

Posłuchaj, jak mówię

Poradnik
dla rodziców
i nauczycieli

Liliana Madelska

Posłuchaj, jak mówię

Poradnik dla rodziców i nauczycieli

Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci
oraz dla obcokrajowców, uczących się języka polskiego jako obcego

artjam-studios
Wiedeń 2010

Recenzenci

Maria Przybysz-Piwko i Joanna Wójtowicz

Konsultacje naukowe

Hans Christian Luschützky

Korekta

Jadwiga Turlej,
Ewa Kęsik, Monika Zatylny

Ilustracje

Veronika Adaktylos

Projekty okładek

Joanna Dąbrowska

Wydawca

artjam-studios

Wiedeń 2010, wydanie I

© Liliana Madelska, Artur Jamrozowicz

ISBN 978-3-200-01782-5

Materiały *Posłuchaj, jak mówię* są rekomendowane
przez *Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego w Niemczech*
(*Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte*)

Dystrybucja, sprzedaż wysyłkowa

Artur Jamrozowicz, artjam-studios.eu
office@artjam-studios.pl office@artjam-studios.eu
Wiedeń, Austria, tel. (00 43) 69911036291
Polska: logopedia.pl biuro@logopedia.pl
Niemcy: polnischunterricht.de
bundesvereinigung@polnischunterricht.de

Opracowanie techniczne, skład komputerowy, layout

Artur Jamrozowicz, Liliana Madelska

Druk i oprawa

Drukarnia GS, Kraków

Spis treści

I.	Wstęp	7
I.1.	Słucham?	9
I.2.	Jak pracować z <i>Podręcznikiem ucznia</i>	11
I.3.	Rola słuchania	15
II.	Mowa jest srebrem, słuchanie jest złotem	16
II.1.	Rola rodziców i opiekunów w kształceniu wymowy dziecka	16
II.1.1.	Wprowadzenie	16
II.1.2.	Kiedy czego uczyć	18
II.1.3.	Co mówią dzieci, co „słyszą” rodzice	19
II.1.4.	Zanim dziecko zacznie pisać	22
II.1.5.	Rodzice i logopedzi	23
II.1.6.	Polszczyzna w środowisku wielojęzycznym	23
II.1.7.	Percepcja mowy w obcych językach	25
II.1.8.	Rola fonologii w polskiej gramatyce	28
II.2.	Wymowa polska z perspektywy ucznia	32
II.2.1.	Wymowa polska nie jest trudna	32
II.2.2.	Główne tendencje w rozwoju wymowy polskich obstruentów	34
II.2.3.	Obstruenty w językach świata	35
II.2.4.	Obstruenty w polszczyźnie mówionej	37
II.2.5.	Kilka słów o tak zwanym obcym akcencie	39
II.2.6.	Co może być trudne w polszczyźnie	42
II.2.7.	Podsumowanie	49
III.	Materiały pomocnicze	51
III.1.	Podstawy zapisu fonetycznego	51
III.2.	Pary minimalne	57
IV.	Komentarze do filmu <i>Powiedz mi, co widzisz</i>	67
	Literatura	78

*Siłą można kogoś pokonać – nie będzie nam przeszkadzał.
Słowem można kogoś przekonać – będzie nam pomagał.*

I. WSTĘP

Książka ***Posłuchaj, jak mówię*** składa się z dwóch części:

- ***Podręcznik ucznia***
- ***Poradnik dla rodziców i nauczycieli***

Towarzyszy jej film dydaktyczny

- ***Powiedz mi, co widzisz***

Podręcznik ucznia służy do ćwiczenia słuchu i wymowy. Przeznaczony jest przede wszystkim dla polskich dzieci, także tych, które są wychowywane w środowisku wielojęzycznym, za granicą. Mogą z niego korzystać obcokrajowcy, uczący się polskiego jako obcego, praca z nim urozmaici też zajęcia logopedyczne w Polsce.

Głównym celem ćwiczeń jest rozwijanie u uczniów procesów mentalnych, odpowiedzialnych za rozumienie i produkcję mowy oraz rozwijanie świadomości fonologicznej, ułatwiającej naukę czytania i pisanie.

W ***Poradniku dla rodziców i nauczycieli*** staramy się przedstawić problemy dzieci oraz dorosłych, uczących się polskiej wymowy. Początkowe jego rozdziały pisane są w możliwie przystępny sposób, natomiast w drugiej części, opisując wymowę polską z perspektywy ucznia, powołujemy się na literaturę fachową i nie unikamy zagadnień teoretycznych.

W filmie dydaktycznym ***Powiedz mi, co widzisz*** prezentujemy konkretne ćwiczenia, na przykładzie których pokazujemy krok po kroku, jak pracować z uczniami, aby ułatwić im opanowanie polskiej wymowy. Podsuwamy też pomysły, jak można urozmaicić takie zajęcia.

Mamy nadzieję, że film ten:

- będzie pomocą dla rodziców i innych osób, uczących języka polskiego, które nie mają specjalistycznego przygotowania do nauki wymowy,
- ułatwi współpracę między szkołą a domem,
- pomoże logopedom przekonać rodziców, że sukces dziecka zależy w dużym stopniu od tego, czy odpowiednie ćwiczenia prowadzi się systematycznie w środowisku domowym.

Przyjmuje się, że dzieci powinny mieć w miarę dobrze opanowaną wymowę w języku ojczystym przed pójściem do szkoły, ale w praktyce jest inaczej. W Polsce kilka czy kilkanaście procent dzieci, podejmujących naukę szkolną, ma takie czy inne zaburzenia wymowy; nie podlega dyskusji to, że należy je otoczyć odpowiednią opieką logopedyczną.

W szkołach polskich za granicą opóźnienia i nieprawidłowości w rozwoju wymowy spotykamy o wiele częściej. Bardzo często mamy tu do czynienia z opóźnionym rozwojem systemu fonologicznego; inaczej mówiąc, dzieci polonijne opanowują pewne sprawności nieco wolniej, niż ich koledzy, wychowani w Polsce. Dodatkowo, pod wpływem języka lokalnego, dochodzi też do interferencji fonetyczno-fonologicznych, które powodują, że mówią one z tzw. *obcym akcentem*. Odpowiednio prowadzone ćwiczenia mogą bardzo ułatwić dziecku naukę wymowy. Za granicą jednak brakuje polskich logopedów, nie ma odpowiednich struktur organizacyjnych, brakuje specjalistycznych pomocy i niewiele jest opracowań naukowych, uwzględniających specyfikę rozwoju języka dziecka, wychowanego w środowisku wielojęzycznym. W klasach polonijnych znajomość języka polskiego bywa bardzo zróżnicowana: jedno dziecko mówi świetnie, drugie ma obcy akcent, trzecie zna niewiele wyrazów, czwarte miesza różne języki i tak dalej. W tej sytuacji nie można wymagać od nauczyciela, aby dodatkowo przejął funkcję logopedy i aby prowadził indywidualne zajęcia z wieloma uczniami, którzy takiej pomocy potrzebują. Dziecku należy pomóc w środowisku rodzinnym.

Jeśli codziennie przeznaczymy kilka minut, aby poćwiczyć z dzieckiem słuch i wymowę, pomożemy mu nie tylko w lepszym opanowaniu polszczyzny. Damy mu solidne podstawy do opanowania innych języków, wzmocnimy kontakty emocjonalne i dowiemy się, jak wiele ciekawych rzeczy nasze dziecko ma do powiedzenia.

W przypadku poważnych zaburzeń mowy konieczna jest pomoc specjalisty, jednak rodzice i opiekunowie wiele mogą zdziałać sami; systematyczna praca w środowisku domowym jest dzieciom niezbędna.

Ucząc języka polskiego jako obcego powinniśmy od początku zwracać uwagę na wymowę uczniów, gdyż inaczej, rozwijając słownictwo, będą oni utrzymywać własne błędy. O wiele lepiej nauczyć się czegoś dobrze od początku, niż po czasie korygować nieprawidłowo utrwalone struktury. Nie chodzi o to, aby uczeń mówił po polsku bez akcentu, ale o to, by jak najwcześniej poznawał te cechy wymowy (a w zasadzie, kategorie fonetyczno-fonologiczne), które są istotne w języku polskim. Takie podejście ułatwia rozumienie języka oraz naukę ortografii.

Przed rozpoczęciem zajęć polecamy obejrzenie filmu dydaktycznego *Pokaż mi, co słyszysz i życzymy udanej zabawy!*

I. 1. Słucham?

W podręczniku zebrano kilkaset par minimalnych; do ponad dwustu z nich opracowano ilustracje, ułatwiające pracę z obcokrajowcami oraz z dziećmi, które nie opanowały jeszcze nauki pisania. Pary minimalne (tzw. *paronimy*) to wyrazy o podobnym brzmieniu, lecz innym znaczeniu, na przykład *kosa* : *koza* czy *proszę* : *prosię*.¹ Łatwo się domyślić, że nieprawidłowa wymowa podobnych wyrazów może prowadzić do nieporozumień.

W normalnych warunkach rozumiemy nasze dzieci, nawet jeśli nie opanowały one jeszcze poprawnej wymowy: domyślamy się, co chcą one wyrazić, natomiast nie koncentrujemy się na tym, jak mówią.² Aby pomóc dzieciom w nauce języka, warto wykorzystać pary minimalne, gdyż takie podejście pozwala nie tylko na ćwiczenie wymowy, lecz usprawnia też funkcjonowanie systemu językowego, rozwija rozumienie mowy, kształtuje świadomość językową, ułatwia naukę pisania oraz pomaga w nauce języków obcych.

Poniżej podano kilka dialogów, w których doszło do zaburzenia komunikacji właśnie dlatego, że jedna z osób nie dość precyzyjnie coś powiedziała. Wykorzystaliśmy tu autentyczne sytuacje, podczas których nieporozumienia między studentami z Polski i z zagranicy można złożyć na karb obcego akcentu. Proszę przeczytać poniższe dialogi i zastanowić się, o co tu chodzi (wytłuszczone wyrazy, w których nieprawidłowa wymowa doprowadziła do złej interpretacji tekstu).

