracyjny; większa jest energia artykulacyjna przy wymawianiu sylaby akcentowanej, zwykle jej wymowa jest też precyzyjniejsza) i stały, rytmizujący wypowiedź (paroksytoniczny, choć z wyjątkami), co większości cudzoziemcom pomaga w jego przyswojeniu [por. Strutyński 2002: 63; Nagórko 2007: 59–61; Wierzchowska 1965: 157].

<sup>76</sup> Mimo odstępstw od paroksytonezy – co za główny argument przeciwko uznaniu tej roli polskiego akcentu uznaje I. Sawicka [za: Wiśniewski 2007: 141].

w polszczyźnie wyrazów atonicznych<sup>77</sup>, które nie posiadają własnego akcentu i przyłączają się do wyrazów będących przed nimi (proklityki) lub za nimi (enklityki), np. *boje się.cl*<sup>78</sup>, *czteryśta.cl, za.cl domem, nie.cl mogli*<sup>79</sup>. Badacze podkreślają, że akcent zachowuje się inaczej w słowach izolowanych niż w mowie ciągłej, zwłaszcza spontanicznej (można np. zauważyć przesunięcie, osłabienie lub nawet brak akcentu [por. Demenko 1999]<sup>80</sup>), dlatego należy go ćwiczyć w różnych pozycjach, a wypowiedzenia do ćwiczeń percepcyjnych powinny być wymawiane (nie odczytywane) przez różnych lektorów. Wyraz (również: fonologiczny) może mieć bowiem wiele znaczeń, dopiero więc odpowiedni akcent czy intonacja dookreśla go w danym kontekście.

### 2.3.2.

## SYNONIMY I ANTONIMY

Pod różnym względem pomocne mogą okazać się także synonimy, szczególnie jednorodzenne. Poszukując materiału do ćwiczeń fonetycznych, można wspierać się różnymi zestawieniami wyrazów o podobnym znaczeniu – także, a może przede wszystkim, na poziomach wyższych (dodatkowo nawiązując do słowotwórstwa), np. do

---

<sup>77</sup> **Wyraz atoniczny** to morfem, zwykle co najwyżej jednosylabowy, związany lub wolny, nieposiadający akcentu; to albo niezależne wyrazy, albo cząstki posiadające zdolność przyłączania się do różnych części mowy w różnych pozycjach zdania (to nie przyrostki) [na podstawie: Kułacka 2010: 29].

<sup>78</sup> Symbol „.cl” oznacza klitykę.

<sup>79</sup> Istnieją też endoklityki (mezoklityki), które występują między tematem słowa a jego końcówką. W polszczyźnie endoklityki reprezentowane są przez cząstkę trybu warunkowego *by*, np. *Zro`bily=by.clśmy.cl za`kupy* (symbol = oznacza oddzielenie klityki od tematu oraz przyrostków). Według klasyfikacji junkturowej nie posiadają one junktury z żadnej strony (**junktury** – „zespoły cech fonologicznych, które sygnalizują możliwość podziału między wyrazami” [Kułacka 2010: 29]).

<sup>80</sup> Potwierdza to także m.in. zjawisko czasowych wyrazów atonicznych, które wskutek wymagań formalnych lub funkcjonalnych tracą akcent i przyłączają się do sąsiednich słów ortotonicznych, np. *Wzrost.cl intensywności* [za: Kułacka 2010: 33].

ćwiczeń utrwalających głoskę [u] warto wybrać wyrazy: *buty, buciki, buciska, buciory*, a wzmacniających [l] lub [ń] słowa: *leń, leniuch, leniuszek* [patrz podrozdział 2.2.1.1.]. Wspólne budowanie całych rodzin wyrazów w oparciu np. o podane przez lektora synonimy, przy zaznaczeniu, że wszystkie wymienione słowa mają posiadać ćwiczoną głoskę (czyli np. nie może ona ulec alternacji) poszerza świadomość językową, rozbudowuje słownictwo i umacnia je, mimochodem trenując wymowę. Takie zadania warto proponować w parach czy grupach, uczący się mogą przygotowywać listy wyrazowe do ćwiczeń dla swoich rywali – na wyższych poziomach zaawansowania czy w grupach słowiańskich i polonijnych (np. *cichy – cichutki: cichszy, najcichszy, cichuteńki, cicho, ciszej, najciszej, cisza, cicho sza!; mąż – małżonek: małżeński, męża, mężatka, mężowy, mężowski*). Podobnie antonimy jednorodzenne często budowane są przez komponent *nie*, wobec czego ćwiczony nagłos nie ulega percypowanym zmianom, np. *ładny – nieładny, łatwy – niełatwy, głupi – niegłupi ([u]).*

### 2.3.3.

#### POLA POJĘCIOWE

Warto też pamiętać o integracji podsystemów poprzez tematyczną organizację słownictwa skojarzoną konkretną trudnością foniczną. Przykładem może być choćby utrwalanie głoski [r] podczas ćwiczeń z narzędziami z użyciem środków transportu (*tramwaj, rower, rolki, metro, skuter, motor*), głosek szumiących w trakcie wprowadzania nazw zimowych ubrań (*szalik, czapka, płaszcz*) czy upodobnień przy podawaniu dni tygodnia (*wtorek*) i ich biernikowego użycia w odpowiedzi na pytanie kiedy? (*w środę, w piątek*). Dobór słownictwa jest tu uzależniony od potrzeb grupy i przez lektora może być na bieżąco modyfikowany (por. np. występowanie głoski [r] w wyrazach dotyczących stroju: *marynarka, sweter, krawat, skarpetki*). Stworzenie tego rodzaju zestawień w oparciu o inwentarz tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego byłoby korzystnym krokiem w rozwoju polskiej fonodydaktyki.

## 2.4.

### WNIOSKI

Powyżej ukazane zostały wybrane oraz arbitralnie osądzone jako najistotniejsze relacje między podsystemem fonicznym a podsystemami gramatycznym, leksykalnym i graficznym, których świadomość może mieć, według Autorki, bezpośredni i korzystny wpływ na sposób ich nauczania. Różne oddziaływania widać choćby na przykładzie reguł fonologicznych uwarunkowanych fonetycznie (np. koartykulacja), morfologicznie (m.in. druga palatalizacja welarna<sup>81</sup>), leksykalnie (np. alternacja /ʃ/ : /s/ w rzeczownikach o charakterze ekspresywnym: *grosz* : *grosik*) czy składniowo (zróznicowanie akcentuacji wyrażań przyimkowych złożonych z dwóch wyrazów jednosylabowych: przyimek + rzeczownik a przyimek + zaimek, np. *pod `stół* a *`pod nim*) [zob. Szypra-Kozłowska 2001: 498–499]. Zarówno podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, jak i w trakcie samodzielnej nauki lub samokontroli, uczący się może świadomie i sprawnie rozwijać kompetencję komunikacyjną, jeśli dostrzega przyswajany język jako zespół współoddziałujących, a także ustrukturyzowanych i zhierarchizowanych podsystemów. Wobec tego, opanowując zasady ortograficzne, może zwracać szczególną uwagę również na wymowę nieodzwoierciedlającą pisma, przyswajając polską intonację, może koncentrować się na zapisie znaków jej odpowiadających, zaś trenując fleksję rzeczowników w zakresie miejscownika, może wyczulić się na występujące w tej pozycji alternacje.

Pisownia, służąc celom komunikacyjnym, uwzględnia tylko cechy artykulacyjne głosek konieczne do identyfikacji semantycznej ciągów znaków (np. wyrazów) [Osiewicz 2010: 60], nie jest zaś w przypadku polszczyzny pełnym odwzorowaniem dźwięków mowy (brak jednorodnej odpowiedniości fonem – grafem). Mimo że to zwykle pisanie jest uznawane za czynność wymagającą większego wysiłku niż mó-

---

81 Zmieniająca [k / g / ɣ] na [c / ɟ / s] przed samogłoskami przednimi [i / e], pod warunkiem, że należą one do określonych kategorii gramatycznych, np. celownika lub miejscownika liczby pojedynczej: *rzeka* – *rzece*, *mucha* – *musze*.

wienie, które jest na ogół spontaniczne i bezrefleksyjne, w przypadku uczących się języka obcego to mowa może przysparzać więcej trudności. Rzadziej bowiem cudzoziemcy muszą zastosować kod pisany, a jeśli – mają więcej czasu do zastanowienia się, mogą sprawdzić coś w słowniku, poprosić o pomoc. W trakcie rozmowy efemeryczność kontaktu implikuje wiele narastających problemów, między innymi konieczność rozróżnienia wypowiedzeń oznajmujących i żądających od pytających. Iwona Słaby-Góral wskazuje zaś, że „[...] uczący się jppo postrzega go poprzez fleksję. [...] Utratę nosowości -ę w wygłosie traktuje jak zmianę koniugacyjną (1 os. lp w 3 os. lp), oboczność -e- // 0 dźwięku jak zmianę deklinacyjną [...]” [Słaby-Góral 2009: 54].

Co ciekawe, na przykład model przeszukiwania autonomicznego Forstera (czyli odszukiwanie wyrazów w pamięci) opisuje dostęp leksykalny według trzech kryteriów dostępu: ortograficznego (za pomocą wskazówek wzrokowych), fonologicznego (na podstawie brzmienia) i semantycznego / syntaktycznego (na drodze analizy znaczenia i kategorii gramatycznej) [*Psycholingwistyka* 2005: 190]. Potwierdza to, iż człowiek jest w stanie wybierać między podsystemami lub się nimi wspierać, dostrzegając ich związki i wielostronne uzupełnianie się.





# CZĘŚĆ II

PRAKTYCZNE  
WSKAZÓWKI  
DLA NAUCZYCIELI  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
JAKO OBCEGO



## **ROZDZIAŁ 3**

### TRUDNOŚCI W NAUCZANIU FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Zdiagnozowanie trudności towarzyszących nauce fonetyki języka polskiego jako obcego nie jest zadaniem łatwym, ponieważ zależy od wielu czynników, przynależnych indywidualnym uczącym się. Jednak między innymi dzięki badaniom kontrastywnym można przewidywać pewne problemy, które będą utrudniać proces uczenia się osobom o określonym pochodzeniu, a za pomocą informacji czerpanych z opracowań neuro- czy psycholingwistycznych zyskać można wiedzę na temat potencjalnych niepowodzeń, które prawdopodobnie towarzyszyć będą dzieciom lub dorosłym w procesie akwizycji języka. Są jednak i takie elementy polskiego podsystemu fonicznego, które sprawiają trudności wszystkim uczącym się, zarówno polskim dzieciom, jak i cudzoziemcom – niezależnie od ich wieku czy języka pierwszego. Aby zająć się problematyką błędów fonetycznych, ich typami czy sposobami radzenia sobie z nimi, trzeba jednak najpierw sprecyzować, czym jest sam błąd i jakie są jego konsekwencje.

### 3.1.

## NORMA JĘZYKOWA A NORMA GLOTTODYDAKTYCZNA

Jeśli za błąd językowy uzna się „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej” i „taki sposób użycia jakiegoś elementu, który razi jego świadomych użytkowników” [WSPP 2006: 1553; por. PSJS 1984: 33; SDJO 1994: 40–41], a więc zakłóca poprawność językową wypowiedzi, rozumianą znów jako „posługiwanie się językiem zgodnie z jego normą” [Markowski, Puzyńska 2001: 53], to najpierw należy określić, jaka jest norma językowa w zakresie fonetyki języka polskiego. Norma językowa jest bowiem zbiorem elementów systemu językowego oraz rządzących nimi reguł, które w pewnym momencie uznane są przez dane społeczeństwo za wzorcowe, poprawne lub dopuszczalne. Wyróżnia się jej dwa poziomy, czyli normę wzorcową (do której użytkownik języka stosuje się świadomie, w zgodzie z tradycją, zasadami oraz tendencjami rozwojowymi polszczyzny) i użytkową, traktującą język jako narzędzie porozumiewania się [por. WSPP 2006: 1626; Miodek 2001: 74]. Zadaniem lektora jest więc nie tyle wybór odpowiedniej normy, jaką sam prezentuje podczas zajęć (gdyż ten wydaje się oczywisty), a sprecyzowanie wymagań względem uczących się i ich konsekwentne egzekwowanie. Różnice będzie tu narzucać między innymi miejsce nauki języka czy poziom kursu, ponieważ gdy uczący się ma kontakt z językiem jedynie podczas zajęć, można by pokusić się o wyłączenie dla normy wzorcowej, jednak uwzględniając zanurzenie w języku, na przykład gdy mieszka i studiuje w Polsce, wydaje się to już trudniejsze. Nie da się bowiem wtedy uchronić uczących się (i nie byłoby to słuszne) od kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, których często cechuje norma użytkowa (potoczna czy regionalna), szczególnie w zakresie słownictwa. Nie da się też bezsprzecznie stwierdzić, że miałyby ona negatywny wpływ na przyswajanie normy wzorcowej czy też by jej zagrażała, skoro rozwój językowy wyraża się także w świadomości różnic w obrębie języka, odmiennych stylów i przypisanych im

realizacji. W końcu nieustanny rozwój języka polskiego pokazuje, że to, co kiedyś uznawane było za innowację (a nawet błąd), może wejść do uzusu, a z niego przedostać się do normy – również wzorcowej (przykładem może być choćby przyjęcie przedniojęzykowo-dziąsłowego [r] zamiast [R] uwularnego czy [u] niezgłoskotwórczego zamiast [l] przedniojęzykowo-zębowego, co jeszcze do niedawna budziło zastrzeżenia [por. Wójtowicz 1980; Zielińska 2002]). Dyskusyjne wydaje się też mnożenie terminów i proponowanie osobno norm: dydaktycznej prezentowanej przez lektorów, dydaktycznej respektowanej przez lektorów oraz rzeczywistej, choć ich istnienie w praktyce wydaje się oczywiste [por. Michalewski 1992; zob. Zawadzka 2004].

Stosowanie normy wzorcowej, lecz dopuszczanie, szczególnie u uczących się, potocznej oraz informowanie o różnicach między nimi wydaje się najsensowniejszym postępowaniem, ponieważ wówczas na początku nauczania uznawać można wymowę bifonematyczną samogłosek nosowych we wszystkich pozycjach (poza denazalizowanymi), brak wtórnej nosowości<sup>1</sup>, wymowę miękką spółgłosek tylnojęzykowych, wymowę zębowego [n] przed spółgłoskami tylnojęzykowymi<sup>2</sup>, dziąsłowymi, a nawet środkowojęzykowymi czy akcentowanie wszystkich wyrazów na drugiej sylabie od końca. Uwzględniając za poprawne regionalne cechy wymowy, także wśród cudzoziemców należy uznawać między innymi dźwięczną wymowę głosek [v / v̥] po spółgłoskach bezdźwięcznych, udźwięczniającą fonetykę międzywyrazową czy, co ciekawe, synchroniczną wymowę wargowych palatalnych<sup>3</sup>. Zastrzec należy, że o tego typu różnicach w obrębie pol-

---

1 Oczywiście dwa pierwsze założenia możliwe do zrealizowania wyłącznie przez lektorów, którzy uznają samogłoski nosowe i tzw. wtórną nosowość.

2 Obrazowy przykład nieporozumienia, do którego dojść może na drodze braku upodobnienia pod względem miejsca artykulacji przytoczyła J. Wójtowiczowa: „Ktoś, kto mówi *renka* zamiast *reńka*, może być w zasadzie i tak zrozumiany. Ale już np. zdanie *Irenka mnie boli i noga* może być zrozumiane z trudem, może też zabrzmieć komicznie” [1980: 99; oryginalna pisownia cytatu].

3 Kiedyś to ona była wzorcowa, dziś niewiele osób ją prezentuje, dlatego upowszechniona asynchroniczna wymowa wargowych spalatalizowanych jest

szczyzny nie trzeba informować cudzoziemców na niskim poziomie biegłości językowej, lecz już od poziomu B powinni oni mieć świadomość rozbieżności. Często już od samego początku warto zaznaczać kontrasty, np. dotyczące wymowy [l] przedniojęzykowo-zębowego bądź zbliżonego mu dźwięku<sup>4</sup>.

Uwagę zwrócić należy na częstą w polszczyźnie możliwość wybierania wymowy fakultatywnej. Warianty ukazują nawet podręczniki, prezentujące różną wymowę poszczególnych głosek czy grup spółgłoskowych (por. badania Wójtowiczowej [1980]). W zakresie wariacji często obie formy są sobie równe, choć któraś jest częściej wykorzystywana (zmienia się ich pozycja w obrębie normy językowej lub uzależniona jest od kontekstu, znaczenia), jak choćby wymowa (i zapis) wyrazów typu *spiesz się*, *pospieszny* tylko w tej formie podawana przez popularne podręczniki [Karolczuk, Rysak 2010: 154]. Bywa jednak, że elementy uznawane za regionalizmy, a w języku ogólnym traktowane jako błędy, mimo wszystko stanowią wzorce dla cudzoziemców<sup>5</sup>.

Dlatego uzasadnione wydaje się prezentowanie przez lektorów normy wzorcowej, objawiające się między innymi odpowiednim i zależnym od sąsiedztwa realizowaniem samogłosek nosowych, uwzględnianiem odstępstw od paroksytonezy, upraszczaniem właściwych grup spółgłoskowych, poprawnym wydłużaniem geminat czy zachowywaniem dźwięczności w formach czasu przeszłego. Wymagania co do uczących się powinny zależeć od ich poziomu językowego

---

wymową sugerowaną (jeszcze o jej dopuszczalności w wymowie cudzoziemców pisał K. Michalewski [1992: 78]). Wśród cudzoziemców wymowa synchroniczna nie jest zbyt częsta, lecz prezentują ją choćby niektórzy Bułgarzy.

<sup>4</sup> Dlatego można zadać pytanie, czy np. wymowa [l] przedniojęzykowo-zębowego uznana powinna być za naruszenie normy, a więc błąd poprawnościowy, czy naruszenie zasad systemu – skoro nie jest to u cudzoziemca wybór pomiędzy dwoma regionalnymi opcjami artykulacji, a początkowa konieczność narzucana przez język pierwszy.

<sup>5</sup> Przykładem jest zauważone przez Agnieszkę Karolczuk i Dorotę Rysak małopolskie uproszczenie grupy spółgłoskowej [tʃ] do [tʃ] ([tʃv], [tʃyʒeśi]) w podręczniku *Miło mi Panią poznać* [2001].

czy przynależności narodowościowej i sukcesywnie wzrastać w trakcie nauczania (podobnie do systematycznie rozszerzanych zagadnień dotyczących oficjalności i nieoficjalności wypowiedzi ustnych i pisemnych). Nie ma jednak potrzeby, by lektor umyślnie sam początkowo wybierał elementy bardziej potoczne czy niższe [por. Tambor 2010], tym bardziej że niekiedy to właśnie one są trudniejsze dla obcokrajowców (wymowa lektora ma być przykładem i wzorem, który imitują uczący się). Próby zmieniania normy, czyli na przykład wyłącznie paroksytoniczne akcentowanie podczas zajęć z grupami na poziomie A i włączanie innych typów przycisku na poziomie B, postrzegane powinny być jako błąd metodyczny, skutkujący dłużej trwającym i trudniejszym procesem opanowywania właściwej wymowy. Czym innym jest bodźcowanie odpowiednią wymową, a czym innym jej egzekwowanie.

Problematyka normy językowej, zaznaczona w pracy, choć niewyczerpana, skłania do bliższego przyjrzenia się samym błędom językowym, czyli efektowi naruszenia normy, który silnie wpływa na proces uczenia się języka obcego. O pojęciu **błędu językowego**, a także jego względnej ocenie i korekcie pisał już Franciszek Grucza, zarówno w odniesieniu do błędów naruszających normę systemową, jak i preskryptywną (błędy poprawnościowe) [1978: 41–45]. Między innymi ze względu na przedstawione wyżej rozterki, w nauczaniu języków obcych często używa się terminu **błąd glottodydaktyczny**, który jest odstępstwem od wyznaczonej *normy glottodydaktycznej* [Sajenczuk 2003: 65]. Za Elżbietą Zawadzką [2004: 249–252] można bowiem zapytać, czy błąd odniesiony do normy językowej stanowi niezgodność z systemem języka czy też stosownością wypowiedzi. Dlatego proponuje ona **normę glottodydaktyczną**, czyli przewidywane dla konkretnego poziomu umiejętności, którymi wykazywać powinni się uczący się, z jednoczesnym uwzględnieniem konkretnych czynników (np. interjęzyk czy miejsce nauczania), mających wpływ na występowanie (lub nie) ewentualnych dewiacji.

## 3.2.

### BŁĄD W NAUCZANIU FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

W obrębie błędów dotyczących warstwy brzmieniowej języka, popełnianych przez uczących się go cudzoziemców, zwykle mówi się jednak albo o **błędach fonetycznych**<sup>6</sup>, czyli błędach językowych gramatycznych polegających na nieprawidłowej wymowie głosek, zbitek spółgłoskowych, ich redukcji czy niewłaściwej akcentuacji [por. WSPP 2006: 1554], albo o **interferencji fonetyczno-fonologicznej**, niekiedy nazywanej **tzw. obcym akcentem**<sup>7</sup>. **Interferencja** tłumaczona jest jako

wszelkie odchylenie od reguł danego systemu językowego lub normy językowej, które użytkownik języka lub mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły (a) do innych reguł tego samego języka (interferencja wewnątrzjęzykowa) lub (b) do reguł innego systemu językowego (interferencja zewnątrzjęzykowa) [Bugajski 1992: 87].

W dydaktyce rozumiana jako przenoszenie przyzwyczajzeń, wyobrażeń i jednostek językowych systemu primarnego do systemu sekundarnego, co odnosi się zarówno do procesu powstawania odstępstw od norm systemu sekundarnego, jak i do wyników tego procesu (czyli substytutów) [Ananiewa 1997: 197]. Samo przeniesienie (transfer) może mieć charakter pozytywny (tzw. transpozycja), neutralny lub negatywny (interferencja) [por. podziały wg Komorowskiej 1980: 106–107]. Jako jeden z pierwszych Uriel Weinreich podzielił fonetyczny transfer ujemny ze względu na jego przyczyny i konsekwencje na:

---

<sup>6</sup> W pracy synonimicznie stosowany jest termin **błąd wymowy**, jako że wymowa to sposób fonetycznej realizacji fonemów danego języka [por. STJ 1970].

<sup>7</sup> To charakterystyczny dla określonej grupy narodowościowej sposób wymowy, akcentuacji i intonacji (terminu używa się m.in. za L. Madelską [2010a: 8]), por. wymowę Słowian.



nierozróżnianie fonemów języka obcego wskutek braku takiego rozróżnienia w języku ojczystym, niepotrzebne rozróżnianie wywołane istniejącą w języku ojczystym opozycją, rozróżnianie fonemów na podstawie nieistotnych cech, a także podstawianie w miejsce fonemu obcojęzycznego najbardziej zbliżonego cechami charakterystycznego fonemu języka ojczystego [za: *ibidem* 1980: 117–118].

Należy jednak pamiętać, że nawet interferencja, czyli proces nacechowany pejoratywnie, zakłócający komunikację i utrudniający opanowywanie języka obcego, może być „jedną z ważniejszych przyczyn rozwoju językowego” [Bugajski 1992: 87]. Zjawisko interferencji ma podbudowę psychologiczną, trwale łączy się ze „sposobem myślenia i odbierania otaczającego użytkownika danego języka świata” [Ananiewa 1997: 199], a więc dopiero kulturowe poznanie daje możliwość unikania ujemnego transferu. Im bardziej osadzone są nawyki w języku pierwszym, a obraz świata bardziej ustabilizowany pod względem kulturowym, tym trudniej wyżyć się interferencji<sup>8</sup>. Ponadto oddziaływania językowe zależą „od warunków emocjonalno-psychicznych osoby mówiącej” [Porayski-Pomsta 1997: 104], a więc między innymi od jej podejścia do drugiej kultury, poglądów na temat własnego patriotyzmu (zakładając przebywanie na emigracji) czy określonej sytuacji komunikacyjnej (interlokutorów, tempa własnej wypowiedzi, inhibicji). Janusz Arabski [1985: 32] wyróżnił przyczyny występowania transferu ujemnego: wiek uczących się (zwykle nie dochodzi do interferencji u dzieci), rodzaj struktur (a więc pewne problemy w języku służą powstaniu transferu negatywnego, a inne nie), typ interjęzyka<sup>9</sup> (czyli typ kontaktu językowego; im języki bliższe

---

<sup>8</sup> L. Zabrocki twierdzi, że interferencja języka ojczystego rośnie z wiekiem [Pančiková 1997: 215], a tezę tę potwierdzają emigranci, którzy często do końca życia mówią niepoprawnie w języku obcym, zachowując melodię i akcent języka pierwszego.

<sup>9</sup> **Interjęzyk** – (ang. *interlanguage*) to indywidualny dialekt ucznia, na który wpływ ma zarówno język pierwszy, jak i język drugi nauczany [za: Arabski 1985: 28; por. Komorowska 1980: 98–99].

typologicznie, tym intensywniej działa transfer), stopień rozwoju interjęzyka (na początku nauczania interferencje są silniejsze).

Błędy interferencyjne traktuje się więc jako „błędy, które są skutkiem różnic zachodzących pomiędzy wcześniej zautomatyzowanymi reakcjami na określone bodźce a reakcjami jeszcze niezautomatyzowanymi” [SDJO 1994: 41], gdy struktura języka ojczystego jest prostsza od występującej w języku obcym [Arabski 1985: 63]<sup>10</sup>.

Szczegółową typologię, klarowną i konsekwentną, którą z powodzeniem można wykorzystywać w badaniach nad mową cudzoziemców oraz dla własnych potrzeb fonodydaktycznych, zaproponował Jacek Perlin [1995], wyróżniając następujące kategorie interferencji fonemicznych:

- 1) **zamianą głoski na najbliższą akustycznie** (w tym m.in. labializację, denazalizację, skrócenie dźwięku, ubezdźwięcznienie, wymianę spółgłoski wibracyjnej na lateralną itp.), np. [lata] zam. [rata]<sup>11</sup>;
- 2) **zamianą głoski pojedynczej na grupę głosek i vice versa** (m.in. realizację afrykаты jako grupy i odwrotnie, realizację samogłoski jako dyftongu, wymianę geminowaną – niegeminowaną), np. [vana] zam. [va'na];
- 3) **wypadnięcie głoski** (np. elementu grupy spółgłoskowej, wygłosowej samogłoski), np. [śqška] zam. [k'śqška];
- 4) **epentezę** (np. dodanie samogłoski w nagłosie lub wygłosie, rozbitcie grupy spółgłoskowej samogłoską), np. [kyšesuo] zam. [kšesuo];

---

<sup>10</sup> Aleksander Szulc [SDJO 1994: 92–94] przytacza zaś podział kategoryalny i w obrębie **interferencji segmentalnej** wyróżnia: **alofoniczną**, nienaruszającą systemu fonologicznego języka interferowanego, a więc niewpływającą na znaczenia wyrazu wymówionego niezgodnie z normą; **fonemiczną**, powodującą zmianę znaczenia wyrazu; **graficzną**, gdy pod wpływem zapisu dochodzi do błędu wymowy. **Interferencję suprasegmentalną** dzieli się zaś na: **akcentuacyjną niefonologiczną**, niewpływającą na zmianę znaczenia wyrazu; **akcentuacyjną fonologiczną** zmieniającą znaczenie wyrazu; **rytmiczną** (zmiana rytmu na przykład pod wpływem zmiany akcentuacji); **intonacyjną niefonologiczną**; **intonacyjną fonologiczną** (dwie ostatnie analogicznie do akcentuacyjnej).

<sup>11</sup> Przykłady z protokołów uchybień produkcji, stworzonych na potrzeby badań do dysertacji.

- 5) **interwersję** (zamiana kolejności spółgłosek sąsiadujących), [*krutka*] zam. [*kurtka*];
- 6) **transformacje prozodyczne** (m.in. zmiana miejsca akcentu, modyfikacja intonacji), np. *ważne'go* zam. *wa'znego*.

Wszelkie teoretyczne opracowania, które zawierają omówienia typów poszczególnych błędów i sposobów radzenia sobie z nimi są dla lektorów pomocą i wskazówką do przeciwdziałania im. Dlatego warto korzystać z wiedzy, którą udostępnia lapsologia [termin za: Grucza 1978] (badająca wszelkie typy błędów, nie tylko interferencyjne), ponieważ dzięki temu można hamować ich pogłębianie się, a nawet im zapobiegać.

### 3.3.

## CELE I SPOSOBY KOREKTY BŁĘDÓW FONETYCZNYCH

Oczywistym celem **korekty**<sup>12</sup> błędów jest ich wyeliminowanie, a więc uświadomienie uczącym się, że je popełniają i oczekiwanie, że liczba uchybień będzie się systematycznie zmniejszać. **Reagowanie na błędy**<sup>13</sup> powinno się różnić w zależności od tego, na ile

---

<sup>12</sup> Co raz częściej używa się terminów *korekcja* ‘usuwanie wad’ (przymiotnik od niej pochodny to *korekcyjny*), *korekta* ‘poprawianie, usuwanie wad, usterek’ (i od niej przymiotnik *korektowy*), ewentualnie *korektura*, choć pierwszy rzeczownik łączy się z korekcją fizyczności (np. korekcja oka, gimnastyka korekcyjna), drugi zwykle konotuje zmiany edytorskie lub nadawanie właściwego tonu instrumentom, a trzeci dotyczy zwłaszcza poprawek w kodeksach, ustawach [por. SWO 2000: 278; SJP 2005: 362]. Wszystkie te wyrazy mają jednak wspólny rdzeń, dlatego też czynność poprawiania błędów określana jest mianem korygowania, korekcji lub, krócej, korekty. Chaos terminologiczny odnoszący się do poprawy błędów nie został jeszcze w literaturze przedmiotu rozstrzygnięty, ze względów stylistycznych w niniejszej pracy korzysta się więc synonimicznie przede wszystkim z pojęć: poprawa i korekta, rzadziej – korektura.

<sup>13</sup> Przy czym reakcja dotyczyć ma wyłącznie faktycznych błędów (regularnych), a nie omyłek / pomyłek, które nie są odzwierciedleniem kompetencji językowej, jaka w określonym momencie cechuje uczącego się (pojęcie omyłki

bliskim typologicznie jest język docelowy. Jeśli jest to język z tej samej grupy językowej, to ważnym elementem pracy z uczącym się będzie tłumaczenie reguł na zasadzie analogii do języka ojczystego, a więc poprzez konfrontację obu języków. Istotne jednak, aby brać pod uwagę, że podejście konfrontatywne może przybrać formę **jawną** (eksplicytną) lub **ukrytą** (implicytną) [Pösingerová 2001: 258; por. płynne przechodzenie od jednej formy reakcji do drugiej – Pawlak 2006]. Formy eksplicytniej najlepiej używać podczas tłumaczenia zagadnień teoretycznych, szczególnie trudnych do uchwycenia bądź takich, przy których powołanie się na język ojczysty będzie ewidentnym ułatwieniem (np. problem upodobnień wewnątrzwyrazowych, które w języku macedońskim zachodzą podobnie jak w polszczyźnie). Natomiast implicytną formę konfrontacji językowej stosować należy podczas ćwiczeń praktycznych [Pösingerová 2001: 259], kiedy zwraca się uwagę na dany problem w języku obcym, lecz nie porównuje się go z językiem ojczystym (np. w trakcie prób artykulacji głosek niewystępujących w językach pierwszych uczących się).

W przypadku błędów wymowy szczególnie ważną funkcję pełni **sposób poprawiania błędów**. Reakcja może mieć charakter werbalny (natychmiastowe słowne poprawienie wypowiedzi ucznia), niewerbalny (zasugerowanie mimiką twarzy lub gestem błędu w wypowiedzi i oczekiwanie na autokorektę) czy szerszej – depersonalizujący, poprzez zaproponowanie całej grupie ćwiczeń fonetycznych odnoszących się do zidentyfikowanego błędu (jeżeli często występuje). Samo powtórzenie formy poprawnej przez uczącego się jest często krytykowane przez lektorów [por. Zybert 2003: 103] jako papugowanie charakterystyczne dla drylu językowego, w przypadku ćwiczeń wymowy jest to jednak zawsze zwiellokrotnienie próby

---

wprowadził J. Arabski [1985: 65–66]). Wyjątkowo często pomyłki zauważane są przez uczących się w momencie ich wystąpienia (lub chwilę po tym) i automatycznie poprawiane (można uznać, iż są incydentalne). Niestety, w przypadku warstwy fonicznej języka autokorekta także jest niekiedy wadliwa (co już nie zawsze jest uświadamiane), lecz świadczy przynajmniej o usprawnieniu percepcji.

imitacji za lektorem. Poprawiać błąd można zaraz po jego wystąpieniu (w przypadku wypowiedzi pojedynczego ucznia, np. podczas ćwiczeń wymowy konkretnej głoski) lub po zakończeniu pewnej całości wypowiedzi, aby nie przerwać toku myślowego (np. kiedy uczeń wypowiada się na jakiś temat, a nauczyciel zauważył często powtarzający się błąd fonetyczny). Warto choć czasem poprosić o korektę pozostałe osoby z grupy lub tylko miną czy gestem zasugerować błąd i wymagać jego zmiany (autokorekty). Zastosowanie mowy niewerbalnej może być dwojaki: albo dobieramy odpowiedni grymas twarzy, by podkreślić nasze zaskoczenie / niezrozumienie (np. marszczymy lub unosimy brwi, krzywimy się), albo też sugerujemy od razu poprawę (jeśli mamy ustalony z grupą sposób – mogą to być fonogesty<sup>14</sup>, rytmogesty<sup>15</sup>, schematy artykulacyjne<sup>16</sup> czy inne dowolne ruchy sugerujące, że któraś głoska w wyrazie powinna być inna, np. bezdźwięczna). Zgodnie z metodą komunikacyjną warto delikatnie, lecz konsekwentnie, poprawnie powtarzać wypowiedzi uczniów i informować ich o niebezpieczeństwie fosylizacji<sup>17</sup>

---

14 **Fonogesty** to specjalne rytmiczne ruchy jednej ręki towarzyszące mówieniu, które pomagają wsłuchiwać się w żywą mowę [Krakowiak, Sękowska 1996: 9]. Nie są alfabetem, a zbiorem odpowiednich ruchów i układów palców, które (stworzone na bazie fonetyki) umożliwiają wizualne, zamiast audialnego, percypowanie głosek. Mogą (a nawet muszą) być używane w potoku słownym [por. *Metoda fonogestów* 2009: 53]. Lokacje i ułożenia dłoni (palców) podane są w tabelach dołączonych do książki K. Krakowiak i J. Sękowskiej [1996].

15 **Rytmogesty** są systemem rytmiczno-akcentuacyjnym, który upłynnia i rytmizuje mowę. To obszerne ruchy rąk towarzyszące mowie, które działają stymulująco i likwidują lub ograniczają szatkowanie wypowiedzi czy pomijanie sylab – dotyczą wszystkich polskich samogłosek, jeden przeznaczony jest spółgłoskom [Młynarska, Smereka 2000: 76].

16 **Schematy artykulacyjne** stanowią wsparcie dla wypowiedzi dłuższych (zdań) i odnoszą się do głosek trzech szeregów. Ich prezentację oraz sposoby wykorzystania można odnaleźć w publikacji *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia* [Ibidem].

17 **Fosylizacja** – termin wprowadzony przez Larry'ego Selinkera, określa struktury i reguły językowe, które uczący się wprowadza do swego interjęzyka pod wpływem języka wyjściowego, ma to postać błędu interferencyjnego

(kostnienia) [Werbińska 2000: 57], czyli utrwalania się błędów. Niezwykle niebezpieczny jest tym samym brak reakcji ze strony nauczyciela, a więc lekceważenie korektury, ponieważ w sytuacji szkolnej takie zachowanie traktowane jest jako potwierdzenie poprawności wypowiedzi [Zawadzka 1987: 264–265].

Należy pamiętać, że błąd stanowi „w pewnym sensie miarę stopnia przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy lub sprawności” [Grucza 1978: 9], jest naturalnym elementem nauki i reakcja na niego powinna być pozytywna, by nie zniechęcała do dalszej pracy nad językiem (analogiczna jak przy naturalnych dialogach między dziećmi a opiekunami, gdy forma prawidłowa powtarzana jest często i niejako niezauważenie: por. socjokulturową teorię akwizycji). Oznacza on dokonujące się postępy i daje wyraz przyswajania języka obcego, gdyż wskazuje miejsca, które nadal wymagają treningu i jednocześnie daje satysfakcję poprzez zmniejszającą się liczbę uchybień w partiach już opanowanych. Różne techniki reakcji podaje H. Komorowska [2005], przy czym w przypadku błędów wymowy warto wyróżnić szczególnie wskazówkę metajęzykową czy elicytację. Ważne jest, by uczący się mieli świadomość, dlaczego nauczyciel poprawia ich błędy wymowy – skoro mimo ich wystąpienia zostali zrozumiani. Wypowiedzi typu: *Na śniadanie [żem] kanapki, a na obiad makaron* mogą zostać prawidłowo intencjonalnie zdekodowane przez lektora czy innych użytkowników języka, wymagają od nich jednak konkretnej wiedzy lingwistycznej, a ich zrozumienie zmusza odbiorcę do uruchomienia wielu procesów percepcyjnych oraz zwykle przebiega wolniej. W tabeli 5. podano przykładowe sposoby reakcji na błąd wymowy, uznane za skuteczne.

---

[za: SDJO 1994: 70–71], który pozostaje w języku pośrednim „bez względu na liczbę ćwiczeń poświęconych opanowaniu danego elementu” [Chomicz-Jung 1992: 115, 116]; rozumiana jako utrwalenie błędów i w takim znaczeniu używana w pracy.

**Tabela 5.** Przykładowe zestawianie sposobów reakcji na błąd wymowy

**Przykład: Na śniadanie [żem] kanapki, a na obiad makaron.**

**Błąd: [żem] zamiast [jem]**

Podanie formy poprawnej:	Mówimy [iem].
Podanie formy poprawnej z zaznaczeniem sposobu, w jaki błąd implikuje zakłócenie komunikacji:	Mówimy [iem]. Dżem to po polsku marmolada.
Podanie formy poprawnej z zaznaczeniem odniesienia do języka pierwszego uczącego się:	Po polsku literę j wymawiamy [j], więc mówimy [iem]. Pamiętam, że po włosku mówi się [ż], tak?
Wskazówka metajęzykowa:	Po polsku literę j wymawiamy [j]. Jak powiemy słowo... ? (wyraz jem zapisujemy na tablicy)
Przeformułowanie:	Rozumiem, że jesz na śniadanie kanapki, a na obiad makaron. Tak?
Prośba o wyjaśnienie:	Co jesz na śniadanie?
Prośba o wyjaśnienie z zastosowaniem mowy niewerbalnej:	Hm? (intonacja wznosząca) + grymas twarzy - może być bez elementu werbalnego.
Prośba o wyjaśnienie z zastosowaniem niewerbalnej sugestii dotyczącej poprawy:	Np. bezgłośnie ułożenie ust jak do głoski [i] / fonogest / gest uzgodniony z grupą (np. zgięty / zaokrąglony palec wskazujący prawej ręki).
Elicytacja:	Ona je, my jemy, oni jedzą. A co ty robisz?
Powtórzenie:	[żem]? (intonacja wznosząca)
Powtórzenie z wprowadzeniem elementu konsternacji:	[żem]? (intonacja wznosząca) A jaki jesz dżem na śniadanie? / A z jakim dżemem jesz kanapki?

Źródło: opracowanie własne.

Przy każdym z wymienionych sposobów, a szczególnie przy ostatnim, należy pamiętać o zapewnieniu odpowiedniej – pozytywnej

– atmosfery na zajęciach, a także konieczności stosowania komentarzy czy instrukcji fonetycznych.

---

Zaniedbywanie korekty prowadzi do utrwalenia błędów, jednak sposób poprawiania wypowiedzi powinien być dostosowany do uczących się (szczególnie ich wieku i języka pierwszego), a korekta celowa, przeprowadzona w przyjaznej atmosferze, uświadamiająca możliwe zakłócenia komunikacji czy możliwość niezamierzonego negatywnego postrzegania autora wypowiedzi przez rodzimych użytkowników języka spowodowane błędami wymowy, a także uwzględniająca propozycje dalszych ćwiczeń doskonalących artykulację.