A. Dieter z Austrii i Ewa z Polski

- Ewa: *Podobno będziecie mieli trzecie dziecko?*
Dieter: *Tak, moja żona jest **cielna**.*
Ewa: *Musimy to oblać! Mamy wino, chcesz kieliszek?*
Dieter: *Dziękuję mam **słój**.*

B. Vera z Niemiec i Andrzej z Polski

- Andrzej: *Ale dziś gorąco...*
Vera: *No to chodźmy na **wódkę**.*
Andrzej: *A ty pijesz alkohol???*
Vera: *A czemu pytasz?*

¹ W Polsce tradycję pracy z paronimami zapoczątkowała Helena Mierzejewska 1971, a rozpropagowała ją Irena Styczek 1981, 1982. Ich zasługi dla polskiej logopedii są nieocenione. Por. też Skorek 2005, Szelaż i Szymaszek 2005. W językoznawstwie czy w logopedii różnie definiuje się paronimy; można przyjąć, że w parze minimalnej do zmiany znaczenia prowadzi zmiana jednej cechy fonologicznej, np. kategoria dźwięczności decyduje o znaczeniu w parach typu *kosa* : *koza*, a zmiana miejsca artykulacji prowadzi do zmiany znaczenia w parach typu *proszę* : *prosię*. W naszej pracy wykorzystujemy też ciągi trójwyrazowe, jak *paczka* : *taczka* : *kaczka*, wyrazy podobne, np. *spada* : *zbada* czy wyrazy różniące się liczbą elementów, jak *braki* : *buraki*.

² Pomaga w tym kontekst oraz interpretacja wypowiedzi dziecka, możliwa dzięki procesom fonologicznym, sterującym rozumieniem mowy.

C. Roger z USA i Kasia z Polski

Roger: Co to **półka**?

Kasia: To regał na ścianie.

Roger: A czemu regał **półka**?

Kasia: Bo półka to regał.

Roger: Ale czemu **półka**?

Kasia: Chcesz wiedzieć, czemu się nazywa półka?!

Roger: Nie, czemu **półka**!!!

W przypisie podano intencję mówiących oraz krótki komentarz językowy.³ Jeśli chcemy naszym uczniom zaoszczędzić tego typu nieporozumień, warto poświęcić trochę czasu na gry i zabawy językowe z podręcznikiem *Posłuchaj, jak mówię*.

W podręczniku prezentujemy pary minimalne, które pomagają w opanowaniu wszystkich kategorii fonetyczno-fonologicznych, istotnych dla języka polskiego. Ćwiczymy najpierw samogłoski, potem – spółgłoski sonorne, a dalej: spółgłoski zwartowybuchowe, po nich szczelinowe, a dopiero potem zwartoszczelinowe. Taka kolejność z grubsza odwzorowuje przyswajanie mowy przez dziecko, toteż w podobnej kolejności można sprawdzać, jak sobie radzi uczeń, a w razie potrzeby zatrzymać się przy danej kategorii i ćwiczyć percepcję i wymowę przy pomocy odpowiednich ilustracji.⁴ Początkowe ćwiczenia można przerobić szybko; celem ich jest przede wszystkim zapoznanie ucznia z proponowanym tu systemem pracy. Na końcu podane są dodatkowe przykłady, które mogą być przydatne dla starszych dzieci oraz dla osób wychowanych w innym środowisku językowym, mówiących z tzw. obcym akcentem.

Ćwiczenia powinny być prowadzone w odpowiedniej kolejności. Najpierw wprowadzamy to, co łatwiejsze. Na przykład głoska *c* to w pewnym sensie połączenie *t + s*. Tak więc najpierw należy sprawdzić, czy dziecko dobrze słyszy, a potem – czy dobrze wymawia *t*, na przykład w takich wyrazach, jak *paczka* : *taczka* : *kaczka*⁵ czy *Tomek* : *domek*⁶. Drugim krokiem będzie sprawdzenie, czy dziecko dobrze odróżnia słuchem takie wyrazy, jak np. *kasa* : *Kasia* : *kasza*⁷, a także *kosa* : *koza*⁸. Dopiero gdy jesteśmy pewni, że dziecko dobrze odróżnia

³ Dialog A.: Dieter mówi *cielna* zamiast *dzielna*. Przyczyna: tendencja do ubezdźwięczniania; typowa interferencja z języka niemieckiego. Dialog A. i B.: Dieter chce powiedzieć *mam swój (kieliszek)*, ale dla polskiego ucha brzmi to jak *słów*; podobnie Vera chce powiedzieć *chodźmy na łódkę*, ale jej realizacja jest za mało sonorna (zbliżona do *w*), stąd interpretacja Andrzeja: *chodźmy na wódkę*. Przyczyny: brak precyzyjnego odróżnienia *w* : *ł*; to typowe wpływy języka niemieckiego (interferencje). Dialog C.: Roger chce zapytać, co *puka* (za ścianą), ale Kasia interpretuje to jako *półka*. Przyczyna: tendencja do dyftongizacji samogłosek (inaczej mówiąc, do przedłużonej i jakby „zaokrąglonej” wymowy samogłosek). Jest to typowa cecha angielskiego akcentu w polszczyźnie.

⁴ Pierwsze wypowiedzi dziecka to sylaby o prostej strukturze (głównie połączenia spółgłoski i samogłoski), jak np. *mama*, *baba*. Ćwicząc wymowę warto pamiętać o tym, że zbitki spółgłoskowe stanowią dodatkową trudność.

⁵ Sprawdzamy tu cechę *miejsce artykulacji*, w opozycji *p* : *t* : *k*.

⁶ Sprawdzamy tu cechę *dźwięczność*, w opozycji *t* : *d*.

⁷ Sprawdzamy tu cechę *miejsce artykulacji*, w opozycji *s* : *ś* : *sz*.

⁸ Sprawdzamy tu cechę *dźwięczność*, w opozycji *s* : *z*.

słuchem i odpowiednio wymawia podobnie brzmiące wyrazy, zawierające głoski *t* oraz *s*, przechodzimy do ćwiczeń z głoską *c*.

Logopedzi niechętnie mówią o tym, co dziecko powinno potrafić w danym wieku. U dzieci występują duże różnice indywidualne, a ważne jest nie tylko, kiedy dziecko opanuje daną sprawność, lecz także – w jakiej kolejności. Mówiąc bardzo ogólnie, można przyjąć, że jeśli dziecko w wieku czterech lat radzi sobie z rozpoznawaniem większości głosek języka polskiego (odpowiednio wskazuje obrazki), a pięciolatek wymawia prawie wszystkie głoski (odpowiednio nazywa obrazki), to wszystko jest w porządku i możemy przystąpić do nauki pisania.⁹ Jeśli jednak dziecko sześciolatnie nie tylko nieprawidłowo wymawia dźwięki mowy, ale również nie potrafi ich dobrze wysłyszeć i zinterpretować, to znaczy, że nie jest ono dobrze przygotowane do podjęcia nauki pisania. W takiej sytuacji należałoby zwrócić się o pomoc do specjalisty, koniecznie należy też rozwijać słuch mowny.

I.2. Jak pracować z *Podręcznikiem ucznia*

Praktycznie nasz podręcznik może służyć dziecku przez kilka lat. Z czterolatkami możemy się bawić w odgadywanie, który obrazek nazywamy. Pięcio- i sześciolatki same nazywają obrazki, a my pokazujemy, co usłyszeliśmy. Następnie dzieci mogą ćwiczyć czytanie i pisanie, a po każdej sesji przy odpowiednich ikonkach stawiają sobie plusy za dobrze wykonane zadania.

W przypadku osób dorosłych, uczących się polskiego jako obcego, nauczyciel może dobierać odpowiednie materiały, zależnie od potrzeb uczniów.¹⁰

Ćwiczenia powinny przebiegać w miłej atmosferze, w formie zabawy, a nie poważnego obowiązku. Ważne jest, aby rozmawiać z uczniem, a nie tylko do niego mówić. Lepiej ćwiczyć codziennie po kilka minut, niż rzadko, ale za długo. Nie ma sensu kontynuowanie zajęć, kiedy uczeń jest zmęczony i nie może się skoncentrować. Jeśli wybierzemy ćwiczenie, przerastające możliwości ucznia w danym dniu, możemy przejść do ćwiczeń łatwiejszych; każdą sesję warto zakończyć pochwałą, wskazując, co się nam udało osiągnąć.

Typowa sesja z uczniem może przebiegać zgodnie z *zasadą pięciu kroków*, lecz w zależności od potrzeb i możliwości ucznia prezentowane materiały można wykorzystywać na wiele różnych sposobów.

⁹ Jeśli stwierdzimy, że pięciolatek nie odróżnia słuchem takich spółgłosek, jak *p : t : k* czy *b : d : g*, warto skontaktować się ze specjalistą, aby ustalić przyczynę takiego stanu.

¹⁰ Grupom niemieckojęzycznym polecamy ćwiczenia, różnicujące *w : ł* (co nie jest potrzebne osobom angielskojęzycznym), natomiast pracując z osobami angielskojęzycznymi więcej czasu warto poświęcić opozycjom typu *stoki : stolki*; więcej na ten temat można znaleźć w rozdziale *Wymowa polska z perspektywy ucznia*.

Zasada pięciu kroków

1. Wybór materiału
2. Omówienie znaczenia ćwiczonych wyrazów
3. Ćwiczenie słuchu mownego (percepcji słuchowej)
4. Ćwiczenie wymowy
5. Podsumowanie osiągnięć ucznia

Wybór materiału

Wybieramy ilustracje na daną sesję. Powinny one być dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych ucznia. Najlepiej, jeśli ćwiczenia odbywają się codziennie po kilka minut. Jeśli nie ma specjalnych zaleceń, na przykład ze strony logopedy czy nauczyciela, można pracować z parami minimalnymi w takiej kolejności, w jakiej są one podane w podręczniku. Początkowo wybieramy ćwiczenia, które uczeń będzie mógł wykonać bez problemu, aby zapoznać go ze sposobem pracy. Nie należy rozpoczynać zajęć od par minimalnych, których znaczenia uczeń nie rozumie.