---

### 3.4.

## TAK ZWANE MIEJSCA TRUDNE W OBRĘBIE SYSTEMU FONICZNEGO

W zakresie systemu fonicznego języka polskiego, oprócz najczęściej opracowywanych i analizowanych błędów interferencyjnych, towarzyszących uczącym się zwykle ze względu na typologiczną bliskość językową, możemy wyróżnić takie elementy, które stanowią problem niezależnie od pochodzenia czy języka pierwszego uczących się. To tzw. *miejsca trudne* [por. Dąbrowska 2004; Seretny, Lipińska 2005: 31], a więc pojedyncze głoski, grupy głosek, a nawet elementy suprasegmentalne, których wymowa jest z różnych względów kłopotliwa dla większości cudzoziemców.

Przegląd i opis trudności opracowane zostały na podstawie dostępnej literatury, a także dzięki przeprowadzonym badaniom: eksperymentowi w grupie równoległej<sup>18</sup>, obserwacji w grupach oraz ankie-

---

<sup>18</sup> Badania z cudzoziemcami prowadzono w Studium Języka Polskiego jako Obcego w Łodzi, od 2008 do 2010 r. Eksperyment w grupie równoległej objął 65 studentów w sześciu grupach zajęciowych, z czego jedna była grupą eksperymentalną porównawczą, a jedna kontrolną. Wyznaczono trzy komponenty badania: rozmowę wstępną, badanie słuchu fonemowego i badanie produkcji dźwięków mowy, akcentu i intonacji. Pełne badanie z jednym studentem trwało średnio



tom (służącym wspomnianej we wstępie dysertacji). Zdecydowano się na wyizolowanie miejsc trudnych w obrębie systemu wokalicznego, konsonantycznego, dotyczących półspółgłosek, połączeń głoskowych oraz elementów prozodycznych, by łatwiej było odszukać interesujące zjawiska. Przytaczane przykłady, jeśli nie jest zaznaczone inaczej, pochodzą z protokołów uchybień produkcji (zgrupowanych w ramach badań prowadzonych z cudzoziemcami) oraz ankiet wypełnianych przez lektorów (zapis uwzględnia wszystkie błędy, jakie popełniono podczas wymowy danego wyrazu, nie tylko te, o których akurat traktuje opis – przy czym dodać trzeba, iż zapis wymowy ilustruje błędy usłyszane, bowiem celowo w badaniach kierowano się pomiarami słuchowymi, nie zaś akustycznymi).

### 3.4.1.

## TYPOWE BŁĘDY W OBREMBIE SYSTEMU WOKALICZNEGO

Język polski jest językiem spółgłoskowym [Milewski 1965: 214], wobec czego ze względu na kryterium ilościowe można uznać, że samogłoski sprawiają nieco mniej kłopotów niż spółgłoski<sup>19</sup>. Mimo wszystko da się jednak wymienić takie polskie samogłoski, które nie

---

30–40 minut i wymagało odpowiedniego przygotowania (wyciszonej sali, odtwarzacza CD, uzyskania zgody studenta na nagrywanie na dyktafon). Przeprowadzono je ze studentami indywidualnie na początku i na końcu trwania ich nauki (w obrębie semestru), jednocześnie prowadząc obserwację kilku grup, z których do badań zostali zakwalifikowani studenci. Po badaniach ewaluacyjnych ze studentami odbywano wywiady z lektorami, którzy prowadzili zajęcia i wykorzystywali w procesie nauczania proponowane ćwiczenia. Od 2008 r. do końca stycznia 2011 r. zbierano ankiety skierowane do lektorów języka polskiego jako obcego, które m.in. dały odpowiedzi nt. miejsc trudnych, znanych nauczycielom w zakresie fonetyki polskiej czy wykorzystywanych przez nich metod i technik nauczania polskiej wymowy i akcentuacji.

<sup>19</sup> Przemysław W. Turek podaje nawet, że system samogłoskowy polszczyzny można uznać za cechę ułatwiającą jej przyswojenie, gdyż oprócz fonemu /y/ nie powinien on sprawiać większych problemów cudzoziemcom [2010: 278].

występują w wielu innych językach lub są sobie bliskie pod względem cech artykulacyjno-akustycznych, w związku czym ich opanowanie może sprawiać kłopoty.

### 3.4.1.1.

#### Samogłoski [i / y / e]

Podstawową grupą głosek sprawiających trudności zarówno percepcyjne, jak i artykulacyjne są samogłoski [i / y / e]. Przede wszystkim w bardzo wielu językach są one wariantami jednego fonemu<sup>20</sup>, a więc nie różnią się cechami dystynktywnymi, nie różnicują znaczeń wyrazów. W polszczyźnie uznajemy je za realizacje trzech odrębnych fonemów, nie ulega jednak wątpliwości, że są sobie bliskie pod względem cech artykulacyjno-akustycznych, np. [i / e] są przednie, a [y] scentralizowana (choć często uznawana za przednią lub środkową), z drugiej strony [i / y] są wysokie, a [e] średnia, aczkolwiek często podwyższana [é]. Niewątpliwie upraszczając, można stwierdzić, że znajdują się one wszystkie w ogólnym i szerokim przedziale z rozmytymi granicami: samogłosek przednich i wysokich. Wobec tego zarówno poziome, jak i pionowe ruchy języka wykonywane podczas ich artykulacji są do siebie podobne, a przy ogólnym polimorfizmie samogłosek ruch warg wcale nie ułatwia ich percepcji czy artykulacji (tym bardziej że wszystkie są spłaszczone). Zwykle choćby jedna z tych głosek jest znana cudzoziemcom, czasem dwie nie stanowią problemu. Rzadko się jednak zdarza, by uczący się posiadał je wszystkie w swoim języku ojczystym. Najczęściej nierozróżniane są w parach: [i] : [y], [i] : [e], [y] : [e], a największą trudność sprawiają zwykle w wygłosie i w sylabach nieakcentowanych – często bywają wtedy redukowane.

---

<sup>20</sup> Niedawno samogłoski [i] oraz [y] uważane były za warianty pozycyjne jednego fonemu /i/: [i] realizowane tylko po spółgłoskach miękkich, [i] i [i], a [y] tylko po twardych, dźwiękowych – innych niż [l] (teoria Z. Stiebera). Dziś zwykle uznajemy je za dwa odrębne fonemy.

## Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Ze względu na brak wzorców artykulacyjnych tych głosek cudzoziemcy ich nie różnicują i uporczywie popełniają błędy w ich wymowie: albo wymawiają je na zmianę (najczęściej wymieniają [i] z [y]), albo stosują jeden wygodniejszy artykulacyjnie, znany sobie dźwięk (m.in. użytkownicy języków: bułgarskiego, słoweńskiego, macedońskiego, japońskiego czy szwedzkiego, w których nie jest znany odpowiednik polskiego [y]). Najwięcej trudności samogłoska centralna sprawia w wygłosie, bowiem w tej pozycji mylona jest zarówno z głoską [e], jak i nawet z połączeniem [ei], co dodatkowo zaburza komunikację. Kłopoty z tymi głoskami można zauważyć także u Niemców, Wietnamczyków, Koreańczyków czy u mówiących po portugalsku Brazylijczyków [Balkowska 2004: 250]. Uczący się, których języki rozróżniają samogłoski otwarte i zamknięte (jak np. Francuzi), utożsamiają [y] z zamkniętym [é] [Seretny, Lipińska 2005: 32]. Problemy mają również anglofoni, którzy [e] i [y] w pozycji nieakcentowanej redukują. Błędy w rozróżnianiu tych samogłosek przekładają się często na zmiękczenie poprzedzających ich spółgłosek (to samogłoski przednie [i / e] są przyczyną licznych palatalizacji, por. m.in. alternacje). Bułgarzy, którzy we własnym języku za pomocą samogłosek [e / i] zmiękczały wyłącznie poprzedzające je [k / g / χ], przekładają to na wymowę polską. Mówią wobec tego [k'elner / g'enerau], ale [z'ima / s'ila]. Chorwaci, na podstawie interferencji ze swojego języka, często stosują [i] zam. [y], np. [temat'ika], [d'iplom] (typowe też dla Latynosów). Anglofoni prezentują przeciwne zjawisko: [i] wymieniają na [y], np. [yvgor], [fyzyka] [Tambor 2001: 81], ponadto grupę [ie] upraszczają do [i], np. [nibis'kimi], [saloni] zamiast *niebieskimi*, *salonie*. Twardą artykulację spółgłosek przed [e / i] słychać też w wymowie Ukraińców, por. pl. *cicho* – ukr. тихо [tyχo].

Studenci posługujący się językiem arabskim, w zaawansowanym sposobie dokonują redukcji i skracania samogłosek (nawet akcentowanych), w piśmie zaś opuszczają litery notujące samogłoski, np. *czkał* zamiast *czekał*<sup>21</sup>. Problemy mają Turcy, którzy w swoim

---

<sup>21</sup> Grzegorz Rudziński argumentuje znaczenie poprawnej wymowy samogłosek, podając przykłady dotyczące mylenia prefiksów: w-, we-, wy-. Ich mieszanie

alfabecie posiadają dwa rodzaje **i** (zapisywane z kropką i bez), przy czym **i** (bez kropki) jest dźwiękiem pomiędzy polskimi [y] a [i], co utrudnia im naukę poprawnej wymowy i ortografii. W języku słowackim natomiast rozróżnia się na poziomie graficznym **i** oraz **y**, lecz ta różnica nie przekłada się na wymowę (uczą się oni zapisu tzw. *twardego i*, czyli **y**, tak jak współcześnie polskie dzieci np. wyrazów z **ó / u**).

### 3.4.1.2. Samogłoski [o / u]

Zrównywanie samogłosek tylnych [o / u] również wynika z ich bliskości artykulacyjnej oraz akustycznej. Ponadto przez niektórych cudzoziemców samogłoski te są labializowane (np. [*u*okno / *ʷ*okno]), co nie wpływa jednak na zrozumienie komunikatu (aczkolwiek rodzimego użytkownika języka informuje o obcym, niby gwarowym nacechowaniu).

### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Problemy związane z tymi głoskami są charakterystyczne przede wszystkim dla użytkowników języków arabskiego i kurdyjskiego [Balkowska 2004: 250], przy czym zdecydowanie w ich wypowiedziach dominuje samogłoska [o]. Również Słowianie wschodni, np. Ukraińcy (rzadziej południowi – jak choćby Bułgarzy) i niektórzy Azjaci mają z nimi kłopoty, ponieważ ich wymowa [o] jest często pochylona [o<sup>h</sup>], głęboka, zbliżająca się do głoski [u], tzn. bliska jej ([*ũ*]) lub w ogóle przez nią zastępowana. Szczególnie częste jest to w sylabie nieakcentowanej, choć może wystąpić w każdej, np.

---

może powodować daleko idące konsekwencje w komunikacji, ponieważ przeciwstawne znaczenia leksemów typu *wejść* : *wyjść*, *weszłam* : *wyszłam* może się diametralnie zintensyfikować podczas odbioru komunikatu typu: *Proszę wyjść!* : *Proszę wejść!* [Rudziński 1994: 14, 16]. Taki problem ma wielu cudzoziemców, np. Niemcy.

[o<sup>u</sup>gro<sup>u</sup>dy] zam. [ogrody], a także [poku<sup>u</sup>ie], [poku<sup>u</sup>ie], [poko<sup>u</sup>ie] zam. [poko<sup>u</sup>ie].

Ponadto niektórzy uczący się ignorują znaki diakrytyczne i na początku nauczania ó czytają jako [o], co uznaje się za interferencję graficzną.

### 3.4.1.3. Samogłoski nosowe

Wymowa samogłosek nosowych w polszczyźnie zależy od pozycji, w jakiej znajdują się one w wyrazie. Jeśli przyjmie się, że obie monoftongicznie realizowane są przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi, a ponadto w wygłosie z zachowaniem nosowości wymawiamy głoskę [ɔ], to wypadałoby dążyć do uzyskania takiej wymowy. Jednakże w przypadku nauczania cudzoziemców, niezależnie od poglądów dotyczących istnienia w polszczyźnie samogłosek nosowych (zob. 2.1.1.1.–2.), nie trzeba wymagać artykulacji synchronicznej. Szczęśliwie dla uczących się, jeśli przyjmie się dowolne realizacje tzw. samogłosek nosowych w większości pozycji, to okaże się, że mogą być one rozkładane na dwa elementy: odpowiednią samogłoskę ustną oraz tylny gład nielabialny nosowy [ɯ̃], przedni gład nielabialny nosowy [ɨ̃] lub, w rozszczepieniu artykulacyjnym, spółgłoskę nosową o odpowiednim miejscu artykulacyjnym. I to właśnie nosowość konsonantyczna wydaje się najniebezpieczniejsza, ponieważ wielu uczących się próbuje przed zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi wymawiać je synchronicznie, wymowa taka powoduje zaś błędy ortograficzne. Jedyne przed [u] niezgłoskotwórczym w formach czasu przeszłego czasowników wymagać trzeba denazalizacji, w wygłosie odnosowienie [ɛ] niekiedy prowadzi do błędów pisowni (nie jest to wtedy jednak problem artykulacyjny)<sup>22</sup>. Również tzw. wtórna nosowość implikuje więcej problemów w pisowni niż w wymowie. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego napotykają więc na

---

<sup>22</sup> Odwrotnym zjawiskiem jest hiperpoprawność w wymowie (mocniejszą nazalizację samogłosek nosowych we wszystkich pozycjach prezentują często obcokrajowcy, których pierwszym językiem jest język francuski).

swojej drodze nie tylko problemy związane z usłyszeniem i poprawnym wymówieniem samogłosek nosowych, lecz także z wyuczeniem się, w jakich pozycjach samogłoski te zapisywane są w polskiej ortografii i czytane, kiedy zapisywane acz nie czytane, a kiedy nie zapisywane i czytane. Można uznać, że z różnych powodów sprawiają one trudności wszystkim cudzoziemcom, zarówno tym, którzy nie mają samogłosek nosowych w swoich systemach wokalicznych, jak i tym, którzy je posiadają – lecz są one inne, np. zawsze wymawia się je synchronicznie. Istotniejszym problemem jest mylenie przez wielu cudzoziemców – niezależnie od ich języka pierwszego – par [ɛ] z [ɔ], [e] z [ɛ] oraz [o] z [ɔ], np. [šafɔ] zam. [šafe] (czy dalsze, z dodatkową interferencją graficzną: [iazyka] zam. [ięzyka]).

### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Nieprawidłowa asynchroniczna wymowa przed spółgłoskami szczelinowymi charakteryzuje między innymi Niemców, którzy często mówią: [monš / geńš / vons] [Balkowska 2004: 250]. Bywa również, że uczący się wymawiają je jako głoski ustne, np. [pozvalaiaca] zam. [pozvalaiionca], [meža] zam. [mež̥a] czy [meṽža]. Problemem są również liczne substytucje, np. charakterystyczne dla grupy wschodniej języków słowiańskich, w których nosówki się nie zachowały, a zastąpione zostały przez *u* lub *'a* po spółgłoskach miękkich, por.: pl. *mąż* – ros. *muž*, pl. *ręka* – ros. *ruká*, pl. *mięso* – ros. *miáso*, pl. *wziąć* – ros. *wziát*' [pisownia za: Foland-Kugler 2001: 14] (podobnie w grupie zachodniej u Czechów) bądź też dla języka słoweńskiego, w którym zastąpione zostały przez samogłoskę [o], np. pl. *ręka* – sl. *roka*, pl. *ząb* – sl. *zob* czy macedońskiego, w którym przekształciły się w [a], np. pl. *pięć* – mk. *nam* (*pat*).

Ze względów graficznych często np. *ą* czytane jest jako [a] zam. [ɔ], np. [želona] zam. [želonɔ].

### 3.4.2.

## TYPOWE BŁĘDY W OBREBIE SYSTEMU KONSONANTYCZNEGO

Polski system konsonantyczny jest bardziej zróżnicowany od wokalicznego, poszczególne spółgłoski mogą w różnych konfiguracjach łączyć się w dwu-, trzy-, czterogłoskowe zbitki, trudne do odróżnienia słuchowego oraz wymowy, dlatego też implikuje on większą liczbę rozmaitych błędów.

### 3.4.2.1.

#### Spółgłoski trzech szeregów

Najliczniejszą grupę spółgłosek powodujących liczne kłopoty komunikacyjne stanowią tzw. spółgłoski trzech szeregów, a więc syczące: [s / z / c / ʒ], szumiące [š / ž / č / ẓ̌] i ciszące [ś / ź / ć / ẓ́]. W obrębie każdego szeregu najwięcej kłopotów sprawiają opozycje dźwięczna : bezdźwięczna, np. [s] : [z] oraz szczelinowa : zwarto-szczelinowa, np. [s] : [c]. Dochodzi też do błędów na styku wszystkich szeregów – substytucje i modyfikacje zauważane w mowie cudzoziemców bywają kompleksowe, tzn. mieszają oni wszystkie wymienione głoski. Trudność wynika głównie ze zbliżonej artykulacji głosek trójszeregu, poza tym w większości języków nie ma spółgłosek środkowojęzykowych, rzadko występują też przedniojęzykowo-działkowe (a jeśli, to najczęściej są one w określonym stopniu zmiękczone, co powoduje trudności w odróżnieniu ich od polskich palatalnych). Podstawowe układy, czyli ruch czubka języka do przednich górnych zębów ([s / z / c / ʒ]), ruch czubka języka/przedniej części grzbietu języka do wałka dźwiękowego ([š / ž / č / ẓ̌]) i ruch środkowej części grzbietu języka do tylnej części podniebienia twardego ([ś / ź / ć / ẓ́]) utrudniane są przez zacieranie się różnic między głoskami w potoku mowy (por. koartykulacja) oraz powstawanie głosek prepalatalnych-zazębowych ([s' / z' / c' / ʒ']) i prepalatalnych-zadźwiękowych ([š' / č' / ž' / ẓ̌']), z charakterystycznym równoczesnym kontaktem przedniej części grzbietu języka z przednią częścią podniebienia twardego i pograniczem górnych zębów i dźwięka (prepalatalne-zazębowe)

bądź dźwięków i podniebienia twardego (prepalatalne-zadźwiękowe)<sup>23</sup> [por. Dukiewicz, Sawicka 1995; Strutyński 2002; Wiśniewski 2007]. Niestety, tak nieznaczne dla wielu uczących się różnice w ruchach języka powodują liczne trudności, mające olbrzymie konsekwencje ze względu na status poszczególnych fonemów<sup>24</sup>.

## Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Najczęstszym błędem jest mieszanie spółgłosek z szeregu ciszącego ze spółgłoskami z szeregu szumiącego i zlewanie ich w jeden pośredni spalatalizowany, np. [puaš'č'] zam. [puašč]. Tego typu nieporozumienia grożą Słowianom wschodnim, którzy mają problemy szczególnie z rozróżnianiem wymowy par [č] : [č̣], [š] : [ṣ̌] (a także w dalszej kolejności grup [šč] : [šč̣]), a głoski [ṣ̌], [č̣] wymawiają zgodnie ze zwyczajami fonetycznymi własnego języka jako zmiękczone [s'], [z'] (taką wymianę prezentują także Czesi i Słowacy [Tambor 2001: 81]). Brak głosek zmusza do posługiwania się bliskimi artykulacyjnie odpowiednikami, np. osoby rosyjskojęzyczne zamiast [č̣] wymawiają [t'],

---

23 Warto podkreślić, że badania akustyczne potwierdzają, iż polskie spółgłoski [s / z / c / ʒ] są tak naprawdę ząbówkowe, a [š / ž / č / ʒ̣] zadźwiękowe (badania W. Jassema, za: Krajna 2005: 39). Trzeba wspomnieć także polimorfizm polskich spółgłosek, przykładowo apikalne artykułowanie [s] w sąsiedztwie głosek apikalnych (wykonywane czubkiem języka), a predorsalne przed samogłoskami (z wykorzystaniem przedniej części powierzchni języka) [por. Styczek 1981].

24 Można w tym miejscu przytoczyć problem typowy dla Polaków, a więc zmianę miejsca artykulacji głosek [t / d / n] przed spółgłoskami przedniojęzykowo-dźwiękowymi czy nawet w pozycji tej zmiany niewymagającej. Niezależnie od tego, czy wyrazy *trzeba*, *trawa*, *tata* (sic!) wypowiemy przez zębów czy dźwiękowe [t], zostaniemy zrozumiani przez innych użytkowników języka, gdyż są to jedynie pozycyjne warianty fonemu i nie wpływają na znaczenie wyrazów (omija się tu kwestię ortofonii). Jednakże w przypadku głosek trójszeregu brak zmiany ruchu języka z zębów na dźwięka (czy ten ruch właśnie) może spowodować liczne zakłócenia, np. [tem kase] : [tiče kase]. Oczywiście jest to duże uproszczenie, gdyż zwykle jeden ruch artykulacyjny pociąga za sobą ruch innych artykulatorów, lecz przykład wydaje się wyrazisty (np. ruch warg warunkuje pozycję języka).



zamiast [ʒ] – [dʹ], a zamiast [ž] – [rʹ] (np. [tʹiemno] zamiast [ćemno]) [Foland-Kugler 2001: 16–20]. Również Anglicy mają z nimi kłopot, gdyż język angielski w ogóle nie posiada spółgłosek dźwiękowo-środkowojęzykowych [Jassem 1980: 92]. Ze względu na brak ciszących wielu cudzoziemców (np. Bułgarzy) utożsamia poszczególne elementy ciągów fonemów: [s] – [sʹ] – [š], [z] – [zʹ] – [ž], [c] – [cʹ] – [č], [ʒ] – [ʒʹ] – [ž] (dodatkowym problemem są interferencje graficzne [Kijewska 2001: 270]), między innymi u Ukraińców często dochodzi do zastępowania wymowy miękkiej głosek środkowojęzykowych przez zmiękczoneą lub jej podobną (najczęściej prepalatalną-zazębową jak w [cʹis / zʹim-babve]), np. [cʹocʹa] zam. [ćoća], a Azjaci wymawiają je często jako twarde (ewentualnie zmiękczone). Charakterystyczne trudności mają Wietnamczycy, którzy głoskę [s] wymawiają jako [sʹ], [šʹ], [s]; głoski [ž], [žʹ] jako [zʹ], [z]; głoskę [ć] jako [cʹ], [čʹ], [s], zaś [c], [ʒ], [d], [t], [b], [p], [s], [z], [š], [ž], [č], [ž], [v] wymawiają jako zmiękczone (w różnych pozycjach), a głoski [ʒ], [z], [ž], [ž], [ž], [ž] jako [z] [Frankiewicz 1980: 108–110]. Japończycy największe problemy mają z percepcyjnym rozróżnieniem par [z] : [ʒ], [ž] : [ž]. Dodatkowa trudność to odróżnienie afrykat od połączeń zwarto-wybuchowych ze szczelinowymi, np. [č] a [tš] w wyrazach typu *czy* [čy] a *trzy* [tšy] / [čšy] (por. *wieczny* / *wietrzny*). Bywa bowiem, że uczący się prezentują wymowę uproszczoną, charakterystyczną dla małopolski i błędną (typowe między innymi dla Niemców). Przede wszystkim u Azjatów, choć nie tylko, zauważyć można, że wszelkie zmiany w obrębie szeregów zachodzą w sposób przypadkowy i nieregularny, wobec czego jedna głoska może być realizowana na różne sposoby nawet w jednym wypowiedzeniu (pole substytucyjne obejmuje często wszystkie głoski trój szeregu). Dobite przykłady zmian artykulacyjnych przytoczono w ankietach, np. [ćipko] zam. [šypko] lub [pañi jest taka śćera] zam. [pañi jest taka šćera]).

Zdarza się także, że wpływ na wymowę ma rodzima ortografia. Przykładowo studenci niemieckojęzyczni czytają **s** jako [z] i odwrotnie (np. [sapytaua] zam. [zapytaua]), anglojęzyczni zaś często **cz** odczytują jako [š], a **ch** jako [č], np. [šervonego] zam. [červonego]. Obie narodowości początkowo [c] wymawiają jako [k], np. [prakuie /

*polekaš*] zam. [*pracuje / polecaš*]. Włosi **s** odczytują w zgodzie z zasadami własnego języka, czyli raz jako [s], a raz jako [z], grafem **z** odczytują jako [c] lub [ʒ], natomiast dwuznak **rz** specyficznie rozdzielają na **r** i **z**, np. [*zmak*] zam. [*smak*], [*zero*] zam. [*zero*] [Magajewska 2008: 191]. Węgrzy natomiast czytają i zapisują na odwrot parę **sz** – **s**, np. [*sok*] zam. [*šok*], a [*šok*] zam. [*sok*].

### 3.4.2.2.

#### Spółgłoski półotwarte

Spśród spółgłosek półotwartych za wyjątkowo trudne dla wielu narodowości uznaje się dwie płynne: [l] i [r], które w polszczyźnie różni przede wszystkim drżenie, będące ważną cechą dystynktywną. Zazwyczaj w systemach innych języków są one wariantami jednego fonemu bądź też realizowane są inaczej niż w polszczyźnie (np. inna liczba ruchów / drzeń języka podczas artykulacji [r] czy inne miejsce artykulacji [l]).

#### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Głoska boczna [l] jest trudna głównie dla Słowian, np. Rosjanie i Ukraińcy prezentują wymowę miękką [Foland-Kugler 2001: 20; Zakłęcka 1997: 269], natomiast Bułgarzy twardą (np. zam. [*tylko*] mówią [*tylko*]) [Michalik 1997: 85]. Często więc słyhać wymowę [l] przedniojęzykowo-zębowego lub wersję jej bliską, szczególnie że polskie [l] jest artykułowane twardo, choć funkcjonalnie jest miękkie. Dodatkowo spółgłoska [l] jest często mylona z [ɹ], także za sprawą podobieństwa liter (l – 1), np. [*łażenek*] zam. [*yażenek*]. Przenoszenie zasad ortofonicznych z języka rodzimego charakteryzuje na przykład Bułgarów, którzy zapisują [l] przed samogłoskami [a / o / u / ɔ], przed spółgłoskami i w wygłosie [Kijewska 2001: 267]. Wymowa drżącego przedniojęzykowo-dziąsłowego [r] jest znaczącą trudnością dla uczących się, którzy w swoim systemie posiadają inne jego realizacje, np. tylnojęzykowe (Niemcy), retrofleksyjne (Anglicy), uwularne, tzw. paryskie (Francuzi), uderzeniowe (Hisz-

panie, Japończycy), frykatywne (Czeši). Zgłoskotwórcze [r] w języku chorwackim dodatkowo powoduje rozbijanie grup spółgłoskowych, np. [k'rv'i] [Kryżan-Stanojević 2001: 390], podobnie dzieje się w serbskim czy słowackim.

Konieczność wprawienia czubka języka w odpowiednią liczbę drgań w okolicy dziąseł (szczelina), w czasie gdy język przylega do wewnętrznej powierzchni górnych zębów i dziąseł, to nie lada wyzwanie, zawsze jednak wadliwa czy inna niż polska artykulacja tej głoski będzie lepsza niż substytuowanie jej dźwiękiem ustnym niedrżącym. Takie kłopoty dotyczą głównie Azjatów, np. Chińczyków, dla których w języku ojczystym nie ma różnicy pomiędzy obiema głoskami – używają ich naprzemiennie i jest to dla nich jeden dźwięk, niewpływający na znaczenia poszczególnych wyrazów (w polszczyźnie to dwa odrębne fonemy). Również dla Koreańczyków to dwa warianty fonemu //l/. Częściej trudność sprawia poprawna artykulacja, uczący się za każdym razem próbują korzystać z wygodniejszego dla siebie dźwięku ([l] lub znanej sobie wersji [r], np. [płosto] zam. [prostol]), lecz i ich percepcja przysparza kłopotów. Nieregularne i liczne realizacje wyrazu potwierdza wymowa jednego z badanych studentów, który w trakcie jednej dłuższej wypowiedzi wyartykułował wyraz *bardzo* na kilka sposobów, por. [ba'ʒo], [bauʒo], [baʀʒo], [baʒo], [baRʒo]<sup>25</sup> zam. [barʒo].

Dodatkowy problem stanowi głoska [ń], szczególnie w swym wariantcie jako [i] niezgłoskotwórcze nosowe – często wymawiana jest jako [n] lub zredukowana, np. [uancušek] zam. [uajncušek], [pas'ki] zam. [paɨs'ki]. W wyniku interferencji fonetyczno-ortograficznych Bułgarzy mylą [n] z [ń], np. [žen], lecz [čėńkiž] [Kijewska 2001: 273].

---

<sup>25</sup> W pracy przyjęto, że symbol [R] oznacza każdą błędną (niedrżącą) i trudną do scharakteryzowania artykulację głoski [r].

### 3.4.2.3.

## Spółgłoski wargowe

Wielu cudzoziemców ma problemy z odróżnianiem spółgłosek wargowych [p / b / f / v] ze względu na opozycje dźwięczna : bezdźwięczna oraz dwuwargowa : wargowo-zębowa. Zdarza się też, że w języku ojczystym uczących się nie ma jednej z polskich głosek lub też któraś z nich jest jedynie wariantem fonemu.

## Przykłady z uwzględnieniem narodowości

W ich obrębie opozycja dwuwargowa : wargowo-zębowa kłopotliwa jest szczególnie dla użytkowników języków romańskich i Azjatów, np. Koreańczyków. Prezentują oni dwuwargową wymowę [v / f], podobnie niektórzy Bułgarzy. U Ukraińców i osób anglojęzycznych pojawia się dwuwargowa wymowa [v]. Częste błędy implikuje opozycja dźwięczna : bezdźwięczna, np. [b'iva] zam. [p'iva], [bomaraŋça] zam. [pomaraŋça]. Arabowie zaś myślą [p / b], ponieważ w języku arabskim nie ma głoski [p], np. [botem] zam. [potem], a w wietnamskim [p] występuje tylko w wygłosie, więc w pozycji nagłosowej oni również wymawiają [b], np. [bačka] zam. [pačka]. Wymowa głoski [v] stanowi trudność dla studentów niemieckojęzycznych, którzy aby ułatwić sobie jej artykulację, substytuują ją przez [f] lub [l], np. [iaskufka], [pulka] [Majewska-Tworek 2005: 163]. Hiszpanie, Katalończycy, Niemcy i Japończycy mieszają [b] z [v] (np. [stud' iobaɥem] zam. [stud' iovaɥem]), a Ukraińcy czy Chińczycy wymawiają [ɥ] zamiast [v], np. [ɥalsau] zam. [varšava]. Często przy zgodnej z normą asynchronicznej wymowie spalatalizowanych wargowych pomiędzy zmiękczonej spółgłoską a [i] niezgłoskotwórczym występuje element wokaliczny, co może prowadzić do dalszych zakłóceń w komunikacji, np. [v<sup>h</sup>ieɣau] – [vyieɣau] [Balkowska 2004: 250].

Problemy związane ze zmiękczeniem (bądź jego brakiem) w wymowie wargowych mają również Bułgarzy, u których jest to wynikiem interferencji zasad fonetyczno-ortograficznych [Kijewska 2001: 273]. Ponadto różna dystrybucja fonemów palatalnych objawia się

czasem ich brakiem: słowa *pierwszy*, *zbieram* Ukraińcy wymawiają [*peršy* / *zberam*] [Mazur 1993: 19].

Pod wpływem interferencji graficznej przez osoby anglojęzyczne w jest początkowo czytane jako [*u*], np. [*rouer*] zam. [*rover*].

### 3.4.2.4.

#### Spółgłoska [χ]

W polszczyźnie spółgłoska [χ] jest szczelinowa, bezdźwięczna i tylnojęzykowa, występuje niezależnie od pozycji (brak redukcji; por. historycznie Hanna – Anna), a udźwięcznieniu ulega w upodobnieniach. Jej dwie różne realizacje graficzne nie mają wpływu na wymowę (choć kiedyś było inaczej i do dziś mieszkańcy Kresów posługują się wersją bezdźwięczną i dźwięczną lub krtaniową). W innych językach jest często gardłowa, krtaniowa, wyłącznie dźwięczna czy ulega wypadnięciu, szczególnie w nagłosie.

#### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

W języku niemieckim w nagłosie występuje alofon przydechowy, w związku z czym Niemcy w tej pozycji wymawiają *chata* jako ['χata] [Morcinec, Prędotą 1984: 17]. Inna realizacja tej głoski występuje niekiedy u Wietnamczyków, Włochów czy niektórych mieszkańców Afryki, którzy zastępują ją przez [k], co daje rezultat polskiej cechy dialektalnej – głównie w wygłosie, np. [*stryk* / *ok*] zam. [*stryχ* / *oχ*], lecz i w pozostałych pozycjach [*kuk'ńe* / *kce* / *vuoiki*] zam. [*kuχ'ńe* / *χce* / *vuoχy*]. Bułgarzy zaś palatalizują wymowę [χ] (a także [k / g]) przed samogłoskami przednimi [*e* / *i*] [Kijewska 2001: 274]. W języku francuskim nie wymawia się grafemu **h** (tzw. *h* nieme; analogicznie np. w języku włoskim), nie ma on odpowiednika dźwiękowego (wyjątkowo stosują wersję przydechową), więc trudno im nie zredukować tej głoski po polsku. Dla wielu narodowości (Francuzi, Włosi, Szwedzi) problemem jest połączenie [χ] z inną głoską szeregu ciszącego lub szumiącego (np. w wyrazie *chcę*), często dochodzi do zwarcia krtaniowego, por. [*χ'ćauem*] zam. [*χ'ćauem*]). Niektórzy

Słowianie prezentują też własny wariant tej głoski (oprócz wymowy bezdźwięcznej), na przykład krtaniowy czy dźwięczny laryngalny, brzmiały jak połączenie polskiego [g] i [χ] – w różnych wersjach między innymi Słowacy, Czesi czy Ukraińcy.

Francuzi dwuznak **ch** odczytują często jako [š], np. [šata] zam. [χata], a osoby anglojęzyczne jako [č / š], np. [samoχodač] zam. [samoχodaχ], [šomika] zam. [χomika].

### 3.4.3.

#### TYPOWE BŁĘDY W OBREBIE PÓŁSPÓŁGŁOSEK

Szczególnie trudną głoską jest polskie [u] niezgłoskotwórcze, ortograficznie zapisywane jako **ł**. W wielu językach go nie ma, w niektórych jest w wersji miękkiej czy zmiękczonej (por. współczesną wymowę przyswojonego już w polszczyźnie wyrazu *weekend* [u'ikent]), bywa wariantem fonemu *//* czy */v/*. Niezwykle kłopotliwa jest też opozycja gładów [u], [i] do odpowiednich samogłosek: [u], [i]. Pary typu *slucha* : *sucha*, *łóżko* : *uszko* sprawiają kłopoty zarówno percepcyjne, jak i artykulacyjne (zwykle są skracane, np. [dugo] zam. [duugo]). Niekiedy zdarza się redukcja [i], np. [zdeńca] zam. [zd'ieńca], [fran'ci] zam. [franc'ii].

#### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Główny problem w zakresie półspółgłosek dotyczy [u] niezgłoskotwórczego. Słowianie wymieniają je zwykle na [l] przedniojęzykowo-zębowe lub dźwięk mu zbliżony, który posiadają w swoim języku (rzadko na [l], choć niekiedy robią to Słowacy, lub [l'], np. [masl'iem] zam. [masuem]). Wymowa polskiego [u] jest problematyczna także dla Niemców, ponieważ nie posiadają oni tej głoski, choć w języku niemieckim występuje dźwięk podobny, który jest drugim elementem dyftongów. Największą trudność sprawia jednak bliskość [u] z [v] w wyrazach typu: [bezouov'ovy], [ouvek] [Tambor 2001: 81] (podobnie Ukraińcy). W tureckim czy węgierskim również nie istnieje [u], więc użytkownicy tych języków dokonują podobnej substytucji. Bywa, że wymiana jest odwrotna, np. [pońeuaš] zam. [pońevaš]

(częste u osób z Indonezji, Tajlandii i Chin). Zdarza się także, że [u] jest redukowane, np. [buka] zam. [buuka].

Mylenie samogłoski [i] z [i] niezgłoskotwórczym jest charakterystyczne dla Włochów i Francuzów. Problem interferencji wynika też często z braku [i] w języku pierwszym (hiszpański kataloński) i wymowie zbliżonej do [ž] lub [ẓ̌], a nawet [χ]. Rzadziej zdarza się, że uczący się mylą obie półspółgłoski, np. [koštuue] zam. [koštuie].

### 3.4.4. TYPOWE BŁĘDY W OBREBIE POŁĄCZEŃ GŁOSKOWYCH

#### 3.4.4.1. Geminaty spółgłoskowe

Występowanie geminat jest dość częste w języku polskim i obejmuje wyrazy o wysokiej frekwencji, np. *inny, ponadto, winny, cięższy, lekki, roślinny, poranny* (zob. 2.1.1.5.). Redukcja do jednego dźwięku charakteryzuje większość nacji (interferencja z J1) i powoduje rozmaite zakłócenia komunikacyjne, wobec czego należy przed nią przestrzegać. Bardzo często problem ten odnosi się do imion, które mają charakter internacjonalizmów, por. polskie *Anna, Joanna* a słoweńskie *Ana, Joana*. Można jednakże stwierdzić, że jest to raczej problem interferencji graficznej – zwykle po krótkim wyjaśnieniu uczący się opanowują zasadę, zaś samo wydłużenie głoski nie bywa problematyczne (na skuteczność opanowania wymowy w tym zakresie wpływa głównie częstotliwość ćwiczeń).

#### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Wymowa polskich geminat przysparza problemów także Niemcom (czy anglofonom), ponieważ w języku niemieckim podwójna litera czytana jest właśnie jako jedna krótka, co przenoszone jest na polszczyznę, np. [vana / cożeńe] zam. [va-na / coże-ńe].

### 3.4.4.2.

## Grupy spółgłoskowe

Skoro pojedyncze spółgłoski stanowią niekiedy niemałą trudność dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, to jeszcze większym problemem są wszelkie zbitki spółgłoskowe, np.: *trz, strz, drz, sprz, zdzi, sc, śc, szcz, chc*. Mimo upodabniania się do siebie głosek pod względem miejsca czy sposobu artykulacji, są one trudne do wyartykułowania niekiedy nawet dla rodzimych użytkowników języka.

### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Od początku nauki języka polskiego jako obcego cudzoziemcy uczą się na przykład liczebników, które w dużej mierze obfitują w tego rodzaju niedogodności (już liczebniki główne, takie jak *sześć* czy *pięćdziesiąt* stwarzają niekiedy bariery trudne do pokonania). Mogą one składać się nawet z dziewięciu podobnych sylab, w których cudzoziemiec gubi się, podobnie jak w trudnych do wymówienia zdaniach w swoim ojczystym języku [Hentschel 1990: 328]. Są uznawane za części mowy najtrudniejsze ze względów artykulacyjnych, sprawiają kłopot niemal wszystkim uczącym się, między innymi Niemcom czy Włochom.

### 3.4.4.2.1.

## Uproszczenia artykulacyjne

Należy zwrócić uwagę studentów na możliwość dokonywania podczas wymowy pewnych ustalonych jako poprawne uproszczeń, ponieważ mają oni zwykle tendencję do hiperpoprawnego wymawiania wszystkich głosek, tzn. starają się wypowiedzieć każdą głoskę zgodnie z zapisem. Uproszczenia polegają jednak na redukcji jednej ze spółgłosek występujących w danej grupie i usankcjonowane są normą, między innymi te dotyczące liczebników, np. *sześćset* jako [šešset], [šeiset], *pięćdziesiąt* jako [p'ieńżešont] (i należy pamiętać, że to wymowa literowa nie jest tu



uznawana za poprawną [por. WSPP 2006: 1554]). Przestrzec natomiast należy przed stosowaniem uproszczeń w innych sytuacjach, gdy mogą one prowadzić do zacierania czytelności wyrazu. Przykładem może być opuszczanie głoski [u] w sąsiedztwie [a / o / u] oraz w wygłosie (typowe także dla Polaków), np.: *sluchaj* jako [suχai], *jadł* jako [iat], które są niepoprawne. Upraszczenia wymowy wygłosu czasu przeszłego dokonują np. Chorwaci, którzy próbują rozbijać grupę spółgłoskową, co prowadzi do zmiany akcentuacji (akcent pada wtedy na ostatnią sylabę) [Kryżan-Stanojević 2001: 390]. Jednymi z pierwszych często błędnie upraszczanych połączeń są *żcz*, *śc*, *rch*, *ks* w wyrazach *mężczyzna*, *kościół*, *marchewka*, *krzesło*, *książka* – czytane często jako [meŋczyzna / kośuū / maχefka / ke-suo / śośka]. Silna jest także tendencja do redukcji zwarto-wybuchowej obok zwarto-szczelinowej, np. [vuce] zam. [vutce] lub [vu:ce].

## Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Niestety, uczący się wielokrotnie sami próbują stosować różnorodne modyfikacje, zaczerpnięte ze swoich języków, aby jak najbardziej uprościć wymowę zbitek. Przykładem mogą być epentezy stosowane poprzez wstawianie głoski [e], które są częste w przypadku użytkowników języków iberyjskich, np. [estraš'ne / eškoua]. Podobnie zachowują się Bułgarzy, którzy w swoim języku mają samogłoskę [ɛ], zapobiegającą tworzeniu się grup spółgłoskowych. Wymawiając niektóre wyrazy, próbują oni rozbijać polskie grupy za pomocą własnej głoski, np. w leksemach z grupą *tr* [teatɔr], [v'iatɔr] [Michalik 1997: 85]. Rozbijanie grup spółgłoskowych jest także częstą praktyką w przypadku studentów chorwackich czy słoweńskich. Za pomocą głoski [r] (zgłoskotwórczej w języku chorwackim i słoweńskim), ułatwiają oni sobie wymowę takich zestawień jak, np. *krwi* [k'rv'i] czy nawet *mgła* [m'gua] / [megua] [Kryżan-Stanojević 2001: 390]. Wyjątkowo częste, między innymi u Chińczyków, jest rozbijanie grup spółgłoskowych samogłoskami [i / y / e] w śródgłosie, np. [količyki / kiiebasa / kulyčaka / čter'žeści / puśeka / maleχefke] zam. [kolčyki / keubasa / kurčaka / čter'žeści / puśka / maleχefke], a także w wyrażeniach przyimkowych, np. [vy subote / vy polsce / zy bazenem / zy kapusto] zam. [f sobote /

*f* *polsce* / *z basenem* / *s kapustą*]. Można tu zaliczyć również redukcje głosek w geminatach. Arabowie natomiast w wygłosie dodają element wokaliczny, np. [*pyu*o] zamiast [*by*u] [Balkowska 2004: 251], choć właściwie uznać można, że dążą do tego, by każda sylaba była otwarta<sup>26</sup>. Ponadto w grupach spółgłoskowych u wielu uczących się dochodzi do interwersji głosek, niekiedy skutecznie uniemożliwiających zrozumienie, np. [*krutka*] zam. [*kurtka*], [*krotem*] zam. [*kortem*].

#### 3.4.4.2.2.

### Upodobnienia

Ważne jest, by uświadomić cudzoziemcom, że artykulacje głosek w poszczególnych wyrazach mogą ulegać zmianom ze względu na sąsiedztwo innych głosek. Ułatwia to wymowę, lecz także jest związane ze swoistą ekonomią języka, ponieważ wytwarzamy głoski zgodnie z tendencją do otrzymywania maksimum efektu przy minimum wysiłku [Styczek 1981: 121]. W języku polskim możemy wyróżnić kilka grup upodobnień: pod względem dźwięczności, miejsca artykulacji, stopnia zbliżenia narządów mowy czy miękkości. Asymilacje fonetyczne polegają na częściowym lub całkowitym dostosowaniu danej spółgłoski do artykulacji głosek sąsiednich. Nie występują one w wielu obcych językach, dlatego cudzoziemcy nie pamiętają o nich podczas mówienia. Zdarza się, że to, co Polakom ułatwia wymowę, sprawia trudność obcokrajowcom.

### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Ukraińcy wymawiają grupy spółgłoskowe bez upodobnień, a więc zamiast [*uafka*] mówią [*uavka*] (ukr. лавка) [Zakłicka 1997: 270]. Osoby rosyjskojęzyczne czy Słowacy zachowują dźwięczne [*v*] po spółgłosce bezdźwięcznej, przy czym należy pamiętać, że jest to w zgodzie z pol-

---

<sup>26</sup> Wystarczy przytoczyć sytuację opisaną przez jednego z respondentów ankiet skierowanych do lektorów: student (Arab) zapytał lektorkę: „Co to znaczy trawa?”. Nauczycielka bezskutecznie przez długi czas próbowała mu wytłumaczyć znaczenie słowa, on wciąż nie rozumiał. W końcu spytała: „W jakim zdaniu usłyszałeś ten wyraz?”, a on odpowiedział: „Lekcja trawa 45 minut”.

ską normą (jedna z indywidualnych cech wymowy), np. [moskva]. Specyficzną grupę stanowią wyrażenia przyimkowe, bardzo często ubezdźwięczniane, przy czym Słowacy ubezdźwięczniają przyimki przed zaimkami, np. [s'ńq] zam. [z'ńq], a Bułgarzy czy Niemcy niezależnie od klasy drugiego leksemu, np. [s' autorem] zam. [z' autorem], [f'ramaχ] zam. [v'ramaχ], [s' metalu] zam. [z' metalu] (czyli w kontekstach, gdy w polszczyźnie nie działa ubezdźwięcznianie, w tzw. fonetyce międzywyrazowej). Problemy dotyczą także ubezdźwięczniania wygłosu spółgłosek właściwych. W większości języków w wygłosie absolutnym głoski tracą swoją dźwięczność i tak jest w polszczyźnie. Należy jednak zwrócić uwagę między innymi na wymowę studentów anglojęzycznych, niemieckojęzycznych czy z diasystemu serbsko-chorwackiego, ponieważ są oni przyzwyczajeni do dźwięcznego wygłosu obstruentów i w ten sam sposób próbują wymawiać polskie głoski, np. [χ'leɓ] zam. [χ'lep].

Dla większości cudzoziemców wszelkiego rodzaju upodobnienia są dość problematyczne, przy czym zdaniem Pawła Smoczyńskiego należy koncentrować się bardziej na upodobnieniach wewnątrzwyrazowych, gdyż te „międzywyrazowe są mało reprezentatywne na obszarze języka polskiego ze względu na swoją niejednorodność” [1980: 91].

### 3.4.5.

## TYPOWE BŁĘDY W OBREBIE SYSTEMU PROZODYCZNEGO

Polski system prozodyczny, choć nie charakteryzuje się na przykład iloczasem, a posiada stały akcent wyrazowy i względnie stałą, bowiem dookreśloną intonację, zdaje się jednak dość trudny w opanowaniu przez obcokrajowców. Przyczyn tego można upatrywać wiele, jednak najbardziej oczywistą zdaje się być określona melodia języka pierwszego – ojczystego, silnie zakorzeniona w każdym człowieku, będąca konstytutywnym elementem jego kultury i tożsamości. Melodia, rytm, akcentowanie, intonowanie, a nawet tempo mowy to czynniki, które podczas produkcji mowy muszą być skorelowane

z artykulacją głosek. Cudzoziemiec musi więc panować jednocześnie nad wieloma aspektami swojej wypowiedzi na płaszczyźnie fonicznej, nie wspominając o doborze struktur gramatycznych i słownictwa. Określonymi brzmieniowymi cechami charakteryzują się bowiem nie tylko same głoski, lecz i sylaby oraz dłuższe ciągi wypowiedzi (wyrazy, frazy, zdania, teksty). Stąd też przyjęło się sądzić, że to błędy z zakresu prozodii są tymi, które najdłużej utrzymują się w interjęzyku uczących się i najszybciej zdradzają ich obce pochodzenie.

### 3.4.5.1. Intonacja w wypowiedzeniach pytajnych i żądających

Najważniejsze wydają się problemy implikowane przez intonację<sup>27</sup>, szczególnie antykadencję w pytaniach o rozstrzygnięcie. Paradoksalnie nie tak dużym problemem jest produkcja mowy, ponieważ cudzoziemiec może zastosować zaimkę pytajny, który zdradzi jego intencję, lecz percepcja, gdyż interlokutor takiej konstrukcji może nie użyć. Podobnie wypowiedzenia żądające zazwyczaj obcokrajowcy konstruują z czasownikiem w trybie rozkazującym, trudniej im jednak odróżnić słuchowo rozkaz od twierdzenia. Nie ulegają jednak wątpliwości, że komunikaty zbudowane z samych jednostek w trybie oznajmującym nie

---

27 Intonację, ze względu na cechy audytywno-percepcyjne zwaną melodią mowy (choć to pojęcie często uwzględnia też akcent) lub przebiegiem melodii mowy, rozpoznajemy po zmianie wysokości i kierunku tonu (akcentu) głosu, która realizuje się w ostatnim taktie frazy. Zmiana kierunku i wysokości tonu melodycznego wypowiedzi odnosi się do pojęć typu: rosnący (antykadencja, wysoki), opadający (kadencja, niski), równy / względnie stały / progredientny (progrediencja, średni). „Na poziomie fonologicznym intonacja to system składający się z ograniczonej ilości konturów melodycznych, które w sposób relewantny wpływają na modyfikację znaczeń wypowiedzi. Na poziomie semantyczno-pragmatycznym zaś, intonacja to zjawisko, które wraz z informacją zawartą w wypowiedzi niesie różne odcienie znaczeniowe, tzn. nie tylko informuje o czym się mówi, lecz również wskazuje na stosunek mówcy wobec przekazywanej informacji i wobec jej odbiorcy” [Mejnartowicz 2010: 209, 210].

są naturalne i należy wszystkich cudzoziemców uczyć różnic w zakresie wznoszenia i opadania konturów zdaniowych.

## Przykłady z uwzględnieniem narodowości

U Francuzów charakterystyczne jest dodatkowo wznoszenie tonu w wypowiedzeniach oznajmujących, co znów Polakom sugeruje pytanie. Słowianie natomiast mają charakterystyczny tzw. obcy akcent, który zdradza ich pochodzenie: specyficzna melodia języka, zaśpiew, intonacja opadająca w pytaniach (przy wzniesieniu tonu na sylabie wyrazu najważniejszego z punktu widzenia intencji w wypowiedzeniu), np.:

*Czy pójdiesz ze mną do kiná?*<sup>28</sup>

Włosi często akcentują spójniki, a gdy łączą one dwa wypowiedzenia, dodatkowo pojawia się wtedy podwyższenie tonu, np.:

*Nie nauczyłem się, bo byłem chořy.*

Węgrzy zadają pytania, wznosząc ton na początku pierwszego wyrazu w zdaniu, np.:

*'Byleś tam? 'Masz dziś czas?*

A użytkownicy języków, które posiadają iloczasy, np. koreańskiego, niekiedy tak wydłużają lub skracają samogłoski (dodatkowo wypowiadając je słabo lub mocno w zależności od ich pozycji), że „daje to wrażenie swoistej intonacji wyrazowej” [Świstowska 2010: 96].

W jednej z ankiet, co warto przytoczyć, stwierdzono, że między innymi Amerykanie „ze względu na niedostateczne opanowanie normy socjolingwistycznej w zakresie intonacji brzmią niegrzecznie, wydają się pewni siebie i arogancy”. W przypadku Azjatów szczególnie problem

---

<sup>28</sup> Upraszcza się transkrypcję konturów zdaniowych, by wskazać jedynie najważniejszą cechę obcej intonacji.

stanowi sama melodia zdania i rytm. Nie potrafią oni dostosować tempa, trudno im zaznaczyć, że zakończyli wypowiedź. Szatkowanie wypowiedzi przy dodatkowym rozbijaniu grup spółgłoskowych daje wrażenie, jakby student sylabizował (np. [nie/b'ie/ska]) lub nie potrafił mówić *legato* – taki brak płynności mowy może niezwykle utrudniać komunikację. Z podziałem granic wyrazów kłopoty mają zazwyczaj Azjaci i Arabowie.

### 3.4.5.2.

#### Akcent wyrazowy

Niestety także stały akcent wyrazowy w polszczyźnie (paroksytoniczny, czyli padający na drugą sylabę od końca) oraz logiczny akcent zdaniowy (zwykle przedostatnia sylaba w wypowiedzeniu) bywają trudne do opanowania, co potwierdzają badania przeprowadzone między innymi na Skandynawach, anglofonach [Świstowska 2010: 96] czy Słowianach, którzy w swoim języku mają akcent swobodny i ruchomy, czyli hipotetycznie trudniejszy od polskiego (por. swobodny i ruchomy melodyczny akcent w języku serbskim, który w połączeniu z iloczasem może być długi opadający, długi rosnący, krótki opadający i krótki rosnący).

#### Przykłady z uwzględnieniem narodowości

Osoby anglojęzyczne akcentują zwykle pierwszą lub ostatnią sylabę w wyrazie, a np. Słowacy, Czesi czy Węgrzy tylko inicjalną (*papryki*). W niektórych językach również akcent stały czy względnie stały, lecz inny niż paroksytoniczny, powoduje liczne trudności, bowiem uczący się nieustannie akcentują wyrazy w zgodzie ze swoimi przyzwyczajeniami, np. Francuzi (częściowo Włosi) oksytonicznie (*al'e, na studi'a, dwa lat'a*). Co ważne, akcentowanie na drodze interferencji utrzymuje się najdłużej w internacjonalizmach. Odstępstwa od paroksytonezy sprawiają trudności analogiczne do tych, które obserwować można u rodzimych użytkowników języka (najdłużej uczący się opanowują odstępstwa w formach czasownika). Większy problem dotyczy klityk, które akcentowane są najczęściej zgodnie z regułami

języka ojczystego – zjawisko charakterystyczne dla Słowian wschodnich i południowych, Azjatów i Arabów. Silny akcent języka rodzimego przekłada się często również na redukcję lub zmianę samogłosek (głównie tych nieakcentowanych), a dotyczy to nie tylko języków słowiańskich, lecz również między innymi niemieckiego. Zaburzona jest wtedy melodia języka, dochodzi do powstawania tzw. **błędów kompleksowych** [termin za: Sikorski 2007: 150], gdyż jeden błąd implikuje kolejny (podobnie jak rozbijanie grup spółgłoskowych poprzez dodawanie elementów wokalicznych).

### 3.5.

## WNIOSKI

Zaprezentowano zagadnienia związane z problematyką błędów wymowy w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, konieczność uwzględnienia podczas nauczania aspektu normy językowej, a także odpowiednich sposobów korekty. Miejsca trudne, omówione z uwzględnieniem poszczególnych narodowości, którym często sprawiają problemy, pokazują przykładowe źródła powstawania trudności i odciążają od poszukiwań dotyczących poszczególnych miejsc lapsogennych. Wariacje dotyczące wymian głosekowych prezentowanych przez uczących się to obszerne spektrum możliwych wybrzmień wyrazów, czasem niemal niemożliwych do zrozumienia, por. wypowiedane przez Anglików słowo *prysznic*: [pšyz'ńik], [pšyz'ńic], [puyš'ńic], [pyš'ńic], [pryšńic] itp. czy przez Kolumbijczyka czasownik: *jeździć* [iei], [ieiz'i].

---

Ucząc poprawnej wymowy języka obcego lektorzy często muszą odwoływać się do fonetyki języka rodzimego cudzoziemców, aby w przystępny i porównawczy sposób wytłumaczyć różnice fonetyczne istniejące między językami.

---

Dzięki tego rodzaju zestawieniom można przygotować ćwiczenia antyinterferencyjne i kontrastywne, przewidziane na dany etap nauczania i odpowiednio dobrane pod względem metod i technik. Nie

wolno jednak zapominać, że interferencje to tylko jedna z przyczyn popełniania błędów wymowy, wobec czego w procesie kształcenia nie można sugerować się wyłącznie językiem pierwszym czy pochodzeniem uczących się. Bywa że lektor spodziewa się konkretnego typu błędów, uczący się zaś mają zupełnie nieprzewidziane trudności.



# ROZDZIAŁ 4

## FONETYKA KOREKTYWNA

Terminem **fonetyka korektywna** (z fr. *phonétique corrective*) posługuje się współcześnie wielu glottodydaktyków [por. Sikorski 2006; Gajos 2010]<sup>1</sup>, którzy widzą potrzebę zwrócenia uwagi na reakcje lektorów na błędy uczących się języka obcego nie tylko w obrębie podsystemu gramatycznego czy leksykalnego, lecz również fonicznego. Przymiotnik *korektywny*, utworzony od rzeczownika *korektywa*, sugeruje ‘poprawienie albo zmianę czego’ [SJPSz 1982: 1013], co ulepszenia wymaga, to również sama ‘poprawa’ [SWO 2000: 278]. Wobec tego fonetyka korektywna nie tyle skupia się na klasyfikacjach i analizach błędów, ile na sposobach radzenia im, przewidywania i, w konsekwencji, ich eliminowania.

---

<sup>1</sup> Co ciekawe, łatwo znaleźć teksty wykorzystujące ten termin autorstwa neofilologów (szczególnie germanistów, romanistów), jednak niemalże żaden glottodydaktyk uczący języka polskiego jako obcego tej nazwy nie stosuje. Terminu używają również angliści, lecz znów częściej w stosunku do nauczania anglofonów np. języka francuskiego, niż do nauczania języka angielskiego jako obcego [por. Olsen 1973].

## 4.1.

# PODSTAWOWE ZASADY NAUCZANIA FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Aby proces nauczania fonetyki mógł przebiegać prawidłowo, lektor musi uwzględnić kilka ważnych czynników, warunkujących osiągnięcie sukcesu przez uczących się. Dużym utrudnieniem jest to, że niezwykle rzadko możliwe jest prowadzenie w obrębie kursu języka polskiego jako obcego osobnych zajęć poświęconych treningowi słuchu mownego i nauce wymowy (choć jest to coraz częstsza praktyka i dotyczy nie tylko zagranicznych wydziałów polonistyki, lecz i rodzimych ośrodków). Najczęściej lektorzy muszą wprowadzać elementy nauczania fonetyki podczas jednolitego kursu (zwykle na początku), później systematycznie zmniejszają liczbę ćwiczeń (na wyższych poziomach koncentrują się bardziej na zagadnieniach leksykalnych oraz morfosyntaktycznych<sup>2</sup>). Podstawowym błędem jest jednak ogólnie panujące przekonanie, jakoby fonetyki należało nauczać wyłącznie na poziomie podstawowym, mimo iż nie ulega wątpliwości, że wtedy należy zacząć naukę i poświęcać jej najwięcej czasu.

Jeszcze dalej idącym uproszczeniem jest stanowisko deprecjonujące wartość ćwiczeń fonetycznych, uznające, że w toku uczenia się języka mimowolnie i być może mimochodem umiejętności fonetyczne wykształcą się same [zob. rozdział 1.]. W zgodzie z zasadami fonodydaktyki możliwe jest uznanie dwu sposobów podejścia do omawianego problemu: prowadzenia zintensyfikowanego nauczania fonetyki w tzw. okresie bezpodręcznikowym [zob. Seretny, Lipińska 2005] lub zintegrowania go w toku całego kursu z pozostałymi zagadnieniami

---

<sup>2</sup> Podobnie sami uczący się poświęcają coraz więcej uwagi morfologii i składni, gdyż są dla nich „łatwiej uchwytnie” i, jak pisze Emilia Kubicka, „z wiekiem zaczynamy postrzegać język jako czynnik budujący naszą tożsamość, umacniający poczucie więzi społecznych”, a „»poprawne naśladowanie obcej wymowy – pisze Apeltauer – jest zawsze – przynajmniej częściowo – związane z oddalaniem się od siebie, co może pozbawiać pewności«” [2010: 28].

gramatycznymi, leksykalnymi [zob. rozdział 2.] oraz sprawnościami językowymi<sup>3</sup>. Przede wszystkim jednak to zajęcia typu mieszanego, czyli **krótki okres bezpodręcznikowy** (i / lub okres inkubacji<sup>4</sup>), a **po nim koncentryczny charakter zajęć łączący różne podsystemy języka, w tym podsystem foniczny, sprawdzają się w praktyce**. Różne typy postępowania mają tylu zwolenników, ilu przeciwników, wszystkie przynoszą efekty w zależności od indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczących się, a także, co ważne, umiejętności metodycznych lektora. Niezależnie od wyboru podejścia, **nierzwykłe ważne jest konsekwencja w działaniu i systematyczność pracy nad umiejętnościami fonetycznymi uczących się**, zatem między innymi nielekceważenie konieczności usprawniania aparatu artykulacyjnego oraz słuchu mownego również na wyższych poziomach biegłości językowej, co oznacza, że porzucenie na wprowadzeniu w zagadnienia wymowy na początku kursu jest niewystarczające. Nie da się bowiem (i nie byłoby to metodycznie uzasadnione) na pierwszych zajęciach powiedzieć o wszystkich regułach wymowy, by ustrzec przed popełnianiem błędów – szczególnie w grupach niejednorodnych narodowościowo. Lepiej też **na każdej lekcji poświęcić pięć minut** na jedno czy dwa ćwiczenia wymowy, niż raz na tydzień, raz na dwa tygodnie przeprowadzić dłuższe zajęcia fonetyczne.

Fundamentalną zasadą jest **prymarne koncentrowanie się na wyćwiczeniu percepcji poszczególnych elementów, zarówno**

---

3 Szczególnie rozumieniem ze słuchu, niemożliwym bez podstawowych zdolności recepcyjnych i percepcyjnych. Ćwiczeń audytywnych nie należy jednak rozumieć jako ćwiczeń fonetycznych, pomimo że stosowanie obu silnie się ze sobą łączy. Warto proponować uczniom słuchanie nieświadome (odsluchiwanie tekstów podczas wykonywania innych czynności) czy audiopasywne, a więc „prze-słuchiwanie materiału językowego bez czynnego udziału uczącego się” [Seretny, Lipińska 2005: 149], np. wykładów, słuchowisk. Trening słuchu mownego może przybierać różnorodne formy, jednak zawsze ćwiczy zarówno umiejętności *stricte* fonetyczne, jak i przyczynia się do rozumienia mowy w charakterze umiejętności globalnych.

4 Jeśli założy się wyłącznie rozwijanie percepcji, gdyż okres przedprodukcyjny to czas „intensywnej nauki rozumienia mowy bez jej produkowania” [Koniewicz 1993: 320].

**suprasegmentalnych, jak i segmentalnych, przed kształceniem ich artykulacji.** Dopiero intensywne ukierunkowanie na dyskryminację fonetyczną pozwoli na ocenienie, czy uczący się rozróżnia poszczególne polskie dźwięki, a więc może przystąpić do ćwiczeń artykulacyjnych<sup>5</sup>. Osłuchanie się z językiem i zyskanie umiejętności rozróżniania jego fonicznych elementów uznaje się bowiem za warunek ich prawidłowego produkowania [por. Komorowska 2005; Madelska, Warchoł-Schlottmann 2008; Gajos 2010]. Ponadto **wprowadzanie ćwiczeń powinno odbywać się grupowo i indywidualnie**, w zależności od formy zadań, niekoniecznie od poziomu biegłości językowej uczących się<sup>6</sup>. Jednak przed przystąpieniem do treningu, a więc przed wyborem metod nauczania, lektor powinien rozstrzygnąć, czy uczący się nie mają żadnych wad wymowy<sup>7</sup>, mogących utrudnić lub uniemożliwić naukę w tym zakresie (dotyczy to różnych wad, w tym związanych z nieprawidłową budową aparatu

---

<sup>5</sup> Pojawiają się opinie, wedle których trudności percepcyjne nie mają silnego wpływu na wymowę: „fonetyczna niepoprawność jest zawsze spowodowana niewłaściwą pracą narządów mowy”, a „[...] twierdzenie, jakoby efekt percepcji, będącej przecież obiektywnym zdarzeniem fizycznym, zależnym od predyspozycji anatomicznych i warunków akustycznych danej sytuacji komunikacyjnej, określała relacja między dwoma systemami fonologicznymi i imputowanie, że słuchacz dobiera z repertuaru fonemów własnego języka elementy zbliżone do czegoś, czego rzekomo nie słyszy, odrzucamy jako logicznie sprzeczne. Najwyraźniej nie dostrzeżono prawidłowości, że w realizacji aktu mownego nadawca instynktownie kieruje się instrukcją, gwarantującą minimalny wysiłek organów mowy [...]. W tym wypadku jest to artykulacja odpowiednia do wydolności aparatu artykulacyjnego” [Sikorski 2006a: 161].

<sup>6</sup> Nie jest prawdą, iż na początku nauki lepiej prowadzić wyłącznie ćwiczenia grupowe, by oswoić z polską wymową, nie powodując dodatkowych stresów. To właśnie na początku, po wstępnym zapoznaniu się grupy, można wolno acz konsekwentnie wprowadzać w arkana zagadnień fonetycznych, gdy jeszcze dla całej grupy polskie dźwięki są *novum* i każdy z uczących się popełnia podobne błędy.

<sup>7</sup> Nie można wymagać, by wszyscy lektorzy posiadali wiedzę logopedyczną czy nawet ortodontyczną, jednakże podstawowa znajomość problematyki, pozwalająca choćby na odesłanie uczącego się do właściwego specjalisty, jest czymś pożądanym.

artykulacyjnego oraz zdeterminowanych fonologicznie, czyli problemów ze słuchem mownym, który jest autonomiczną właściwością i wymaga odpowiedniego dostosowania). Ważne jest także dostrzeżenie tendencji do nieprecyzyjnej artykulacji czy indywidualnych predyspozycji. Ocena tych elementów pozwoli na dobranie odpowiedniego materiału do ćwiczeń i właściwych technik nauczania. O sukcesie przesądza też **odpowiednia poprawa błędów wymowy**, a przede wszystkim jej nieignorowanie [zob. rozdział 3.], **przy jednoczesnym gwarantowaniu miłej i wspierającej atmosfery na zajęciach**. Rolą nauczyciela jest asystowanie w procesie uczenia się języka obcego, świadome eliminowanie czynników hamujących rozwój i pomaganie w podtrzymywaniu motywacji – a to wymaga odpowiednich kompetencji.

**Tabela 6.** Podstawowe zasady nauczania fonetyki

<b>Podstawowe zasady nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego</b>	
1.	Prezentacja podstawowych zagadnień fonetycznych na początku kursu i ich systematyczny rozwój w trakcie procesu kształcenia
2.	Integracja nauki fonetyki z pozostałymi podsystemami języka oraz sprawnościami językowymi
3.	Trenowanie percepcji elementów fonicznych języka przed kształceniem ich artykulacji
4.	Kształcenie elementów segmentalnych wraz z suprasegmentalnymi
5.	Systematyczne i jak najczęstsze wprowadzanie ćwiczeń fonetycznych (grupowo i indywidualnie) odpowiednio dobranymi technikami
6.	Zapewnienie odpowiedniej atmosfery, niwelującej czynniki afektywne
7.	Nielekceważenie odpowiednio dobranej korekty błędów

Źródło: opracowanie własne.

### 4.1.1. INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA<sup>8</sup>

Wśród ogólnodydaktycznych zasad kształcenia wyróżnia się kilka podstawowych: zasadę urozmaicenia treści i form kształcenia, zasadę poglądowości, systematyczności, łączenia teorii z praktyką, samodzielności oraz **zasadę indywidualizacji w procesie nauczania**<sup>9</sup>, czyli między innymi nawiązywania kontaktu z każdym uczniem, uwzględniania jego potrzeb czy predyspozycji, co – choć wymaga właściwej organizacji pracy, dysponowania odpowiednią ilością czasu – daje jednoznacznie pozytywne efekty. Tego rodzaju postępowania nie trzeba postrzegać jako indywidualnej pracy z każdym uczniem na osobnej jednostce lekcyjnej, zwykle nie jest to możliwe. Podobne działania należy rozumieć jako zwracanie uwagi na poszczególne cechy uczących się, dopasowywanie tematów zajęć do ich zainteresowań, stosowanie odpowiednio dobranych form pracy, które umożliwią zaktywizowanie uczniów czy wpłyną na ich motywację.

#### 4.1.1.1. Motywacja

**Motywacja**, czyli dążenie do osiągnięcia celu [Komorowska 2005: 97], może być zdeterminowana różnymi motywami, które są zmienne w zależności od stopnia osiągniętych umiejętności, priorytetów czy chwilowej sytuacji zewnętrznej (np. ilości czasu, który można przeznaczyć na naukę). Uważa się jednak, że do obniżenia wyników w nauce przyczynia się nie tylko brak motywacji (czy zbyt niski jej poziom), lecz i jej nadmiar. Może to mieć związek z podwyższeniem stanów lękowych, brakiem zrównoważenia samooceny

---

<sup>8</sup> Fragmenty rozdziału rozwinięte w artykule *Indywidualizacja nauczania...* [Biernacka 2012].

<sup>9</sup> Także: świadomej aktywności, przystępności, trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków, ustawiczności, operatywności wiedzy i efektywności kształcenia [za: Żegnałek 2005: 112; por. Kupisiewicz 1995].

czy nadmierną presją. Wobec tego wyróżnia się motyw wewnętrzne, zewnętrzne i pośrednie, które w odpowiedni sposób działają na uczącego się. Tadeusz Lewowicki określa motyw zewnętrzny jako kary i nagrody, pośrednie jako współzawodnictwo, naśladowanie innych czy autorytet nauczyciela, natomiast wewnętrzne jako zainteresowania, korzyści materialne czy przyszłą pracę zawodową [1975: 148]. Bardziej popularny jest jednak podział na motywację wewnętrzną (osobniczą), rozumianą jako naturalny popęd ciekawości skierowany w stronę obiektu, który skłania do jego eksploracji oraz jako zainteresowania wyniesione z doświadczeń uczenia się [Fontana 1998: 168], a także zewnętrzną (determinowaną przez środowisko, poprzez stawianie wymagań dotyczących osiągnięć, prestiżu czy aprobaty).

---

**Rolą nauczyciela jest odpowiednie kształtowanie zajęć, pobudzające jak największą liczbę czynników motywujących.**

---

Należy zaczynać od tematów znanych (np. przetrenować artykulację opanowanych już głosek), wzbudzać ciekawość (poprzez zagadki lingwistyczne), odnosić się do ambicji (co podwyższa motywację wewnętrzną). Można również dostarczać okazji do odniesienia sukcesu (podczas ćwiczeń indywidualnych stopniować trudność zadań), wprowadzać elementy współzawodnictwa (np. grupowego, aby rywalizacja nie była dodatkowym obciążeniem), by wzmocnić motywację zewnętrzną.

Wzbudzanie ciekawości studentów może odbywać się poprzez pracę na tekstach odnoszących się do ich zainteresowań<sup>10</sup>. Również chwalenie i nagradzanie jest bardzo istotnym elementem w nauczaniu fonetyki. Często uczniowie (zwłaszcza osoby dorosłe), boją się wypowiadać w języku obcym, a już tym bardziej ćwiczyć swoją wymowę na forum grupy. Wobec tego należy ich zachęcać poprzez

---

<sup>10</sup> Przykładem może być *Kram z literkami* Wandy Chotomskiej [1987], który ćwiczy głoskę [r] i jednocześnie wprowadza słownictwo przydatne w grupie technicznej, tj. *szlifierka, wiertarka, cykliniarka*.

podkreślanie dotychczasowych osiągnięć i zaznaczanie możliwości, jakie w związku z tym w nich drzemią. Uważać trzeba na współzawodnictwo, które niekiedy wzmacnia chęć do dalszej nauki, ponieważ daje możliwość wykazania się i podkreślenia tym samym własnego wizerunku, jednak dla wielu może okazać się hamujące – ze względu na element walki. W konsekwencji korzystnie byłoby wprowadzać rywalizację jako element ćwiczeń w parach lub grupach, kiedy to odpowiedzialność spoczywa na większej liczbie osób i wyścig jest w pewnym stopniu depersonalizowany. Wtedy dochodzi do połączenia sił wszystkich osób w grupie i uwaga uczących się skupiona jest na celach dydaktycznych, na przykład poprawnej wymowie wylosowanego „łamańca językowego”.

Nie należy zapominać, że jeżeli uczący się nie będzie chciał się czegoś nauczyć, to żadne działania lektora go do tego nie zmuszą [zob. Żylińska 2013]. Mózg musi bowiem sam zdecydować, czy to, czego się od niego wymaga, jest korzystne i może mu się do czegoś przydać. Dlatego tak ważne jest pokazywanie konsekwencji niedostatków wymowy i motywowanie poprzez udowadnianie konieczności eliminacji zakłóceń komunikacyjnych (np. dzięki sytuacyjnemu zestawianiu par typu *bić : być, kocham się : kocham cię, jem : dżem, córka : kurka*).

#### 4.1.1.2.

### Modalność

Uatrakcyjnianie zajęć, związane ze znajomością źródeł motywacji uczących się, łączy się ściśle ze znajomością ich **modalności**, czyli przekształcania energii sensorycznej (docierającej do zmysłów) w konkretne reprezentacje sensoryczne [Anderson 1998: 185–190]; sposobem reagowania na bodźce płynące z zewnątrz, a więc i uczenie się [Komorowska 2005: 94]. Wyróżnia się cztery typy modalności: wzrokową (ang. *visual*), słuchową (ang. *auditory*), dotykową (ang. *tactile*) i kinestetyczną (ang. *kinaesthetic*), czyli uczenie się całym ciałem [Ellis 1995: 506]. W związku z tym możemy mówić o pamięci wzrokowej, słuchowej i motorycznej, które przechowują informacje dostarczane przez odpowiednie zmysły w postaci śladów pamięciowych,



a dzięki nim wyróżniamy tzw. wzrokowców, słuchowców, kinestetyków (i czuciowców). Zwykle w każdej grupie znajdują się osoby reprezentujące wszystkie typy połączone w rozmaity sposób, dlatego dobrym pomysłem dotarcia pod względem modalności do wszystkich uczniów jest zróżnicowanie technik nauczania.

Wszelkie pomoce wizualne, czas na tworzenie własnych notatek lub prace zespołowe, podczas których można tworzyć mapy, schematy, diagramy, tabele, plakaty (ukazujące np. zachowanie samogłosek nosowych w różnych pozycjach), a nawet kolorować zbitki spółgłoskowe, ułatwią przyswajanie języka *wzrokowcom* (obrazowanie zakłada bowiem obserwację i eksperyment, czego przykładem mogą być różne schematy ułatwiające zrozumienie tego, co dzieje się z narządami mowy podczas wypowiedzania poszczególnych głosek). W rozwijaniu umiejętności językowych *słuchowcom* zdecydowanie pomagają wszelkiego rodzaju oryginalne bądź preparowane nagrania: dialogi, wywiady z radia, słuchowiska, serwisy informacyjne, piosenki, a także dyskusje czy wspólne oglądanie filmów. Natomiast na *kinestetyków* najlepiej wpływa aktywność ruchowa, wykorzystywana między innymi podczas metody artykulacyjnej, wystukiwania rytmu, demonstrowania czynności i ruchów (w tym artykulacyjnych – patrz: rytmogesty i fonogesty) oraz gry planszowe i językowe (np. fonetyczne bingo, domino).

J. Brzeziński twierdzi, że „człowiek przyjmuje około 80% informacji docierających do niego przez oko, a zaledwie 10% »bombardujących« go bodźców akustycznych, zaś z tego, co słyszy, jest w stanie zapamiętać tylko 20%, a z tego co widzi – aż około 50%” [1980: 11]. Dlatego też warto łączyć środki audialne z wizualnymi, aby zwiększyć efektywność pracy. Przykładem mogą być wiersze i piosenki działające przede wszystkim na słuchowców, którzy mogą usłyszeć dany tekst, powtórzyć, a nawet go zaśpiewać, co pozwala im utrwalić poprawne wzorce wymowy. Dla wzrokowców można dodatkowo przygotować materiały zawierające teksty utworów z zakreślonymi bądź pogrubionymi głoskami, które chcemy ćwiczyć, można także przygotować prezentacje multimedialne czy teledyski. Osoby o modalności kinestetycznej mają możliwość ruszania się podczas zajęć,

co ułatwia im przyswajanie wiedzy (mogą tańczyć, wykonywać ruchy rękoma, które odpowiadają usłyszonym słowom lub wycinać i wklejać wyrazy układając je tak, aby utworzyły całość słyszanej piosenki). Również korzystanie ze scenek dialogowych połączone z elementami inscenizacji wpływa na pobudzenie uczących się o różnej modalności (próby odgrywania scenek wiążą się z ruchem ciała). Halina Mystkowska twierdzi, że zabawa ortofoniczna łączy kształcenie mowy z ogólnym rozwijaniem myślenia dzieci, wobec czego nie powinna ona służyć nudnym, jednostronnym ćwiczeniom mięśni artykulatoryjnych przez bezcelowe powtarzanie głosek, zgłosek czy wyrazów [za: Rocławski 1981: 133–134]. Kreatywność lektorów i proponowane przez nich zabawy dydaktyczne angażujące dzieci, a także dorosłych studentów, są w związku z tym przyjemnym treningiem, który umożliwia i wspiera naukę. Jednak przy wyborze ćwiczeń należy pamiętać również o ich dostosowaniu do wieku uczących się, który nawet w obrębie jednej modalności różnicuje trafność sposobów nauczania.

#### 4.1.1.3.

#### Wiek

Proces opanowywania języka obcego wydaje się być szczególnie zeterminowany przez wiek uczących się. Jest to czynnik, który wpływa na procesy uczenia się, utrudniając lub upraszczając zdobywanie poszczególnych umiejętności językowych. Warto przypomnieć, że eksperymenty dotyczące różnicowania dźwięków (charakterystycznych dla nieznanego dziecku języków) wykazały, że zdolność różnicowania dźwięków mowy jest wrodzona i wyraźnie zmniejsza się między 10. a 12. miesiącem życia [Kielar-Turska 2002: 293], ponieważ „ośrodki mowy w mózgu w miarę dojrzewania specjalizują się w słyszeniu dźwięków mowy ojczystej, tracąc jednocześnie umiejętność słyszenia tych dźwięków, które nie wchodzą w jej repertuar” [Arabski 1985: 35]. W związku z tym, im jesteśmy starsi, tym trudniej nam usłyszeć, a potem i wyartykułować głoski obce naszemu systemowi językowemu. Doświadczenie językowe ma poważny wpływ na zdolność odbioru poszczególnych głosek, które nie funkcjonują w języku pierw-

szym. Równie ważna jest plastyczność narządów artykulacyjnych, które kształtują i rozwijają się w dzieciństwie. Utrwalenie ruchów artykulacyjnych, niezbędnych do wypowiedzania poszczególnych głosek charakterystycznych dla języka pierwszego, umożliwia szybkie wydobycie dźwięków mowy w dorosłym życiu.

Glottodydaktycy zwracają uwagę na aspekt psychologiczny i socjologiczny, ponieważ proces uczenia się języka wiąże się nieuchronnie z przewyciężaniem różnych osobistych zahamowań. Osoby dorosłe, świadome różnic między wymową własną a rodzimego użytkownika języka, mogą czuć się niekomfortowo, mówiąc w języku obcym. Dzieci zwykle nie odczuwają tego typu ograniczeń i spontanicznie powtarzają, ćwiczą i tym samym uczą się poprawnej melodii języka drugiego lub obcego czy charakterystycznych dla niego głosek. Rzadziej występuje u nich lęk przed popełnieniem błędu czy nawet ośmieszeniem się, co pozwala na mniej skrępowane rozmowy i usprawnia proces nabywania kompetencji fonologicznej. Należy bowiem pamiętać, że wszelkie inhibicje<sup>11</sup> hamują przyswajanie języka docelowego, zakłócają swobodną komunikację<sup>12</sup>. Dlatego należy przeciwdziałać

---

<sup>11</sup> **Inhibicja** – zespół cech chroniących własne ego, które nie sprzyjają przyswajaniu mowy obcojęzycznej, np. obawa przed wypowiedzaniem się [Arabski 1985: 85].