Omówienie znaczenia ćwiczonych wyrazów

Sprawdzamy, czy uczeń rozumie znaczenie wybranych par oraz sens ilustracji. Osoba dorosła (nauczyciele, rodzice, opiekunowie, starsze rodzeństwo) rozmawia z uczniem o danej grupie obrazków. Jest to zazwyczaj para, a czasem trzy lub cztery obrazki, symbolizujące podobnie brzmiące słowa. Jeśli dziecko nie zna jakiegoś wyrazu, np. *kasza*, warto przygotować kaszę do jedzenia lub pokazać różne rodzaje: kaszę gryczaną, kaszkę mannę itp. Niestety, nie zawsze da się dobrać odpowiednie pary czy grupy minimalne na podstawie wyrazów dobrze dzieciom znanych. W zabawie pojawią się pojęcia, które trzeba dziecku przybliżyć – im bardziej konkretnie i obrazowo, tym lepiej.¹¹ Dopiero kiedy dziecko dobrze wie, co dane obrazki symbolizują, zaczynamy zabawę.

Ćwiczenie słuchu mownego (percepcji słuchowej)

Podstawą dobrej wymowy jest dobra percepcja słuchowa: prawidłowe rozumienie tego, co się słyszy. Opiekun nazywa jeden z obrazków z wybranej pary, a uczeń pokazuje, co usłyszał. Za każdym razem sygnalizujemy (choćby skinieniem głowy lub innym gestem), czy uczeń wskazał odpowiednią ilustrację. Ćwiczenia powtarzamy tyle razy, ile trzeba, aby uczeń nauczył się identyfikować wybrane ilustracje. Czasami uda się to na jednej sesji, ale zdarza się, że do danej pary trzeba wracać przez kilka dni czy tygodni.

Ćwiczenia słuchowe można z powodzeniem prowadzić w większych grupach. Dla rozumienia, zapamiętywania i dla przetwarzania informacji językowych prawidłowa percepcja jest o wiele ważniejsza, niż prawidłowa wymowa.

¹¹ Aby uatrakcyjnić zajęcia, warto szukać z uczniami dalszych przykładów. Nie wszystkie będą się nadawały do pracy z dziećmi. I tak ważną dla osób niemieckojęzycznych parę *wódka* : *łódka* oraz wiele innych propozycji odnotowujemy na dole stron, ale nie towarzyszą im ilustracje. Jeśli dorosłe osoby, uczące się polskiego, nie znają znaczenia ćwiczonych słów, można je przetłumaczyć na ich język ojczysty.

Ćwiczenie wymowy

Dopiero kiedy uczeń prawidłowo pokazuje wybrane ilustracje, możemy przejść do ćwiczenia wymowy. Po prostu zamieniamy się rolami: uczeń nazywa wybrany obrazek, a opiekun pokazuje, co usłyszał. W ten sposób uczeń poznaje w praktyce, jak odbierane są jego wypowiedzi. Jeśli na przykład ktoś nie wymawia głoski, zapisywanej ortograficznie jako *sz*, nie będzie w stanie zróżnicować takich par, jak *Kasia* : *kasza*, *siny* : *szyny* czy *prosię* : *proszę*.

Zdarza się, że wystarczają same ćwiczenia słuchu, przy okazji których dziecko samo zaczyna prawidłowo wymawiać nowe dźwięki mowy. Jeśli nie, to trzeba czasami wielu pomysłów, aby naprowadzić ucznia na prawidłową artykulację.

Łatwo się zorientować, kiedy uczeń ma problemy z wymową. Jeśli kilka razy powtarza coś „tak samo” (przynajmniej my słyszymy wymowę odpowiadającą tylko jednemu z obrazków), a patrzy na inny obrazek (sygnalizując nam, że to właśnie ten inny obrazek chce nazwać), nie ma sensu wymagać powtarzania po nas tego trudnego słowa. Może się zdarzyć, że uczeń wymówi coś w taki sposób, iż w ogóle nie wiemy, o co chodzi. Tak jest na przykład, gdy zamiast *Kasia* lub *kasza* słyszymy dźwięk pośredni, co można oznaczyć zapisem *kasz'a*.¹² W takim przypadku najlepiej nie nakłaniać dziecka do powtarzania wyrazu, aby nie utrwalalo ono tego rodzaju wymowy. Zamiast tego należy przejść do ćwiczenia wymowy w zabawie. Tu można korzystać z wielu pomysłów, które pokazujemy na filmie *Powiedz mi, co widzisz*, jak na przykład naśladowanie dźwięków z otoczenia (szum wiatru szszsz, jazda pociągu szuszuszu), wypowiadanie sylab, wspomagane ruchami dłoni (okrągła dłoń przypomina o zaokrągleniu warg przy wymowie *szu*) czy też powtarzanie wyrazu od tyłu: *-a, -sza, -asza, kasza*.¹³

Podczas ćwiczeń rozmawiamy na temat obrazków, stawiając przed uczniem dodatkowe zadania, takie jak:

- szukanie rymów do ćwiczonych wyrazów; jeśli np. na obrazkach mamy parę *muszka* : *nóżka*, to pasuje też do tego *gruszka, jabłuszka* czy *pietruszka*;
- układanie z dziećmi krótkich wierszyków, np. do pary *cień* : *dzień*:
*Biega za mną długi cień,
bo dziś jest słoneczny dzień.*
- recytowanie wierszyków, układanych wspólnie z dziećmi; można przy tym klaskać w dłonie, licząc w ten sposób sylaby;
- szukanie słów „schowanych” w innych słowach, np. *plamy*: tu „schowały się” takie słowa, jak *lamy, a, my*.

¹² Przecinek nad literą oznacza wymowę zmiękczonej, w tym przypadku pośrednią między *sz* a *ś*. Podobną wymowę słychać u wielu obcokrajowców, a także u niektórych dorosłych osób z drugiego pokolenia Polonii. W rozdz. II.1. podajemy transkrypcję uproszczoną; systematyczne zapisy fonetyczne w transkrypcji międzynarodowej wprowadzamy dopiero od rozdz. II.2.

¹³ To odciąga uwagę ucznia od znaczenia wyrazu (i od percepcji przez pryzmat systemu językowego). Takie działanie często ułatwia odnalezienie nowego ułożenia narządów mowy, które uczeń ma dopiero włączyć do swojego językowego repertuaru.

- Rozwijamy wyrazy, np. wyraz *pas* można „rozwinąć” na wiele sposobów, jak *pasek*, *zapasy*, *pastwisko*, *pasuje*, *wypastować* itd.

Takie zabawowe ćwiczenia rozwijają świadomość fonologiczną, która ogromnie pomaga w nauce czytania i pisania.¹⁴

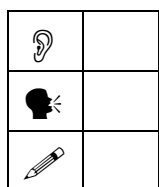
Bardzo ważne jest to, żeby jednorazowo nie ćwiczyć za długo. Przy objawach zmęczenia czy znudzenia próbujemy dziecko rozbawić, zachęcić pochwałą, zrobić małą przerwę czy posłuchać, co miłego zdarzyło mu się danego dnia. Najważniejsze, aby sesję zawsze kończyć pozytywnie, chwając ucznia za każdy, nawet najdrobniejszy sukces.

Ćwiczenia wymowy najlepiej prowadzić indywidualnie lub w małych grupach. Nauczyciel, pracujący w kilkunasto- czy kilkudziesięcioosobowych klasach, nie jest w stanie zająć się każdym uczniem osobno, toteż bardzo ważna jest logopedyzacja rodziny, szczególnie jeśli dzieci wychowywane są w środowisku wielojęzycznym.

W przypadku wad wymowy (jak seplenienie czy jąkanie) konieczna jest współpraca ze specjalistą, gdyż niepoprawne ćwiczenie artykulacji może prowadzić do wzmocnienia wad wymowy.

Podsumowanie osiągnięć ucznia

Warto chwalić dzieci za każdy, nawet niewielki sukces. Pozytywne podsumowanie powinno kończyć każdą sesję ćwiczeniową. Ikony, towarzyszące ilustracjom do ćwiczenia danej kategorii fonologicznej, mają pomóc w dokumentacji postępów.



- Jeśli uczeń dobrze pokazuje wybrane obrazki (ma dobrze rozwiniętą percepcję słuchową w zakresie ćwiczonej cechy), to może sobie sam postawić plus przy ikonce z uchem.
- Jeśli odpowiednio je nazywa, stawia sobie plus przy ikonce z „mówiącą głową”.
- Jeśli potrafi napisać wyrazy, stawia sobie plus przy ikonce z ołówkiem.

W ten sposób to uczeń prowadzi dokumentację swoich postępów, co uczy systematyczności, stanowi pozytywną motywację do pracy, jest także bardzo ważne dla rozwoju samodzielności i dla budowania obrazu samego siebie. Od ucznia zależy też w dużym stopniu tempo pracy – to on może sobie szybko postawić plus przy ćwiczeniach, które są dla niego łatwe, a więcej czasu poświęcamy na to, co trudniejsze.

Ilustracje są tak przygotowane, aby zachęcić dzieci do kolorowania. W przedszkolu i w młodszych klasach szkół podstawowych kolorowanie obrazków urozmaica ćwiczenia i jest przez uczniów traktowane jak nagroda: możesz

¹⁴ Por. Maurer 2006, s. 12: „(...) dzieci, które przed rozpoczęciem nauki czytania osiągają wyższy poziom świadomości fonologicznej, robią szybsze postępy w nauce czytania i pisania (...)” I dalej: „(...) opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz rozwój świadomości fonologicznej wpływają wzajemnie na siebie, a każda z tych sprawności ułatwia kształtowanie się drugiej.”

pokolorować to, co już potrafisz. W ten sposób łatwo się zorientować, co dziecko już umie, a nad czym musimy jeszcze popracować.

Podręcznik *Posłuchaj, jak mówię* przeznaczony jest przede wszystkim do ćwiczeń słuchu oraz wymowy. Można go dodatkowo wykorzystywać do ćwiczeń pisania i czytania, szczególnie w początkowym etapie nauki. Przydaje się też jako pomoc do nauki ortografii dla obcokrajowców oraz dla osób z drugiego pokolenia Polonii, które nie opanowały pisania po polsku w wieku szkolnym.

Nauka czytania

Polecamy metodę globalną: najpierw dziecko powinno opanować rozpoznawanie całych wyrazów, a potem – analizować różnicę w pisowni. Do tego etapu nadają się ćwiczenia, podczas których uczniowie porównują podpisy pod parami minimalnymi w *Podręczniku dziecka*, szukając różnic i podobieństw.

Nauka pisania

Ćwiczenia pisania i czytania pomagają w opanowaniu wymowy, a pary minimalne pokazują, jak ważne jest staranne pisanie: jeden błąd, a już napisaliśmy nie to, co było naszym zamiarem (por. Przybysz-Piwko 2007).

I.3. Rola słuchania

Zazwyczaj dużo mówi się do dziecka; dobrze, jeśli czyta się bajki, na przykład na dobranoc. O wiele za mało słuchamy naszych dzieci, nie rozwijamy u nich umiejętności opowiadania, prowadzenia ciekawej rozmowy. Na pytania logopedy: *Jakiego typu problemy z wymową ma pani / pana dziecko? Jakich głosek nie potrafi wymówić?* wielu rodziców nie potrafi odpowiedzieć. I trudno się temu dziwić – w żadnej szkole nie uczylimy się słuchać i analizować języka własnych dzieci, a jest to bardzo trudne zadanie. Praca z podręcznikiem *Posłuchaj, jak mówię* ma to zadanie ułatwić. Nasze ilustracje są bogatsze, niż pary minimalne prezentowane w wielu podręcznikach dla logopedów. W podręczniku *nosze* (w parze *nosze* : *noże*) to nie tylko kawałek materiału; widać jeszcze dwie osoby, które niosą chorego. Słowo *nosze* wielu dzieciom nie jest znane, można więc porozmawiać z nimi na ten temat. Bardzo ważne są pytania wprowadzające, jak: *A jak myślisz, co widać na tym obrazku? Co to może być? Nie wiesz? Takie lekkie łóżko nazywa się nosze. Jak myślisz, do czego mogą służyć nosze? Kiedy mogą być potrzebne?* Każdy obrazek można potraktować jako pretekst do rozmowy z dzieckiem. Przy okazji dzieci mogą w naturalnych warunkach używać słów, których wymowę chcemy z nimi ćwiczyć. Posłuchajmy, czy nasze dziecko potrafi opowiadać, pozwólmy mu pokazać jego wyobraźnię czy dziecięcą interpretację świata. Nie ma lepszego sposobu na zbudowanie dobrych związków z dzieckiem, jak nauczyć się tak naprawdę słuchać, co ono chce nam powiedzieć.

II. Mowa jest srebrem, słuchanie jest złotem

II.1. Rola rodziców i opiekunów kształceniu wymowy dziecka

II.1.1. Wprowadzenie¹⁵

Naukę języka można porównać do budowy domu. Podstawą są fundamenty; na słabych fundamentach nie da się zbudować solidnej konstrukcji. W języku takim fundamentem jest wymowa: ważne jest nie tylko to, jak dziecko wymawia słowa, ale przede wszystkim – jak je słyszy. Często nie zdajemy sobie sprawy z tego, że to właśnie niezbyt precyzyjne słyszenie mowy¹⁶ jest przyczyną wielu kłopotów dziecka. Słabo wykształcony słuch mowny można porównać do cegły o złej jakości. Bez wykształconego słuchu mownego dziecko nie będzie mogło dobrze mówić po polsku, a w konsekwencji będzie też miało problemy z nauką czytania i pisanie.

Dzieci w Polsce

W Polsce te dzieci, które nieprawidłowo mówią, zostają wysyłane do logopedy. Pomoc logopedyczna jest tym bardziej skuteczna, im bardziej systematycznie prowadzone są dodatkowe ćwiczenia w środowisku rodzinnym, toteż logopedyzacja rodziców i opiekunów jest właściwie podstawą dobrej terapii.

Niektórzy rodzice lekceważą problemy logopedyczne, argumentując, że przecież prędzej czy później i tak wszystkie dzieci „same z siebie” zaczną dobrze mówić. Rzeczywiście u wychowanych w Polsce dziesięciolatków tak zwanej

¹⁵ W *Poradniku* wykorzystano m.in. materiały, opublikowane w artykułach *Rola rodziców w kształceniu wymowy drugiego pokolenia Polonii*, Madelska 2009a oraz *Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, Madelska 2009b. Na początku *Poradnika* podajemy przykłady w zapisie ortograficznym, a zapis fonetyczny czy międzynarodową terminologię językoznawczą wprowadzamy stopniowo. W tabeli II.1. *Fonemy współczesnej polszczyzny* podane są zarówno latynizmy, jak i terminologia polska, a tabela III.1. *Ortografia a zapis fonetyczny* zawiera zestaw międzynarodowych symboli fonetycznych IPA.

¹⁶ Posługujemy się tu ogólnym terminem *słuch mowny*, proponując ćwiczenia, rozwijające tzw. słuch fonologiczny czy fonematyczno-fonetyczny, por. Skorek 2005. Na ten temat istnieje bogata literatura, por. np. Styczek 1981, 1982, Łobacz 1985, 1996, 2005, Lieberman, P., S. Blumstein 1988, Wójtowicz 1991, Ročławski 1993, Milewski 1999, Krajna 2000, Domagała, Mirecka 2001, 2002, Maurer 2006, Szelaę, Szymaszek 2006.

wymowy dziecięcej (typu *śam sobie żupę żlobię*) w zasadzie się nie słyszy. Opóźnienia w rozwoju wymowy nie należy jednak lekceważyć, gdyż utrudnia to dzieciom naukę pisania i czytania, naraża je na kpiny rówieśników, budzi niechęć do komunikacji werbalnej i może w rezultacie prowadzić do zaburzeń osobowości.

Dzieci wielojęzyczne

U dzieci, które uczą się polskiego za granicą, w środowisku wielojęzycznym, wymowa polska może się rozwijać nie tylko wolniej, ale też inaczej. Nawet wśród młodzieży czy dorosłych ze środowisk polonijnych często słychać cechy, typowe dla wymowy dziecięcej, co kładziemy na karb tak zwanego *obcego akcentu*. Takim osobom bardzo trudno przychodzi nauka pisania po polsku. Ponieważ za granicą trudno zapewnić dzieciom pomoc logopedyczną, tym ważniejsza jest rola rodziców.

Czy w związku z tym należałoby zrezygnować z uczenia dzieci dwóch języków jednocześnie?¹⁷ We współczesnym świecie znajomość dwóch czy kilku języków jest dla każdego z nas ogromnym wzbogaceniem. Nie chodzi tu tylko o zapewnienie lepszego startu w życie zawodowe, o większe grono potencjalnych przyjaciół czy możliwość bezpośredniego obcowania z innymi kulturami. Paradoksalnie, to właśnie wielojęzyczność pozwala nam spojrzeć na świat z szerszej perspektywy i docenić wartość własnej kultury.

Postacie z pogranicza kultur często wpływają na wielkie wydarzenia historyczne czy dokonują epokowych odkryć. Przytoczmy jednak prostą historyjkę: jeśli w dużym pomieszczeniu o charakterze warsztatu poprosimy kilkuletnie dziecko jednojęzyczne o wbicie gwoźdźcia w miękką deskę, będzie ono szukało młotka. W podobnej sytuacji dziecko dwujęzyczne, nie znajdując młotka, zacznie się rozglądać za jakimkolwiek narzędziem, które umożliwi wykonanie zadania. Jeśli bowiem *młotek* może mieć różne nazwy, to również różne przedmioty mogą jak młotek funkcjonować. Można więc powiedzieć, że dwujęzyczność rozwija podejście abstrakcyjne i pozwala nam w dużym stopniu wyzwolić się ze schematów, narzucanych przez język na nasze myślenie.

I może najważniejsze: każdy nowy język otwiera nam drzwi do domu nowych przyjaciół.

Dorośli, uczący się polskiego jako obcego

Pod względem wymowy polszczyzna nie należy do szczególnie trudnych języków, ale ucząc polskiego jako obcego warto od samego początku rozwijać u uczniów percepcję fonetyczno-fonologiczną. Kto szybko uświadomi sobie, że jemy *kaszę*, a nie *Kasie*, że mówimy *Pomóż mi, proszę*, a nie *Pomóż mi, prosię*, oraz że *Papież jest w Rzymie nie tylko w zimie*, ten lepiej i skuteczniej nauczy się mówić, pisać i dobrze rozumieć po polsku.

Podręcznik *Posłuchaj, jak mówię* powstał głównie z myślą o dzieciach, uczących się polskiego w środowisku wielojęzycznym, ale może być pomocą dla

¹⁷ Rozważania na ten temat można znaleźć w książce *Dwukulturowość i dwujęzyczność - przekleństwo czy bogactwo*, por. Cieszyńska 2004.

dzieci w Polsce oraz dla dorosłych, uczących się polskiego jako obcego. Film *Powiedz mi, co słyszysz* pokazuje, jak można pracować z tak różnymi grupami uczniów.