<sup>12</sup> Ważną rolę odgrywają **tzw. czynniki afektywne** (emocjonalne) [Fontana 1998: 166], do których należą m.in. lęk, samoocena czy osobowość. Są to psychiczne bariery, które „powodują, że mimo obiektywnych potencjalnych możliwości [...] dany człowiek przejawia pewne »defekty« w swym działaniu [...] i nie osiąga adekwatnych do swych możliwości i potrzeb wyników” [Dobrołowicz 1993: 14]. Gotowość do nawiązywania kontaktów czy pewność siebie ułatwiają naukę języków obcych, bowiem niwelują stres i strach, czyli czynniki silnie spowalniające. Nauczając fonetyki, warto zwrócić uwagę przede wszystkim na poziom lęku osoby uczącej się. To jeden z podstawowych antybodźców, który silnie przeciwdziała efektywnej nauce poprawnej wymowy, szczególnie poprzez zmniejszenie motywacji. Co prawda strach bywa motywujący, lecz z reguły utrudnia przyswajanie wiedzy, ponieważ zakłóca koncentrację i obniża wiarę we własne możliwości (źródła lęku może być wiele, jednak najczęściej jego przyczyną jest strach przed porażką). Wielokrotne powtarzanie wymawianych przez lektora dźwięków mowy i ćwiczenie słuchu mownego wiąże się z możliwą krytyką nie tylko ze strony nauczyciela, lecz i innych uczących się

lękowi poprzez harmonijne profilowanie lekcji, czyli równoważenie ćwiczeń indywidualnych i grupowych.

Wiek determinuje też dobór odpowiednich technik nauczania. Dzieci szybko się nudzą, dlatego w pracy z nimi należy pamiętać o częstych zmianach ćwiczeń, które dają możliwość wyrażania siebie. Ćwiczenia powinny się łączyć z aktywnością ruchową i zaangażowaniem wszystkich zmysłów (koresponduje to z kwestią modalności). Należy zwrócić uwagę na ich ciągłe oczekiwanie sukcesu i wsparcia emocjonalnego ze strony nauczyciela, a także na dużą wrażliwość na krytykę. Zwykle jednak nie mają one zahamowań w mówieniu, śpiewaniu czy powtarzaniu wzorów zdaniowych, chętnie eksperymentują z językiem i mają dużą zdolność naśladowania. Praca z młodzieżą musi być bardzo systematyczna, a cele poszczególnych zadań i całości precyzyjnie określone i przekazywane uczniom. Młodzi ludzie muszą mieć pewność, że uczenie się poszczególnych zagadnień przynosi efekty i jest nieprzypadkowe. Należy też częściej korzystać z pracy w grupach, aby zmniejszać napięcie i stres, występujące podczas pracy z aparatem artykulacyjnym na forum klasy. Również w przypadku dorosłych szczególnie ważne wydaje się zaznaczanie celowości ćwiczeń i umacnianie w przekonaniu o możliwości nabycia kompetencji fonologicznej nawet w starszym wieku [por. Zawadzka 1987: 118–130].

#### 4.1.1.4.

#### Predyspozycje i ograniczenia

Wielu psycholingwistów zwraca uwagę na **uzdolnienia językowe**, dzięki którym niektóre osoby łatwiej przyswajają język, a inne trudniej. Badacze nie potrafią wyróżnić cech, które decydują o tych pre-

---

(rzadko bowiem w warunkach szkolnych zdarzają się lekcje indywidualne bądź w kabinach fonetycznych). W przypadku dzieci znaczną rolę mogą także odgrywać oczekiwania rodziców, natomiast wśród osób dorosłych do tarć interpersonalnych może dochodzić na skutek wysokich ambicji czy presji czasu (np. przy zbliżających się egzaminach).

dyspozycjach, jednak odnoszą je między innymi do motywacji i właściwych strategii uczenia się<sup>13</sup>. Różne badania neurolingwistyczne potwierdzają istnienie „zdolności specjalnych, skutkujących szybszym tempem nabywania języka obcego i przypisanie tych zdolności anomaliiom w funkcjonowaniu i strukturze mózgu. Anomalie te przypisane są z kolei czynnikom genetycznym i środowiskowym” [Biedroń 2009: 26–27]. John Bissell Carroll wyszczególnił jednak cztery rodzaje zdolności, stanowiących o globalnych uzdolnieniach językowych człowieka: umiejętność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczną, uczenie się pamięciowe, zdolność indukcyjnego uczenia się języka. **Kodowanie fonetyczne** to „umiejętność rozróżniania dźwięków, kojarzenia ich z symbolami reprezentującymi je w piśmie i przechowywania ich w pamięci” [Arabski 1997: 92]. Ze względu na znaczącą rolę pamięci fonetycznej, na którą uwagę zwrócił J. B. Carroll, należy wprowadzać ćwiczenia zakładając i ten aspekt, na przykład tematyczne zestawy wyrazów rozpoczynających się na tę samą głoskę.

Nie sposób pominąć też, wiążących się ze zdolnościami, wykorzystywanych **strategii i stylów uczenia się**, bardzo różnie dzielonych przez rozmaitych naukowców. Przykładowo Joan Rubin wyróżniła siedem strategii stosowanych przez dobrych uczniów, do których zaliczyła: chętnie i dokładnie odgadują treść wypowiedzi obcojęzycznej, posiadają silną motywację porozumiewania się w L2, często reprezentują niski stopień inhibicji, zwracają uwagę na formę wypowiedzi (analizują ją), ćwiczą język, kontrolują własne wypowiedzi i wypowiedzi innych, zwracają uwagę na znaczenie wypowiedzi [za: Szot 2006: 2].

Warto zauważyć, że elementem silnie motywującym jest możliwość samodzielnego dostrzegania i korygowania swoich błędów, co łatwe jest w przeprowadzeniu w przypadku autokorekty na przykład własnych wypracowań, lecz trudniejsze w zakresie fonetyki. Możliwe jest jednak nagrywanie wypowiedzi uczniów i proszenie ich

---

<sup>13</sup> O innych czynnikach, nieomówionych w rozdziale, przeczytać można m.in. w artykułach E. Lipińskiej i A. Seretny [2006] czy E. Lipińskiej [2006b].

o wyszukiwanie błędów w zakresie wymowy poszczególnych głosek czy akcentu. Pamiętać przy tym należy, że umiejętność wychwytywania własnych błędów wymowy uczniowie posiadają zwykle dopiero po osiągnięciu pewnego progu kompetencji fonologicznej<sup>14</sup>. Duże znaczenie ma także „pojęcie samego siebie”, a więc samoocena i stosunek do własnej osoby. Korespondują one z lękiem, ponieważ jest on związany z aspiracjami uczących się, które, nierealizowane w założonym przez studenta stopniu (i czasie), mogą prowadzić do frustracji. Badania Stanleya Coopersmitha dowodzą, że dzieci z wysoką **samoocena** stawiają sobie wyższe wymagania, wykazują mniejszą potrzebę uznania, mają bardziej realistyczne spojrzenie na swoje możliwości, a niepowodzenia wywierają na nie mniejszy wpływ [Fontana 1998: 166]. Podwyższanie samooceny i dawanie szansy do wykazywania się, polepsza skuteczność nauczania, ponieważ buduje wiarę we własne siły, co mobilizuje do dalszych ćwiczeń. Należy jednak uważać na zawyżoną samoocenę, która niekiedy może doprowadzić do zmniejszenia ilości pracy wkładanej w naukę języka (przekonanie o wysokich możliwościach opanowywania języka bez systematycznego uczenia się go prowadzi do konsekwentnego zwiększania się zaległości i obniżenia efektów pracy). Taka sytuacja często zdarza się w grupach polonijnych i słowiańskich, ponieważ studenci na pewnym etapie nauczania dochodzą do wniosku, że poziom opanowania języka jest już w ich wypadku wystarczający i przestają ćwiczyć.

Wobec tego nauczyciel powinien dostosowywać metody do potrzeb uczących się: uczniom o obniżonej samoocenie stwarzać sytuacje do jej podniesienia (np. rozpoczynać od prostych dla nich ćwiczeń, aby chwilowo podnieść motywację i wzmocnić wiarę w siebie), natomiast uczniom o zawyżonej samoocenie zapewnić obiektywną

---

<sup>14</sup> Udowadniają to badania przeprowadzone wśród studentów germanistyki przez Elżbietę Zawadzką, które wykazywały niewystarczające umiejętności samokontroli fonetycznej (12% studentów nie zidentyfikowało ani jednego własnego błędu fonetycznego mimo kilkakrotnego odsłuchiwania taśmy, a aż 63% badanych nie usłyszało własnych błędów w zakresie akcentu wyrazowego) [1987: 162]. Bez względu jednak na osiągnięte wyniki samokontroli, tego typu podejście zaciekawia i mobilizuje do dalszej pracy.

ocenę ich umiejętności i dotychczasowych osiągnięć (a także podawać wyniki ewaluacji). Należy wdrażać do samooceny (w miarę obiektywnej) i do oceny umiejętności kolegów, co pomoże w kontrolowaniu efektów własnej pracy, zwróci uwagę na te miejsca, które należy jeszcze przećwiczyć, ułatwi systematyczną pracę<sup>15</sup>. Umiejętność właściwej **autoewaluacji** związana jest także ze skłonnością do podejmowania lub unikania ryzyka [por. Komorowska 2005: 97]. Studenci o zawyżonej samoocenie nie boją się wypowiadać, szybko podejmują ryzyko porozumiewania się w języku obcym, niezależnie od tego, czy ich wypowiedzi są poprawne czy nie. Zwykle ma to pozytywny wpływ na naukę, ponieważ dzięki temu częściej ćwiczą oni swoją wymowę – pozwalając tym samym nauczycielowi na szybkie reakcje dotyczące poprawiania błędów, na lepsze dostrzeżenie konkretnych braków. Często jednak może to wiązać się z obniżeniem efektów nauczania (przez wyżej omówione osłabienie motywacji i zbyt dużą wiarę we własne kompetencje). Bardzo ważne jest również zwrócenie uwagi na studentów prezentujących tendencję do unikania ryzyka. Są oni zwykle wycofani, nieśmiali, o obniżonej samoocenie, co powoduje, że potrzebują więcej czasu na opanowanie języka i zmobilizowanie się do wzięcia udziału w rozmowie w języku obcym. Mniejsza praktyka językowa oznacza, że często nie osiągają oni założonych rezultatów albo zabiera im to więcej czasu niż uczniom bardziej pewnym siebie.

Wszystkie omówione czynniki mają ogromny wpływ na proces nauczania i uczenia się obcej wymowy. Dlatego też rolą lektorów jest zdecydowane zwracanie uwagi na potrzeby indywidualnych uczniów, dostosowywanie ćwiczeń do wymogów grupy i nawiązywanie przyjaznych kontaktów z uczniami, aby wzbudzać ich zaufanie i budować swój autorytet. Nastawienie na każdego ucznia z osobna, choć trudne do zrealizowania w okolicznościach szkolnych, daje możliwość dotarcia do uczących się najbardziej właściwymi dla nich metodami i technikami, a także satysfakcję czerpaną z widocznych postępów.

---

<sup>15</sup> Sposoby wdrażania uczniów do samooceny oraz oceny wzajemnej zostały opisane przez H. Komorowską [2002: 175–176].

## 4.1.2.

### MATERIAŁY FONODYDAKTYCZNE

Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego staje się coraz częstszym przedmiotem badań metodycznych, w tym glottodydaktycznych, o charakterze teoretycznym i praktycznym, niestety, wciąż nie jest ich wystarczająco wiele. Podstawą dla lektorów są opracowania komasujące wiedzę różnych dziedzin z szeroko pojętej humanistyki, w tym metodyki nauczania, na bazie których nauczyciel może stworzyć plany poszczególnych lekcji. Do najważniejszych prac metodycznych zalicza się przede wszystkim książki H. Komorowskiej [1984; 1993; 2002; 2005], jak również opracowane pod kątem polszczyzny *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* [Seretny, Lipińska 2005], *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego* [Madelka, Warchoł-Schlottmann 2008], *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* [Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010] oraz *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* [2011]. Ponadto niezbędne w tworzeniu zajęć są materiały dotyczące zagadnień certyfikacyjnych, szczegółowo wykazujące, jakie zagadnienia językowe (i nie tylko) są wymagane do zdania egzaminów z języka polskiego jako obcego na konkretnym poziomie biegłości językowej (np. *Przewodnik po egzaminach...* [2005]).

#### 4.1.2.1.

##### Podręczniki

Na polskim rynku wydawniczym pojawia się co raz więcej podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, niemniej nadal niewiele z nich uwzględnia zagadnienia dotyczące fonetyki.



#### 4.1.2.1.1.

### Podręczniki do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego

Lektorzy mają do dyspozycji starsze opracowania, niespektujące jednak warunków wskazanych przez system certyfikacyjny, choć omawiające cały bądź prawie cały system fonetyczny i / lub fonologiczny polszczyzny, np. podręcznik Witolda Cienkowskiego [1988]. Są także teoretyczne opracowania odnoszące się do logopedii i pomagające przygotowywać ćwiczenia fonetyczne, np. Barbary Karczmarczuk [1987; szczególnie nowa wersja z 2012 r.]. Ostatecznie, jeśli lektor ma takie możliwości (wynikające choćby z wyposażenia sali, w której prowadzone są zajęcia), może posłużyć się wybranym programem multimedialnym, na przykład *Głoski polskie...* [Tambor, Cudak 1993]<sup>16</sup>, *Gzegźółka* [Gałyga 2005 – w przygotowaniu], *Fonetyczny słownik języka polskiego* [2005].

Wśród podręczników możemy wyróżnić też takie, które służą nauczaniu gramatyki, a fonetykę prezentują jako jeden z podsystemów języka, między innymi podręcznik M. Kity *Wybieram gramatykę!* [1998] lub takie, które stanowią kompendium wiedzy dla cudzoziemców znajdujących się na różnych poziomach językowych i wymowę polską traktują jako podstawę języka, na przykład podręcznik Z. Kalety *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* [1999]. Pojawiają się publikacje stawiające w centrum zainteresowania kwestie komunikacyjne [zob. Serafin, Achtelek 2007; Gałyga 2001, 2011], tym samym poprzez sprawności mówienia czy rozumienia ze słuchu odwołują się w ograniczonym stopniu do zagadnień fonetycznych. Zaczęto również wydawać coraz więcej książek wspierających uczących się w nauce wymowy i kształtowaniu słuchu mownego lub usprawniających system testowania tych umiejętności, por. ćwiczenia A. Majewskiej-Tworek *Szura, szumi i szeleści* [2010], test L. Madelskiej *Bliźniacze słowa* [2010a] czy podręcznik jej autorstwa pt. *Posłuchaj, jak mówię* wraz z filmem *Powiedz mi, co widzisz* [2010b].

---

<sup>16</sup> Ukazał się także przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli *Głoski polskie...* [Tambor, Maciołek 2012], który jest jednak niedostępny, prawdopodobnie ze względu na niski nakład.

#### 4.1.2.1.2.

### Podręczniki kursowe

Należy podkreślić, że co raz częściej podręczniki kursowe w części dla studenta lub dla nauczyciela prezentują wybrane zagadnienia fonetyczne. Do publikacji, w których można je odnaleźć, należą przede wszystkim: *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących* [Janowska, Pastuchowa 1999], *Ludzie, miejsca, czas...* [Ciechorska 2001], *Cześć, jak się masz?...* [Miodunka 2005], *Hurra!!! Po polsku 1* [Małolepsza, Szymkiewicz 2005a; 2005b], *Hurra!!! Po polsku 2* [Burkat, Jasińska 2007], *Start 1* [Dembińska, Małycka 2010], *Polski. Krok po kroku 1* [Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011] i *Polski jest COOL* [Piotrowska-Rola, Porębska 2012]. Liczba ćwiczeń czy omówień zawartych w wymienionych książkach, bądź też ich jakość i skuteczność, są bardzo zróżnicowane. Nauczyciele są więc często zmuszeni do korzystania z więcej niż jednej publikacji, co i tak nie daje wystarczająco bogatej oferty zadań rozwijających kompetencję fonologiczną.

#### 4.1.2.2.

### Opracowania naukowe

Poznanie mechanizmów decydujących o efektach przyswajania wiedzy wydaje się mieć ogromne znaczenie podczas nauczania fonetyki. Jest ona takim podsystemem języka, którego przyswojenie i utrwalenie wymaga odpowiedniego nastawienia, a rezultaty zależą często od predyspozycji lub siły motywacji uczących się. Polecić można wiadomości zawarte w *Psycholingwistyce* [1976] czy pracy *Język jako przedmiot badań psychologicznych...* pod redakcją I. Kurcz [2011], *Psycholingwistyce* [Gleason, Ratner 2005], publikacji Mari Dakowskiej pt. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych* [2008] oraz *Neurodydaktyce* Marzeny Żylińskiej [2013].

Ważne są również prace dotyczące interferencji, które mogą mieć charakter uogólniający (odnoszą się kompleksowo do wielu języków, przynajmniej na zasadzie analogii) [Komorowska 1980; Perlin 1995].

Oprócz ramowych wykazów lub porównań [Dąbrowska 2000; 2004; Balkowska 2004], korzystać można z opracowań szczegółowych odnoszących się do błędów popełnianych przez reprezentantów poszczególnych języków<sup>17</sup>. Większa część takich prac obejmuje języki słowiańskie [ZakłECKA 1997; Michalik 1997; Kijewska 2001] – również takie serie wydawnicze, jak *Kształcenie Polaków ze Wschodu* [np. 1995; 1996] czy *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*. Dość dużo artykułów przedstawia problemy studentów niemieckojęzycznych, na przykład Smoczyńskiego [1980], Majewskiej-Tworek [2005] czy osób posługujących się językiem włoskim [Magajewska 2008]. Kilka prac poświęconych jest także kłopotom artykulacyjnym uczniów pochodzących z Azji [Frankiewicz 1980; Majtczak, Sieradzka-Baziur 2008].

Wiele publikacji omawia polską fonetykę i fonologię w *stricte* naukowy sposób, co pozwala pogłębić wiedzę z tego zakresu, wyeliminować wątpliwości dotyczące poszczególnych zagadnień i okazuje się przydatne podczas doboru materiału językowego. Przykładem mogą być między innymi prace B. Wierzchowskiej [1971; 1980], L. Dukiewicz, I. Sawickiej [1995], jak i nowsze: D. Ostaszewskiej i J. Tambor [2001; 2006], M. Wiśniewskiego [2007]. Wobec różnych niedostatków pomocne okazują się też gramatyki konfrontatywne, które w sposób teoretyczny prezentują różnice pomiędzy językiem polskim a wybranym językiem obcym. W zakresie języka angielskiego warto skorzystać z wielu prac, np. Jassema [1980] czy tomów pokonferencyjnych E. Waniek-Klimczak [1996; 2009] i W. Sobkowiaka [2003; 2006]. Z grupy języków germańskich dobrze opisany jest też język niemiecki, między innymi w książce N. Morcińca i S. Prędoty pt.: *Fonetyka kontrastywna języka niemieckiego* [1984]. Ponadto obszernie opracowane są języki słowiańskie (w odniesieniu do języka polskiego), na przykład język rosyjski [Dulewicz 1993; Foland-Kugler 2001] oraz język białoruski [Czekman, Mułkowska 1988].

---

<sup>17</sup> Bogata bibliografia na ten temat znajduje się w artykule B. Ostromęckiej-Frańczak *Jak Słowianie mówią po polsku*, zamieszczonym w tomie pokonferencyjnym *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* pod redakcją A. Dąbrowskiej [2004].

Wiedza nauczyciela kształtującego kompetencję fonologiczną studentów nie musi ograniczać się jedynie do pozycji językoznawczych. Kwalifikacje poszerzone o pragmatyczne wiadomości z zakresu logopedii pozwalają korzystać z wielu ciekawych metod i technik nauczania. Fundamentem wiedzy logopedycznej są z pewnością wszelkie podręczniki akademickie, prezentujące dotychczasowe osiągnięcia tej dziedziny [Styczek 1981; Gałkowski, Jastrzębowska 1999], jest też wiele propozycji urozmaicających zajęcia lub poświęconych wywoływaniu i utrwalaniu poszczególnych głosek [Chmielewska 2001; Wójtowiczowa 1991; Skorek 2000; 2001; Cieszyńska 2003; Dembińska-Wola 1994; 1999; Chrzanowska, Szoplík 2002]). Dużą pomocą okazują się książki z bajkami bądź wierszykami autorstwa A. Frączek [2010], M. Strzałkowskiej [1996; 2005] czy Ł. Dębskiego [2007].

Wszystkie powyższe publikacje prezentują w zarysie wspólny dorobek naukowy takich dziedzin, jak językoznawstwo ogólne, fonetyka i fonologia, metodyka nauczania, glottodydaktyka, psycholingwistyka czy logopedia. Nie sposób wymienić wszystkich tekstów nawiązujących swą tematyką do omawianych w pracy zagadnień, lecz wybrane przykłady powinny zasygnalizować miejsca ewentualnych poszukiwań lektorów języka polskiego jako obcego oraz badaczy zajmujących się tą problematyką. Jednakże warto podkreślić, że na podstawie porównania z literaturą obcojęzyczną, dotyczącą nauczania wymowy angielskiej, niemieckiej czy francuskiej, można stwierdzić, iż fonodydaktyka polska rozwija się znacznie mniej dynamicznie (powody są dość oczywiste).

### 4.1.3.

## DOBÓR TREŚCI NAUCZANIA

Korzystanie z rozmaitych pomocy dydaktycznych, a także stosowanie się do wcześniej omówionych reguł z zakresu indywidualizacji nauczania prowadzi do postępu w kształtowaniu kompetencji fonologicznej pod warunkiem, że dodatkowo spełnione jest kryterium doboru treści nauczania. Na odpowiednim poziomie biegłości językowej uczący się powinien bowiem poznać odpowiednie zagadnienia fone-

tyczne i przyswoić je percepcyjno-artykulacyjnie. W zamieszczonej poniżej tabeli 7. znajduje się proponowany zakres treści nauczania z fonetyki języka polskiego jak obcego dla poziomów biegłości językowej A i B (brak podziału szczegółowego na A1, A2 itd. jest świadomy i celowy, uznano bowiem za niekorzystne wprowadzanie tego rodzaju dzielnika; nieostrość wewnętrznych granic ma umożliwić dostosowanie wymagań do potrzeb określonej grupy – nie jest to zakres wymagań certyfikatowych, a ogólny zarys i plan kursu)<sup>18</sup>.

Nie jest to plan rozstrzygający, a jedynie próba stworzenia ogólnego schematu, dlatego przesunięcia w obrębie proponowanych zagadnień są nieuniknione w praktyce metodycznej. Można przykładowo uznać, że w grupach frankofonów łatwiejsze w percepcji i artykulacji będą samogłoski nosowe przed szczelinowymi twardymi niż w pozostałych pozycjach, jednakże w przypadku grupy Słowian wschodnich to rozszczepienia artykulacyjne przed zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi okażą się zapewne mniej kłopotliwe, ponieważ występujące w tych pozycjach upodobnienia są dla nich naturalne.

Ponadto dobór treści fonodydaktycznych uzależniony będzie zawsze od typu grupy, a więc nacisk na inne zagadnienia będzie kładziony w zależności od tego, czy uczący się to Słowianie, Azjaci, anglofoni, frankofoni czy może jest to grupa wielonarodowościowa. Podobnie różnice implikować będzie wiek uczniów (np. w przypadku dzieci cudzoziemców do około 7. roku życia lepiej nie pokazywać relacji fonogramicznych – najpierw bowiem powinien ustabilizować się

---

<sup>18</sup> Opracowanie dotyczy wyłącznie dwu pierwszych poziomów nauczania, ponieważ – jak wspomniano we wstępie – w badaniach dla potrzeb dysertacji w ogóle nie brano pod uwagę uczących się na poziomie biegłości C (już poziom B jest opracowany jako poziom punktu odniesienia, co możliwe było dzięki badaniom na poziomie o jeden niższym, badaniom pilotażowym uwzględniającym poziom B1 oraz certyfikacji). Wydaje się logiczne, że by wyrażać opinie na temat ostatniego z poziomów, należałoby co najmniej przebadać grupę osób tej populacji. Można jednak wybiórczo zasugerować, że np. w obrębie umiejętności artykulacyjnych na poziomie najwyższym jednymi z celów powinno być wyzbycie się tzw. obcego akcentu, obcej melodii języka czy właściwe akcentowanie skrótowców i złożzeń z cząstką typu arcy-, wice-, eks-.

**Tabela 7.** Zakres treści nauczania w obrębie fonetyki języka polskiego jak obcego dla poziomów A i B

POZIOM BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ	UMIĘJĘTNOŚCI PERCEPCYJNE	UMIĘJĘTNOŚCI ARTYKULACYJNE
Poziom A		
Elementy suprasegmentalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umiejętność rozpoznawania sylaby akcentowanej w wyrazach i połączeniach wyrazowych;</li> <li>- odróżnianie pytań od twierdzeń i wykrzyknień;</li> <li>- wyczuwanie na funkcję delimitacyjną akcentu;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- akcentowanie paroksytoniczne;</li> <li>- nadawanie właściwej intonacji twierdzeniom, wykrzyknieniom i pytaniom;</li> <li>- właściwa rytmika wypowiedzi;</li> </ul>
Elementy segmentalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozróżnianie<sup>2</sup> samogłosek [i], [y], [e] w nagłosie i śródgłosie;</li> <li>- rozróżnianie samogłosek [o], [u] w nagłosie, śródgłosie i wygłosie;</li> <li>- rozróżnianie samogłosek [ɛ], [ɔ] w śródgłosie przed szczelinowymi twardymi i w wygłosie;</li> <li>- rozróżnianie spółgłosek trzech szeregów;</li> <li>- rozróżnianie spółgłosek wargowych, szczególnie [p / b / v];</li> <li>- percypowanie spółgłoski [ʒ];</li> <li>- percypowanie gminat;</li> <li>- rozróżnianie [v] : [ʎ];</li> <li>- właściwa dźwięczna lub bezdźwięczna percepcja obstruentów;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- artykulacja samogłosek [i], [y], [e] w nagłosie i śródgłosie;</li> <li>- artykulacja samogłosek [o], [u] w nagłosie, śródgłosie i wygłosie;</li> <li>- artykulacja samogłosek [ɛ], [ɔ] w śródgłosie przed szczelinowymi twardymi i wygłosie;</li> <li>- artykulacja spółgłosek syczących, skuteczne próby prawidłowej artykulacji spółgłosek szumiących i ciszących;</li> <li>- artykulacja spółgłosek wargowych, szczególnie [p / b / v];</li> <li>- artykulacja spółgłoski [ʒ], szczególnie zamiast [k];</li> <li>- artykulacja wydłużona lub podwójna gminat, nie zaś zredukowana;</li> </ul>

- rozróżnianie spółgłosek twardych od miękkich i odwrotnie;
- percepcja dźwięczności w wyrażeniach przyimkowych;
- rozpoznawanie podstawowych grup spółgłoskowych (np. śc a szcz);
- artykulacja [r];
- artykulacja bezdźwięczna wygłosowych obstruentów, a także właściwa dźwięczna lub bezdźwięczna artykulacja obstruentów w śródgłosie;
- nierozbijanie grup spółgłoskowych;

#### Poziom B

- Elementy suprasegmentalne
- umiejętność rozpoznawania sylaby akcentowanej we frazach, dłuższych wypowiedzeniach;
  - rozróżnianie wypowiedzeń o różnych intencjach;
  - umiejętność rozróżniania akcentu dynamicznego od emocjonalnego w wypowiedzeniach;
  - rozróżnianie typowej akcentuacji kłityk od wyjątków s frazeologizowanych;
  - słuchowe spostrzeganie granic wyrazów;
  - akcentowanie kłityk, form czasu przeszłego, trybu przypuszczającego i wyrazów zapożyczonych z łaciny zakończonych na -yka, -ika;
  - akcentowania s frazeologizowanych jednostek;
  - właściwa linia melodyczna wypowiedzeń o różnych intencjach, nadawanie różnego zabarwienia emocjonalnego wypowiedzeniom;
  - umiejętność nadawania sensu poprzez odpowiednie zrytmizowanie, akcentowanie i intonowanie;
  - umiejętność właściwego doboru linii melodycznej do wypowiedzeń pytajnych (pytania o rozstrzygnięcie oraz pytania o uzupełnienie, pytania odwrócone);
  - umiejętność rytmicznego, płynnego wypowiedzania się;

**Tabela 7.** cd.

Elementy segmentalne	<ul style="list-style-type: none"><li>- rozróżnianie samogłosek [i], [y], [e] w wygłosie, tak że połączenia typu [ei];</li><li>- odróżnianie samogłosek [e], [o] w różnych pozycjach śródgłosowych (w tym przy rozszczepieniu artykulacyjnym);</li><li>- rozróżnianie spółgłosek [r] : [l];</li><li>- rozróżnianie głosek [l] : [ɫ];</li><li>- percypowanie upodobnień, szczególnie pod względem dźwięczności;</li><li>- rozróżnianie pary [ɫɫ] : [u];</li><li>- rozróżnianie głosek [ɣ] : [h] : [ɦ].</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- artykulacja samogłosek [i], [y], [e] w wygłosie;</li><li>- artykulacja samogłosek [e], [o] w różnych pozycjach śródgłosowych (w tym przy rozszczepieniu artykulacyjnym);</li><li>- artykulacja spółgłosek szumiących i ciszących;</li><li>- artykulacja spółgłosek [r], [l];</li><li>- artykulacja [l] zamiast [l];</li><li>- artykulacja głosek [l], [ɫ];</li><li>- artykulacja [ɫɫ];</li><li>- artykulacja spółgłosek twardych i miękkich (zmierzonych);</li><li>- artykulacja grup spółgłoskowych;</li><li>- artykulacja upodobnień, szczególnie pod względem dźwięczności;</li><li>- dźwięczna lub bezdźwięczna artykulacja wyrażen przyimkowych.</li></ul>
----------------------	---	---

---

Przy czym rozróżnianie to ma nie tyle dotyczyć dźwięków w izolacji, ile w wyrazach, czyli kontekstach (paronimy).

Źródło: opracowanie własne.



alfabet języka pierwszego) czy znajomość fonetyki języka pierwszego – wtedy można pokusić się o wprowadzanie komparatystycznych zestawień z uwzględnieniem alfabetu fonetycznego czy terminologii, na przykład dla studentów zagranicznych wydziałów polonistyki. Opracowanie wymaga przeprowadzenia dodatkowych, szeroko zakrojonych badań na różnych grupach cudzoziemców, by mogło zostać wdrożone. Zostało jednakże dostosowane do wymogów ESKOJ, a także sprawdzone w praktyce. Jako ogólny schemat na pewno sprawdza się w grupach niejednorodnych narodowościowo. Co ważne, dalsze badania powinny silnie skupić się na skonstruowaniu ogólnodostępnego i obowiązującego planu / programu nauczania wymowy polskiej, ze szczegółowymi informacjami, w jakiej kolejności optymalnie nauczać polskich dźwięków i od jakich czynników uzależniać zmiany.

Ponadto należy pamiętać, że rozwój kompetencji fonologicznej, zależny od przebiegu procesów neurofizjologicznych<sup>19</sup> zachodzących w centralnym układzie nerwowym, zachodzi etapowo – niezależnie od tego, czy dotyczy rodzimych użytkowników języka czy

---

<sup>19</sup> Por. jak Józef Porayski-Pomsta wyjaśnia funkcję, jaką pełni ludzka fizjologia: „Na podstawie badań klinicznych mózgu wyróżnia się kilka poziomów funkcjonalnych związanych z mową, które obejmują: (1) struktury korowe, położone w płacie czołowym i skroniowym w lewej półkuli, zawierające głównie obszar Broca [**produkcja mowy** – M.B.] i Wernickiego [**odbiór mowy** – M.B.] – odpowiedzialne za fonologię, ekspresję i rozumienie; (2) struktury podkorowe – głównie jądro podstawy i układ limbiczny – odpowiedzialne za pamięć i skojarzenia emocjonalne; (3) sieci neuronalne rozsiane w korze oraz w innych strukturach mózgu, które są aktywowane przy okazji skojarzeń, wspomnień i procesów mowy wewnętrznej – stanowią wymiar konceptualny mowy, indywidualny, niepowtarzalny, zależny od doświadczenia poszczególniej jednostki; (4) narządy artykulacyjne, podporządkowane strukturom znajdującym się w pniu mózgu, w mózdzku i nerwach czaszkowych – od nich uzależnione są m.in. gnozje [zdolność rozpoznawania – M.B.] i prakseje [zdolność wykonywania złożonych ruchów celowych – M.B.] jamy ustnej, języka i krtani; (5) struktury narządu słuchu – umożliwiają percepcję dźwięku, przetwarzają sygnały akustyczne na potencjały elektryczne oraz przekaz dźwięku do kory, gdzie dokonuje się reorganizacja niektórych funkcji słuchowych, takich jak: orientacja w przestrzeni, rozróżnianie cech dystynktywnych fonemów i na tej podstawie rozpoznawanie dźwięków mowy, intonacja, identyfikacja sygnału” [2009: 10].

obcokrajowców opanowujących język obcy w dowolnym momencie życia. Wymienione w planie zagadnienia powinny być więc odpowiednio zhierarchizowane i uporządkowane, odniesione kolejnością do treści gramatycznych i leksykalnych [patrz: rozdział 2.]. Piotra Łobacz zwraca uwagę na nieustanne opisywanie nabywania systemu fonologicznego przez dzieci w kategoriach segmentalnych (nabywanie fonemów), mimo że na przykład dla dzieci w wieku 12–36 miesięcy prymarną jednostką jest wyraz jako niepodzielna jednostka systemu językowego [Łobacz 1996: 35]<sup>20</sup> – jest to wskazówka warta rozważenia również z glottodydaktycznego punktu widzenia. Warto zatem przyjrzeć się przebiegowi rozwoju kategorii fonetyczno-fonologicznych w języku pierwszym i spróbować odnieść je do ich nabywania w języku obcym.

Grażyna Sawicka przedstawiła pięć stadiów rozwoju tzw. *świadomości istnienia fonemu* [por. Lipowska 2001], które wyróżniła na podstawie badań systemu fonologicznego dzieci, a które z powodzeniem (na podstawie analogii) można odnieść do prób przyswajania / uczenia się<sup>21</sup> obcego systemu przez cudzoziemców. Pierwsze stadium stanowią **próby opanowania prawidłowej realizacji głoskowej fonemu**, a więc jest to moment, w którym dziecko próbuje usłyszeć i poprawnie wyartykułować nową, usłyszaną głoskę. Drugie stadium to **poszukiwanie formy zastępczej w wypadku niepowodzenia**, a trzecie – **ustalenie substytutu w miejscu formy prawidłowej**. Jest to zabieg często stosowany przez uczących się języka obcego, ponieważ umożliwia kontynuowanie nauki, nawet jeśli wymowa w języku obcym nie jest jeszcze idealna. Można wtedy rozwijać inne umiejętności językowe, powoli i systematycznie ćwicząc słuchowe rozróżnianie dźwięków i ich poprawną artykulację. Prowadzi to do kolejnego stadium, które

---

20 Dodatkowo badania neurofizjologiczne potwierdzają, że to sylaba, nie zaś fonem, jest najmniejszą jednostką percepcyjną [Łobacz 1996: 25; por. Cieszyńska 2008; Walińska 2008; Dzikowska 2006].

21 Terminy *przyswajanie* i *uczenie się* języka w zakresie badań percepcji mowy nie zostały dotąd ściśle rozgraniczone (choć ogólnie w glottodydaktyce się je odróżnia [por. Lipińska 2006a: 19–23]), więc ze względów stylistycznych będą używane zamiennie [zob. Arabski 1997; Rojczyk 2009].

polega na **świadomych i kontrolowanych próbach prawidłowej realizacji fonemów**, umożliwiającą ustalenie się właściwego wariantu fonemu (stadium piąte). Należy jednak pamiętać, że cudzoziemcy uczący się języka polskiego mogli przekroczyć już tzw. **wiek krytyczny**<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Pojęcie *okresu krytycznego* (ang. *critical period*) znane jest dzięki Ericowi Lennenbergowi. Według tej koncepcji do pewnego czasu uczenie się języka przebiega łatwo, po nim zaś nabycie pierwszego języka staje się trudne lub niemożliwe. Niektórzy zwolennicy teorii interakcji społecznych sądzą jednak, że biologicznie zdeterminowanego okresu krytycznego w nabywaniu języka nie ma, gdyż nic nie wskazuje na to, by dorośli mieli mniejsze zdolności do uczenia się nowego języka (dla tych badaczy język to przejaw zachowań komunikacyjnych, rozwijających się podczas interakcji z innymi ludźmi [*Psycholingwistyka* 2005: 70, 414, 420]). Okres krytyczny łączy się jednakże z lateralizacją półkul mózgowych (zachodzi ona między 12. a 13. rokiem życia) i ma swoje biologiczne podstawy, dlatego trudno mu zaprzeczyć w stosunku do języka ojczystego. Ustalenie funkcji półkul mózgowych związane jest bowiem z ograniczeniem długości odbierania fal dźwiękowych do dźwięków języka ojczystego – innych albo wcale się nie słyszy, albo nie odróżnia dźwiękowo od tych, które się zna [Arabski 1997: 64–97; Lipińska 2003: 30–32; Seretny, Lipińska 2005: 29; por. *Z zagadnień...* 2006: 44]. Janusz Arabski wydzielił dokładne okresy wiekowe najważniejsze do opanowania poszczególnych poziomów kompetencji językowej. Wynika z nich, że dzieci do 10. roku życia najlepiej opanowują obcojęzyczną wymowę, a młodzież w wieku od 11 do 15 lat – składnię i morfologię [Arabski 1985: 55]. Władysław Miodunka wysnuwa zaś ogólny wniosek, według którego dzieci łatwiej opanowują fonologię, a młodzież słownictwo [*Z zagadnień dydaktyki...* 2006: 64], a obce dźwięki „są przesiewane przez sito fonologiczne języka ojczystego, dzięki czemu pewnych dźwięków w ogóle nie słyszymy, biorąc je za »normalne« dźwięki swego języka, inne zawsze słyszymy inaczej itd.” [1980: 57]. Równie ważna jest plastyczność narządów artykulacyjnych, które kształtują się i rozwijają w dzieciństwie. Poszczególne mięśnie przystosowują się do wykonywania odpowiednich ruchów, a narządy dostosowują się do odpowiednich pozycji w jamie ustnej, co usprawnia porozumiewanie się, poprzez procesy asymilacji czy antycypacji. Z wiekiem plastyczność zanika, ponieważ „mięśnie języka czy warg prowadzą kontrolowane przez siebie organy w stare miejsca, wykonując wyćwiczone przez lata ruchy” [Arabski 1985: 55]. Na proces przyswajania języka mogą mieć wpływ także elementy biologiczne, typu: starzenie się mózgu, spadek poziomu dopaminy w mózgu (produkcja obcojęzycznych dźwięków, pamięć aktywna) i poziomu estrogenu (pamięć werbalna, produkcja mowy), które przebiegają linearnie i niegwałtownie między 20. a 30.

lub **okres wrażliwości gramatycznej i fonetycznej**<sup>23</sup>, wobec czego mogą nie być w stanie opanować fonetyki języka obcego w sposób dorównujący rodzimemu użytkownikowi języka. Uczący się z reguły zawsze mogą wyćwiczyć percepcję mowy oraz aparat artykulacyjny do takiego stopnia, aby różnice dźwiękowe nie były znaczące i nie powodowały zakłóceń komunikacyjnych<sup>24</sup>.

Na zasadzie analogii do akwizycji języka rodzimego Liliana Madelska postuluje **uczenie obcych systemów fonicznych w takiej kolejności, w jakiej natywni użytkownicy języka nabywają poszczególne dźwięki**. W takim uporządkowaniu między innymi **głoski bezdźwięczne zostają opanowane przed dźwięcznymi**, natomiast **sonorne i zwarto-wybuchowe przed frykatywami**, z których **najpierw przyswajane są wargowo-zębowe, a następnie przedniojęzykowo-dziąsłowe**. Najpóźniej polskie dzieci opanowują wymowę **afrykat** [Madelska 2009: 41, 52], więc te powinny być ćwiczone po wcześniejszym opanowaniu polskich głosek o innym stopniu zbliżenia narządów mowy. Zgodne jest to z zasadą stopniowania trudności oraz powszechnie propagowanym podejściem komunikacyjnym.

---

rokiem życia. Badania potwierdzają, że działają tu silnie czynniki indywidualne [Michońska-Stadnik 2009: 8–9]. Scovel dodaje, że okres krytyczny inaczej wpływa na percepcję niż na produkcję, gdyż wymowa wymaga precyzyjnego programowania neuromięśniowego, percepcja (należąc do sfery kognitywnej) jest być może elastyczniejsza [Rojczyk 2009: 124].