II.1.2. Kiedy czego uczyć

Neurologia uczy nas, że w życiu dziecka są szczególne okresy, kiedy opanowuje ono daną funkcję najlepiej. I tak przed trzecim rokiem życia dzieci tworzą proste wypowiedzi, ale głównie uczą się rozumienia. Warto więc z dzieckiem dużo rozmawiać, tłumaczyć, co robimy i nazywać przedmioty, związane z najbliższym otoczeniem. Jednocześnie dziecko uczy się rozpoznawać stan emocjonalny innych osób. Jeśli więc będziemy w tym czasie wymagać od dziecka, aby jak najszybciej nauczyło się mówić (i to np. w dwóch czy trzech językach), może się zdarzyć, że dziecko takie w przyszłości będzie się doskonale wypowiadać, ale może mieć problemy z rozpoznawaniem uczuć innych osób; nie będzie do niego docierało, że smutna twarz to bardzo ważny sygnał w związkach międzyludzkich. Inny przykład: jeśli zbyt wcześnie (dużo przed pierwszymi urodzinami) będziemy zachęcali dziecko do chodzenia, dostarczając mu najlepszych pomocy, jak wózek do pchania itp., to dziecko może zacząć wcześniej chodzić, wzbudzając dumę rodziców, ale towarzyszyć temu może nieprawidłowe wykształcenie kości stopy, prowadzące do płaskostopia. Podsumowując: bardzo ważne jest to, aby uczyć dziecko tego, do czego jest ono przygotowane od strony fizjo- i neurologicznej. Jeśli będziemy na siłę przyspieszać rozwój jakiejś sprawności, możemy odnieść „sukces”, ale kosztem upośledzenia innej sprawności. Z drugiej strony, jeśli nie wykorzystamy odpowiedniej chwili na rozwój danej sprawności, w przyszłości bardzo trudno to nadrobić.

W odniesieniu do języka oznacza to, że jeśli dziecko nie opanuje dobrze kolejnych kroków, ważnych dla rozwoju słuchu mownego i dla wymowy w danym języku (czy też w różnych językach) w odpowiednim czasie, to później będzie to bardzo trudne. Wynika stąd, że ćwiczenia wymowy muszą być przystosowane do wieku dziecka. Dziecko musi najpierw opanować proste sylaby, składające się z takich spółgłosek i samogłosek, jak *mama, papa, baba, dada*. Następnie można wymagać od dziecka prawidłowego rozumienia wyrazów typu *kasa : Kasia* (zawierających spółgłoski szczelinowe, jak *s, ś*), a jeszcze później dziecko opanowuje spółgłoski zwartoszczelinowe, jak *cz, dż*.

Dzieciom wychowanym za granicą, w środowisku wielojęzycznym, trudniej opanować zarówno prawidłowe słyszenie, jak też i wymawianie wszystkich głosek języka polskiego. W niektórych krajach naukę pisania rozpoczyna się wcześniej niż w Polsce (tak jest na przykład w polskich szkołach w Wielkiej Brytanii). Jeśli naukę pisania podejmują pięciolatki, które nie odróżniają jeszcze

słuchem wielu elementów, ważnych dla precyzyjnego rozumienia języka, to czeka je bardzo trudne zadanie.¹⁸

II.1.3. Co mówią dzieci, co „słyszą” rodzice

Nauczycielom i logopedom doskonale znana jest taka sytuacja: jeżeli informujemy rodziców, że dziecko ma problemy z wymową, pytają oni, o co dokładnie chodzi. Prosimy więc, dajmy na to, pięcioletnie dziecko, aby policzyło do dziesięciu. Dziecko liczy [jeden, dwa, cz'i, cz'teri, p'jeńcz', sz'esz'cz', sz'edem, osz'em] i tak dalej, a dumny rodzic mówi: *No widzi pani? Dobrze liczy! Wszystko umie!* Tak, dziecko teoretycznie dobrze liczy, ale zdarza się, że liczebniki wymawia mało precyzyjnie, a na to już rodzice nie zwracają uwagi.

Przyczyną niewłaściwej wymowy są często zaburzenia słuchu mownego. Słuch fizjologiczny może być dobrze rozwinięty, lecz dziecko nie jest w stanie precyzyjnie odróżniać od siebie określonych dźwięków mowy. Zdarza się (a u młodszych dzieci jest to norma), że dziecko słyszy szelest liści czy brzęczenie muchy, ale nie odróżnia takich wyrazów, jak

prosię : proszę; buzie : burze, ciapki : czapki.

Dopiero z czasem dziecko opanowuje fonetyczno-fonologiczny system języka. Znaczy to, że rodzice powinni nie tylko wiedzieć, w jakim wieku dziecko powinno wymawiać kolejne głoski, lecz również umieć oceniać, jak ono słyszy i jak reaguje na dźwięki mowy.

Małe dzieci mówią inaczej niż dorośli – to normalne, że najpierw pojawiają się proste „słowa”, które interpretujemy zależnie od sytuacji. Jeśli dziecko mówi *dada* i pokazuje na buty, domyślamy się, że chce iść na spacer. Kiedy dziecko mówi *dada*, widząc, że tato zakłada płaszcz, znaczy to dla nas, że dziecko się żegna; tak więc to samo wyrażenie, w zależności od sytuacji, odczytujemy jak wypowiedzi typu *Chodźmy na spacer* lub *Do widzenia, tatusiu*.¹⁹ Jeśli dziecko powie *dada*, słysząc odjeżdżający samochód, można wzmocnić kontakt językowy przez komentarz i machanie ręką: *Tak, da-da, tatuś jedzie do pracy*. W ten sposób pokazujemy dziecku, że jego wypowiedzi coś dla nas znaczą. Jednocześnie uczymy się interpretować to, co dziecko mówi, nie oczekując od niego, że będzie od początku produkować bezbłędnie zbudowane zdania. Mechanizm ten funkcjonuje przez wiele lat: dziecko mówi „po swojemu”, a rodzice i opiekunowie starają się odczytać jego intencje.

Na początku, przez pierwsze trzy lub cztery lata, musimy próbować zrozumieć, co dziecko mówi, niezależnie od tego, że w jego wypowiedziach brakuje wielu dźwięków mowy. Wypowiedzi typu *mamuśu, ja sobie sam śisko żłob'je* bez problemu odczytujemy jako ‘mamusiu, ja sobie sam wszystko

¹⁸ Por. cykl artykułów Przybysz-Piwko 1998, 2007, 2009, Nowak 1992, Cieszyńska 2006 czy Jeżewska-Krasnodębska 2007, 2008.

¹⁹ Pierwsze „wyrazy” dziecka, które pełnią funkcję wypowiedzi, to tzw. *holofrazy*.

zrobię’.²⁰ Popatrzmy, na czym polega interpretacja jednej prostej wypowiedzi dziecięcej z perspektywy języka dorosłych.

Tabela I.1. Interpretacja wypowiedzi dziecka

Wymowa dziecka	Interpretacja	Wymowa dorosłych
<i>mamuśu</i>	$\acute{s} \rightarrow \acute{s}$	<i>mamuśu</i> (czyli podobnie, jak u dziecka)
<i>sob’je</i>	$\acute{s} \rightarrow s$	<i>sob’je</i>
<i>śam</i>	$\acute{s} \rightarrow s$	<i>sam</i>
<i>śisko</i>	1) uzupełnić: f- na początku wyrazu 2) $\acute{s} \rightarrow sz$ 3) $i \rightarrow y$ 4) $\acute{s} \rightarrow s$ 5) dodać -t- w środku zbitki spółgłoskowej	<i>fszystko</i>
<i>żlob’je</i>	1) $\acute{z} \rightarrow z$ 2) $l \rightarrow r$	<i>zrob’ję</i>

W wyrazie *mamuśu* głoska $\acute{s}$ występuje zarówno w wymowie dziecka, jak i w polszczyźnie dorosłych. W wyrazie *śisko* dwa razy występuje $\acute{s}$; pierwsze $\acute{s}$ zastępuje głoskę *sz*, a drugie zastępuje głoskę *s*. Inaczej mówiąc, ten sam dźwięk, w zależności od kontekstu, może mieć różne interpretacje:

$$\acute{s} \rightarrow \acute{s}, \text{ sz}, \text{ s}.$$

Dorośli potrafią uzupełniać mentalnie także to, czego brakuje w wymowie dziecka; słysząc *śisko*, interpretujemy to bez problemów jako *wszystko*, mimo iż należy tu niejako dodać dwa brakujące elementy.²¹ Mało tego, podobne zdanie w ustach innych dzieci może brzmieć

ja sob’je sam sysko zlob’je lub *ja szob’je szam fszysko zrob’ie.*

Jeśli tylko w wypowiedzi dziecka funkcjonują typowe dla polszczyzny procesy fonologiczne (mentalne procesy związane z produkcją i rozumieniem

²⁰ Stosujemy tu zapis uproszczony, trzeba więc zwrócić uwagę na podstawowe różnice między mową a pismem: piszemy *mamusiu*, ale litera *i* służy tu tylko do oznaczenia miękkości tudzież zmiękczenia poprzedniej głoski i nie jest wymawiana, mówimy więc *mamuśu*. Piszemy „wszystko”, ale mówimy *fszys(t)ko*. Piszemy „zrobię”, ale wymawiamy zmiękczone *b’*; oddaje to w przybliżeniu zapis *zrob’ję*.

²¹ Możliwa jest inna interpretacja, mianowicie można przyjąć, że w naszym słowniku mentalnym zachowane są osobno formy typu *wszystko* : *fśisko*. Nie wykluczając tej możliwości, szczególnie w stosunku do jednostek o dużej frekwencji, staramy się tu w możliwie prosty sposób opisać funkcjonowanie mentalnych procesów fonologicznych, sterujących rozumieniem mowy. Podejście takie jest zgodne z teoretycznymi założeniami fonologii naturalnej, por. Stampe 1979, Donegan 1985 czy Luschützky 1993.

mowy), potrafimy bez problemów zrekonstruować jego intencje. W normalnych warunkach nie zdajemy sobie sprawy, że słuchanie polega na ciągłej interpretacji bodźców fizycznych, docierających do naszego ucha. Typowym substytucjom w artykulacji (u dzieci) odpowiadają typowe substytucje w percepcji (u dorosłych) – to właśnie te procesy, funkcjonujące przez cały okres rozwoju mowy u dziecka, a więc przez kilka lat intensywnych kontaktów między rodzicami a dziećmi, umożliwiają zrozumienie, co dziecko mówi. Jednocześnie prowadzą one do tego, że rodzice często nie uświadamiają sobie (inaczej mówiąc „nie słyszą”), że ich dziecko mówi w sposób nieodpowiadający jego normie wiekowej.

Podejście polegające na tym, że staramy się zrozumieć, co dziecko mówi, niezależnie od jego problemów z wymową, jest warunkiem jego prawidłowego rozwoju; u dziecka, którego się nie słucha czy nie rozumie, mogą wystąpić deficyty emocjonalne i intelektualne.²² Należy tu dodać, że w normalnych warunkach nie uświadamiamy sobie, jak działają procesy, sterujące rozumieniem mowy.

Rodzicom trudno usłyszeć, że dziecko ma problem z wymową. Wymowa typu *cz'tery*, *p'jeńć*, *sz'esz'(cz')*, *sz'edem*, *osz'em* często wydaje się rodzicom prawidłowa, bo rzeczywiście w niewielkim stopniu odbiega ona od normy. Zastanówmy się jednak, co to znaczy z perspektywy dziecka.

W języku polskim należy odróżnić trzy szeregi głosek: syczące (*s*, *z*, *c*, *dz*), ciszące (*ś*, *ź*, *ć*, *dź*) i szumiące (*sz*, *ż*²³, *cz*, *dż*). Jeśli więc dziecko liczy *sz'esz'(cz')*, *sz'edem*, *osz'em*, to znaczy, że w jego wymowie dwa szeregi, ciszące i szumiące, zlewają się w jeden szereg pośredni (tzw. *zmiękczone* lub *spalatalizowany*): *sz'*, *ż'*, *cz'*, *dż'*. Z punktu widzenia artykulacji jest to niewielka zmiana i niespecjaliście naprawdę trudno to w ogóle wysłyszeć. Wiele osób z drugiego pokolenia Polonii (a szczególnie te, które w domu obcują z polszczyzną, ale nie nauczyły się pisać) właśnie tak mówi. Jeśli nie zależy nam na tym, aby dziecko możliwie sprawnie nauczyło się pisać, moglibyśmy się tym w ogóle nie zajmować. Bardzo często taka nieprecyzyjna artykulacja wiąże się jednak z tym, że dziecko nie potrafi podobnych dźwięków zróżnicować słuchem. Poniższa tabela ilustruje typowe pary wyrazów, których odróżnienie może sprawiać trudność osobom, u których słuch mowny nie jest w pełni wykształcony.

²² Środkiem porozumienia nie musi być język mówiony; do komunikacji może służyć język migowy lub jakikolwiek system, umożliwiający porozumienie.

²³ Litera *ż* symbolizuje tu wymowę, której w ortografii odpowiada zarówno *ż*, jak i *rz*. Różnice między pisownią a wymową są znaczne, co nie zawsze uświadamiają sobie osoby bez przygotowania fonetycznego. Dla wielu osób wyznacznikiem tego, jak się powinno mówić, jest ortografia. Często w ogóle postrzegamy wymowę przez pryzmat ortografii, myśląc, że na końcu słowa *chleb* musimy wymawiać *b*, bo tak się pisze. Tymczasem wszystko zależy od sąsiedztwa. Mówimy *chleb dla koña*, ponieważ *-b* występuje tu przed głóską dźwięczną. Na końcu wypowiedzi lub przed głóską bezdźwięczną pojawia się *p*; piszemy *chleb z piekarni*, a mówimy *chlep s pjeкарñi*.

Tabela I.2. Kasia czy kasza

Szereg ciszący	Szereg szumiący	Mylone głoski	Wymowa*
Kasia	kasza	ś : sz	kasza'a
w zimie	w Rzymie	ź : ż	w rz'im'je
leci	leczy	ć : cz	lecz'i
idziemy	i dżemy	dź : dż	idż'emy

* Podajemy tu wymowę, charakterystyczną dla wielu osób z drugiego pokolenia Polonii, jaką można usłyszeć na wszystkich kontynentach. Podobnie mówi też wielu obcokrajowców, uczących się polskiego jako obcego.

II.1.4. Zanim dziecko zacznie pisać

Teoretycznie pięciolatki powinny mieć prawidłowo wykształcony słuch mowny, a u sześciolatek powinna występować prawidłowa artykulacja (prawie) wszystkich głosek polskich. Dzieci wychowane w polskim środowisku językowym często mają problem z odróżnianiem ś : sz, ź : ż oraz ć : cz. Jeśli takie zaburzenia występują u pięciolatek, należy otoczyć je opieką logopedyczną. Dla dzieci wychowanych w środowisku wielojęzycznym oraz dla obcokrajowców, uczących się polskiego, opanowanie tych dźwięków to naprawdę trudne wyzwanie. Za granicą bardzo trudno zapewnić dzieciom pomoc polskiego logopedy, natomiast proste opóźnienia w rozwoju słuchu mownego oraz, w konsekwencji, opóźnienia w rozwoju wymowy występują w środowisku wielojęzycznym o wiele częściej, niż w Polsce.

To bardzo ważne, aby dziecko było w stanie wysłyszeć wszystkie różnice między polskimi głoskami, zanim przystąpi do nauki pisania. Wyobraźmy sobie, jak czuje się dziecko, któremu każemy pisać zdania typu:

Kasia dzisiaj będzie jadła kaszę

jeśli odbiera ono słuchem coś w rodzaju:

kasza'a dż'isz'aj będź'e jadła kasz'ę.

Zaburzenia słuchu mownego to jedno z głównych źródeł problemów z opanowaniem ortografii. To właśnie te zaburzenia powodują, że wielu dzieciom, wychowanym za granicą, nauka pisania przychodzi dużo trudniej niż dzieciom w Polsce. Jeśli nie chcemy zniechęcić ich do pracy, powinniśmy przygotować je do nowych obowiązków i zadań jeszcze przed podjęciem przez nie nauki szkolnej. Pozytywną rolę mogą pełnić klasy zerowe, w których sześciolatki w formie zabawy powinny ćwiczyć zarówno percepcję, jak i wymowę. Ćwiczenia takie jednak należy prowadzić systematycznie, najlepiej – w formie zabawowej, codziennie po kilka minut. Odpowiednia opieka ze strony rodziców może

przynieść doskonałe rezultaty.²⁴ Mało tego, rozwijanie słuchu mownego w jednym języku może mieć pozytywny wpływ na opanowanie systemów fonetyczno-fonologicznych innych języków.

II.1.5. Rodzice i logopedzi

Rodzice starają się zrozumieć, **co** dziecko mówi, natomiast logopedów interesuje, **jak** dziecko mówi. Logopedzi i rodzice słuchają dziecka w inny sposób, co prowadzi do tego, że oceniają je z innej perspektywy. Logopeda siłą rzeczy poświęca swą uwagę przede wszystkim dziecku, a nie jego opiekunom; trudno znaleźć czas, aby każdemu z rodziców przybliżyć podstawy terapii. Ćwiczenia logopedyczne powinny się odbywać systematycznie; w wielu przypadkach lepiej ćwiczyć z dzieckiem codziennie po parę minut, niż raz w tygodniu przez godzinę. W szkole czy w przedszkolu można prowadzić zajęcia grupowe, rozwijające mówienie i słuchanie, lecz wiele dzieci wymaga opieki indywidualnej. Najlepsze efekty może przynieść współpraca między domem, szkołą czy przedszkolem i poradnią logopedyczną. Nawet najlepsza terapia logopedyczna może być nieskuteczna, jeśli dziecku nie zapewni się dodatkowych, systematycznych zajęć czy zabaw, dopasowanych do jego wieku, potrzeb i możliwości.

II.1.6. Polszczyzna w środowisku wielojęzycznym

Nauka dwóch języków jednocześnie i budowanie dwóch domów mają wiele wspólnego: trudno takie zadania wykonać, ale jak się uda, to wielki sukces. W obydwu przypadkach jest łatwiej, jeśli możemy liczyć na czyjąś pomoc. Dzieciom wychowanym w Polsce w problemach z opanowaniem języka ojczystego mogą pomóc logopedzi. Za granicą rolę logopedy muszą często przejąć rodzice – to właśnie rodzicom dzieci wielojęzycznych poświęcony jest ten rozdział.

Wymowa dzieci i młodzieży z drugiego pokolenia Polonii jest bardzo różnicowana. Niektórzy w ogóle nie posługują się językiem przodków, inni mówią płynnie po polsku, jednak u większości osób słychać przynajmniej lekki obcy akcent, jak na przykład tendencja do ubezdźwięczniania spółgłosek u osób wychowanych w środowisku niemieckojęzycznym (np. *dzień dobry: cz'eń topry*), wzmacnianie samogłosek akcentowanych i osłabianie nieakcentowanych pod wpływem języka rosyjskiego (np. *dzień dobry: dź'eń do:brə*), czy dyftongizacja samogłosek, charakterystyczna dla kontaktu polsko-angielskiego (np. *dzień dobry: dź'eń doubry*).

²⁴ Jeżeli do zerówki czy do pierwszej klasy trafiają pięcio- i sześciolatki z prostym opóźnieniem rozwoju percepcji fonetyczno-fonologicznej (co za granicą należy do normy i nie powinno być rozpatrywane w kategoriach patologii), to często wystarczy kilka tygodni odpowiednich ćwiczeń, prowadzonych przez rodziców, aby dziecko dobrze opanowało i percepcję, i wymowę polską. Przykłady ćwiczeń można obejrzeć na filmie dydaktycznym *Powiedz mi, co widzisz*.