- 23 Uznaje się, że w pierwszym języku system dźwięków przyswajany jest poprzez interakcję z rodzimymi użytkownikami języka i trwa do ok. 4–5 roku życia dziecka. Neurolingwista, John H. Schumann, uważa, że „uczenie się języka po tzw. okresie wrażliwym [*sensitive period*], czyli np. w wieku około 20 lat i więcej, zależy bardziej od stopnia motywacji niż od predyspozycji językowych” [Michońska-Stadnik 2009: 1], tak więc słabsze uwarunkowania biologiczne zastępowane są innymi bodźcami, a nieograniczona plastyczność mózgu sprawia, że ulega on zmianom, może się nadal uczyć. Sugeruje się więc używanie terminu *okres wrażliwy* zamiast *krytyczny*, gdyż badania wcale nie potwierdzają, że jedynie dzieci mogą przyswoić język obcy we wszystkich jego aspektach na poziomie rodzimego użytkownika języka.
- 24 Jeżeli powodem ograniczeń nie są niemożliwe do zmiany np. problemy na tle neurologicznym.

Jak wynika z powyższych ustaleń, wpływ na przyswojenie właściwej wymowy ma wiele różnorodnych czynników, takich jak wiek czy narodowość. Dlatego też tak trudno badaczom sprecyzować jednolite wymagania certyfikatowe dla poszczególnych poziomów czy stworzyć gruntowne programy nauczania z uwzględnieniem fonetyki języka polskiego jako obcego.

#### 4.1.4.

### PROBLEMATYKA TRANSKRYPCJI FONETYCZNEJ

Chcąc uwzględnić indywidualne podejście w fonetyce korektywnej, wielu lektorów stoi przed problemem korzystania z transkrypcji fonetycznej, która z jednej strony umożliwia zainteresowanym i zaangażowanym studentom usprawnienie treningów fonetycznych, z drugiej zaś początkowo ten proces komplikuje, poprzez dostarczenie kolejnych zasad i symboli, które należy zapamiętać (a które przy równoczesnym przyswajaniu nowego alfabetu mogą generować błędy zapisu). Zdecydowanie się na wprowadzenie transkrypcji implikuje konieczność podjęcia decyzji co do alfabetu fonetycznego, można bowiem skorzystać z międzynarodowego alfabetu fonetycznego (dalej: MAF), sławistycznego alfabetu fonetycznego (dalej: SAF) bądź ich wersji uproszczonych, dostosowanych do potrzeb konkretnej grupy, ewentualnie form mieszanych. Trudno jednoznacznie stwierdzić, która opcja jest najlepsza, jednak z całą pewnością mieszanie alfabetów fonetycznych jest dość niebezpieczne, choć nie oznacza to, że nie może być skuteczne czy potrzebne (por. efektywną próbę uproszczenia transkrypcji przez L. Madelską [2010b]).

Zakładając, że studenci z przedstawioną transkrypcją będą spotykać się wyłącznie na zajęciach z języka polskiego jako obcego, bez obiekcji można wprowadzać wygodny alfabet fonetyczny, z którym lektor sam chętnie będzie obcować – tym bardziej że mimo prób ujednolicenia SAF na przykład przez Małgorzatę Witaszek-Samborską oraz L. Madelską [2000] nadal różne publikacje naukowe stosują

różny zapis fonetyczny (szczególnie w tym względzie różnią się teksty dotyczące fonetyki artykulacyjnej od publikacji logopedycznych)<sup>25</sup>. Dlatego też nie ma większych przeciwwskazań przed wykorzystywaniem sławistycznego alfabetu fonetycznego, do którego lektorzy poloniści są często przyzwyczajeni i który dobrze znają, bowiem zapoznali się z nim podczas studiów polonistycznych. Ponadto symbole używane w tym typie transkrypcji są bliższe alfabetowi polskiemu, co ułatwia pracę wielu studentom, po raz pierwszy obcującym z transkrypcją (choć z tych samych względów może pracę utrudnić, sugerując odpowiedniość brzmienia głosek z pisownią, a nawet odpowiedniość symboli odróżniających dźwięki od liter). Alfabet ten jest też zwykle wykorzystywany w nauce Słowian na zagranicznych uniwersytetach, co zdaje się logiczną konsekwencją wspólnego pochodzenia i podobnych transkrypcji, wobec czego nauka fonetyki w grupach tzw. słowiańskich skutecznie może odbywać się z jego wykorzystaniem.

Wielu badaczy zajmujących się fonetyką korektywną woli jednakże stosować alfabet międzynarodowy, jako ten, którym zapisywać można dźwięki każdego języka (z pewnymi ograniczeniami). W nauce języków obcych, takich jak angielski, francuski czy niemiecki, jest on jak najbardziej odpowiednim narzędziem kształcenia, tym bardziej że dzięki jego znajomości uczący się mogą bez przeszkód korzystać z rozmaitych podręczników, rozmówek czy nawet słowników, które, publikowane na całym świecie, stosują tę formę transkrypcji. W przypadku polszczyzny można znaleźć podręczniki, w których wykorzystuje się MAF lub SAF w różny sposób modyfikowane przez autorów [*Głoski polskie* 1993; Cienkowski 1998; Madelska 2010; Majewska-Tworek 2010; Piotrowska-Rola, Porębska 2012; Karczmarczyk 2012]. Nie ma obecnie na polskim rynku wydawniczym słownika,

---

25 Nie ma jednolitego alfabetu, który stosowałiby wszyscy naukowcy w Polsce, co udowadniają podręczniki akademickie, z których każdy rozpoczyna się legendą omawiającą wykorzystywane symbole oraz reguły wymowy. Często różnice narzucane są przez wydawców, niekiedy wynikają z poglądów samych autorów [por. transkrypcje: Dukiewicz, Sawicka 2005; Ostaszewska, Tambor 2001; Wiśniewski 2007; Badyda, Rzedzicka 2009; Toczyska 2007].

który w sposób klarowny przedstawiałby cudzoziemcom poprawną polską wymowę [zob. Karaś, Madejowa 1977]. Można uznać zasadność tezy, jakoby nowe podręczniki dotyczące fonetyki korektywnej powinny prezentować transkrypcję międzynarodową [por. założenia prezentowane przez J. Krieger-Knieję 2005; J. Sikorskiego 2006], nie sposób jednak zapomnieć choćby o narodowym dziedzictwie, więc i o tym, że to ze sławistycznym alfabetem zapoznani są zwykle poloniści, a MAF poznają neofilologowie. Nie można *a priori* przyjąć, że alfabet międzynarodowy to jedyny właściwy, decyzja wyboru transkrypcji zależy od wielu czynników.

Odrębnym problemem jest stosowanie transkrypcji konturów intonacyjnych. A. Mejnartowicz za najczęściej wykorzystywaną dla celów dydaktycznych uznaje *transkrypcję wąską*<sup>26</sup>, jednakże określone przez nią cele dydaktyczne należy raczej rozumieć jako cele lektorów, którzy chcą badać wymowę uczących się [2010: 215]. Podczas ćwiczeń z cudzoziemcami proponuje się jednak ustalenie pewnego zakresu transkrypcji, która dotyczy: zaznaczania sylab<sup>27</sup> akcentowanych (podkreślenie, ukośna kreska nad sylabą, wzięcie w kółko, apostrof), zaznaczanie fraz intonacyjnych pełnych (pionowa kreska) i pośrednich (dwie pionowe kreski), zaznaczanie intonacji (strzałki, łuki, zakrzywione strzałki; rzadko – znaki interpunkcyjne dla oznaczenia funkcji gramatycznej intonacji), zaznaczanie akcentu logicznego (podkreślanie), ewentualnie zaznaczanie względnej wysokości tonu wypowiedzi (wysoki, średni, niski) i kierunku – w grupach zainteresowanych (linie).

---

26 Transkrypcja wąska operuje mniejszym poziomem abstrakcji i zawiera więcej szczegółów fonetycznych, zaś nauczenie się zasad transkrypcji szerokiej wymaga od samego nauczyciela dużego zaangażowania i jest zbędne w codziennej pracy. Przykłady transkrypcji odnaleźć można m.in. w podręczniku L. A. Polakiewicza *Supplemental materials for First Year Polish* [za: Mejnartowicz 2010]. Por. przejrzyste wykorzystywanie transkrypcji za H. W. Wodarzem przez B. Karczmarczuk [2012].

27 Warto w tym miejscu przypomnieć koncepcje nauczania wymowy, uwzględniające sylabę jako podstawowy odcinek mowy – metodę sylabową [Lewandowski 1980].

Korzystanie z transkrypcji przydaje się przede wszystkim studentom o silnie określonej motywacji i chęci doskonalenia wymowy w języku obcym, choć współczesne badania pokazują, że stymulowanie podczas treningu percepcji zarówno słuchu, jak i wzroku, ułatwia i usprawnia naukę. Transkrypcja powinna być wprowadzana na początku nauczania, by z biegiem czasu stać się nieodzownym elementem zajęć, wykorzystywanym dość spontanicznie zarówno przez lektora, jak i uczących się. Jeśli jednak grupa niechętnie odnosi się do stosowania transkrypcji (niezależnie od jej typu), lektor powinien się wycofać lub jedynie przemycać jej wybrane elementy. Indywidualne podejście do grupy jest tu kluczem do osiągnięcia sukcesu. Jeżeli bowiem nauczamy studentów cudzoziemców na lektoracie z języka polskiego jako obcego, który odbywa się na filologii polskiej w ośrodku krajowym czy zagranicznym, wprowadzenie transkrypcji jest czymś niezbędnym i zaniechanie tej czynności metodycznej może przynieść więcej szkód niż pożytku, między innymi ze względu na przypuszczalne kontynuowanie nauki, a więc ciągłą potrzebę rozwoju i usprawniania wymowy. W przypadku wielonarodowościowych grup, które nie są nastawione na osiągnięcie wysokiego stopnia biegłości językowej, wykorzystanie transkrypcji może zostać mocno ograniczone lub wyeliminowane i w takiej sytuacji to lektor, kierując się doświadczeniem oraz intuicją, powinien podjąć właściwą decyzję co do jej stosowania (np. na podstawie błędów pisowni popełnianych przez uczących się).

W trakcie nauczania języka polskiego jako obcego warto jednak choć w ograniczonym zakresie przemycać transkrypcję, gdyż może ona znacząco ułatwić wymowę, poprzez zaznaczanie za jej pomocą upodobnień czy uproszczeń artykulacyjnych. Jeśli więc wprowadzamy liczebniki czy dni tygodnia, w prosty sposób możemy pokazać występujące względem pisowni zmiany, np.: *trzy* [s̥], *pięć* [eń], *wtorek* [f]. Studenci zwykle tego rodzaju zapis postrzegają jako ułatwienie nauki – niezależnie od tego, czy posługiwanie się alfabetem fonetycznym jest przez nich lubiane (czy któryś z zapisów dźwięków jest im dobrze znany).



## 4.2.

### METODY NAUCZANIA FONETYKI JĘZYKÓW OBCYCH

Mimo że wyróżnia się wiele metod nauczania fonetyki (artykulacyjną, audytywną, kontrastyczną, werbo-tonalną), wykorzystywanych intuicyjnie lub świadomie przez lektorów różnych języków obcych<sup>28</sup>, które mają umożliwić korektę fonetyczną, niewątpliwie jako podstawową należy wskazać **metodę artykulacyjną** (ang. *articulatory method*), polegającą na objaśnianiu uczącym się przede wszystkim miejsca oraz sposobu artykulacji danego dźwięku. Według założeń metody opis artykulacyjny poparty praktycznymi ćwiczeniami może doprowadzić do zamierzonego rezultatu, a więc poprawy artykulacji obcych dźwięków. Podejście to krytykowano za niezwrócenie uwagi na percepcję (zarówno w aspekcie słuchania interlokutorów, jak i samego siebie podczas wymawiania obcych głosek), dlatego też zaczęto nagrywać wzorce poszczególnych dźwięków mowy i odtwarzano je studentom, by mogli je powtarzać i porównywać z własną wymową. W konsekwencji stworzono ćwiczenia laboratoryjne, zapewniające indywidualizację nauczania, jednak i one skupiały się przede wszystkim na artykulacji głosek, nie brały zaś pod uwagę elementów prozodycznych<sup>29</sup>. Wadą metod (artykulacyjnej i jej kontynuatora – laboratoryjnej) było też nieodnoszenie się do materiału gramatycznego wprowadzanego na zajęciach oraz częste generowanie sztucznych przykładów, niemających pokrycia w praktyce językowej (m.in. problem frekwencji słów czy pseudosłów).

Krytykowana była także **metoda audytywna** (ang. *aural method*), a więc nauczanie wymowy poprzez imitację wymowy nauczyciela. Skupiano się w niej na ćwiczeniach naśladowczych i wykorzystywaniu procesów pamięci, nie tłumaczono jednak ani różnic

---

<sup>28</sup> Podrozdział oparty na danych przedstawionych w wielu publikacjach, m.in.: Karczmarszuk 2012; SDJO 1994; Gajos 2010.

<sup>29</sup> Badania wykazały, że laboratoria najlepiej służą ćwiczeniom ortfonicznym [Lado 1957, za: Kida 1999: 100–101].

między poszczególnymi, bliskimi artykulacyjnie głoskami uczonogo języka, ani między głoskami języka ojczystego a nauczanyymi, choć wiadomo, że uczący się filtruje obce dźwięki i subiektywnie odnosi je do najbliższych sobie znanych, często utrwalając tym samym błędy. Zadaniem uczących się jest w tej metodzie skupienie się na wymowie nauczyciela i podjęcie próby jak najwierniejszego jej odwzorowania, zarówno pojedynczych wyrazów, jak i pełnych jednostek zdaniowych (często wykorzystywane są tu także łamańce językowe). Niestety, wielu uczącym się samo powtarzanie dźwięków mowy za lektorem nie wystarcza, aby usprawnić aparat artykulacyjny, np. ze względu na prymarne problemy percepcyjne czy brak informacji dotyczących ułożenia poszczególnych narządów mowy, ułatwiający wywołanie dźwięku (czyli powrót do metody artykulacyjnej), przy jednoczesnym dostrzeżeniu różnic między dźwiękami ojczystymi a bliskimi im pod względem cech artykulacyjno-akustycznych głoskami języka obcego.

Podobieństwo dźwiękowe w obrębie ojczystego i obcego systemu umożliwia korzystanie ze współcześnie bardzo popularnej **metody kontrastywnej**, sprawdzającej się podczas kursów indywidualnych lub prowadzonych w grupach jednolitych narodowościowo [por. *Co warto wiedzieć...* 2010; Foland-Kugler 2007]. Korzystanie z procedury porównawczej wymaga jednak od lektora biernej i czynnej znajomości systemu fonicznego języka (języków) uczących się. Różnice artykulacyjne między głoskami w języku obcym nauczonym a ojczystym uczącego się mogą być niezwykle pomocne podczas korekty, jeśli lektor je zna i potrafi posłużyć się przykładami je ilustrującymi. Podobnie inne języki obce mogą służyć pomocą, między innymi wymowa polskich samogłosek nosowych jest w wielu podręcznikach objaśniana przy wsparciu odniesienia do francuskich nosówek [por. Miodunka 2005].

Jedną z bardziej powszechnych metod, wykorzystywanych do dziś nie tylko w glottodydaktyce, lecz i w logopedii, jest tzw. **metoda werbo-tonalna** (ang. *verbotonal method*), kładąca nacisk na prozodię. Zakłada, że to „rytm i intonacja poszczególnych grup rytmicznych mają decydujący wpływ na stopień poprawności fone-

tycznej wymawianych dźwięków języka” [Gajos 2010: 80], a korekta w nauczaniu fonetyki języka obcego w pierwszej kolejności powinna dotyczyć elementów suprasegmentalnych, odpowiedzialnych za rozumienie sensu poszczególnych jednostek w wypowiedzeniu. Opracowana w latach 50. XX wieku w Zagrzebiu przez Petera Guberinę<sup>30</sup>, a następnie w latach 60. zaadaptowana przez francuskich naukowców na potrzeby metody audiowizualnej, zaczęła zwracać uwagę również na integrację nauki poszczególnych podsystemów języka, korelując nauczanie wymowy z gramatyką. Według Geneviève Calbris prawidłowa intonacja sprzyja właściwej artykulacji głosek, wobec czego korekta elementów segmentalnych może przebiegać w trojaki sposób: **korekta fonemu przez fonem** (deformacja wymowy poprzez zastąpienie jednej głoski inną, co ma doprowadzić do prawidłowej artykulacji), **korekta fonemu przez zmianę jego miejsca w sylabie, słowie lub zdaniu** bądź **korekta fonemu przez odpowiedni dobór sąsiadujących z nim elementów wokalicznych lub konsonantycznych** [Gajos 2010: 81]. Jednak najważniejsze w niej jest uznanie elementów prozodycznych za podstawowe nośniki znaczenia, prymarnie percypowane przez odbiorcę komunikatu, czyli jako pierwsze wymagające korekty czy treningu<sup>31</sup>.

Do tych czterech podstawowych metod M. Gajos dodaje dwie i nazywa je **procedurą tak zwanych par minimalnych** oraz **procedurą skojarzeniowo-ruchową**. Pierwsza z nich polega na konstruowaniu różnorodnych ćwiczeń umożliwiających korektę poprzez wypowiedanie odpowiednio dobranych i skontrastowanych wyrazów. Wyrazy mogą być jedno- lub wielosylabowe, a ćwiczenia

---

<sup>30</sup> Skonstruował on specjalny aparat, tzw. „suvaglingua”, pozwalający na filtrowanie pytań i odpowiedzi w taki sposób, by uczący się słyszeli wypowiedź (w pełnej, niezakłóconej formie) lub jej poszczególne elementy, np. tony będące nośnikami intonacji. Współczesnym następcą urządzenia jest choćby aparat firmy Sita [www.sita.pl].

<sup>31</sup> Niestety, współczesne podręczniki kursowe właściwie nie uwzględniają tych danych i wprowadzają najpierw ćwiczenia poszczególnych dźwięków mowy, pozostawiając prozodię na dalsze lekcje, a nawet na wyższy poziom – por. podręczniki z serii *Hurra!!!*

służyć mogą zarówno treningowi percepcji, jak i artykulacji (skontrastowane opozycje fonologiczne wykorzystywane są w niemal wszystkich współczesnych podręcznikach do nauki wymowy). Metoda skojarzeniowo-ruchowa wykorzystuje zaś różne sposoby wspierania asocjacji między brzmieniem a zapisem lub / i znaczeniem wyrazów<sup>32</sup>, takie jak wizualizacje, swobodne skojarzenia (gest, mimika, pozycja ciała pomagające również w korekcie i nauce produkcji języka, np. rytmu czy intonacji), ćwiczenia rytmiczne, drama, fonogesty, rytmogesty.

---

Ucząc fonetyki języka obcego, zwykle korzysta się z osiągnięć wszystkich wyżej opisanych metod, a w ich obrębie z różnorodnych technik, uwzględniając ich swoiste zalety, czyli uznając słuszność podejścia eklektycznego.

---

Najważniejsze jest bowiem umiejętne dostosowanie form ćwiczeń do wymogów każdorazowo stawianym uczącym się, a więc do ich predyspozycji, możliwości poznawczych, celów podjęcia nauki czy języka pierwszego. Lektorzy zaś są często w stanie stosować elementy metody kontrastywnej podczas nauczania Anglików, Niemców czy Słowian, rzadziej jednak dysponują wiedzą dotyczącą wymowy chińskiej czy szwedzkiej.

---

32 Podręczniki do nauczania wymowy języków obcych coraz częściej proponują odwoływanie się do modalności, przedstawiają głoski z graficznym wzmocnieniem, symbolicznym wskazaniem czasu ich trwania, miejsca artykulacji [por. ćwiczenia wymowy w serii podręczników *New English File* 2008]. A. Majewska-Tworek, zainspirowana schematami artykulacyjnymi Małgorzaty Młynarskiej, stworzyła w podręczniku *Szura, szumi i szeleści* [2010] tabelę dotyczącą spółgłosek trzech szeregów, w której głoski dźwięczne są pogrubione / zaczernione, głoski trwale wzmocnione są strzałką pokazującą ich możliwą długą artykulację, a głoski zwarto-szczelinowe opisane są kółkiem, świadczącym o ich wymowie, charakteryzującej się krótkim, pojedynczym ruchem języka. Są one także opisane schematycznie, zgodnie z zasadami opozycji fonologicznych, np. [c] = [t + s], [dz] = [c] + dźw.

## 4.3.

### TYOLOGIA ĆWICZEŃ FONETYCZNYCH

Jeśli tradycyjnie przez pojęcie **metody nauczania** rozumie się sposób<sup>33</sup>, w jaki nauczyciel organizuje przebieg procesu nauczania<sup>34</sup> z nastawieniem na zrealizowanie określonych celów, wykorzystując do tego odpowiednio dobrane i uporządkowane czynności, to **techniki nauczania**<sup>35</sup> można rozumieć jako owe czynności, czyli precyzyjne i szczegółowe przepisy służące osiągnięciu planowego efektu. Rodzaje poszczególnych technik są więc niejako narzucone przez metody, bowiem to od celu i zamysłu w dużej mierze zależy wykonanie każdego zadania, również długoterminowego, jakim jest proces kształcenia. Co oczywiste, różne metody wykorzystywać mogą te same techniki, jeśli tylko łączy je w jakimś określonym zakresie wspólne dążenie i chęć osiągnięcia zamierzonego rezultatu poprzez taką samą formę.

#### 4.3.1.

#### FAZY NAUCZANIA ELEMENTÓW FONICZNYCH

Przed rozpoczęciem właściwych ćwiczeń kształtujących wymowę lub słuch mowny  **należy dostarczyć uczącym się odpowiednich wzorców** – zarówno elementów segmentalnych, jak i suprasegmentalnych. Nie dotyczy to wyłącznie treningu prowadzonego metodą imitacji,

---

<sup>33</sup> Por. pojęcie *metody nauczania* stosowane przez C. Kupisiewicza, czyli „sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, inaczej mówiąc, wypróbowany układ nauczycieli i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości ucznia” [SP 1992: 121; za: Kupisiewicz 1995: 134]. Z takim rozumieniem metody nie zgadza się jednak teza Tadeusza Kotarbińskiego, zwracająca uwagę na to, że „metoda tym różni się od sposobu, że przez metodę rozumie się zwykle sposób z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych a podobnych przypadkach” [1957: 246].

<sup>34</sup> Ze względów stylistycznych terminów proces nauczania i proces kształcenia używa się synonimicznie.

<sup>35</sup> „Termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika, który może również oznaczać metodę »w węższym przedziale działania« (Rudniański 1975: 48)” [SDJO 1994: 130].

której nieodłącznym i niezaprzeczalnym elementem jest pierwotny idealny<sup>36</sup> bodziec, lecz każdego ćwiczenia służącego kształtowaniu kompetencji fonologicznej. Twierdzi się, że każde zadanie, które podaje się uczniom, powinno być poparte przykładem, a w nauce poprawnej wymowy ta zasada ma tym silniejsze zastosowanie, że uczący się – rozumiejąc cele – chętniej przystępują do pracy i skuteczniej ćwiczą. W pierwszej fazie ćwiczeń lektor powinien więc kilkakrotnie powtórzyć dany dźwięk, sylabę, wyraz czy wypowiedzenie, zanim poprosi o powtórzenie lub wyda inne polecenie związane z bodźcem. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności należy zaczynać od najprostszych i najbardziej podstawowych elementów, które, jeśli nie są kłopotliwe, można pominąć. Jednakże nawet jeżeli w grupie znajdzie się tylko jeden student, który ma trudności z różnicowaniem określonych elementów, warto je przedstawić wszystkim (choćby w formie skróconej), szczególnie jeśli nie ma możliwości przeprowadzenia ćwiczeń indywidualnych.

Aby **wzmocnić prezentację**, lektorzy mogą korzystać z różnych przekrojów i schematów<sup>37</sup>, jednak prostszą do przeprowadzenia i rów-

---

<sup>36</sup> Używa się tu pojęcia *bodziec idealny* jako synonimu *wzorca*, nie ma on jednak być wyłącznie niczym niezakłóconym dźwiękiem podanym w izolacji. Ze względu na koartykulację dźwięki mowy ulegają modyfikacjom, dlatego uważa się, że powinny być podawane w kontekstach. Ponadto towarzyszące wypowiedzianiu się szumy zewnętrzne również nie służą idealizacji wypowiedzi, co wbrew pozorom często lepiej działa na uczących się.

<sup>37</sup> Obrazy głosek polskich według Michała Abińskiego [1925] znaleźć można w *Fonetyce opisowej języka polskiego* Tytusa Benniego [1964] lub we *Współczesnej polszczyźnie* [2010: 63–77], jednak są to rysunki fikcyjne, więc nieprecyzyjne. Ich zrozumienie może też nastęrczać pewnych trudności, dlatego jeśli lektor decyduje się z nich korzystać, przed ich pokazaniem powinien wyjaśnić sposoby ich odczytywania – ułatwić to mogą różne publikacje [np. Ostaszewska, Tambor 2001; *Głoski polskie...* 1993]. Szczegółowe i pokazujące realną artykulację są zaś przekroje rentgenograficzne prezentowane przez Halinę Koneczną i Witolda Zawadowskiego [1951]. Wiele publikacji stosuje także palatogramy [Wierzchowska 1980; Benni 1931 – za: *Współczesna polszczyzna* 2010: 78–91] (choć ich wykorzystanie w pracy z cudzoziemcami wydaje się niemożliwe i niepotrzebne), labiogramy [Styczek 1970; Karczmarszuk 2012] czy schematy układu warg [Dłuska 1987; Toczyńska 1997]. Można korzystać z por-

nie skuteczną technikę stanowi wykorzystanie małych lusterek oraz pokazywanie ułożenia warg czy języka. Każdy student, oglądając wybrane narządy mowy lektora w ruchu, może lepiej niż na podstawie schematycznych rysunków zrozumieć zasady ich działania. Wystarczy, aby lektor w nieco przesadzony sposób wymawiał poszczególne głoski, wskazując przy tym charakterystyczny dla nich układ warg, położenie języka, jego pionowe lub poziome ruchy, miejsce, w którym dotyka podniebienia itd. Może przy tym wspomagać się palcami, a nawet własnymi dłońmi, mogącymi imitować ruchy języka lub podniebienie (a także sposoby lub miejsca ich spotykania się). Ponadto uczący się, oglądając własne narządy mowy w lusterku, lepiej pojmują ruchy i w bardziej precyzyjny sposób potrafią je naśladować.

Kolejnym etapem jest **utrwalenie dźwięku, akcentuacji czy wzoru intonacyjnego**. Dotyczy to przede wszystkim ugruntowania elementu w postaci matrycy w pamięci długotrwałej, co umożliwi jego automatyczne wywoływanie, a także bezrefleksyjne percypowanie. Jak najszybsze próby konsolidowania i jak najczęstsze ćwiczenia podwyższają poziom opanowania elementu oraz ugruntowują praktyczną wiedzę. Utrwalanie wzorca może odbywać się z wykorzystaniem różnych technik w dwojaki sposób: może bowiem dotyczyć etapu przedprodukcyjnego, czyli słuchania i rozpoznawania brzmienia, jak i etapu produkcyjnego – a więc prób artykulacji. Przede wszystkim należy rozwijać u uczących się słuch mowny, umożliwiający dyskryminację, bez której prawidłowa artykulacja staje się niemożliwa.

Z rozważań wynika, iż optymalnym działaniem metodycznym jest uwzględnianie konkretnego porządku nauczania elementów fonicznych:

---

talu fonem.eu lub ogólnych przekrojów przedstawiających np. różne miejsca artykulacji głosek polskich [Małolepsza, Szymkiewicz 2005b; Madelska, Warchoł-Schlottmann 2008; Majewska-Tworek 2010].

**Tabela 8.** Fazy nauczania elementów fonicznych

FAZY NAUCZANIA ELEMENTÓW FONICZNYCH	
DOSTARCZENIE WZORCA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• głóski:<ul style="list-style-type: none"><li>- wymówienie wyrazu zawierającego dźwięk;</li><li>- wymówienie sylaby z dźwiękiem;</li><li>- wymówienie dźwięku w izolacji*;</li></ul></li><li>• akcentu lub intonacji:<ul style="list-style-type: none"><li>- wymówienie wyrazu;</li><li>- wymówienie frazy;</li><li>- wymówienie wypowiedzenia.</li></ul></li></ul>	<p>Sposób działania:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- kilkakrotnie;</li><li>- najpierw wyraźnie, nawet przesadnie;</li><li>- potem naturalnie, nawet dość szybko;</li><li>- z użyciem nagrania - jeśli to możliwe;</li><li>- z wystukaniem rytmu - jeśli to wzorzec akcentu;</li><li>- z uwzględnieniem mimiki twarzy**.</li></ul>
PREZENTACJA WZORCA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• instrukcja fonetyczna;</li><li>• przekroje, schematy, lusterka itp.;</li><li>• fonogesty, rytmogesty, umówione gesty;</li><li>• z odniesieniem do zmysłów (por. synestezja);</li><li>• z odniesieniem do innych języków.</li></ul>	<p>Sposób działania:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- różnorodnie;</li><li>- z uwzględnieniem wieku i J1 uczących się - jeśli to możliwe;</li><li>- łącząc dźwięk z obrazem i ruchem***.</li></ul>
UTRWALENIE WYMOWY	
<ul style="list-style-type: none"><li>• ćwiczenia percepcyjne:<ul style="list-style-type: none"><li>- prosta dyskryminacja;</li><li>- wersje niestandardowe;</li></ul></li><li>• ćwiczenia artykulacyjne<ul style="list-style-type: none"><li>- imitacja;</li><li>- z odniesieniem do zmysłów;</li><li>- wersje niestandardowe.</li></ul></li></ul>	<p>Sposób działania:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- różnorodnie;</li><li>- z dopasowaniem do typu zagadnienia;</li><li>- z uwzględnieniem wieku i J1 uczących się - jeśli to możliwe;</li><li>- łącząc dźwięk z obrazem i ruchem;</li><li>- stopniując trudność ćwiczeń.</li></ul>

\* Zazwyczaj podaje się odwrotną kolejność (izolacja, sylaba, wyraz), jednak ten układ wydaje się bardziej zbliżony do naturalnego, co odnosi się m.in. do wspomnianych badań dotyczących percepcji i akwizycji języka przez rodzimych użytkowników [zob. Łobacz 1996].



\*\* Dotyczy to przede wszystkim intonowania. Możemy bowiem, oprócz standardowego wypowiedzenia zdania jako oznajmienie, pytanie czy rozkaz, dodać elementy emocjonalnie czy wolicjonalnie nacechowane, np. zrobić groźną minę przy wykrzyknieniach.

\*\*\* Na przykład informując, że głoska [s] brzmi jak szum morza, rysując na tablicy fale, wpisując w nie głoskę i prosząc o falowanie / poruszanie ciałami podczas odsłuchiwania jej brzmienia (gdy lektor mówi), a potem w trakcie jej wspólnej artykulacji.

Źródło: opracowanie własne.

Poniżej zaprezentowane zostaną typy ćwiczeń fonetycznych, stosowane w różnych metodach nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego, pogrupowane w ramach dwu odrębnych kategorii, czyli służące kształtowaniu słuchu mownego lub artykulacji, a w ich obrębie osobno wydzielono ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy oraz prozodyczne. Podział zastosowano, by w sposób jak najbardziej przejrzysty można było prześledzić postępowanie dydaktyczne z wykorzystaniem konkretnych ćwiczeń. Należy jednakże zauważyć, że niektóre z nich trenują wymowę kompleksowo. Wystarczy przykładowo poprosić o odczytanie wcześniej ze słuchu zapisanych wyrazów czy zaśpiewanie odsłuchanej piosenki, by przećwiczyć i słuch, i artykulację (zarówno głoski, jak i prozodię). Decyzję w sprawie zaklasyfikowania takich ćwiczeń do odpowiedniej kategorii podejmowano arbitralnie, na podstawie doświadczenia fonodydaktycznego.

#### 4.3.1.1.

#### Ćwiczenia kształtujące słuch mowny

Słuch mowny kształtują ćwiczenia dotyczące rozpoznawania dźwięków mowy i elementów prozodycznych (niekiedy zwane **percepcyjnymi**). Warto korzystać z nich jak najczęściej, lecz – co wcale nieoczywiste – powinny być elementem pierwszych bądź jednych z pierwszych zajęć. Nauczyciel, który zaczyna prowadzić zajęcia w nowej grupie (niezależnie od tego, czy jest to grupa na poziomie A0 czy C2), powinien bowiem sprawdzić, które elementy systemu

fonicznego są dla uczących się nieznane lub wciąż problematyczne. Oczywiście można przyjąć na podstawie tzw. miejsc trudnych czy znajomości języków pierwszych uczących się, że będą to pewne określone głoski czy kontury intonacyjne. Często się jednak zdarza, że to, co winno sprawiać kłopoty, wcale ich nie implikuje, natomiast to, co powinno być łatwe, niespodziewanie okazuje się trudnością.

Podstawowe typy ćwiczeń percepcyjnych obejmują tak skonstruowane zadania, by w początkowej fazie rozpoznawania dźwięków mowy uczący się nie musieli ich powtarzać. Wystarczy, że otrzymają karty pracy, na których ćwiczenia zorganizowane będą wokół zaznaczania właściwych odpowiedzi, klaskania, podnoszenia do góry kolorowych karteczek czy innych działań ruchowych niewymagających artykulacji [por. metodę TPR], a informujących lektora o zrozumieniu komunikatu. Daje to studentom czas na oswojenie się z nowymi dźwiękami, a także buduje na zajęciach przyjemną atmosferę. Ćwiczenia z zakresu rozróżniania dźwięków mowy opierają się zazwyczaj na **parach minimalnych** (*paronimach*), a więc wyrazach, które kojarzą się ze względu na podobieństwo brzmieniowe lub morfologiczne i różnią zwykle jednym dźwiękiem [por. SJPSz 1982: 607–608]. Są one wykorzystywane do ilustrowania opozycji fonologicznych charakterystycznych dla polszczyzny, a więc już w swym założeniu informują o celowości przeprowadzania ćwiczeń. Ćwiczenia w oparciu o paronimy najczęściej dotyczą wyboru jednego z dwóch wyrazów, wyrażeń czy zdań, można jednakże tak je przygotowywać, by uczący się wybrał z trzech możliwości.

#### 4.3.1.1.1.

#### Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy

Do podstawowych technik nauczania służących rozpoznawaniu dźwięków mowy według *ABC metodyki nauczania...* [Seretny, Lipińska 2005: 38–40] należą:

- **takie same czy różne** – studenci posługują się dwoma skrótami: TS (takie same), R (różne) i używają ich do zaznaczania

odpowiedzi w czasie, kiedy lektor czyta np. *Kasia – Kasia* (TS), *Kasia – kasza* (R);

- **technika numeru** – poszczególne wyrazy mają przypisane sobie na stałe cyfry, np. *proszę* – 1, *prosię* – 2. Gdy lektor czyta poszczególne wyrazy (szybko, jak w naturalnej sytuacji komunikacyjnej), uczniowie piszą na kartce odpowiednie cyfry (np. zestaw *proszę, prosię, prosię, proszę, proszę* będzie oznaczony 1, 2, 2, 1, 1). Wyrazy można również określać literowo (np. SZ, SI, SI, SZ, SZ / SZ, Ś, Ś, SZ, SZ), a po ich usłyszeniu studenci mogą te oznaczenia czytać, pokazywać, a nawet imitować wybranymi gestami;
- **technika powtórnego wyrazu** – lektor czyta wyrazy (np. *puszczy, puści, puści*), a zadaniem uczniów jest zapisanie, które słowo zostało powtórzone (2);
- **liczenie powtórzeń** – wyrazom znów przypisane są numery, a zadaniem uczących się jest zapisanie, a następnie policzenie, ile razy który z wyrazów się powtórzył, np. *czysta* (1), *trzysta* (2): *czysta, czysta, trzysta, trzysta, czysta, czysta* – 1 x 4, 2 x 2;
- **odnajdywanie wyrazu niepasującego do pozostałych** – uczniowie otrzymują małe tabelki, na których zaznaczają wyraz różniący się od pozostałych. Nauczyciel czyta: *kozi – kozi – kozi – kozi – kosi – kozi*, a studenci zaznaczają:

				X	
--	--	--	--	---	--

- **dopasowywanie usłyszanego wyrazu do obrazka** – nauczyciel czyta kilka różnych wyrazów, wśród których jest słowo zobrazowane na rysunku. Uczący się sygnalizują, które ze słyszanych słów pasuje do obrazka (zadanie dość czasochłonne w przygotowaniu, bowiem wymaga dobrania odpowiedniego słownictwa i adekwatnego do niego materiału ikonicznego);
- **dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego** – uczy się mają zapisane pary wyrazowe na kartkach i ich zadaniem jest zaznaczenie tego wyrazu, który usłyszeli, np. lektor czyta *puszczy, kasza*, a uczniowie zaznaczają *puszczy – puści, kasza – Kasia*. Można poprosić o zapisanie wyrazów – w obu wersjach

ćwiczenie łączy kod foniczny z graficznym<sup>38</sup>. Przykład wersji zdaniowej: *W lecie bywa gorąco. – W lesie bywa gorąco.*

Ostatnie z wymienionych ćwiczeń zdaje się tym, które najczęściej wykorzystywane jest przez współczesne podręczniki kursowe do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A – por. *Polski. Krok po kroku 1* [Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011], *Hurra!!! Po polsku 1* [Małolepsza, Szymkiewicz 2005], natomiast cztery pierwsze techniki są dość trudne, a doświadczenie Autorki pokazuje też, że i niezbyt lubiane.

Powyższe zestawienie nie wyczerpuje możliwości, na co wskazują współczesne podręczniki i zbiory ćwiczeń fonetycznych<sup>39</sup>, wykorzystujące inne typy zadań. Można więc te standardowe ćwiczenia uzupełnić np. o **technikę podaj numer**, czyli pisanie numeru wyrazu różniącego się od pozostałych: przykładowo szukany jest wyraz *igła*, lektor czyta kilka wyrazów, a zadaniem uczących się jest zapisanie, którym z nich był ten poszukiwany (*igloo, igloo, igloo, igła, igloo* – 4). Proste do przeprowadzenia są ćwiczenia z podnoszeniem kartki z głóską / sylabą / wyrazem; kolorem / numerem wyrazu:

— **słyszę wyraz**<sup>40</sup> – lektor czyta wyrazy i prosi uczących się o sygnalizowanie, jeśli usłyszą wyraz ustalony na początku. Przy-

---

<sup>38</sup> Brak logiki w zdaniach odczytywanych przez lektora ułatwia rozwiązywanie ćwiczenia. Jeśli uczniowie rozumieją czytane wypowiedzenia, znają zawarte w nich słownictwo i konstrukcje, to mogą domyślić się, że lektor odczytuje zawsze tylko wypowiedzenia logiczne czy prawdopodobne. Dlatego warto wykorzystywać nieznane studentom leksemy albo bardziej skomplikowane wypowiedzenia, z których każde jest potencjalnie możliwe. Są one tym bardziej ważne, że silniej uzmysławiają uczącym się możliwości zaburzeń w komunikacji wynikających z niewłaściwej wymowy lub niewykształconego różnicowania dźwięków. W związku z tym oba zdania, szczególnie na wyższym poziomie nauczania, powinny być wiarygodne (ewentualnie lektor powinien przyzwyczaić do nieprawdopodobnych konstrukcji, niesugerujących właściwych odpowiedzi).

<sup>39</sup> Por. Majewska-Tworek 2010; Cienkowski 1998; Karczmarczyk 2012; Madelska 2010; Tambor, Cudak 1993; Małolepsza, Szymkiewicz 2005a; 2005b; Burkat, Jasińska 2007; Janowska, Pastuchowa 1999; Dembińska, Małycka 2010; Piotrowska-Rola, Porębska 2012; Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011.

<sup>40</sup> Niektóre z przytoczonych niżej technik są pomysłami autorskimi.

kładowo lektor mówi, że szukany wyrazem jest *piasek*, a sposób sygnalizacji polegać ma na podnoszeniu kartki z sylabą **pia** lub wstawaniu z miejsca (pobudzenie kinestetyki). Następnie czyta wyrazy: *pasek, piesek, pusty, pismo, piasek, pasmo*;

- **słyszę dźwięk** – lektor czyta wyrazy i prosi o zasygnalizowanie (np. odpowiednim kolorem kartki), w którym miejscu w wyrazie wystąpił poszukiwany dźwięk (na początku, w środku, na końcu), np. szukany jest dźwięk [p], lektor czyta: *pas* (początek), *papa* (początek i środek), *babka* (środek), *kop* (koniec), *chleb* (koniec), *bak* (brak).

Można prosić także o **podkreślanie dźwięków** – nauczyciel rozdaje kartki z napisanymi wypowiedziami, które charakteryzują się nagromadzeniem pewnych dźwięków, a zadaniem uczących się jest podkreślanie liter, które odzwierciedlają poszukiwane głoski (jeśli grupa zna transkrypcję, można z niej korzystać). Przykładowe zdania: [u] *Cała łąka pełna jest kłosów*. Należy bardzo wyraźnie zaznaczyć, że zadanie polega na podkreślaniu tych miejsc w wyrazach, w których słychać dźwięk – nie należy sugerować się pisownią, np. [š] *Trzeba szybko trzeć szczypiorek i trzepać salate w durszlaku*. Podobnie działa **zaznaczanie wyrazu, którego się nie usłyszało, zaznaczanie / ewentualnie zapisywanie kolejności usłyszanych wyrazów oraz zaznaczanie usłyszanej informacji** (w tym np. głoski w tabeli). Niektóre z wymienionych wyżej technik nie wymagają użycia kodu pisanego, a więc szczególnie na początku nauczania, pozwalają czegoś nauczyć lub coś sprawdzić, bez uciekania się do pisowni (bez wprowadzania dodatkowych utrudnień).

Typy zadań wymagające zapisu:

- **pisanie / notowanie ze słuchu** – przede wszystkim wyrazów, w których znajdują się ćwiczone głoski i w których relacja głoska – litera jest niejednoznaczna;
- **zapisywanie wymowy**, szczególnie nowych, nieznanymi wyrazów (w sposób uproszczony lub znanym alfabetem fonetycznym);
- **uzupełnianie wyrazów / zdań / dialogów literami / sylabami / wyrazami bądź interpunkcją ze słuchu**;

- **uzupełnianie tabeli wyrazami ze słuchu**, odnoszącymi się do wybranej kategorii tematycznej, np. nazwy ubrań z określoną głoską.

Jest jeszcze jedna technika, którą należy wspomnieć – **gluchy telefon**. Uznawana jest zazwyczaj za kontrowersyjny typ ćwiczenia ze względu na ciche, a więc w założeniu bezdźwięczne przekazywanie treści. Jeśli chce się z niej skorzystać, trzeba dodatkowo przemyśleć, czy nie przyniesie uczniom szkody (jest bardzo atrakcyjna w swej formie, lecz nie nadaje się dla osób nieodróżniających np. [p] i [b] ze względu na dźwięczność – przy założeniu, że któraś z tych głosek będzie ważna dla wyniku zabawy).

Ciekawą formą są także **gry dydaktyczne**, podczas których ważną jest koncentracja, silnie wspierana przez element rywalizacji. **Fonetyczne bingo** polega na rozdaniu kartek z wypisanymi w tabeli (trzy rzędy po trzy wyrazy) dziewięcioma wyrazami bliskimi brzmieniowo. Lektor odczytuje je w dowolnej, wcześniej ustalonej kolejności, a rozgrywkę wygrywa ten, kto jako pierwszy przykryje trzy wyrazy w linii (lub wszystkie). Przykład dla samogłosek [i] – [y]:

ŁYSY	BICĆ	NOWY
NOWI	MIŁY	MYŁY
WIDAĆ	MY	RANY

Źródło: opracowanie własne.

Podobną zabawę zaproponowała Ann Baker w podręczniku *Ship or Sheep?* [1981: 9], która skupiła się na angielskich liczebnikach. W języku polskim liczebniki również sprawiają ogromne trudności i dlatego warto przenieść ten pomysł na grunt polszczyzny. **Mini bingo**<sup>41</sup> wykorzystuje liczby, dlatego wymaga większego skupienia i szybkiego przetwarzania informacji. Poniżej przykład dostosowany do polszczyzny:

<sup>41</sup> Nazwa nadana przez A. Baker.

15	6	50
5	13	9
3	44	19

55	16	60
14	40	99
4	33	30

44	9	16
33	15	99
14	5	30

13	55	60
19	6	4
50	40	3

Źródło: opracowanie własne.

Można zmodyfikować **syntaktyczne / semantyczne bingo** zaproponowane przez Teresę Siek-Piskozub [2001: 218], polegające na rozdaniu kartek i poproszeniu o pocięcie ich na określoną liczbę pól. Następnie w ciągu około trzech minut uczący się muszą w każde okienko wpisać z pamięci po jednym haśle w obrębie danej kategorii. W przypadku fonetyki można poprosić o wypisanie słów zawierających określoną głoskę lub takich, w których akcent pada na określoną sylabę (i np. równocześnie odnoszących się do wybranego zagadnienia tematycznego). Zadaniem nauczyciela jest odczytywanie dużej liczby wyrazów, wcześniej przez siebie przygotowanych. Uczący się, którzy mają je na swoich kartkach, mogą je zakryć lub zakreślić. Wygrywa ten, który jako pierwszy zakryje wszystkie słowa.

#### 4.3.1.1.2.

#### Ćwiczenia dotyczące prozodii

Należy pamiętać, że ćwiczenia rozwijające słuch mowny dotyczyć powinny również prozodii języka. Najczęściej wykorzystywaną techniką nauczania akcentu i intonacji jest puszczenie uczniom nagranych wcześniej wypowiedzi i prośenie o **zaznaczanie akcentu bądź odpowiednich konturów intonacyjnych** (należy wcześniej ustalić formy zaznaczania akcentu i intonacji). Lektor może także samodzielnie odczytywać zdania, jednak wcześniej musi określić, z jaką intonacją będzie je czytać. Ćwiczenia dobrze zaczynać od pojedynczych słów: najpierw w klasach wyrazów z taką samą akcentuacją, a następnie mieszając wszystkie typy polskiego akcentu. Wyrazy mogą być uporządkowane tematycznie i ze względu na liczbę sylab, co ułatwi ich

zapamiętywanie – szczególnie na początku nauczania<sup>42</sup>. Następne ćwiczenia powinny dotyczyć grup wyrazów z odstępstwem od paroksytonezy (oczywiście dostosowane do określonego poziomu językowego uczących się). Kolejną fazą może być ćwiczenie wyrażań i zwrotów, szczególnie takich, w których w zależności od akcentu lub / i intonacji zmienia się intencja nadawcza (podawane zawsze w kontekstach, np.: *Pojechał na wieś. / Patrzył na wieś*). Należy też uwzględnić zdania wypowiedziane z różną intonacją, a zadanie uczących się powinno polegać nie tylko na jej określeniu, lecz także na opisaniu intencji nadawcy [por. różne funkcje intonacji, podrozdziały 2.1.2., 2.2.2].

Wśród ćwiczeń prozodycznych wyróżnia się zwykle:

- **zaznaczanie akcentu wyrazowego** (w dowolny sposób, np. podkreślanie akcentowanej głoski czy sylaby, stawianie nad nią apostrofu, zakreślanie jej kółkiem);
- **zaznaczanie intonacji** (rysowanie linii, strzałek, a nawet zapisywanie znaków interpunkcyjnych);
- **określanie emocji nadawcy** (wybór z dwóch, trzech);
- **podkreślanie najmocniej zaakcentowanego wyrazu w zdaniu**;
- **wystukiwanie rytmu** (powtórzenie uprzednio usłyszanego).

#### 4.3.1.2.

### Ćwiczenia artykulacyjne

Technik uczenia poprawnej wymowy jest bardzo wiele i zakładają one zarówno prostą imitację dźwięków, sylab, całych wyrazów czy konturów intonacyjnych, jak również bardziej skomplikowane recytowanie czy śpiewanie. W początkowej fazie wzorce artykulacyjne

---

<sup>42</sup> Typowy dla polszczyzny akcent paroksytoniczny powoduje rytmizację wypowiedzi, dlatego warto zaczynać od ćwiczeń grup wyrazów ze standardową akcentuacją, by wyrobić nawyk przycisku na drugą sylabę od końca, co łączy się z rytmem sylabicznym w polszczyźnie (sylaby mają zwykle podobną długość i następują po sobie w regularnych odstępach czasu [por. Brown 1983]). Por. zjawisko izochronizmu zestrojowego, czyli tendencji do ujednociania czasu trwania sylab, wyrównywania czasu trwania zestroju bez względu na liczbę sylab lub głosek [Richter 1983].



najkorzystniej ćwiczy się na podobnych strukturalnie wyrazach, a więc w podobnych kontekstach fonetycznych z ograniczeniem dodatkowych utrudnień, które mogłyby rozpraszać uwagę i powodować zniechęcenie.

---

Należy zaczynać od ćwiczeń głosek w nagłosie, następnie przejść do śródgłosu i wygłosu, dopiero na końcu zająć się upodobnieniami.

---

Od liczby powtórzeń i selekcji wyrazów w dużej mierze zależą postępy uczących się, którzy samodzielnie nie są w stanie wykształcić artykulacji, dlatego jednym z podstawowych zadań lektorów jest odpowiedni dobór materiału do ćwiczeń i koncentrowanie uwagi na akurat omawianych problemach. Ważne jest, by **uczący się mogli ćwiczyć na materiale leksykalnym, wykorzystywanym systematycznie na zajęciach, a nie sztucznie dobranym ze względu na ciekawy układ głosek**. Należy pamiętać, że szczególnie dorośli chcą znać znaczenia słów, które mają powtarzać. Materiał do ćwiczeń wymowy musi być tak samo dobrze przemyślany, jak ten do ćwiczeń gramatycznych czy leksykalnych. Wyrazy, które pojawiają się na zajęciach, nie mogą być przypadkowe – nauczanie zawsze powinno mieć z góry określone cele.

#### 4.3.1.2.1.

#### Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy

Różnorodność ćwiczeń artykulacyjnych dotyczących wymowy głosek jest ogromna. Wiele przykładów można znaleźć w metodyce A. Seretny i E. Lipińskiej [2005], jeszcze więcej w poszczególnych podręcznikach kursowych czy specjalistycznych<sup>43</sup>. Nie wolno zapominać, że

---

<sup>43</sup> Por. Majewska-Tworek 2010; Cienkowski 1998; Karczmarszuk 2012; Madelska 2010; Tambor, Cudak 1993; Małolepsza, Szymkiewicz 2005a; 2005b; Burkat, Jasińska 2007; Janowska, Pastuchowa 1999; Dembińska, Małyńska 2010; Piotrowska-Rola, Porębska 2012; Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2011.

przed przystąpieniem do ćwiczeń wymowy powinniśmy być pewni, iż uczący się słyszą trenowane dźwięki, a przynajmniej odróżniają je od innych, podobnych. Ważna jest zawsze **instrukcja fonetyczna**, a więc podanie wszelkich istotnych (podstawowych) informacji odnośnie do pracy aparatu artykulacyjnego podczas wypowiedzania dźwięku. Należy uczulać szczególnie na dźwięczność (sprawdzanie czucia wibracji na głowie lub krtani), miejsce artykulacji (które narządy się stykają), sposób artykulacji (czy istnieje jakaś szczelina, którą przechodzi powietrze), układ warg czy ruchy języka (pionowe, poziome).

Większość ćwiczeń artykulacyjnych opiera się na **imitacji** (powtarzaniu), najlepiej jednak pokazywać i utrwaląc dźwięki w sylabach, bez izolowania ich (pogląd od dawna propagowany przez psycholingwistów [por. Kurcz 1976: 129; 2000], choćby ze względu na proces koartykulacji). Uczniowie mogą naśladować również układ warg czy ruchy mięśni twarzy, co ułatwi im zrozumienie powstawania konkretnych dźwięków. Podczas wywoływania głosek, nauczyciele mogą stosować rytmogesty, fonogesty, schematy artykulacyjne lub proste ruchy dłoni, które imitują ruchy języka. Lektor, wymawiając sylaby bądź słowa (ewentualnie puszczając nagrania), początkowo może wymagać chóralnego powielania wzorca, stopniowo zmniejszając wielkość grupy powtarzającej. Warto też, aby prosił uczących się o wykonywanie różnorodnych ruchów rozluźniających narządy mowy lub ułatwiających wymawianie trudnych dźwięków (np. ziewanie), mówienie głośno lub szeptem.

W razie dużych trudności w powtarzaniu zdań za lektorem, należy stosować **tzw. backchaining, czyli czytanie wzoru od końca**<sup>44</sup>: *Janku, bardzo ci dziękuję: / ...dziękuję. / ...bardzo ci dziękuję. / Janku, bardzo ci dziękuję*<sup>45</sup> czy *głowa: / wa / łoża / głowa* (lub np. *a / wa / owa / łoża / głowa*). Powtarzać można wyrazy lub zdania po sylabie lub wyrazie, lub innej dowolnie wydzielonej jednostce, która w danej

---

<sup>44</sup> Ta technika, odniesiona również do sylabizowania, skutecznie wykorzystywana jest przez wielu lektorów bez względu na stopień trudności ćwiczenia czy poziom uczących się.

<sup>45</sup> Na podstawie przykładu podanego przez H. Komorowską [2005: 108].

sytuacji okazuje się skuteczna. Praktyka pokazuje, że jeśli dostarczy się odpowiednią liczbę wzorców, a potem poprosi o powtarzanie wyrazu sylabowo od końca (nie od początku, choć i taką praktykę można przyjąć), to uczący się po kilku próbach będzie w stanie prawidłowo wyartykułować nawet bardzo trudny dla siebie wyraz. Pamiętać jednak trzeba o powtórkach, bowiem jednorazowy sukces poinformuje jedynie o możliwościach w opanowaniu polskiej wymowy, nie spowoduje zaś trwałego postępu.

Korzystać można także z **techniki elicytacji**, która polega na prowokowaniu uczących się do określonych zachowań językowych słowem, obrazem lub dźwiękiem. Jednym z najczęściej stosowanych tego typu ćwiczeń jest odczytywanie fragmentów tekstów (zwykle z podręcznika). Na każdej lekcji używana jest również **technika pytań i odpowiedzi**, czyli prowadzenia dialogu między uczącymi się lub nauczycielem a uczniem. Można posiłkować się obrazkami, przy omawianiu których uczniowie muszą zwracać szczególną uwagę nie tyle na słownictwo lub struktury gramatyczne, ile na właściwą wymowę. Podobną skutecznością charakteryzują się **mówienie z pamięci (opowiadanie)** oraz **nazywanie przedmiotów / tego, co widać na obrazkach** oraz **podawanie głoski, kryjącej się pod określonym grafemem**. W niektórych grupach sprawdza się też **czytanie synchroniczne z lektorem** lub **czytanie / mówienie w jak najszybszym tempie**, np. SZYĆ, SZYĆ, ŻYĆ, ŻYĆ, SZYĆ, ŻYĆ, SZYĆ, ŻYĆ. Wbrew pozorom nie jest to zadania łatwe (słusznie kojarzące się z lingwołamkami). Dzięki elementowi rywalizacji, który przyjemnie wzmacnia motywację, technika ta ćwiczy parę wyrazów niekiedy do perfekcji. Jest też lubiana przez uczących się, gdyż zwykle wywołuje śmiech, determinowany pomyłkami tak uczących się, jak i samego nauczyciela (nie należy bowiem zapominać, że powinien on włączać się w ćwiczenia, pracować razem z uczniami, podawać wzorce).

Na wyższym poziomie nauczania możemy prosić o **odczytywanie<sup>46</sup> tekstów w określonym stylu**, np. dziennikarskim, lub **szukanie rymów i układanie wierszyków** za ich pomocą. Zawsze ciekawymi

---

<sup>46</sup> Tego typu techniki silnie rozwijają kompetencję ortoepiczną.

ćwiczeniami okazują się też takie, które polegają na **wymawianiu onomatopei** i dźwiękowym bawieniu się nimi (np. porównywaniu dźwięków wydawanych przez zwierzęta w językach pierwszych uczniów).

W grupach jednorodnych i na zaawansowanym poziomie skuteczne okazują się też **tłumaczenia**, przy czym wybiera się wtedy takie zdania, które obfitują w pułapki fonetyczne, np.: *Mary brushes a puppy with a little brush – Marysia czesze szczeniaka szczoteczką* [Lipińska, Seretny 2005: 42]. Technika wzmacniająca wiarę we własne umiejętności jest **nagrywanie wypowiedzi uczących się**. Należy zarejestrować ich sposób artykulacji na początku nauczania, w trakcie i pod koniec (na podobnym materiale językowym), co umożliwi im wychwycenie popełnianych błędów oraz prześledzenie postępów. Taśmę najlepiej odtwarzać indywidualnie, aby uczeń miał możliwość w dowolnym momencie ją zatrzymać i samodzielnie skorygować błędy (lektor może ją zatrzymywać i podgłaszać przed dźwiękiem, który należy poprawić).

Ostateczną miarą fonetycznych umiejętności będzie **głośne czytanie / odczytywanie lub recytowanie rymowanek, wyliczanek czy lingwołamek**, których w języku polskim jest bardzo wiele. Sprawiają one przyjemność nie tylko dzieciom, lecz i dorosłym, którzy także lubią się bawić językiem. Bardziej wymagające jest też **odgrywanie dialogów / scenek**, przy czym ich teksty muszą być tak skonstruowane, by rzeczywiście ćwiczyć wymowę, nie tylko rozwijać sprawność mówienia (uczący się sami mogą pisać scenariusze). Niektóre podręczniki, np. A. Majewskiej-Tworek [2010], dostarczają też przykładów **recytacji tekstów z podstawionymi logatomami**, tzw. **śpiewania z sylabą** czy z **wymianą samogłosek na określoną sylabę**, odwołując się tym samym do efektywnych technik logopedycznych. Bez wątplenia zwyczajne **śpiewanie** piosenek, podobnie jak ich słuchanie, równie przyjemnie rozwija umiejętności fonetyczne.

Możemy uczyć nowych wyrazów nie tylko ze względu na ich podobieństwo znaczeniowe (wspólną tematykę, np. zakupy), lecz także ze względu na izolowane podobieństwo brzmieniowe, które niekiedy może wynikać ze wspólnej etymologii (choć nie musi). David Gamon

i Allen D. Bragdon proponują **technikę rozwinięcia**, tłumacząc, że „rozwiniecie materiału wymaga uzupełniania danych dodatkowymi informacjami, ułatwiającymi proces zapamiętywania” [2003: 86]. Jako przykład podają oni następujący zespół wyrazów: *kot, kotlet, kotara, kotlina*. Takich różnorodnych (również pod względem etymologicznym) grup wyrazów możemy znaleźć w polszczyźnie wiele. Mogą one ćwiczyć zarówno pojedyncze głoski, np.: *bar, bak, beret, buk*, jak i grupy spółgłoskowe, np.: *ściana, ścianka (do wspinaczki), ścierać, ścisnąć, ściszać; trzeba, trzask, trzoda, trzy, trzymać*. Grupy wyrazów mogą być bardziej lub mniej zróżnicowane, zarówno ze względu na obecność lub brak upodobnień czy grup głosek trudnych do wymówienia, jak i w związku ze znaczeniem. Możemy posługiwać się rodzinami wyrazów, np.: *ręka, ręcznik, rękawiczki, bezrękawnik, ręczny, rękoczyn, rączka; książka, księża, księgarnia*; związkami etymologicznymi oraz figurami etymologicznymi, np.: *kobieta, kobyła, kobierzec, kobra; książdz, księżyc, książę; ser, sernik, sen, sennik*. Uczący się zazwyczaj bardzo dobrze wiedzą, które polskie wyrazy sprawiają im największą trudność, dlatego warto prosić o przygotowanie takich ćwiczeń samych zainteresowanych. Spontanicznie tworzą oni ciągi typu: *książka, krzesło, księżyc; łatwy, ładny, modny, młody, płyta* albo *męczyzna, dziewczyna, średniego wzrostu*<sup>47</sup>.

Połączenie nauki fonetyki z utrwalaniem słownictwa może odbywać się także tematycznie, czego przykładem mogą być zajęcia dotyczące ubioru. Na podstawie zestawów różnych części garderoby, możemy ćwiczyć poszczególne głoski, na przykład artykulację głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych wzmocnią wyrazy: *szalik, szlafrok, czapka, żakiet, dżinsy, rękawiczki, spódniczka, biustonosz, płaszcz*; a głoski [r]: *bokserki, krawat, skarpetki, sweter, polar, marynarka*. W ten sposób można też opracowywać samogłoski, np. [u]: *ubranie, strój, kurtka, bluzka, bluza, buty, sukienka, suknia, muszka, mucha*. Niewątpliwie wyrazy te można dowolnie przegrupowywać i używać do ćwiczenia innych głosek, które są problematyczne w danej grupie.

---

<sup>47</sup> Autentyczne realizacje zadania.

Korzystne jest stosowanie **gier językowych**, które wprowadzają nowe słownictwo i utrwalają już nabyte. Przykład prostej zabawy dydaktycznej podała Barbara Kryżan-Stanojević, która poleciła studentom ułożyć jak najwięcej słów z liter składających się na wyraz *włoszczyzna* [Kryżan-Stanojević 1998: 87]. Następnie poprosiła o ułożenie wyrazów przy użyciu dodatkowych liter **k, h, a, e**, później zaś zaproponowała wyszukiwanie znaczeń wyrazów w słownikach, tworzenie pól semantycznych. W nauczaniu fonetyki można również wykorzystać anagramy, ponieważ wystarczy zaznaczyć w poleceniu, aby nowo utworzone wyrazy zawierały jedną z obecnie ćwiczonych głosek, np. z wyrazu *włoszczyzna* głoskę [š] lub zbitkę [šč]: *szal, szyna, znasz, nasz; szczupły, szczery, szczaw, szczupak*. Pomysłem może być wykorzystywanie palindromów, np. do ćwiczeń spółgłosek wargowych (*Kobyła ma mały bok*), [r] – [u] (*Ikar tapał raki*), [v] – [u] – [u] (*Wół utył i ma miły tulów*), samogłosek (*Zakopany na pokaz; kajak*). Można prosić studentów o próby, wcale niełatwe, wymyślenia nowych palindromów lub upodabniających się do nich zdań. Zarówno opisane wyżej **szukanie wyrazów w wyrazach**, jak i **rozwijanie wyrazów** (tworzenie coraz dłuższych), **tworzenie wyrazów poprzez zmienianie liter lub kolejności liter**, **tworzenie wyrazów od ostatniej głoski podanych słów**, **podawanie wyrazów podstawowych**, a nawet **dzielenie wyrazów na głoski i litery** intensywnie integruje nauczanie podsystemu fonicznego z leksykalnym i gramatycznym, szczególnie w zakresie słowotwórstwa. Należy jednak pamiętać, że nacisk ma być położony na świadomość występowania określonych dźwięków i ich artykulację.

Wdzięcznym do przygotowania materiałem do ćwiczenia poprawnej wymowy są krzyżówki. Mogą to być zarówno **krzyżówki** oparte na pytaniach, jak i rysunkowe. Istotne jest jedynie, aby zorganizować hasła, gromadząc w nich głoski, które chce się ćwiczyć, np. dla głoski [š]: *Zamiast ziemniaków lub ryżu – KASZA, Do wyrzucania śmieci – KOSZ, Siadasz na nim przy biurku – KRZESŁO*. Dobrze, aby głoska pojawiała się zarówno w poszczególnych hasłach, jak i pytaniach do nich. Głoska prezentowana powinna być we wszystkich pozycjach, zarówno jako osobny dźwięk, jak i w grupach spółgłoskowych. Dzięki temu uczący się zwracają uwagę nie tylko na wymowę, lecz i na pi-

sownię. Warto również podawać ostateczne rozwiązanie, znajduwane na podstawie numerycznie opisanych liter, które będzie wyrazem o dużej trudności. Paradoksalnie bowiem to trudne do wymówienia słowo, które może na co dzień sprawiać ogromne artykulacyjne trudności, ma być nagrodą dla tego ucznia, który jako pierwszy rozwiąże krzyżówkę (aby rozwiązać ją do końca, należy na głos wypowiedzieć rozwiązanie – wtedy sama nauka staje się nagrodą).

Innym pomysłem jest **fonetyczne domino**, które ćwiczy artykulację poszczególnych głosek oraz przekładanie kodu pisanego na mówiony (i odwrotnie). Dodatkowym atutem jest zwrócenie uwagi uczących się na różnice pomiędzy parami głosek (w przykładzie opierających się na dźwięczności). Gra aktywizuje studentów, mobilizuje do poprawnej wymowy i przede wszystkim skupia na wyraźnym wypowiedaniu się. Błędny dobór wyrazów kończy grę, a więc silnie pobudza ona myślenie – trzeba bowiem zastosować pewne strategie (blokowanie przeciwnika, jak najszybsze „wykładanie się”), podobnie jak w standardowym dominie, w którym operuje się liczbami. Fragment autentycznego domina:

BRAT	BANAN
GRAB	KRAB
TORBA	KOBRA
PALMA	PORT
CHŁOP	UKROP
OPOKA	OPAR
BUŁKA	POTOP
BAK	APTEKA
BLUZA	PRACA
KLUB	PORA

Źródło: opracowanie własne.

#### 4.3.1.2.2.

### Ćwiczenia dotyczące prozodii

Podczas ćwiczeń wymowy nie wolno zapominać o elementach suprasegmentalnych. Podstawowym ćwiczeniem jest **rytmizacja**. Przy wypowiedzaniu wyrazów z odpowiednią artykulacją można ją wzmacniać na przykład stukaniem długopisem o ławkę, co zrytmizuje wypowiedzi i utrwali sposób przycisku (znów najpierw w klasach wyrazów o tej samej akcentuacji – połączonych strukturalnie lub tematycznie, potem różnych – a następnie w grupach z odstępstwem od akcentu paroksytonicznego). Rytm i melodię języka można wyćwiczyć poprzez **wyklaskiwanie rytmu**, **dzielenie wyrazów na sylaby**, **śpiewanie z jednoczesnym wystukiwaniem rytmu** (lub np. dostosowanym do niego odpowiednim chodzeniem po klasie i kołysaniem się), **mruczenie** itp. [por. dezyderaty według E. Kubickiej 2010: 30], **tupanie** czy **chodzenie do rytmu**. Od pojedynczych wyrazów czy ich grup przechodzi się do połączeń wyrazowych, klityk (również sfrageologizowanych) i pełnych wypowiedzi (ćwicząc tu także między innymi akcent logiczny). Ćwiczenia wymowy poszczególnych połączeń wyrazowych czy zestrojów akcentowych pozwolą upłynnić mowę, wyeliminują szatkowanie wypowiedzi czy dokładanie dodatkowych samogłosek w celu ułatwienia wymowy.

I tu można się posłużyć **techniką rozwinięcia**, poprzez ćwiczenie akcentu i intonacji na coraz to dłuższych wypowiedzeniach, np. *Mama idzie. / Moja mama idzie. / Moja mama idzie do sklepu. / Moja mama idzie do sklepu spożywczego. / Moja mama idzie do sklepu spożywczego po zakupy...* Ćwiczenie to zautomatyzuje akcentowanie i jednocześnie będzie pomocne w rozwijaniu sprawności mówienia i pisania, dając przykład łatwego rozbudowywania wypowiedzi pojedynczych prostych w rozwinięte.

Ćwiczenia nawiązujące do **techniki wypowiedzania zdań / dialogów / tekstów z określoną intencją / emocją / intonacją** powinny rozpoczynać się od zdań pojedynczych prostych (później rozwiniętych), które należy wypowiedzieć na dwa (trzy) różne



sposoby, np. *Piję kawę* jako twierdzenie i pytanie, wypowiedziane bez emocji albo z gniewem / irytacją. Podobnie wypowiedziane wyrazów lub zdań z określonym akcentem należy rozpoczynać od akcentu paroksytonicznego na przykładzie wybranej rodziny wyrazów, gdyż dobrze widać wtedy, że akcent nie jest uwarunkowany semantycznie (czego często spodziewają się cudzoziemcy), a regularny (zawsze druga sylaba od końca), np.: książka, książkowy, księgarniany.

Dopiero po opanowaniu akcentu standardowego można przejść do ćwiczeń dotyczących odstępstw, przy czym lektor od samego początku powinien stosować się do prawideł wymowy. Stosowane przez niektórych zabiegi zmiany akcentowania, a więc wyłącznie paroksytoneza na poziomie A i wprowadzenie w wypowiedziach lektora odstępstw dopiero od poziomu B skutkują dłuższym nabywaniem umiejętności w tym zakresie przez uczących się [zob. podrozdział 3.1.]. Wymaganie odpowiedniej wymowy a dostarczanie wzorca to inne procesy (por. przyswajanie języka przez dzieci).

Można prosić o **zestawianie w grupy fraz czy słów o takim samym akcencie czy intonacji** albo **przyporządkowywanie wypowiedzi do podanych wzorów rozłożenia artykulacyjnego lub konturu intonacyjnego** (jeśli uzna się takie ćwiczenia za zasadne). Ważne jest także zwracanie uwagi na granice wyrazów, zarówno w zakresie percepcji, jak i artykulacji. Ćwiczenie par typu *my się / mysie* (*mi się / misie*), uzależnionych od kontekstu oraz zależnych od akcentuacji (*prosto tą / prostotą*), może odbywać się przez rozmowy na temat różnic znaczeniowych czy trening wymowy **poprzez poprawianie błędnie zapisywanych zdań i ich odczytywanie**.

Wszystkie ćwiczenia dotyczące cech prozodycznych języka polskiego wspomagają naturalną mowę, ponieważ utrwalają melodię i rytmikę języka. Bez tych umiejętności, nawet ci cudzoziemcy, którzy biegle posługują się językiem polskim (w sensie gramatycznym) i poprawnie wymawiają polskie głoski, będą zawsze rozpoznawani jako obcokrajowcy.

### 4.3.2.

## ĆWICZENIA LOGOPEDYCZNE

W pewnej mierze nauczanie słuchu mownego i wymowy w języku obcym wiąże się z określaniem trudności i korygowaniem błędów, będących odstępstwem od przyjętej normy, a więc wchodzi w zakres badań patofonetyki, dlatego warto przenosić wyniki badań z zakresu psycholingwistyki, neurolingwistyki czy logopedii na grunt glottodydaktyki. Skoro logopedia jest „dyscypliną zajmującą się zaburzeniami mowy i profilaktyką: układem zabiegów niedopuszczających do zaburzeń” [Grabias 1997: 19] w ramach języka ojczystego, to wypracowane przez nią sposoby działania można wykorzystywać w nauczaniu języków obcych. Co prawda nie wszyscy lektorzy są zgodni co do możliwości / konieczności stosowania wsparcia logopedycznego, jednak wieloma technikami można się inspirować, by uefektywnić proces nauczania. Zresztą wiele typów ćwiczeń fonetycznych, co naturalne, ma swoje źródła w metodach logopedycznych, między innymi te oparte na paronimach (dotyczące opozycji fonologicznych, szczególnie dźwięczność : bezdźwięczność), wykorzystujące teksty nasycone i szlifujące wymowę z ich wykorzystaniem, stosujące nagrywanie uczących się, wspólne odsłuchiwanie nagrań w celu osłuchania z głoskami prawidłowo artykułowanymi (tekst wzorcowy) i porównania ich z tekstem wadliwym (wymowa uczącego się).

Podstawową techniką jest wywoływanie głosek, które przeprowadzić można, wzorując się na metodzie zaproponowanej przez Jagodę Cieszyńską [2003] oraz pracach wielu innych badaczy [por. Skorek 2001; Michałak-Widera 2007, a także Karczmarczuk 2012; Majewska-Tworek 2010]. Według Małgorzaty Świstowskiej [2010: 99], stosować można także manualne torowanie głosek (metoda Elżbiety Wianeckiej [2008], pomagająca wychwycić różnice między głoskami bliskimi pod względem miejsca artykulacji, np. głoskami trzech szeregów), metody stosowane w terapii jąkania (kształtujące tempo i intonację) czy elementy emisji głosu, służące wyćwiczeniu akcentuacji (w tym akcentu logicznego w wypowiedzeniach).

W logopedii zwraca się też szczególną uwagę na systematyczną i uporządkowaną naukę percypowania głosek. Wprowadza się je osobno w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie, aby na końcu ćwiczyć je naraz w różnych pozycjach<sup>48</sup>. Można prosić o łączenie w pary obrazków, które przedstawiają przedmioty rozpoczynające się tą samą głoską lub o rozdzielenie przedmiotów różniących się nagłosem. W nauczaniu cudzoziemców różnicowanie głosek może odbywać się z dodatkowym zwróceniem uwagi na inne gramatyczne cechy łączące leksemy. Można dać kilka obrazków, na których przedstawione są przedmioty, które w nagłosie różnią się tylko jedną głoską i poprosić o ich rozdzielenie. Przykładowe głoski w nagłosie: [s] : [z] *ser, sok, sos, sto, zebra, zupa, zegar, zero*; w wygłosie: [a] : [o] (zagadnienie gramatyczne: końcówki fleksyjne lp. – lm.) *auto, okno, radio, jajko, auta, okna, radia, jajka*; [v] : [i] (zagadnienie gramatyczne: końcówki fleksyjne, zdrobnienia) *koty, domy, kotki, domki*; w śródgłosie: [f] : [v] *oferta, geografia, kawa, trawa*.

Stosuje się także różne zabawy, np. *Echo*, które polega na powtarzaniu szeregów sylab [por. *Echo* w podręczniku Gałygi 2011], **logatomów**. Zaczyna się od łatwych dwusylabowych, a następnie przechodzi przez trudniejsze trzy- i czterosylabowe. Przykładem może być *Echo* trenujące głoskę [ʒ]<sup>49</sup>:

<i>zio – zio</i>	<i>zi – zi - zi - zi</i>	<i>azio – azio – azio</i>
<i>zie – zie</i>	<i>zia – zia – azia</i>	<i>azia – zia – azia – zia</i>

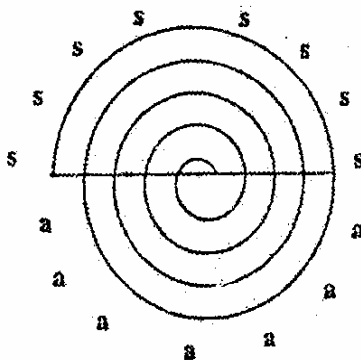
Korzysta się również z zestawów dwuwyrazowych, a więc wyliczeń słów zawierających ćwiczoną głoskę oraz zdań z jej nagromadzeniem, np.: *buzia Józia, późna zima, ziewająca Zuzia, zielony guzik; Na ziemi leżą zielone guziki. Koło źródła rosną zielone poziomki i ziola. Kazik obraził się na Rózię*.

Do ćwiczenia artykułowania głosek w sylabach wykorzystać można **spiralę logopedyczną**. Przykładem może być spirala dotycząca głoski [s], którą jednak wymieniać można na inną, dowolną głoskę

<sup>48</sup> Poniższe ćwiczenia na podstawie wielu pozycji logopedycznych.

<sup>49</sup> Ćwiczenia dotyczące głoski [ʒ] za: Chrzanowska, Szoplik 2002: 41–50.

trwałą (zob. rys. 1). Najpierw dźwięk wydawany jest przy wydłużonej i wzmocnionej artykulacji, a następnie jest stopniowo skracany, aby mógł zabrzmieć naturalnie. Zadaniem ucznia jest wytwarzanie dźwięku i jednocześnie wodzenie palcem po linii zataczającej kręgi. Ćwiczenie można wykorzystywać do treningu artykulacji wszystkich kontynuantów (spółgłosek półotwartych i szczelinowych), indywidualnie i grupowo.



**Rys. 1.** Spirala logopedyczna

Źródło: Skorek 2001: 141.

Korzystać można z **krzyżówek logopedycznych**, w których miejsce centralne zajmuje ćwiczona głoska (głównie dla dzieci, gdyż znaczenie wszystkich haseł przedstawione jest w formie graficznej) [przykłady: Skorek 2001] bądź **drzewek fonetycznych**<sup>50</sup> (służą kształtowaniu słuchu mownego, zwracają uwagę na poprawne zastępowanie dźwięków mowy odpowiednimi literami, a także uwrażliwiają na różnice i podobieństwa między głoskami). Inną pomoc stanowią **rebusy wyrazowe**, które odwołując się do wizualizacji, wspomagają

<sup>50</sup> [http://www.logopedia.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=285&Itemid=37](http://www.logopedia.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid=37) [dostęp: 26.10.2008].

nie tylko naukę fonetyki, lecz i słowotwórstwa. Na ich podstawie dokonuje się syntezy głosek w sylabach i rozbudowuje słownictwo, które łączy struktura, a nie znaczenie [zob. Wójtowiczowa 1991]. Podobnie działają **zegary sylabowe**, w których strzałki pokazują kierunek wypowiedziania sylab, a więc i tworzenia wyrazów, a także tzw. **suwaki literowe** [zob. Skorek 2010].

Zabawą może być **odczytywanie wyrazów** (ewentualnie sylab, raczej nie głosek) **z ruchu warg lektora**. Słowa używane w grze powinny być jednak dobrze znane uczącym się (podany zakres tematyczny), a w razie trudności z wykonywaniem ćwiczenia nauczyciel powinien mieć arkusze z ilustracjami, które mogłyby pomóc w odgadywaniu. Podczas wyłączenia głosu lektor powinien jednak pamiętać, by nieco zwolnić, jednak nie dzielić wyrazów na sylaby (powinien imitować naturalną mowę).

Do typowych ćwiczeń logopedycznych należą także wszelkie **ćwiczenia usprawniające motorykę narządów mowy**, co pomaga prawidłowo i wyraźnie artykułować poszczególne dźwięki. U większości cudzoziemców narządy mowy nie są przystosowane do ruchów bądź pozycji, których wymaga artykulacja polskich głosek, dlatego tak ważne jest trenowanie poszczególnych narządów, które biorą czynny udział w artykulacji (nie wspominając o samym oddychaniu). Proponowane przez logopedów ćwiczenia mogą być stosowane podczas zajęć w grupie oraz samodzielnie w domu, wobec czego sprawdzają się również w ramach samokształcenia. Sprawność narządów mowy pozwala kształtować nawyki artykulacyjne, a więc ułatwia opanowanie umiejętności świadomego kierowania narządami mowy, uwrażliwia ważne miejsca w jamie ustnej i doskonali **kinestezję artykulacyjną**, czyli czucie ruchu. Do wypowiedziania typowych polskich głosek potrzebna jest przede wszystkim właściwa koordynacja ruchów języka czy warg. Bardzo ważne jest umiejętne kierowanie odpowiedniej części języka do zębów, dziąseł lub we właściwe miejsce podniebienia twardego. Można prosić uczących się o: oblizywanie warg, wysuwanie i chowanie języka w jamie ustnej, wykonywanie nim poziomych i pionowych ruchów, przyciskanie języka do zębów i cofanie go, parskanie językiem, dotykanie czubkiem języka do

górnym, dolnym zębów oraz dziąseł, przesuwanie czubkiem języka od górnych zębów po podniebieniu do tyłu i z powrotem, wysuwanie języka w stronę brody, nosa i policzków. Można posługiwać się także grami, takimi jak *Języczek wędrowniczek* (każdy ma przed sobą lustro, a nauczyciel opowiada historię, pokazując przy tym odpowiednie ruchy języka):

Język wybrał się na wycieczkę do lasu. Pojechał tam na koniku (mlaskanie językiem – naśladowanie konia). Na łące zostawił konia (prrrrr). Następnie rozejrzał się dookoła (język ruchem okrężnym oblizuje wargi: górną i dolną). Potem wszedł do lasu (język chowamy w głąb jamy ustnej). Przeszedł las wzdłuż (język przesuwamy po podniebieniu w głąb jamy gardłowej) i wszecz (przesuwamy językiem za zębami górnymi i dolnymi). A wtedy już przedarł się przez gęstwina krzewów i drzew (język przeciskamy przez zaciśnięte zęby). Zauważył, że zrobiło się ciemno. Rozejrzał się w prawo i w lewo, spojrzął w górę i w dół (język przesuwamy z jednego kącika ust do drugiego – od ucha do ucha, potem sięgamy nim nosa i brody). Wsiadł na konia i pojechał do domu (kłąskanie językiem)<sup>51</sup>.