Charakterystyczne są też zaburzenia w realizacji sybilantów, a konkretnie: mieszanie spółgłosek z szeregu ciszącego *ś, ź, ć, dź* i szumiącego *sz, ż, cz, dż*. Tendencję do łączenia głosek ciszących i szumiących w jeden szereg *sz', ż', cz', dż'* łatwo zrozumieć, jeśli porówna się polski system fonologiczny z systemami innych języków świata. Lekki obcy akcent w polszczyźnie pozwala odgadnąć, jakie jest pochodzenie mówiących, lecz zazwyczaj nie prowadzi do zaburzeń w komunikacji. Powstaje więc pytanie, czy warto, aby logopedzi czy glosydydaktycy w ogóle zajmowali się takim problemem. Wszystko zależy od tego, jaką funkcję ma spełniać znajomość języka polskiego. Jeśli chodzi tylko o to, by latem porozmawiać z dziadkami, już powierzchowna znajomość języka jest w praktyce wystarczającym narzędziem komunikacji. Jeśli natomiast chcemy, aby dziecko opanowało wszystkie sprawności, również czytanie i pisanie, powinniśmy najpierw zapewnić mu optymalne warunki do opanowania polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego. Nie chodzi o to, by dziecko mówiło po polsku „bez akcentu”, lecz aby było w stanie, przynajmniej percepcyjnie („na słuch”), odróżniać podstawowe kategorie fonologiczne, istotne dla języka polskiego.

U wielu dzieci, wychowanych w środowisku wielojęzycznym, przyswajanie polszczyzny odbywa się nie tylko wolniej, ale również inaczej. Poniżej przytoczone są liczebniki, zapisane przez dwudziestoletnią osobę pochodzenia polskiego, wychowaną w niemieckim środowisku językowym, która postanowiła nauczyć się pisać po polsku; mniej więcej tak wyglądały jej pierwsze próby:

ras, dwa, tsi, czitery, pijensz, szijedem, oszjem.

Studentka ta nie ma problemów z rozumieniem polszczyzny. W jej wypowiedziach spontanicznych rażą liczne błędy gramatyczne, leksykalne oraz nietypowe konstrukcje idiomatyczne,²⁵ natomiast sama zgłasza, że największym problemem jest dla niej ortografia. Główną przyczyną trudności w opanowaniu ortografii okazały się problemy z percepcją mowy: studentka ta dopiero po wielu ćwiczeniach nauczyła się odróżniać

ś, ź, ć, dź od *sz, ż, cz, dż*.

Taka gradacja:

- rozumienie polszczyzny (pasywna znajomość języka): bardzo dobre lub dobre;
- mowa spontaniczna: dobra komunikacja, problemy z gramatyką;
- nieznanie polskiej ortografii.

jest typowa dla bardzo wielu osób z drugiego pokolenia Polonii. Dzieci polskiego pochodzenia nieznające ortografii budują sobie obraz polszczyzny na podstawie

²⁵ Przykładowe wypowiedzi Polaków z drugiego pokolenia Polonii: *Taka dzisiaj hica, że ubaną przyszłam* ‘Tak dziś gorąco, że przyjechałam metrem’ (Austria); *Mam dwa rumiki przy stersach* ‘Mam dwa pokoje przy schodach’ (Wielka Brytania).

płaszczyzny fonicznej – jeśli przyswoją sobie złe wzorce artykulacyjno-akustyczne, to później bardzo trudno to zmienić.

Obcokrajowcy, uczący się polskiego od początku, również mają problemy w opanowaniu sybilantów, jednak ortografii uczą się często szybciej i lepiej, niż osoby z drugiego pokolenia Polonii.²⁶

Osoby, odpowiedzialne za edukację dzieci w szkołach polskich za granicą, powinny dążyć do tego, aby rozwijać u dzieci słuch mowny przed podjęciem przez nie nauki pisania, a odpowiednie ćwiczenia należy kontynuować tak długo, aż dziecko opanuje podstawowe kategorie fonetyczno-fonologiczne polszczyzny. Nauka czytania, prowadzona w formie zabawy (jak rozpoznawanie całych wyrazów, szukanie różnic w wyrazach podobnych pod względem ortografii i wiele innych zabaw) wpływa pozytywnie na rozwój świadomości fonologicznej i nie powinna być zbyt długo odkładana na później. Niezbędna jest tu współpraca ze strony rodziców. Wychowując dzieci dwujęzyczne musimy liczyć się z tym, że wymagają one dodatkowej pomocy, gdyż inaczej może się zdarzyć, że włożą one wiele wysiłku w opanowanie niewłaściwych struktur. Rodzice, wychowujący dzieci w środowisku wielojęzycznym, powinni możliwie wcześnie wprowadzić zabawy, rozwijające słuch mowny – jeśli zajęcia takie są prowadzone systematycznie, mają one pozytywny wpływ na rozwój wymowy, pomagają w rozumieniu mówionej polszczyzny oraz znacznie ułatwiają naukę pisania.

II.1.7. Percepcja mowy w obcych językach

Słuch mowny to nie to samo, co słuch fizjologiczny. W języku polskim są długie i krótkie samogłoski. Wyobraźmy sobie taki typowy dialog:

- *Mama, mogę iść do kolegi?*
- *Zrób najpierw lekcje.*
- *Maaama, ale tylko na chwiiiłę...*

Polacy wymawiają (i oczywiście – słyszą) długie lub krótkie samogłoski. W polszczyźnie pozwala to na wyrażanie emocji, ale różnica w długości samogłosek nie zmienia znaczenia wyrazów. W języku niemieckim jest inaczej: można tu znaleźć wiele takich par wyrazowych, w których o różnicy znaczenia decyduje długość (czy też stopień napięcia) samogłoski, np. *spuken*, z długą samogłoską, to ‘straszyć’, a *spucken*, z krótką samogłoską, to ‘pluć’. Osoby mówiące po niemiecku z typowym polskim akcentem takie wyrazy jak *spuken* i *spucken* nie tylko wymawiają podobnie, ale przede wszystkim – mają problemy z wysłyszeniem różnicy między nimi; inaczej mówiąc, dla nas te wyrazy brzmią właściwie tak samo.

Również w angielskim możemy mieć poważne problemy z wymową samogłosek: dwa różne wyrazy, *seat* ‘siedzenie’ oraz *sit* ‘siadać’ brzmią

²⁶ U dorosłych, uczących się języka głównie na podstawie reprezentacji graficznej, to właśnie ortografia stabilizuje reprezentacje leksykalne.

w polskich ustach bardzo podobnie. Często w ogóle nie uświadamiamy sobie różnicy w brzmieniu takich wyrazów. Do innych, typowych cech polskiego akcentu w angielskim należy bezdźwięczne wymawianie spółgłosek na końcu wyrazów.²⁷ I tak na końcu angielskiego słowa *bread* ‘chleb’ powinno się wymawiać *d*, natomiast wielu Polaków mówi *bret*, z krótką samogłoską oraz z *-t* w wygłosie. A przecież z wymową *d* nie powinniśmy mieć problemów: głoska ta występuje w wielu polskich wyrazach, jak *dom* czy *woda*. W mowie spontanicznej, kiedy nie koncentrujemy się na pojedynczych słowach, na końcu wypowiedzi w miejscu ortograficznego *-d* pojawia się *-t*. Jest to proces typowy dla wielu języków świata: mówiąc krótko, struny głosowe przestają wibrować, przygotowując się do pauzy, przez co „teoretycznie” dźwięczne spółgłoski, takie jak:

b, v, d, z, dz, ż, dź, ź, dż, g

zostają zamienione w wymowie na:

p, f, t, s, c, sz, cz, ś, ć, k.

Oto kilka wyrazów, w których na końcu piszemy spółgłoskę dźwięczną, ale wymawiamy ją bezdźwięcznie:

Tabela I.3. Mowa a pismo

Piszemy	Mówimy	Piszemy	Mówimy ²⁸
skar b	skarp	miedz	mieć
detekty w	detektyf	szew	szef
samocho d	samochut	róż	rusz
obraz	obras	stóg	stuk

Ponieważ proces ubezdźwięcznienia działa niejako automatycznie i nie jest uświadamiany przez rozmówców, w zasadzie „nie słyszymy”, że na końcu zdania mówimy *daj mi chle**p***, a nie *daj mi chle**b***. Jeśli więc w którymś języku ojczystym działa podobny proces (a tak właśnie jest w wielu językach świata), to taka osoba również w języku angielskim będzie na końcu wypowiedzi mówić *-t* zamiast *-d*, a także *-p* zamiast *-b* i tak dalej;²⁹ właśnie tak mówi wielu Polaków, ale też Niemców czy Rosjan. Są jednak języki, w których na końcu wyrazów w zasadzie nie występują spółgłoski. Co się wówczas dzieje? To zjawisko dość dobrze

²⁷ A konkretnie: przed pauzą fonetyczną (przerwą w mówieniu). O polskim akcencie w języku angielskim pisze Sobkowiak 2004.

²⁸ Tak więc czasownik „mieć” i rzeczownik „miedź” na końcu wypowiedzi brzmią tak samo, a znaczenie „odgadujemy” z kontekstu. Ten, kto rządzi, czyli „szef” na końcu wypowiedzi brzmi tak samo, jak np. źle zszyty „szew”. W poleceniu „Rusz się po róż” słychać dwa razy „rusz”, a „stóg siana” brzmi podobnie, jak „stuk siana”. (Nie będziemy tu komentować sytuacji, gdy ktoś chce zamówić nocleg w hotelu na dłużej niż na cztery doby.)

²⁹ Mówimy tu o typowych procesach, sterujących funkcjonowaniem języka. Obcy akcent jest typowy dla osób, które zaczynają naukę języka w późniejszym wieku (a przynajmniej po okresie dojrzewania) i nie mają ani wybitnych uzdolnień, ani fachowej opieki.

słysząc w akcencie włoskim: wielu Włochów, uczących się angielskiego czy polskiego, po spółgłosce na końcu wyrazu dodaje krótką smogłoskę, pośrednią między dźwiękiem -e a -y³⁰; 'sport' czy 'start' brzmi we włoskich ustach jak *sporta* i *starta*.