Następnym elementem jest ćwiczenie warg, polegające na ściąganiu ich jak przy [u], spłaszczaniu jak przy [i] (co pozwoli zapamiętać odpowiedni dla tych głosek układ), gwizdaniu na jednym tonie, cmokaniu czy przytrzymywaniu wargami kartki papieru, którą druga osoba próbuje wyrwać. Jako ostatnie powinny odbywać się ćwiczenia podniebienia miękkiego i mięśni zwierających pierścień gardłowy. Ich trenowanie odbywa się głównie w trakcie wydawania zabawnych dźwięków, co może pomóc w stworzeniu miłej atmosfery na zajęciach. Jednym z najczęstszych ćwiczeń jest ziewanie przy nisko opuszczonej szczęce (wdech nosem, wydech ustami przy szeroko otwartej jamie ustnej). Można także zaproponować studentom chrapanie na wdechu i wydechu, kasłanie czy chrząkanie. Ćwiczenia te,

---

<sup>51</sup> Ćwiczenie zaczerpnięte ze strony: <http://spjan.ino.pl/publik/cwi3.rtf> [dostęp: 26.10.2008].

równomiernie i często wykonywane, powinny w krótkim czasie przynieść zadowalające efekty.

Koordinacja poszczególnych narządów mowy jest niezbędna do poprawnego mówienia. Wyuczenie się nowych ruchów artykulacyjnych, szczególnie u dorosłych, zależy przede wszystkim od częstego powtarzania ćwiczeń. I chociaż niekiedy wydają się one dziecinne i nieco infantylne, mogą być miłym przerwaniem monottonnych zajęć gramatycznych, ponieważ zaktywizują i ożywią uczących się. E. Kubicka twierdzi wręcz, że „lekcja wymowy to lekcja gimnastyki [...] kiedy rozgrzewamy ciało i aparat mowy, ćwiczymy oddech, kiedy uczymy się jak wytworzyć (motorycznie) dany dźwięk – tu łatwo o poczucie sukcesu, gdy na koniec uda się poprawnie wymówić jakąś trudną głoskę” [2010: 30].

### 4.3.3.

## ĆWICZENIA Z WYKORZYSTANIEM TEKSTÓW KULTURY<sup>52</sup>

Aby urozmaicić nauczanie, wprowadzać można różnego rodzaju teksty kultury, które z jednej strony trenują poprawną wymowę lub słuch mowny, a z drugiej opowiadają o Polsce, przybliżają wybrane aspekty życia Polaków, kształtują pogląd o tym, z czego Polacy się śmieją, co ich smuci, co bawi itd. Wybierane teksty powinny zawierać w nagromadzeniu głósłki (lub konkretny typ akcentuacji, wybrany kontur intonacyjny itp.), które lektor chce wytrenować oraz pokazywać naturalną melodię języka. W zależności od użytej techniki nauczania, teksty mogą być śmieszne / dowcipne, smutne, neutralne, jednak zawsze ich treść powinna być bodźcem do aktywizowania uczących się. Ważne jest, by materiał do ćwiczeń był odpowiednio dobrany i dostosowany do zainteresowań i poziomu biegłości.

---

<sup>52</sup> Tezy zaproponowane w podrozdziale zostały rozwinięte w artykułach: *Wierszyki fonetyczne...*, *Zagadki dla dzieci...* [Biernacka 2008; 2010]. W wymienionych publikacjach można odnaleźć więcej przykładów, w tym fragmenty analizowanych tekstów.

### 4.3.3.1.

#### Poezja i proza

Podstawowym zadaniem lektora jest dobór odpowiednich tekstów. Najważniejsze, aby uświadomić sobie cel wykonywanych ćwiczeń, a więc na przykład artykulację której głoski ma doskonalić uczący się. Nie należy zarzucać zbyt wieloma tekstami ani ćwiczyć na nich wymowy w sytuacji, gdy uczący się mają jeszcze zbyt duże problemy z artykulacją i wymagają innych, bardziej wstępnych form pracy.

Dla dzieci ważne jest, aby utwory, które mają pobudzić je do aktywności słownej, prawdziwie odnosiły się do ich świata bądź zainteresowań. Bogusław Żurkowski nazywa to *paidialnością* [za: Niesporrek-Szamburska 2007: 250] i twierdzi, że w dużej mierze warunkuje ona motywację chęci naśladownictwa – naturalnego czynnika rozwoju intelektualnego. Dlatego podczas korzystania z wierszy można proponować dzieciom zabawy tematyczne i parateatralne. Zabawa jest formą aktywności, w której każde dziecko może czuć się kompetentne, co je zaktywizuje i odciąży od stresów związanych z braniem odpowiedzialności za własne czyny<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Daniel B. Elkonin w *Psychologii zabawy* przypomina, że nieodłącznym aspektem dziecięcych zabaw jest wchodzenie w role. W zabawach tematycznych istotne jest animowanie (imitowanie) procesów, zjawisk, czynności, a w zabawach parateatralnych głównym celem jest odgrywanie ról [Młynarska, Smerka 2000: 70–71]. Pod osłoną odgrywanej roli dziecko oswaja się z nowymi zachowaniami i nie przeżywa frustracji, ponieważ kreując jakąś postać, ma poczucie bycia kimś innym, twórczenia, sprawstwa. Wobec tego zabawy tematyczne, a więc bawienie się w coś (np. w szpital, dom, sklep) lub w kogoś (np. w policjantów, strażaków, nauczycieli), pozwalają powtarzać słownictwo, konkretne konstrukcje gramatyczne i ćwiczyć mówienie, podlegające kontroli lektora (który również odgrywa jakąś rolę). Wcielenia nauczycieli powinny determinować chęć poprawnych zachowań językowych i właściwej wymowy. Dlatego, w przypadku bawienia się w „szpital”, nauczyciel może stać się profesorem (przed którym nie wypada się mylić) lub małym pacjentem, którego trzeba uczyć poprawnej wymowy poprzez bezbłędne (lub zbliżone do założonego poziomu poprawności) artykułowanie głosek w rozmowach z nim i toczących się w jego pobliżu.



Pretekstem do rozpoczęcia zabaw mogą być różne wierszyki, krótkie autentyczne teksty prozatorskie lub fragmenty poezji śpiewanej odnoszące się do wybranych zagadnień. Paidialność i autodydaktyczność jest sprowadzeniem świata przedstawionego i bohaterów do dziecięcej perspektywy [Żurakowski 1984]. Dlatego wykorzystywanie wierszy dla dzieci, ich prezentowanie, odgrywanie, proponowanie recytacji na wiele różnych sposobów (np. indywidualnie, parami, w grupach; zmieniając nastrój tekstów czy ich wydźwięk) jest zachętą do mimowolnej nauki. Przykładem wierszy trenujących wymowę poszczególnych głosek mogą być: *W szufladzie* E. Chmielewskiej (głoska [š]), *Żyrafa* J. Brzechwy (głoska [ž]), *Entliczek-pentliczek* J. Brzechwy (głoska [č]), *Ptasie radio* J. Tuwima (głoski szumiące), *Raz i dwa* D. Wawilów (szereg ciszący), *Szczypawka* I. Sikiryckiego (grupy spółgłoskowe), *Kram z literkami* W. Chotomskiej (wszystkie głoski), *Przygoda frazesów* A. M. Swinarskiego (głoski [l], [r], [ɹ]) czy logopedyczne, np. *Kurka i Burek* E. M. Skorek (głoska [r])<sup>54</sup>. Młodzież wystawiać może fraszki, które ze względu na swoją prostotę i lapidarność nie sprawiają większych kłopotów, a przyczyniają się do poprawy wymowy (mankamentem są archaizmy, jednak ich wytłumaczenie nie sprawia większych trudności), między innymi Jana Kochanowskiego *O doktorze Hiszpanie* (głoski z trzech szeregów), *Na zachowanie* (spółgłoski wargowe). Wystąpienie na forum, w grupie czy dla całej szkoły mobilizuje uczących się do rzetelnego przygotowania swojej wypowiedzi, dlatego także dla dorosłych ćwiczeniami integrującymi zanurzanie w kulturze i kształcenie kompetencji fonologicznej mogą być wszelkie inscenizacje czy ćwiczenia parateatralne, organizowane choćby na podstawie tekstów polskich dramatów, np. *Zemsty* Aleksandra Fredry. Ćwiczenia sceniczne mogą również nawiązywać do nauczania języka jako (kon)tekstu i opierać się na

---

<sup>54</sup> Wiele ciekawych wierszyków, które z powodzeniem można wykorzystywać podczas zajęć, znaleźć można m.in. we współczesnej poezji dziecięcej [Dębski 2007; Frączek 2010; Strzałkowska 1996, 2005] lub w publikacjach logopedycznych [por. Minczakiewicz 1997; Skorek 2000; Chrzanowska, Szoplik 2002; Dembińska-Wola 1999].

takich pomysłach metodycznych, jak tzw. *reader's theater* (teatr publiczności), polegający na przekształcaniu tekstów w scenopisy i grupowym ich odczytywaniu (bądź odgrywaniu) przed publicznością, lub też orkiestrację utworów poetyckich, czyli wyszukiwanie głosów w tekstach i odczytywanie ich z uwzględnieniem skrajnej empatii i identyfikacji np. z głosami natury<sup>55</sup>. Orkiestrację tekstu najłatwiej zaprezentować, a następnie wykorzystywać, proponując wiersze zawierające wiele onomatopei właściwych i czasowników onomatopiecznych. Ćwiczenia fonetyczne będą wówczas polegać na poprawnym wypowiadaniu głosek i innych dźwięków, w które obfitują wiersze i ich brzmieniowej, indywidualnej interpretacji, dodatkowo podzielonej na głosy. Przykładami wierszy, z których warto skorzystać są: *Lokomotywa* J. Tuwima czy *Stas Pytalski* J. Brzechwy.

Także święta są okazją do wprowadzania elementów kulturowych. Przy okazji świąt Bożego Narodzenia można zaproponować wiersz Ludwika Jerzego Kerna pt. *Choinka*<sup>56</sup>, którego budowę graficzną można różnorodnie wykorzystać. Nagromadzenie głosek trzech szeregów, anafory i rymy powodują nie tylko mimowolne kształtowanie poprawnej wymowy (np. podczas recytacji) i umiejętności percepcyjnych, lecz i doskonalenie melodii wypowiedzi. Dzieciom można zaproponować zabawę polegającą na ozdabianiu choinki na podstawie usłyszanych wersów wiersza, w przypadku młodzieży czy osób dorosłych można pokazać wiersz w formie kaligramu lub rozisać wersami (pociąć tekst), a następnie poprosić o uszeregowanie – najpierw według własnego uznania, później według treści tekstu po odczytaniu go przez lektora. Zabawa spajać więc może ćwiczenia fonetyczne z zadaniami rozwijającymi rozumienie audytywne.

W pracy z dorosłymi łączenie nauki fonetyki z literaturą może odbywać się także z użyciem aforyzmów, esencjonalnych w swej formie. Wiele z nich ma charakter metatekstowy, odnosi się do języka lub mowy,

---

<sup>55</sup> Na podstawie teorii Claire Kramsch przedstawionej przez G. Zarzycką w artykule *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym* [1998: 141–142].

<sup>56</sup> <http://www3.modersma1.net/polska/pdf/choinka.pdf> [dostęp: 26.10.2008].

jednocześnie kumulując konkretne dźwięki mowy. Co ciekawe, aforyzmy dotyczące zagadnień lingwistycznych najczęściej obfitują w głoski wargowe, w szczególności w spółgłoskę [m], a także [i]. Związana jest ona bowiem z takimi wyrazami jak *mowa*, *milczeć*, *myśleć*, *mówić*, *aforyzm*, *znajomość* (np. języków obcych) itp. Przykładem aforyzmów, na podstawie których można ćwiczyć percepcję i artykulację tych głosek są np.: **Mówimy**, jak zawsze, różnymi językami [...]. Ale rzeczy, o których **mówimy**, nie ulegną od tego zmianie, **prawda?** (M. Bułhakow – *Mistrz i Małgorzata*), **Bez znajomości języków obcych człowiek czuje się gorzej niż bez paszportu** (A. Czechow)<sup>57</sup>. Dodatkowo znajomość aforyzmów postrzegana jest przez większość ludzi jako forma świadectwa wykształcenia i erudycji, wobec czego możliwość zaprezentowania ich znajomości w języku obcym będzie dawać jeszcze większą satysfakcję (szczególnie jeśli jest to fragment wypowiedzi lub utworu znanego polskiego pisarza lub poety). Aby jednak wykazać się kompetencją, należy właściwie wyartykułować wszystkie głoski w zdaniu.

Materiałem do ćwiczeń fonetycznych, szczególnie na wyższych poziomach kształcenia, mogą być nie tylko pojedyncze słowa czy krótkie frazy, a także całe, niekiedy dość długie i trudne w interpretacji teksty. Dołączenie do nich elementu dźwiękowego zadziała jeszcze bardziej wzmacniająco.

#### 4.3.3.2. Piosenki

Recytowanie wierszyków można przekształcić w zabawę o bardziej ludycznym charakterze, bowiem mogą opierać się na słuchaniu i śpiewaniu piosenek (nawet rapowaniu). Słuchanie wspomaga wtedy rozumienie ze słuchu i percypowanie głosek, a także utrwała charakterystyczną dla języka melodię i rytmikę – nawet jeśli jest ona dostosowywana do rymów. W większości piosenek można się skupić na wybranym materiale fonetycznym i trenować go podczas wspólnego śpiewania, a następnie w indywidualnej recytacji. Śpiewanie w grupie

---

<sup>57</sup> <http://cytaty.eu> [dostęp: 26.10.2008].

zmniejsza inhibicje, ponieważ wszyscy studenci wykonują jednocześnie to samo polecenie (łącznie z lektorem), a każdy z uczestników zabawy traktuje je swobodnie, także jako formę relaksacji. Wielokrotne powtórzenia osadzają słuchowo materiał w pamięci i z większym natężeniem kształcą artykulację, gry i zabawy muzyczne stanowią więc ważny element edukacji, ponieważ pozwalają na doskonalenie różnych umiejętności (słuchu, głosu, koncentracji) i przyczyniają się do rozwoju twórczego [por. Siek-Piskozub 2001: 31].

Przykład może stanowić wiersz *Szybko* Danuty Wawiłow [2003: 38], który dziecięcy zespół Arfik wykonuje jako piosenkę. Zawiera on w nagromadzeniu głoski należące do trzech szeregów, a więc może być ćwiczeniem wieńczącym trud włożony w naukę poprawnej wymowy. Można go czytać, recytować, a nawet śpiewać, co stanowi jego dodatkowy walor. Oddziałuje on na zmysł słuchu w sposób najpełniejszy, gdyż ćwiczy umiejętność zrozumienia dłuższego tekstu, przy założeniu zakłóceń wynikających z użycia taśmy magnetofonowej czy dziecinnej niekiedy wymowy młodych piosenkarzy (szumy). Jest to sytuacja naturalna, trudna dla słuchaczy, a zarazem stanowi o ich możliwościach w rozróżnianiu dźwięków i ich artykulacji.

Znaczną trudność sprawiają wszystkim studentom grupy spółgłoskowe. Tekst piosenki Edyty Bartosiewicz pt. *Zegar* nasycony jest zbitkami, które są dość trudne, jednak melodyjność powinna ułatwić ich wymawianie (w trakcie śpiewania narządy mowy rozgrzewają się, wzmacnia się motywacja, a wszelkie opory psychiczne zaczynają zanikać). Głoskę [u] można ćwiczyć na tekście *Bardzo smutnej piosenki retro* zespołu *Pod budą*, a np. głoski trzech szeregów (przy temacie baśniowości) na piosence Hanny Banaszak *W moim magicznym domu*. Wszystkie wymienione utwory można wzmocnić teledyskami<sup>58</sup>. Jeśli stylistyka utworów będzie uczącym się odpowiadać, być może sięgną oni po kolejne piosenki, dzięki czemu zaczną samodzielnie utrwalać wzorce polskich dźwięków i umacniać wewnętrzną motywację.

---

<sup>58</sup> „Wg J. Brzezińskiego, wizualizacja wsparta odpowiednimi bodźcami akustycznymi może wzmocnić efektywność nauczania i zapamiętywania” [Biesaga 1998: 63].

Piosenki mogą łączyć naukę fonetyki z doskonaleniem ortografii. Przykładem mogą być dwa teksty: *Rzępolą żaby* zespołu Otto oraz *Żółta żaba żarla żur* w wykonaniu Jacka Skubikowskiego. Również święta prowokują do śpiewania, np. w grudniu organizuje się zwykle kameralne przyjęcia, podczas których śpiewa się kolędy, dzieli się opłatkiem i składa sobie życzenia. Przykładowo znana na całym świecie kolęda *Cicha noc* w polskiej wersji obfituje w głoski trzech szeregów, szczególnie środkowojęzykowe, a w *Lulajże Jezuniu* nagromadzone są spółgłoski półotwarte [r] – [l]. Zadaniem lektora nie jest tłumienie naturalnej aktywności studentów podczas słuchania czy prób śpiewu, celem jego postępowania jest natomiast stymulowanie uczących się do różnorodnych, pozytywnych zderzeń kulturowych. Co więcej, zadanie nie będzie oceniane, a więc mięśnie aparatu artykulatoryjnego pozostaną rozluźnione i okaże się, że zarówno percepcja (związana z osłuchaniem z tekstem), jak i wymowa są łatwiejsze. E. Kubicka twierdzi nawet, że

[...] śpiewanie to najtrudniejszy sposób ćwiczenia wymowy – nie można poprawić źle wymówionej frazy, nie można zwolnić tempa, zgubić się. Warto więc uczniom na wstępie wyjaśnić, że nie chodzi o to, żeby wszystko zaśpiewać poprawnie, wystarczy, jeśli będzie to refren / któryś wers / któreś zdanie. Resztę mogą zamruczeć, mogą śpiewać pojedyncze wyrazy. Ale śpiewać / mrużyć trzeba. Jeśli w końcu uda im się poprawnie jakiś fragment wykonać – odczują tym większą satysfakcję, poczują się pewnie w języku. A to jest jeden z ukrytych celów nauczania fonetyki [2010: 31].

#### 4.3.3.3. Lingwołamki i zagadki

Przykładem innych tekstów, gromadzących konkretne fonetyczne trudności, jednocześnie prowokujących do zabawy i uśmiechu, są charakterystyczne dla polszczyzny łamańce językowe. Nie proponuje się wykorzystywania ich na początku nauczania, gdyż kumulacja

trudności może skutecznie zniechęcić, jednak zwykle w pewnym momencie trwania kursu uczący się proszą o zaprezentowanie lingwołamek, których poznanie kojarzy się z dobrą znajomością języka. Krótkie teksty łatwiej szlifować do skutku, a opanowanie ich sprawia wiele przyjemności i radości – często działają jako element wzmacniający wiarę we własne siły, szczególnie że i wielu rodzimych użytkowników języka ma z nimi problemy. Wyróżnia się zarówno samogłoskowe łamańce językowe, choć jest ich zdecydowanie mniej, np. *Bąk* [Strzałkowska 1996]), jak i popularne spółgłoskowe (*Król Karol... czy Leży Jerzy na wieży...*). Warte rozpatrzenia jako lingwołamy są również fragmenty polskich wierszy czy poematów, między innymi *Słowo o Jakubie Szeli* Brunona Jasińskiego [1926].

Inne ciekawe możliwości dają zagadki, za pomocą których można jednocześnie nauczać percepcji dźwięków mowy (poprzez słuchanie, odgadywanie haseł, rozważanie znaczeń), artykulacji (przez wymowę odpowiedzi, odczytywanie zagadek, recytację) czy elementów prozodycznych (rozdzielanie granic wyrazów, stosowanie odpowiedniej intonacji, rytmizację wypowiedzi). Lingwistyczne łamigłówki aktywizują uczniów podczas zajęć, gdyż forma odkrywania inicjuje kojarzenie, wspomaga koncentrację i zachęca do współpracy z nauczycielem. Zagadki mogą w nagromadzeniu zawierać głoski (które chcemy utrwalać) bądź wyrazy stanowiące ich rozwiązanie mogą prezentować wybrany dźwięk mowy (najczęściej w nagłosie).

Wielość funkcji, jakie pełnią zagadki w procesie dydaktycznym, odnosi się do precyzyjnie określonych celów. Przede wszystkim uczą aktywnego słuchania, które umożliwia odgadywanie rozwiązań. Wykorzystując multisensoryczność, zagadki często pobudzają wyobraźnię i ogniskowo odnoszą się do modalności. Tematyczne, np. dotyczące miesięcy, pór roku, zjawisk atmosferycznych, nazw zawodów, ułatwiają utrwalanie nowych wyrazów (poprzez ćwiczenia oparte na polach semantycznych, asocjacjach) i powtarzają wymowę wybranych głosek (w różnych pozycjach), por.: **To** miesiąc smutny taki, **bo** odleciały już ptaki i liść **ostatni** już **opadł**. Ten miesiąc zwie się... (listopad) [Matłosz 2006: 38–39]. Można też odnaleźć wiele zagadek, których rozwiązaniem jest to samo słowo. Dzięki

nim można urządzać quizy bądź konkursy wymowy, ponieważ treści zagadek będą się różnić. Na przykład: Chętnie ze spodeczka białe mleczko pije, na przyjęcie gości małą mordkę myje; Tak cichutko chodzi, że go nikt nie słyszy, i dlatego bardzo boją się go myszy<sup>59</sup>. Często zagadki konstruowane są w taki sposób, aby ich odpowiedziami były dwa, trzy słowa o tej samej podstawie słowotwórczej bądź jednakowej grafii i / lub brzmieniu (wtedy ilustracje przydają się jako dodatkowy czynnik rozróżniający). Przykładem tak zbudowanych zagadek mogą być rymowanki, których rozwiązaniem są homonimy. Oprócz poprawnej wymowy, zadaniem ucznia będzie również podanie możliwych znaczeń danego słowa lub zwrotów, np. *dziadek a dziadek do orzechów* [Demińska-Wola 1999: 16]. Nie tylko hasła zagadek, lecz i ich treści wielokrotnie obfitują w homonimy czy polisemy (np. *ucho, głowa*).

Podobnie odpowiedzi zawierające paronimy pozwalają na powtarzanie wyrazów różniących się tylko jedną głoską. Zagadki mogą być bardzo rozbudowane, co umożliwi efektywniejszą naukę słownictwa nawet na wyższym poziomie, np.:

Gdy „ą” ma w środku –	Gdy „y” – groźne zwierzę
Owad uprzykrzony.	Z grubymi rogami.
Gdy „u” – piękne drzewo	Gdy „o” – nie jest górą,
O liściach zielonych.	Spodem, tyłem, przodem.
Gdy „e” – tak głos owcy	Gdy „a” – to benzynę
Często nazywamy.	Do niego wlewamy.
(bąk, buk, bek, byk, bok, bak)	

Nawiązaniem do podejścia komunikacyjnego czy nawet eklektycznego, jest wprowadzanie w analizowanych tekstach elementów wiedzy o kulturze polskiej. Warto posługiwać się rymowankami dotyczącymi polskiej toponimii, również zorganizowanym na drodze kontaminacji, np.:

<sup>59</sup> Zagadki ze strony: <http://www.biolog.pl/content-108.html> [dostęp: 6.10.2008].

Pod Opolem woda modra,  
pluszczą fale, płynie ....  
Srebrna woda z gór wytrysła  
To jej starsza siostra ....  
Choć dalekie – bliskie sobie,  
Bo w .... zginą obie.

(Odra, Wisła, Bałtyk) [powyższe zagadki za: Skorek 2002: 299–301]

Zagadki inspirują do myślenia w języku obcym, stawiania odpowiednich pytań i precyzowania odpowiedzi, rozwiązywania językowych problemów, a to korzystnie wpływa na proces akwizycji języka. Odpowiedź, nie zawsze jednoznaczna, jest wyzwaniem, a proces do jej docierania stanowi zarówno zabawę, jak i naukę. Prowadzą one do poznania metaforyzacji języka, uruchamiają procesy myślowe związane z syntezą, analizą czy porównywaniem, oswajają z symboliką i polisemią.

#### 4.3.3.4.

#### Dowcipy

Coraz częściej glottodydaktycy zwracają uwagę na wartość wprowadzania dowcipów podczas zajęć z języka polskiego, a zagadki-dowcipy (nawet o znikomym stopniu humoru) to teksty kultury, które często korelują z nauczaniem języka jednocześnie na wielu poziomach (fonetycznym, morfologicznym, semantycznym), np.: **Co to** jest autosugestia? – **To** jest sugerowanie **sobie**, że ma się **auto** [zasłyszane]. Rozumiejąc dowcip bardzo ogólnie – jako „wszelkie formy świadomej twórczości językowej o charakterze żartobliwym” [Buttler 1974: 31] lub nawet jako przejaw momentalnego błysku inteligencji opowiadającego [Wierzbicka 1999: 263], można poszukiwać jego przykładów we wszystkich sytuacjach codziennych, powszechnie znanych żartach, reklamach, satyrach czy wreszcie kabaretach. Umiejętność zrozumienia żartu w języku obcym świadczy zwykle o dość wysokim poziomie kompetencji komunikacyjnej, ponieważ jest to autentyczny, improwizowany i chwilowy lub powszechny tekst kultury.



W nauczaniu języka obcego największe korzyści daje wykorzystywanie ogólnie pojętych żartów<sup>60</sup> językowych. Termin *dowcip słowny* „obejmuje swym zakresem wszelkie kompozycje wyrazowe, będące rezultatem świadomej twórczości i obliczone na wywoływanie efektów komicznych” [Buttler 1974: 58]. Należą do nich zarówno krótkie w formie dowcipy, których słucha się w kontaktach towarzyskich bądź znajduje w gazetach, jak i teksty kabaretowe czy poetyckie fragmenty poezji lub prozy. Znaczna liczba żartów może być wykorzystana w nauce fonetyki, gdyż znów komasują one wybrane głoski – co niekiedy warunkuje efekt humorystyczny, przypadkowo go wspiera lub jest świadomym zabiegiem. Cudzoziemców zwykle śmieszą dowcipy oparte na polisemii lub homonimii, co dodatkowo umożliwia nauczanie leksyki. Przykładem dowcipu, dzięki któremu można ćwiczyć samogłoski – rzadko w tekstach wyeksponowane, jest wierszyk o biurokracie:

**To na opinii tego pana**

Ciemną się właśnie kładzie smugą,

Że swych patentów trzyma krótko

A ich podania – długo.

Częściowa harmonia głoskowa w wierszu wspomaga zrytmizowanie wypowiedzi, a użycie związku frazeologicznego *trzymać krótko* wyzyskuje dowcip na podstawie antonimii. Dowcip wywołuje również sugerowanie bliskoźnaczności wyrazów, gdy są one użyte w znaczeniach niesynonimicznych. W takim przypadku przed przystąpieniem do odczytywania żartów lektor musi mieć pewność, że studenci znają możliwe znaczenia użytych słów / frazeologizmów. Podobnie działają żarty uzyskiwane poprzez asocjacje wyrazów, homonimię. Do ich zrozumienia również konieczna jest znajomość różnych znaczeń w odpowiednich kontekstach. Przykładem może być dowcip ćwiczący głoski szeregu szumiącego:

---

<sup>60</sup> Ze względów stylistycznych pojęć *dowcip* i *żart* używa się synonimicznie i bardzo ogólnie.

Pechowy wędkarz w sklepie rybnym:

- Proszę mi rzucić kilka porządnych ryb.
- Dlaczego „rzucić”?
- Żebym mógł uczciwie powiedzieć żonie, że je złapałem [dowcipy za: Buttler 2001: 229–367].

Współcześnie wiele żartów, szczególnie absurdalnych lub paradoksalnych, oferują nam także kabarety. Również ich pomysły mogą być wykorzystywane na zajęciach, np.:

- Wierzysz w miłość od pierwszego wejrzenia, maleńka, czy mam przejść przed tobą jeszcze raz? [Fragment skeczu *Jak wyrwać lachony* Kabaretu Moralnego Niepokoju].

Humor podczas zajęć dostarcza rozrywki, łączy wszystkich członków w grupie, a także do pewnego stopnia pełni funkcję terapeutyczną. Jest to szczególnie ważne w nauczaniu fonetyki, z reguły kojarzącej się studentom nie tylko nieciekawie, lecz i stresująco. Opowiadanie czy słuchanie żartów pozwala łatwiej znosić negatywne przeżycia i tłumić złe emocje. Występujące inhibicje tracą na sile, a uczący się czuje się coraz bardziej kompetentny i rozbawiony, a tym samym zmotywowany do dalszej pracy.

#### 4.3.4.

#### ĆWICZENIA KOMUNIKACYJNE<sup>61</sup>

Trudno odnaleźć publikacje odnoszące kształcenie percepcji czy wymowy do typowych dla podejścia komunikacyjnego dialogów, scenek parateatralnych, dyskusji czy symulacji sytuacyjnych. Jest to jednak ważne, ponieważ uświadamia uczącym się możliwość zaistnienia zaburzeń komunikacyjnych, których mogą doświadczyć w codziennym

---

<sup>61</sup> Tezy podrozdziału (z większą liczbą przykładów) zostały przedstawione i rozwinięte w artykule *Ćwiczenia komunikacyjne a nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego* [Biernacka 2011a].

życiu. Podczas zajęć studenci często czują się swobodnie i rozwiązują ćwiczenia automatycznie, niekiedy bez większego zaangażowania czy refleksji, natomiast konfrontacja z rzeczywistością językową wielokrotnie potwierdza rozumienie tylko jednej osoby – lektora.

Przed wszystkim należy pamiętać, by wybierać do ćwiczeń takie słownictwo, które jest odpowiednie dla danego poziomu nauczania.

---

**Celem ćwiczeń fonetycznych nie jest samo trenowanie aparatu artykulatoryjnego, a uzyskanie wyniku, którym jest sprawna komunikacja w języku obcym.**

---

Sztuczne dobieranie słów ze względu na ciekawe sekwencje głosek czy ukazanie za jego pomocą bogactwa polszczyzny jest sprzeczne z założeniami fonodydaktycznymi. Wykorzystywać należy przede wszystkim te wyrazy czy konstrukcje, co do których ma się pewność, że mogą zostać zastosowane w prawdziwych sytuacjach komunikacyjnych, sprawiają trudność na danym etapie bądź – ewentualnie w celu uatrakcyjnienia zajęć – rozśmieszają.

W przypadku nauczania poprawnej artykulacji zadaniami nastawionymi na komunikację będą odpowiednio konstruowane dialogi do zainscenizowania – preteksty i zachęty do generowania podobnych negocjacji znaczeń. Najłatwiejsze zadania, które może stworzyć lektor, to dialogi gromadzące wybraną trudność fonetyczną, będące impulsem do świadomego posługiwania się językiem i źródłem kolejnych ćwiczeń, np.:

Klientka – Proszę trzy czerwone róże.

Kwaciarka – Życzy sobie Pani z przybraniem?

Klientka – Z przybraniem, czyli z czym?

Kwaciarka – Na przykład ze wstążkami, w koszyczku.

Klientka – Nie, dziękuję. Wystarczą same róże.

Kwaciarka – Bardzo proszę.

Im bardziej dialogi odczuwane są jako autentyczne, potencjalne, tym lepiej z punktu widzenia podejścia komunikacyjnego. Jednak scenki absurdałne, paradoksalne czy wręcz infantylne też służą nauce, gdyż ze względu na swój humorystyczny charakter prowadzą do szybszego zapamiętania, a skuteczna memoryzacja, zwłaszcza wykorzystująca matryce słuchowe, jest istotnym celem ćwiczeń fonetycznych, np.:

Ula – Jest **u** was w domu **Jurek**?

Hubert – Tak. **Zgubił buty**, bo nie **słuchał** mamy. Teraz się **ukrywa**.

Ula – Pewnie **bujiał w obłokach** i **mu** je **ukradli**.

Hubert – **Mówił**, że **umył** nogi w wodzie i **usnął**.

Ula – Ja **mu** nie **ufam**.

Warto prezentować dialogi, które pokazują nieporozumienia związane z niewłaściwą artykulacją. Krótkie scenki można odgrywać, czytać w parach lub razem z lektorem. Przykład:

*Proszę głośno przeczytać dialogi i wybrać jedną z odpowiedzi.*

Ania i Robert oglądają w galerii wystawę obrazów.

Ania – Ten obraz mi się podoba.

Robert – Dlaczego?

Ania – Namalowane jest na nim lustro, które wygląda jak prawdziwe.

Robert – Tylko, że ty się w nim nie odbijasz. Odbicie przedstawia jakąś królewnę.

Ania – I dlatego tak bardzo mi się podoba. Mogłabym się w nim wiecznie przeglądać.

Robert – To (przyjrzyj się / **przejrzyj się**) sobie raz jeszcze i chodźmy dalej.

Można poprosić o uzupełnianie dialogów odpowiednimi literami, a następnie o odczytanie tekstów z podziałem na role. Poszukiwane litery można podać w ramce lub poprosić o samodzielne ich wymyśle-

nie, można też uzupełniać ze słuchu. Przykładowy dialog dotyczący samogłosek nosowych:

*Proszę uzupełnić tekst, a następnie odczytać go w parach.*

Kasia – Z...b mnie boli. Chyba straciłam w...ch.

Sąsiad – A byłaś u stomatologa?

Kasia – Nie, boj... si.... Ale pójd... w pi...tek.

Sąsiad – To za pi...ć dni! B...dzie ci... coraz bardziej boleć.

Kasia – To nic. Poleż... troch..., wypij... gorzk... herbat... i przeżyj...

Sąsiad – To bardzo niem...dre. Lepiej usi...dź, a ja zadzwoni... do przychodni i umówi... ci... na wizyt...<sup>62</sup>

Kreatywnym etapem zajęć będzie samodzielne tworzenie dialogów przez studentów, z zastrzeżeniem, by próbowali wykorzystać jak najwięcej słów posiadających ćwiczone głoski, np. ktoś przeszedł na **di**etę: – *Od jak dawna jadasz tylko raz dziennie?* – *Od dwóch tygodni.* – *Nie uważasz, że to przesada?* – *Nie. Już schudłam dwanaście kilo.* – *Dwanaście kilo? Opamiętaj się, liczy się zdrowie, a nie figura.*

Ćwiczenia dotyczące percepcji głosek nie muszą być nagrywane, wystarczy, aby w miarę naturalnie odczytał je lektor (najlepiej z zaznaczeniem odrębności wypowiadających się osób). Można także przy każdym dialogu wybrać inną parę uczniów, którzy będą je odczytywali dla całej grupy – trzeba mieć jednak pewność, że artykułują ćwiczone dźwięki poprawnie (korygowanie ich wymowy podczas wykonywania zadania zakłóci jego przebieg, nie będzie czasu na ekspansję, ponadto może zasugerować pozostałym studentom właściwą odpowiedź).

---

<sup>62</sup> Ćwiczenia odzwierciedlające autentyczną komunikację językową mogą jednocześnie wskazywać różnice między kodami, pokazując relacje pomiędzy głoskami a literami. Dialogi takie można wielokrotnie modyfikować, zależnie od potrzeb studentów i założeń lektorów, np. w powyższym tekście można uwzględnić połączenia typu *em*, *en*, *om*, *on*, zamieniając m.in. wyraz *stomatolog* na *dentysta*.

*Proszę wysłuchać dialogów. Po każdym z nich proszę odpowiedzieć na zadane pytanie.*

– Twoja żona kupiła całe **ciełe**?

– Tak, a ja je teraz **dziełe**.

**Pytania:** Co robi mężczyzna? – **Dzieli (ciełe)**. Co dzieli mężczyzna? – **Ciełe**.

Nauka fonetyki, choć służy przede wszystkim usprawnieniu komunikacji, rzadko jest jednak realizowana w dyskursie, czyli w jednostce komunikacji, „zakodowanej językowo formie interakcji” [Dakowska 2008, 130]. Przeniesienie ćwiczeń wymowy i percepcji do zadań znajdujących się w kręgu zainteresowań podejścia komunikacyjnego wydaje się wobec tego konsekwentnym działaniem na rzecz usprawnienia porozumiewania się studentów z rodzimymi użytkownikami języka.

## 4.4.

### WNIOSKI

Aby nauczanie fonetyki przynosiło jak najwięcej korzyści oraz przebiegało w sprawny i efektywny sposób, należy przestrzegać pewnych reguł nauczania. Kształcenie powinno rozpoczynać się od pierwszych chwil styczności z językiem, lecz kontynuowane powinno być także na dalszych etapach rozwoju językowego. Należy pamiętać, że kształcenie kompetencji fonologicznej dotyczy zarówno elementów segmentalnych, jak i suprasegmentalnych języka (niemal zawsze wręcz jednocześnie), a prymarnie skupia się na właściwej percepcji, gdyż tylko ta umożliwi artykulację. Ćwiczenia dyskryminacyjne, poparte wywoływaniem dźwięku, akcentu czy konturu intonacyjnego wzmacniane muszą być treningiem utrwalającym, który to oparty może być na różnorodnych tekstach kultury, lecz jednocześnie powinien nawiązywać do innych podsystemów języka i udowadniać konieczność prowadzenia ćwiczeń ze względów komunikacyjnych.

Każde nowe spojrzenie na nauczanie sprawia przyjemność uczącym się i lektorom, ponieważ odświeża znane i systematycznie wy-

korzystywane techniki. Korzystanie z pomocy wizualnych i programów multimedialnych czy dopasowywanie tekstów do zainteresowań grupy, choć niełatwe, daje lepsze rezultaty, ponieważ uczący się nie popadają w rutynę standardowych ćwiczeń i nie mają możliwości symulowania aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Praca z tekstami literackimi nie tylko powiększa wiedzę z zakresu polskiej literatury i kultury czy bawi, lecz także rozwija twórcze możliwości uczących się. Wszystko razem składa się na wzmocnienie motywacji do dalszych działań, koncentracji podczas całych zajęć, ćwiczenia tych umiejętności fonetycznych, których treningu, według lektora, uczący się potrzebują najwięcej oraz samodzielnego sięgania po różnego rodzaju informacje dotyczące Polski i polskiej kultury. Również stymulowanie uczących się bodźcami wzrokowymi, słuchowymi czy nawet pobudzanie ich motoryki wpływa korzystnie na zapamiętywanie wszelkich wybrzmień i melodii wypowiedzi.





# ZAKOŃCZENIE

Celem Autorki publikacji było skonsolidowanie wiedzy na temat nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego / drugiego, zebranie jej w jednej przystępnej formie i przekazanie na ręce nauczycieli – szczególnie tych, którzy dopiero rozpoczynają swoją zawodową przygodę w roli przewodników po polskiej wymowie. Uznano bowiem, że dotąd w niewystarczający sposób przyglądano się warstwie brzmieniowej polszczyzny pod kątem nauczania cudzoziemców i że wymaga ona dalszych eksploracji. Kształtowanie kompetencji fonologicznej [zob. rozdział 1.] stało się więc punktem odniesienia do rozważań o ciekawych i skutecznych technikach nauczania wymowy i słuchu mownego, uwzględniających zarówno charakter polszczyzny (szczególnie jej fonicznego podsystemu), jak i indywidualne czynniki mające wpływ na doskonalenie wymowy w języku obcym.

Charakterystyczna dla języka polskiego przewaga spółgłosek nad samogłoskami (przy szczególnym udziale spółgłosek trójszeregu, lecz i niewrażliwego fonemu /y/), różnorodność grup spółgłoskowych oraz nietypowa dla wielu języków intonacja wznosząca to kardynalne problemy, z którymi na co dzień muszą uporać się osoby opanowujące nasz język. Dlatego postanowiono przeprowadzić analizę punktów stycznych między fonicznym podsystemem języka a pozostałymi podsystemami, uświadamiającą, jak wiele błędów popełnianych przez

cudzoziemców ma swe podłoże lub źródło w fonetyce. Stwierdzono bowiem, że integracja nauczania poszczególnych umiejętności gramatycznych oraz sprawności językowych jest kluczem do szybszego opanowania języka, gdyż niezależnie od poglądów językoznawczych, strukturalistyczne ujęcie języka jako systemu choćby w pewnym zakresie wydaje się słuszne i korzystne dla zilustrowania wielu zjawisk [zob. rozdział 2.].

Ponadto, aby wypełnić lukę w badaniach nad miejscami trudnymi w zakresie fonetyki języka polskiego jako obcego, na podstawie badań języka cudzoziemców, ankiet skierowanych do lektorów oraz literatury, przygotowano zarys opisu trudności fonetycznych czyhających na uczących się niezależnie od ich języka pierwszego [zob. rozdział 3.]. Jeśli było to możliwe i zostało potwierdzone badaniami, informowano o trudnościach charakterystycznych dla określonych grup narodowościowych. Aby uwiarygodnić zebrane dane i sprawić, by omówienie było rzetelne i klarowne, przytaczano przykłady błędów, sugerując się klasyfikacjami interferencji J. Perlina [1995]. Zgromadzone informacje wraz z rozdziałem poświęconym fonetyce korektywnej [zob. rozdział 4.], szczegółowo omawiającej zasady nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego, sugerującej zakres treści nauczania dla poziomów A i B według ESOKJ, a także przedstawiającej typologię ćwiczeń fonetycznych, uznaje się za zwieńczenie pracy badawczej.

Podsumowując, dodać warto, iż we wszystkich językach mowa potoczna jest zwykle wypowiedzana z prędkością 125–180 słów na minutę, co oznacza, że przy takim tempie mówienia szacunkowo przetwarzamy 14 dźwięków na sekundę (około 25–30 segmentów fonetycznych na sekundę) [*Psycholingwistyka* 2005: 124, 79]). Nawet jeśli uznamy, że zarówno nauczyciel, jak i rodzimy użytkownik języka w kontakcie z cudzoziemcem świadomie lub mimowolnie zaczyna mówić nieco wolniej i staranniej (niekoniecznie zmieniając przy tym normę), trudność, której sprostać musi uczący się, jest ogromna. Usłyszenie, rozpoznanie, zdekodowanie wypowiedzianych dźwięków mowy w języku obcym, które przez proces koartykulacji upodabniają

się do siebie, utrudniając percepcję<sup>1</sup>, następnie połączenie ich w ciąg znaczący poprzez rozpoznanie kategorii gramatycznych, zrozumienie reguł rządzących danym wypowiedzeniem i dokonanie wyboru znaczenia słów na podstawie kontekstu, konsytuacji, a także rozpoznanie intencji nadawcy, jego celu lub celów, być może żartu, ironii czy utajonej krytyki, a więc zinterpretowanie przekazu, musi rozegrać się w krótkiej, ulotnej chwili. Dlatego też zdaniem Autorki niniejszej pracy nieustanne i nieustępliwe poszukiwanie sposobów ułatwiania cudzoziemcom opanowania polskiej wymowy, którą uważa się za konstytutywny warunek prawidłowo przebiegającej komunikacji, a także zoptymalizowanie treści programowych w tym zakresie powinny być jednym z ważniejszych celów metodyków, przyświecających współczesnej glottodydaktyce polonistycznej.

---

<sup>1</sup> Por. wyniki badań spektrograficznych, np. w rozdziale *Percepcja mowy* [*Psycholingwistyka* 2005: 121–172].

# ALFABET FONETYCZNY\*

Głoska	Przykłady według alfabetu przyjętego w poradniku	Zapis ortograficzny
<i>a</i>	[ <i>ale</i> ]	ale
<i>a</i>	[ <i>avąs</i> ]	awans
<i>b</i>	[ <i>burak</i> ]	burak
<i>b'</i>	[ <i>b'igos</i> ]	bigos <sup>6**</sup>
<i>b'</i>	[ <i>b'iauy</i> ]	biały
<i>c</i>	[ <i>cena</i> ]	cena
<i>ć</i>	[ <i>ćma</i> ], [ <i>ćoća</i> ], [ <i>ćiša</i> ]	ćma, ciocia, cisza
<i>c'</i>	[ <i>tekc'ia</i> ]	lekcja
<i>č</i>	[ <i>česć</i> ]	czesć
<i>č'</i>	[ <i>č'ile</i> ]	Chile
<i>d</i>	[ <i>dom</i> ]	dom
<i>d'</i>	[ <i>d'inozaur</i> ]	dinozaur
<i>d'</i>	[ <i>rad'io</i> ]	radio
<i>d</i>	[ <i>dževo</i> ]	drzewo
<i>ɔ</i>	[ <i>ɔvon</i> ]	dzwon
<i>ź</i>	[ <i>źvik</i> ], [ <i>źadek</i> ], [ <i>źis</i> ]	dźwig, dziadek, dziś
<i>ž</i>	[ <i>žem</i> ]	dżem
<i>ž'</i>	[ <i>ž'in</i> ]	dżyn
<i>e</i>	[ <i>ser</i> ]	ser
<i>e</i>	[ <i>m'ięso</i> ]	mięso
<i>e</i>	[ <i>χce</i> ]	chcę
<i>f</i>	[ <i>fakt</i> ]	fakt
<i>f'</i>	[ <i>f'ilm</i> ]	film
<i>f"</i>	[ <i>f"iouek</i> ]	fiótek
<i>g</i>	[ <i>gura</i> ]	góra
<i>g'</i>	[ <i>g'itara</i> ]	gitara
<i>g'</i>	[ <i>b'ialog'ia</i> ]	biologia
<i>χ</i>	[ <i>χak</i> ], [ <i>χata</i> ]	hak, chata
<i>χ'</i>	[ <i>χ'istor'ia</i> ]	historia
<i>χ'</i>	[ <i>χ'iena</i> ]	hiena

Głoska	Przykłady według alfabetu przyjętego w poradniku	Zapis ortograficzny
<i>y</i>	[ <i>boɣdan</i> ]	Bohdan <sup>7**</sup>
<i>i</i>	[ <i>ile</i> ]	ile
<i>i</i>	[ <i>istytut</i> ]	instytut
<i>ĩ</i>	[ <i>paĩs'ki</i> ]	pański
<i>i</i>	[ <i>iaiko</i> ]	jajko
<i>k</i>	[ <i>kot</i> ]	kot
<i>ḳ</i>	[ <i>kino</i> ]	kino
<i>k'</i>	[ <i>k'iosk</i> ]	kiosk
<i>l</i>	[ <i>las</i> ]	las
<i>l'</i>	[ <i>list</i> ]	list
<i>l'</i>	[ <i>kol'ia</i> ]	kolia
<i>u</i>	[ <i>mɯody</i> ]	młody
<i>u'</i>	[ <i>u'ikent</i> ]	weekend
<i>ụ</i>	[ <i>žekụ</i> ]	rzekł
<i>m</i>	[ <i>mama</i> ]	mama
<i>ṃ</i>	[ <i>ṃiũość</i> ]	miłość
<i>m'</i>	[ <i>m'ieć</i> ]	mieć
<i>n</i>	[ <i>noc</i> ]	noc
<i>ŋ</i>	[ <i>baŋk</i> ]	bank
<i>ŋ</i>	[ <i>aŋdžeĩ</i> ]	Andrzej
<i>ń</i>	[ <i>koń</i> ], [ <i>ńańa</i> ], [ <i>pańi</i> ]	koń, niania, pani
<i>o</i>	[ <i>okno</i> ]	okno
<i>o</i>	[ <i>maiq</i> ]	mają
<i>p</i>	[ <i>pan</i> ]	pan
<i>p̣</i>	[ <i>piũka</i> ]	piłka
<i>p'</i>	[ <i>p'ies</i> ]	pies
<i>r</i>	[ <i>rover</i> ]	rower
<i>ř</i>	[ <i>řikša</i> ]	riksza
<i>r'</i>	[ <i>ar'ia</i> ]	aria
<i>ʃ</i>	[ <i>p'iotʃ</i> ]	Piotr
<i>s</i>	[ <i>sok</i> ]	sok

Głoska	Przykłady według alfabetu przyjętego w poradniku	Zapis ortograficzny
ś	[noś], [śe], [śiŋa]	noś, się, siła
s'	[s'inus]	sinus
š	[šafa]	szafa
š'	[suš'i]	sushi
t	[tata]	tata
t'	[t'ik]	tik
t'	[apat'ia]	apatia
ť	[ťšy]	trzy
u	[zupa], [usma]	zupa, ósma
u	[kušt]	kunszt
ũ	[keũs]	kęs
v	[voda]	woda
ú	[úino]	wino
v'	[v'iatr]	wiatr
y	[ty]	ty
χ	[rχštok]	rynsztok
z	[zero]	zero
ź	[źle], [źem'ia], [źima]	źle, ziemia, zima
z'	[zanz'ibar]	Zanzibar
ž	[žeka], [žaba]	rzeka, żaba
ž'	[rež'im]	reżim

\* W niniejszej publikacji przyjęto uproszczoną wersję alfabetu fonetycznego z wielu względów. Przede wszystkim praca ta może dotrzeć do lektorów neofilologów, którzy znają MAF, lecz nie korzystali nigdy z alfabetu sławistycznego, wobec tego wprowadzanie znaków informujących o podwyższeniu czy podwyższeniu i uprzednieniu artykulacji, a także unosawianiu samogłosek przed spółgłoskami nosowymi czy [ũ] uznano za zbędne - wniosek na podstawie doświadczeń Autorki zyskanych podczas prowadzenia zajęć na specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego / drugiego*. Co ważniejsze, jest to wersja, z której Autorka korzysta z powodzeniem w pracy z cudzoziemcami, szczególnie Słowianami (oczywiście wybiórczo, z dostosowaniem do grupy). Z tych samych względów, nietradycyjnie, alfabet fonetyczny został uporządkowany podobnie jak ortograficzny - odstępstwa mają ułatwić jego

odbiór. W pracy korzystano też z innych symboli, np. oznaczenia geminaty, są one jednak kontekstowo zrozumiałe.

\*\* Zaznaczano różnice pomiędzy spółgłoskami wargowymi miękkimi a zmiękczoneymi, co nie jest dziś praktykowane przez językoznawców z różnych powodów (np. wyników badań akustycznych [por. Wiśniewski 2007]), jednak praktyka lektorska pokazuje, że uczący się często świetnie słyszą różnice w wymowie Polaków. Dlatego niniejsza publikacja w tym zakresie silnie odnosi się do poglądów logopedów [zob. podrozdział 2.1.1.6.].

\*\*\* Zrezygnowano z mniej typowych realizacji, by nie komplikować zagadnienia. Dlatego też nie zostały dodane przykłady zmiękczeń dokonywanych w polszczyźnie w ramach upodobnień międzywyrazowych, np. w połączeniach typu: *pan Janek* czy *duch Jana* (gdzie wymowa wygłosowych [r] i [χ] powinna być zmiękczona) czy głošek zarazem zmiękczonej i częściowo ubezdźwięcznionych, np. wariantów fonemów /r/ i // w słowach: *Piotrkiem*, *umyślnie*.





# BIBLIOGRAFIA

## PRACE JĘZYKOZNAWCZE

- ANANIEWA N., 1997, *Zjawisko interferencji w początkowym etapie nauczania języka polskiego w środowisku rosyjskojęzycznym*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W. T. Miodunka, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 197-202.
- ANDERSON J. R., 1998, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- ANDRUKOWICZ W., 2003, *A może indywidualna karta kompetencji*, „Edukacja i Dialog”, nr 146, s. 15-23.
- ARABSKI J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- ARABSKI J., 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.
- BADYDA E., RZEDZICKA S., 2009, *Fonetyka języka polskiego w ćwiczeniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- BAKER A., 1981, *Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BALKOWSKA G., 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwa Naukowe, Wrocław, s. 247-254.

- BAUDOUIIN DE COURTENAY J., 1908, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznymi, syntaktycznymi i semazjologicznymi*, Warszawa.
- BEDNAREK D. J., 2002, *Ćwiczenia wyrazistości mowy*, Wrocław.
- BENNI T., 1931, *Palatogramy polskie. 100 zdjęć palatograficznych na 63 rysunkach z tekstem objaśniającym*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Kraków.
- BIEDROŃ A., 2009, *Zdolność językowa z perspektywy neurolingwistycznej: mózg osoby uzdolnionej językowo*, [w:] *Język, poznanie, zachowanie. Perspektywa i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 13-32.
- BIERNACKA M., 2008, *Wierszyki fonetyczne dla dzieci w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Łódź, s. 91-97.
- BIERNACKA M., 2010, *Zagadki dla dzieci w nauczaniu cudzoziemców fonetyki języka polskiego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego - 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Łódź, s. 257-265.
- BIERNACKA M., 2011a, *Ćwiczenia komunikacyjne a nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego - 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 253-259.
- BIERNACKA M., 2011b, *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego bazą służącą rozwijaniu kompetencji lingwistycznych*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, red. M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek (red.), Piktór, Łódź, s. 62-69.
- BIERNACKA M., 2012, *Indywidualizacja nauczania w zakresie kształtowania poprawnej wymowy oraz słuchu mownego studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *PLEJ, czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, red. O. Majchrzak, Łódź, s. 109-127.
- BIERNACKA M., 2013, *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej - rozważania terminologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 20, *Glottodydaktyka*

- media - komunikacja. *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*, s. 73-80.
- BIERNACKA M., 2014a, *Rola nauczyciela jako przewodnika po wymowie polskiej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, *Glottodydaktyka - Media - Komunikacja. Negocjowanie znaczeń*, s. 75-84.
- BIERNACKA M., 2014b, *Słuch fonematyczny, fonetyczny czy mowny - rozważania terminologiczne*, [w:] *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców - 2*, red. M. Gaze, K. Kubacka, Łódź, s. 31-37.
- BIESAGA S., 1998, *Rola audiowizualnych pomocy dydaktycznych w promocji języka i kultury polskiej*, [w:] *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 63-70.
- BROWN G., 1983, *Praktyczna fonetyka i fonologia*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Techniki w językoznawstwie stosowanym*, t. 2, red. J. Rusiecki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 27-60.
- BRZEZIŃSKI J., 1980, *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- BUGAJSKI M., 1992, *Interferencja jako przyczyna przeobrażeń językowych*, [w:] *Język a kultura*, red. J. Maćkiewicz, J. Siatkowski, Wiedza o Kulturze, t. 7, Wrocław, s. 87-93.
- BUTTLER D., 2001, *Polski dowcip językowy*, PWN, Warszawa.
- CHMIELEWSKA E., 2001, *Zabawy logopedyczne i nie tylko. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, „MAC” SA, Kielce.
- CHOMICZ-JUNG K., 1992, *System języka - konstrukt intelektualny czy rzeczywistość; spojrzenie dydaktyka (na przykładach z nauczania fonetyki w szkole wyższej)*, [w:] *Gramatyka - konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 111-122.
- CHRZANOWSKA A., SZOPLIK K., 2002, *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne /s/, /ż/, /ć/, /dź/. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.

- CIESZYŃSKA J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.
- CIESZYŃSKA J., 2008, *Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, [w:] *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 170-178.
- Co warto wiedzieć. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, 2010, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, Warszawa.
- CZEKMAN W., MUŁKOWA E., 1988, *Fonetyka i fonologia języka białoruskiego z elementami fonetyki i fonologii ogólnej*, PWN, Warszawa.
- DAKOWSKA M., 2008, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- DĄBROWSKA A., 2000, *Interferencja wewnątrzjęzykowa jako jedna z przyczyn błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się jpo*, „Prace Naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej”, nr 3, s. 55-61.
- DĄBROWSKA A., 2004, *Najczęstsze błędy popełnianie przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej stowarzyszenia 'Bristol' polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Kraków, s. 105-136.
- DEMBIŃSKA-WOLA M., 1999, *Zabawy logopedyczne. Głoski ś, ź, ć, dź*, wyd. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- DEMENKO G., 1999, *Analiza cech suprasegmentalnych języka polskiego na potrzeby technologii mowy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- DŁUSKA M., 1976, *Prozodia języka polskiego*, Warszawa.
- DŁUSKA M., 1987, *Fonetyka opisowa. Artykulacje głosek polskich*, PWN, Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W., 1985, *Problemy uwagi w pracy pedagoga*, Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W., 1993, *Psychika i bariery*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- DOMAGAŁA A., MIRECKA U., 2001, *Słuch fonemowy: odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*, „Logopedia”, t. 29, s. 53-70.
- DUDA H, 2009, *Czy wymowa [ˈna5ka] tłumaczy się „nieregularnym rozwojem fonetycznym spowodowanym frekwencją”?*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 1(0), s. 2-9.
- DUKIEWICZ L., SAWICKA I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, PAN, Kraków.
- DUKIEWICZOWA I., 1993, *Gramatyka konfrontatywna rosyjsko-polska. Fonetyka i fonologia. Grafia i ortografia*, Warszawa.
- DUNAJ B., 2004, *Zagadnienia poprawności językowej 2. Wymowa połączeń ai, ei, ii, oi, ói, ui, yi*, „Język Polski”, t. LXXXIV, z. 3, s. 206-209.
- DUNAJ B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, t. LXXXVI, z. 3, s. 161-172.
- DZIKOWSKA T., 2006, *Rozwój kompetencji fonologicznej i fonetycznej a wady wymowy*, „Logopedia”, nr 1(2), s. 31-45.
- DŹWIERZYŃSKA E., 2001a, *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- DŹWIERZYŃSKA E., 2001b, *Znaczenie mechanizmu antycypacji w procesie rozumienia mowy obcojęzycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 28-32.
- ELLIS R., 1995, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Rada Europy, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- FOLAND-KUGLER M., 2001, *Uczymy polskiego na Wschodzie. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- FONTANA D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Zys i s-ka, Poznań.
- Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, 2001, red. K. Mosiołek-Kłosińska, Wydawnictwo FELBERG SJA, Warszawa.
- FRANKIEWICZ T., 1980, *Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, Warszawa, s. 107-114.

- GAJOS M., 2010, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- GAŁYGA D., 2005, „Gzegżółka” – nowy multimedialny zbiór ćwiczeń do nauki wymowy i intonacji polskiej dla obcokrajowców, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 525–528.
- GAMON D., BRAGDON A. D., 2003, *Ucz się szybciej, zapamiętaj więcej*, MEDIUM, Warszawa.
- GAWDZIK W., 1970, *Gramatyka na wesoło*, PAX, Warszawa.
- GRABIAS S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10, s. 9–36.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, 1998, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, PWN, Warszawa.
- GRZEGORCZYKOWA R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA B., 2010, *Od kształtowania poprawnej wymowy po trening sprawności mówienia. Implikacje dydaktyczne na przykładzie nauczania języka niemieckiego jako obcego*, [w:] *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 77–94.
- GUSSMANN E., 2009, *Fonologia paradygmatyczna, czyli fonem wiecznie żywy*, [w:] *Language, science and culture. Essays in Honor of Professor Jerzy Bańczerowski on the Occasion of His 70<sup>th</sup> Birthday*, red. P. Łobacz, P. Nowak, W. Zabrocki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 127–144.
- HENTSCHEL G., 1997, *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa – Kraków, s. 321–334.
- JANOWSKA I., 2008, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 34–50.

- JASSEM W., 1980, *Fonetyka języka angielskiego*, PWN, Warszawa.
- JASTRZĘBOWSKA G., 1999, *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 248–278.
- Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, 2011, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- KANIA J. T., 2001, *Szkice logopedyczne*, Lublin.
- KAROLCZUK A., RYSAK D., 2010, *Kanon języka polskiego, czyli polszczyzna, której uczymy cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa, s. 153–161.
- KARPIŃSKI M., 2006, *Struktura i intonacja polskiego dialogu zdaniowego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- KARPOWICZ T., 2009, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, PWN, Warszawa.
- KIDA J., 1999, *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, R. 55, s. 93–106.
- KIELAR-TURSKA M., 2002, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 285–332.
- KIJEWSKA A., 2001, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 263–274.
- KOCHANOWSKI W., KLEBANOWSKA B., MARKOWSKI A., 1989, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- KOMOROWSKA H., 1984, *Testy w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE-Poland, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 2000, *Nauczanie słownictwa w podejściu komunikacyjnym*, [w:] „Słowa, słowa, słowa...” w komunikacji językowej, red. M. Grabska, Gdańsk, s. 43-49.
- KOMOROWSKA H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- KONECZNY H., ZAWADOWSKI W., 1951, *Przekroje rentgenograficzne głosek polskich*, PWN, Warszawa.
- KONIEWICZ D. M., 1993, *Uwagi na temat nauki rozumienia języka angielskiego ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 319-322.
- KOTARBIŃSKI T., 1957, *Wybór pism*, PWN, Warszawa.
- KRAJNA E., 2005, *Rozwojowa norma fonetyczna - oczekiwania i fakty*, „Logopeda”, nr 1 (1), s. 33-46.
- KRAKOWIAK K., SEŃKOWSKA J., 1996, *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- KRIEGER-KNIEJA J., 2005, *Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im*, „Neofilolog”, nr 27, s. 70-78.
- KRYŻAN-STANOJEVIĆ B., 1998, „Gry językowe” w nauczaniu języka obcego na studiach filologicznych, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 81-89.
- KRYŻAN-STANOJEVIĆ B., 2001, *Propozycja ćwiczeń z komentarzem gramatycznym dla chorwackich studentów polonistyki*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 385-392.
- KRZYWAŃSKA M., MALINOWSKI T., 2005, *Multimedia a proces glotodydaktyczny na przykładzie Multimedialnego fonetycznego słownika języka polskiego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncares, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 529-533.



- Księga zagadek*, 2002, wyb. i oprac. E. M. Skorek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KUBICKA E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. K. Birecka, K. Taczyńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 25–31.
- KUŁACKA A., 2010, *Definicja wyrazu atonicznego i jego typologia. Na przykładzie systemu polskich wyrazów atonicznych*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 3–4, s. 29–44.
- KUPIŚIEWICZ C., 1995, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BWG”, Warszawa.
- KURCZ I., 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, PWN, Warszawa.
- KURCZ I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa.
- KURKOWSKI Z. M., 2000, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*, „Logopedia”, nr 28, s. 105–113.
- LE PONCIN M., 1995, *Gimnastyka umysłu*, Warszawa.
- LEWANDOWSKI J., 1980, *Z teorii nauczania wymowy na początkowym kursie języka polskiego jako obcego (O metodzie sylabowej)*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, Warszawa, s. 116–128.
- LEWICKA G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- LEWOWICKI T., 1975, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- LIPIŃSKA E., 2006a, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego / drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 19–28.
- LIPIŃSKA E., 2006b, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 57–77.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A., 2006, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 29–56.

- LIPOWSKA M., 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, IMPULS, Kraków.
- LISOWSKI T., 2004, *Ideografizacja polskiego pisma a interpretacja historycznojęzykowa, czyli co wiemy o dawnym systemie graficznym*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, R. LX, s. 17-27.
- LOTKO E., 1992, *Typologia językowa i nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, [w:] *Język polski jako obcy 4*, red. S. Grabias, Lublin, s. 37-43.
- ŁOBACZ P., 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.
- MADELSKA L., 2009, *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 38-55.
- MADELSKA L., WARCHOŁ-SCHLOTTMANN M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Prolog, Kraków.
- MADELSKA L., WITASZEK-SAMBORSKA M., 2000, *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń*, Poznań.
- MAGAJEWSKA M., 2008, *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego jako obcego – ujęcie porównawcze*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 185-198.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2005, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 159-163.
- MAJT CZAK T., SIERADZKA-BAZIUR B., 2008, *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 167-184.
- MAŃCZAK W., 1952, *Enklityki i proklityki w języku polskim*, „Język Polski”, z. 3, s. 66-76.

- MAŃCZAK W., 2008, *O akcentuacji polskiej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 6-11.
- MARKOWSKI A., PUZYNNINA J., 2001, *Kultura języka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 53-72.
- MAZUR J., 1993, *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 13-21.
- MEJNARTOWICZ A., 2010, *Z problematyki nauczania intonacji języka polskiego. Zastosowanie badań lingwistycznych do opracowań strategii dydaktycznych w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, t. 2, Universitas, Kraków, s. 209-219.
- Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, 2009, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- MIATLUK A., SZYMANIUK D., TURŁAJ O., 2008, *Contrastive Phonetics of English and Polish: Phonetic Interference*, Trans Humana, Białystok.
- MICHALAK-WIDERA I., 2007, *Miłe uszom dźwięki. Usprawnienie narzędzi mowy i ćwiczenia prawidłowego wymawiania głosek*, Wydawnictwo Unikat 2, Katowice.
- MICHALEWSKI K., 1992, *Norma językowa a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako język obcy*, red. S. Grabias, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 78-80.
- MICHALIK R., 1997, *Problemy Bułgarów uczących się języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, ELIPSA, Warszawa, s. 84-89.
- MICHAŁOWSKA D., 2006, *O polskiej wymowie scenicznej*, PWST, Kraków.
- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2006, *Wiek i nauka języka obcego – komentarz do współczesnych badań*, „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”, t. XXXIII, s. 99-105.

- MICHOŃSKA-STADNIK A., 2009, *Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 1-12.
- MIERZEJEWSKA H., PRZYBYSZ-PIWKOWA M., 1998, *Terminologia w logopedii jako nauce interdyscyplinarnej*, [w:] *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, Wydawnictwo DiG, Warszawa, s. 145-150.
- MILEWSKI T., 1965, *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa.
- MINCZAKIEWICZ E. M., 1997, *Rysowane wierszyki i zagadki w rozwijaniu sprawności mówienia, czytania i pisania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- MIODEK J., 2001, *O normie językowej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 73-83.
- MIODUNKA W., 1980, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 57-90.
- MIRKULOVSKA, M. 1997, *Problemy związane z nauczaniem Macedońców języka polskiego*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, ELIPSA, Warszawa, s. 98-101.
- MŁYNARSKA M., SMEREKA T., 2000, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- MORCINIEC N., PRĘDOTA S., 1984, *Fonetyka kontrastywna języka niemieckiego*, PWN, Warszawa.
- NAGÓRKO A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa.
- NIECKULA F., 2001, *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 99-114.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B., 2007, *Możliwości wykorzystania literatury „osobnej” wśród dzieci uczących się języka polskiego*, [w:] *Sztuka*

- czy rzemiosło? *Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 244-252.
- OLSEN L. C., 1973, *A course in Corrective Phonetics*, „The French Review”, Vol. XLVI, no 3., s. 573-583.
- OSIEWICZ M., 2010, *Kierunki przemian polszczyzny w zakresie fonetyki (propozycja rozdziału podręcznika do nauczania treści historycznojęzykowych na studiach I stopnia)*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 2 (2), s. 58-75.
- OSTASZEWSKA D., TAMBOR J., 2001, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- OSTROMĘCKA-FRĄCZAK B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław, s. 29-36.
- OXENDEN C., LATHAM-KOENIG C., 2008, *New English File*, Oxford University Press, Oxford.
- PANČIKOVÁ M., 1997, *Polsko-słowacka interferencja (Swoistość nauczania języka polskiego Słowaków)*, [w:] *Nauczanie język polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W. T. Miodunka, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 215-219.
- PAWLAK M., 2006, *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*, Kalisz - Poznań.
- PERLIN J., 1995, *Kategorie interferencji fonemicznych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, R. LI, s. 75-86.
- PERLIN J., 2004, *Ille było w historii języka polskiego przypadków wpływu pisowni na ewolucję praw głosowych lub wymowę poszczególnych wyrazów?*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, R. LX, s.11-15.
- POLAŃSKI E., NOWAK T., 2011, *Najnowszy podręcznik gramatyki języka polskiego*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków.
- PORAYSKI-POMSTA J., 1996, *Zagadnienia sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Polonistyka”, nr 4, s. 205-211.
- PORAYSKI-POMSTA J., 1997, *Z badań nad mową polską w rodzinach etnicznie mieszanych w Wilnie. Postawa emocjonalna mówiącego*

- a interferencja, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, t. 1, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, ELIPSA, Warszawa, s. 99-105.
- PORAYSKI-POMSTA J., 2009, *Rola badań nad dysfunkcjami mowy we współczesnej lingwistyce*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 5-15.
- PÖSINGEROVÁ K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 258-262.
- PRIZEL-KANIA A., 2008, *Rola i sposoby kształcenia percepcji słuchowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 215-222.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2011, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Przewodnik po egzaminach certyfikatowych*, 2005, red. i oprac. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków.
- PRZYBYLSKA R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Psycholingwistyka*, 2005, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- RICHTER L., 1983, *Wstępna charakterystyka izochronizmu zestrojowego w języku polskim*, Prace IPPT, PAN, Warszawa, s. 3-39.
- ROCŁAWSKI B., 1981, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- ROCŁAWSKI B., 1995, *Słuch fonemowy i fonetyczny - teoria i praktyka*, Glottispol, Gdańsk.
- ROJCZYK A., 2009, *Modele percepcji systemu dźwiękowego języka obcego*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 120-135.
- RUDZIŃSKI G., 1994, *Adlatywne wyrażenia przyimkowe w funkcji okolicznika miejsca i łączliwe z nimi czasowniki*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 5, s. 5-21.

- SACHAJSKA E., 1982, *Uczymy poprawnej wymowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- SAJENCZUK M. E., 2003, *Światowy sławiec, zmężczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPdC UŁ*, „Neofilolog”, nr 22, s. 64-74.
- SAWA B., 1984, *Percepcja słuchowa a normalny i zaburzony rozwój mowy*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- SERETNY A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego - zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 131-154.
- SERETNY A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. T. Miodunka, Universitas, Kraków.
- SEK-PISKOZUB T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, PWN, Warszawa.
- SIKORSKI J., 2006a, *Instruktaż fonetyczny języka niemieckiego w leksykografii*, [w:] *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, red. E. Waniek-Klimczak, W. Sobkowiak, Płock, s. 177-198.
- SIKORSKI J., 2006b, *Psycholingwistyczne aspekty w fonetyce korektywnej. Zarys problemu*, [w:] *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, red. E. Waniek-Klimczak, W. Sobkowiak, Płock, s. 199-210.
- SIKORSKI J., 2006c, *Transkrypcja w fonetyce korektywnej języka niemieckiego*, [w:] *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej*, red. W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak, PWSZ, Konin, s. 160-172.
- SIKORSKI J., 2007, *Ocena aktualnej kompetencji fonetycznej*, [w:] *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, red. M. Pawlak, J. Fisiak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 145-158.
- SIUDZIŃSKA N., 2011, *Co to jest fonetyka patoartykulacyjna (patofonetyka)?*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 52-59.

- SKOREK E. M., 2000, *Samogłoski. Profilaktyka, diagnoza, korekcja nieprawidłowej artykulacji*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SKOREK E. M., 2001, *Oblicza wad wymowy*, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa.
- SŁABY-GÓRAL I., 2009, *Fleksja polska a glottodydaktyka: czas i miejsce jako kategorie pragmatyczne*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- SMOCZYŃSKI P., 1980, *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne problemy lingwistyczne*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa, s. 83-95.
- STEFFEN-BATOGOWA M., 1996, *Struktura przebiegu melodii polskiego języka ogólnego*, Wydawnictwo Sorus, Poznań.
- STIEBER Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa.
- STRUTYŃSKI J., 2002, *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków.
- STYCZEK I., 1970, *Zarys logopedii*, PWN, Warszawa.
- STYCZEK I., 1981, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- STYCZEK I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- SZMIDT D. T., CASTELLVÍ J., 2010, *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, [w:] *Polonistyka bez granic*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, t. 2, Universitas, Kraków, s. 198-207.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2001, *Fonologia - system dźwiękowy języka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 485-502.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- ŚWISTOWSKA M., 2010, *Między logopedią a glottodydaktyką. Zastosowanie metod logopedycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków, s. 93-100.
- TAMBOR J., 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe*



- technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 79-85.
- TAMBOR J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Warszawa.
- TAMBOR J., 2010, *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Polonistyka bez granic*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, t. 2, Universitas, Kraków, s. 311-320.
- TOCZYSKA B., 2006, *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*, Wydawnictwo Podkowa, Gdańsk.
- TOCZYSKA B., 2007, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- TOCZYSKA B., 2008, *Ruch w głosie (ćwiczenia nie tylko dla dziennikarzy)*, Wydawnictwo Podkowa, Gdańsk.
- TUREK P. W., 2010, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswajania języków i w perspektywie porównawczej*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków, s. 269-279.
- VON ESSEN O., 1967, *Fonetyka ogólna i stosowana*, przeł. A. Szulc, PWN, Warszawa.
- WALIŃSKA B., 2008, *Słuch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy*, „Logopeda”, nr 1(6), s. 32-37.
- WANIEK-KLIMCZAK E., 1996, *Teaching English Phonetics and Phonology in Poland*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- WANIEK-KLIMCZAK E., 2009, *Issues in Accents of English*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- WERBIŃSKA D., 2000, *Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 50-58.
- WIANECKA E., 2008, *Manualne torowanie głosek (MTG)*, Wydawnictwo Arson, Kraków.
- WIERZBICKA A., 1999, *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa.
- WIERZCHOWSKA B., 1971, *Wymowa polska*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- WIERZCHOWSKA B., 1976, *Czego można oczekiwać od fonetyki stosowanej?*, [w:] *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, red. F. Grucza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 205-210.
- WIERZCHOWSKA B., 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Ossolineum, Wrocław.
- WILKOŃ A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WIŚNIEWSKA G., 2005, *Homonimowe memory – projekt gry dydaktycznej do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 440-455.
- WIŚNIEWSKI M., 2007, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- WÓJTOWICZ J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, red. J. Lewandowski, Warszawa, s. 96-106.
- WÓJTOWICZOWA J., 1991, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, 2010, *Prozodia, fonetyka, fonologia*, t. 9, red. J. Bartmiński, M. Nowosad-Bakalarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, 2006, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- ZAKŁECKA O., 1997, *Z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego na Ukrainie Zachodniej*, [w:] *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, red. B. Janowska, J. Porayski-Pomsta, ELIPSA, Warszawa, s. 267-290.
- ZARZYCKA-SULIGA G., 1998, *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 135-142.
- Zasady pisowni i interpunkcji*, 2008, red. E. Polański, PWN, Warszawa.
- ZAWADZKA E., 1987, *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, PWN, Warszawa.

- ZIELIŃSKA H., 2002, *Kształcenie głosu*, Polihymnia, Lublin.
- ZYBERT J., 2003, *Wpływ poprawiania błędów na efektywność uczenia języków obcych*, [w:] *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*, red. J. Arabski, Katowice, s. 99-105.
- ŻEGNAŁEK K., 2005, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U., 2002, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 119-126.
- ŻYLIŃSKA M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

## PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

- BURKAT A., JASIŃSKA A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2*, Prolog, Kraków.
- CIECHORSKA J., 2001, *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*, Pro Schola, Gdańsk.
- CIENKOWSKI W., 1988, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. I, Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- DEMBIŃSKA K., MAŁYSKA A., 2010, *Start 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Klub Dialogu, Warszawa.
- FOLAND-KUGLER M., 2007, *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców*, Ex Libris, Warszawa.
- GAŁYGA D., 2001, *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Universitas, Kraków.
- GAŁYGA D., 2011, *Jak to powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2 (wersja polska)*, Universitas, Kraków.
- Głoski polskie. Kasety video i przewodnik*, 1993, pod kier. J. Tambor i R. Cudaka, Śląsk, Katowice.
- JANOWSKA A., PASTUCHOWA M., 2003, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Śląsk, Katowice - Warszawa.

- KARCZMARCZUK B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo „Polonia”, Lublin.
- KALETA Z., 1999, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KITA M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- LIPIŃSKA E., 2010, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków.
- MADELSKA L., 2010a, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin.
- MADELSKA L., 2010b, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, artjam-studios, Wiedeń.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005a, *Hurra!!! Po polsku 1, Prolog*, Kraków.
- MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005b, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela, Prolog*, Kraków.
- MIODUNKA W., 2005, *Cześć, jak się masz? Spotkajmy się w Polsce*, Universitas, Kraków.
- PELC T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, WING, Łódź.
- PIOTROWSKA-ROLA M., PORĘBSKA M., 2012, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, Lublin.
- SERAFIN B., ACHELNIK A., 2007, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

## SŁOWNIKI I ENCYKLOPEDIA

- Leksykon nauki o języku*, 2002, red. D. Podlawska, I. Płóciennik, PPU „Park”, Bielsko-Biała (LNOJ).
- Ortograficzny słownik ucznia*, 1995, red. Z. Saloni, K. Szafran, T. Wróblewski, Warszawa (OSU).
- Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, 1984, red. A. Szulc, PWN, Warszawa (PSJS).
- Słownik dydaktyki języków obcych*, 1994, red. A. Szulc, PWN, Warszawa (SDJO).
- Słownik gramatyki języka polskiego*, 2002, red. W. Gruszczyński, J. Bralczyk, Warszawa (SGJP).
- Słownik języka polskiego PWN*, 2005, oprac. E Sobol, Warszawa (SJP).
- Słownik języka polskiego*, 1982, red. M. Szymczak, PWN, t. 1-2, Warszawa (SJPSz).
- Słownik pedagogiczny*, 1992, red. W. Okoń, wyd. 5, PWN, Warszawa (SP).
- Słownik terminologii językoznawczej*, 1970, red. Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, Warszawa (STJ).
- Słownik wymowy polskiej PWN*, 1977, red. M. Karaś, M. Madejowa, PWN, Warszawa - Kraków (SWP).
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, 2000, red. W. Kopaliński, Świat Książki, Warszawa (SWO).
- Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, 2008, red. E. Polański, PWN, Warszawa (WSO).
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, red. A. Markowski, PWN, Warszawa (WSPP).

## TEKSTY

- CHOTOMSKA W., 1987, *Kram z literami*, Czytelnik, Warszawa.
- DĘBSKI Ł., 2007, *Łamistówka*, Świat Książki, Warszawa.
- FICOWSKI J., 1981, *Dziwna rymowanka [w:] Antologia poezji dziecięcej*, wyb. i oprac. J. Cieślowski, wyd. 2 rozsz., Wrocław.
- FRĄCZEK A., 2010, *Wesołe bajki*, Wydawnictwo AWM.
- JASIEŃSKI B., 1926, *Słowo o Jakubie Szeli*, Imprimerie Menilmontant, Paryż.

STRZAŁKOWSKA M., 1996, *Wierszyki łamiące języki*, Wydawnictwo Plac Słoneczny 4.

STRZAŁKOWSKA M., 2005, *Alfabet z obrazkami*, Nowa Era, Warszawa.

WAWIŁOW D., 2003, *Wierszykarnia*, Warszawa.

## ŹRÓDŁA INTERNETOWE

PAZDRO E.: [www.ppp1.wroc.pl/sluch\\_fonematyczny.pdf](http://www.ppp1.wroc.pl/sluch_fonematyczny.pdf) [dostęp: 21.11.2010].

RACZYŃSKA M., 2007, *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, s. 169-175: [spnjo.polsl.pl/konferencje/ustron2007.doc](http://spnjo.polsl.pl/konferencje/ustron2007.doc) [dostęp: 20.09.2009].

SZOT G., 2006, *Proces uczenia się języka obcego a wiek i indywidualne cechy ucznia*, s. 1-2: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4265> [dostęp: 31.01.2012].

<http://cytaty.eu> [dostęp: 26.10.2008].

<http://spjan.ino.pl/publik/cwi3.rtf> [dostęp: 26.10.2008].

<http://www3.modersmal.net/polska/pdf/choinka.pdf> [dostęp: 26.10.2008].

<http://www.biolog.pl/content-108.html> [dostęp: 26.10.2008].

[http://www.logopedia.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=285&Itemid=37](http://www.logopedia.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid=37) [dostęp: 26.10.2008].

<http://www.rjp.pan.pl> [dostęp: 14.10.2011].

[www.fonem.eu](http://www.fonem.eu) [dostęp: 17.12.2011].

[www.sita.pl](http://www.sita.pl) [dostęp: 17.12.2011].

# WYKAZ TABEL I RYSUNKÓW

## TABELE

Tabela 1. Kompetencja fonologiczna (język polski jako obcy) . . .	26
Tabela 2. Kompetencja ortoepiczna (język polski jako obcy) . . .	27
Tabela 3. Kompetencja ortograficzna (język polski jako obcy) . . .	28
Tabela 4. Typy i funkcje słuchu . . . . .	38
Tabela 5. Przykładowe zestawianie sposobów reakcji na błąd wymowy . . . . .	103
Tabela 6. Podstawowe zasady nauczania fonetyki . . . . .	133
Tabela 7. Zakres treści nauczania w obrębie fonetyki języka polskiego jak obcego dla poziomów A i B . . . . .	150
Tabela 8. Fazy nauczania elementów fonicznych . . . . .	168

## RYSUNKI

Rysunek 1. Spirala logopedyczna . . . . .	188
---	-----