Zrozumienie takich procesów jest bardzo ważne, jeśli chcemy właściwie interpretować problemy dzieci dwu- czy wielojęzycznych.

Wyrazy, które co innego znaczą, mimo że bardzo podobnie brzmią, to tak zwane pary minimalne. W języku polskim jest wiele podobnie brzmiących wyrazów, które jednak mają zupełnie inne znaczenie, na przykład *kasa* : *Kasia* : *kasa*, *leci* : *leczy*, *proszę* : *prosię*.

Dziecko musi najpierw odróżniać takie wyrazy przy pomocy słuchu, a dopiero potem można wymagać od niego prawidłowej wymowy. W Polsce dzieci pięcioletnie w zasadzie potrafią odróżnić słuchem wszystkie głoski, ważne dla prawidłowego rozumienia języka polskiego. Wśród urodzonych za granicą osób polskiego pochodzenia jest wielu dorosłych, którzy doskonale rozumieją po polsku, ale mówią z wyraźnym akcentem, mieszając na przykład takie głoski, jak *ś* : *sz*, *ć* : *cz*, *ź* : *ż*. Znaczą to, że z takiego sposobu mówienia, który w Polsce uchodzi za „dziecięcy”, nie zawsze się wyrasta. Dzieci Polonii mogą do końca życia mówić nieprawidłowo po polsku, jeśli nie zapewni się im odpowiedniej pomocy, i to w odpowiednim czasie.

Typowe problemy dzieci polsko- i niemieckojęzycznych ze słyszeniem mowy (z percepcją fonologiczną), a w konsekwencji z wymową, czytaniem i pisanem, to:

- słabe różnicowanie spółgłosek *ś*, *ź*, *ć* w opozycji do *sz*, *ż*, *cz*. Mylone pary minimalne to np. *prosię* : *proszę*, w *zimie* : w *Rzymie*, *ciapki* : *czapki*;
- słabe różnicowanie spółgłosek dźwięcznych w opozycji do bezdźwięcznych, np. *pierzemy* : *bierzemy*, *buciki* : *budziki*, *cień* : *dzień*;
- słabe różnicowanie *w* i *ł*, co prowadzi do mylenia par wyrazów jak *łuski* : *wózki*.

Dalsze przykłady i komentarze można znaleźć w rozdziale *Wymowa polska z perspektywy ucznia* oraz w tabeli III.2. *Pary minimalne: lista i komentarze*. Najważniejsze jest jednak zrozumienie, że tak jak my, dorośli Polacy, „słyszemy” języki obce poprzez pryzmat polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego (nie zwracając uwagi na długość samogłosek czy dźwięczność w wygłosie), tak nasze dzieci, wychowane w środowisku wielojęzycznym, „słyszają” polski inaczej, niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Jest też wiele dzieci, wychowanych w Polsce, które opanowują wymowę nieco wolniej; potrzebują więcej czasu, aby wyłowić z ciągu mowy wszystkie elementy, istotne dla rozumienia języka, a odpowiednie ćwiczenia mogą im pomóc w tym trudnym zadaniu.

Opóźniony rozwój percepcji fonetyczno-fonologicznej czy też obcy akcent nie są sygnałem słabszej inteligencji. Mało tego, dorośli, którzy szybko opanowują słownictwo i gramatykę w językach obcych poprzez pracę z tekstami

³⁰ Chodzi tu o element wokaliczny, zbliżony do szwy; szwa jest to średnia centralna samogłoska, zazwyczaj nieakcentowana, co zapisuje się fonetycznie jako *a*.

pisany (tzw. „wzrokowcy”), mogą mieć silniejszy akcent, niż osoby niepiśmienne, znające obcy język tylko w wersji mówionej.

II.1.8. Rola fonologii w polskiej gramatyce

W tabeli I.4. podajemy przykłady oboczności (inaczej mówiąc, wymian lub alternacji), występujących w miejscowniku liczby pojedynczej. Analizując podane tu przykłady łatwo dojść do wniosku, że osobom, które mają problemy z odróżnianiem polskich głosek, trudniej będzie zrozumieć język mówiony czy też opanować polską gramatykę, niż tym, które opanowały polski system fonetyczno-fonologiczny.

Tabela I.4. Przykłady oboczności (alternacji) w miejscowniku

Oboczności	To jest...	Mówię o...	Oboczności	To jest...	Mówię o...
p : pi	zupa	zupie	s : ś	kasa	kasie
b : bi	ryba	rybie	z : zi	koza	kozie
t : ci	rata	racie	st : śc	miasto	mieście
d : dzi	woda	wodzie	zd : źdź	gwiazda	gwieździe
n : ń	wanna	wannie	k : c	apteka	aptece
ł : l	szkoła	szkole	g : dz	noga	nodze
r : rz	gitara	gitarze	ch : sz	mucha	musze

W wielu polskich wyrazach, należących do tej samej rodziny (mających wspólne pochodzenie) obserwujemy wymiany głosek fonetycznie różnych, lecz pokrewnych pod względem etymologicznym. W polszczyźnie nie ma głosek, które nie podlegałyby wymianom. Dotyczy to zarówno spółgłosek, jak i samogłosek (por. *mąż* : *męża*, *miasto* : *w mieście*, *siedem* : *siódemka*). Głoski mogą też alternować z tak zwanym zerem morfologicznym, np. *to jest pies*, ale *nie ma psa* (a nie: *piesa*). Wymiany spółgłoskowe mają o wiele większą frekwencję i są też bardziej regularne, niż wymiany samogłoskowe. Przewijają się one przez całą polską gramatykę, co w niewielkim tylko stopniu ilustruje powyższa tabela.

Zarówno dla dzieci wychowanych w Polsce, jak i za granicą, trudne do opanowania są przede wszystkim spółgłoski wysokoszumowe (sybilanty): syczące *s z ts dz*, ciszące *ś ż tś dź* oraz szumiące *ʃ ʒ tʃ dʒ*. Wielu obcokrajowców, a nawet niektóre dorosłe osoby z drugiego pokolenia Polonii, systematycznie łączą spółgłoski szumiące i ciszące w jedną grupę. Przedstawiamy to graficznie w tabeli I.5. (dla osób bez przygotowania filologicznego podajemy zapis uproszczony, a w nawiasach kwadratowych zapis fonetyczny):

Tabela I.5. Kontaminacja szeregu dźwiękowego i ciszącego

	Szereg szumiący: głoski dźwiękowe (alweolarne)	Szereg pośredni, głoski miękkie (spalatalizowane) ³¹	Szereg ciszący: głoski środkowojęzykowe (palatalne)
Szczelinowe (frykatywne)	sz [ʃ]	sz' [ʃ']	ś [ɕ]
	rz / ż [ʒ]	ż' [ʒ']	ź [ʒ]
Zwarte -wybuchowe (afrykaty)	cz [tʃ]	cz' [tʃ']	ć [tɕ]
	dż ³² [dʒ]	dż' [dʒ']	dź [dʒ]

Oboczności występują w różnych kategoriach gramatycznych w polszczyźnie, na przykład w odmianie czasowników, rzeczowników i przymiotników, w stopniowaniu przymiotników i przysłówków, w zgrubieniach i zdrobnieniach, w formach liczebników i w słotwórstwie; przykłady podobne do tych, jakie prezentuje tabela I.6. Oboczności w różnych kategoriach gramatycznych można wymieniać godzinami.

Tabela I.6. Oboczności w różnych kategoriach gramatycznych

Przykłady	Oboczności (alternacje)	Kategorie gramatyczne
piąty : pięć	t : ć	liczebniki
student : studenci : studencki	t : ci : c	rzeczownik, l. mnoga; przymiotnik
idę : idzie : idź	d : dzi : dź	odmiana czasowników; tryb rozkazujący
niosę : nosi : noś : znoszony	s : si : ś : sz	odmiana czasowników; tryb rozkazujący; imiesłów
wozy : wożę : wozi : wóź	z : zi : ź : ż	rzeczownik, l. mnoga; odmiana czasowników; tryb rozkazujący

³¹ Podobne głoski nie należą do polskiego systemu fonologicznego, lecz zbliżone dźwięki występują np. w języku angielskim, por. takie wyrazy, jak *sheep, Asia, cheap, jeep* 'owca, Azja, tani, dżip'.

³² Zróżnicowanie wymowy, odpowiadające ortograficznemu zapisowi *drz* : *dż*, ilustruje następująca para wyrazów: w *dżemy* *dż* wymawiamy krótko, a więc dwum literom odpowiada jedna głoska: [dʒɛmi], natomiast *drz*, jak w słowie *drzemy*, powinno się wymawiać jak dwie głoski: dźwiękowe *d* plus *rz* [dʒɛmi].

mróz : mrozić : mroźny : mrożonka	z : zi : ź : ż	słowotwórstwo
bardzo : bardziej	dz : dzi	stopniowanie przysłówków
miły : miłszy	ł : l	stopniowanie przymiotników
duży : duzi	ż : zi	l. mnoga przymiotników
ręka : ręce : ręczny	k : c : cz	odmiana rzeczowników (mianownik, l. mnoga); przymiotnik
noga : na nodze : piłka nożna	g : dz : ż	odmiana rzeczowników (miejscownik, l. pojedyncza); przymiotnik
Kasia : Kacha : Kasiunia : pięć Kaś	si : ch : si : ś	zgrubienie i zdrobnienie; odmiana rzeczowników (dopełniacz, l. mnoga)
kwas : kwaśny : kwaszony	s : ś : sz	słowotwórstwo
głuchy : głośno : głusza	ch : ś : sz	słowotwórstwo
pusty : opuszczyć : opuści	st : szcz : ści	przymiotnik; odmiana czasownika
jazda : jeździ : jeżdżący	zd : ździ : żdź	reczownik : czasownik : imiesłów
miasto : w mieście : mieszkański	st : ści : szcz	odmiana rzeczowników (miejscownik, l. pojedyncza); przymiotnik
mózg : mózdek	zg : żdź	zdrobnienia

Uczeń, który nie opanuje polskiego systemu fonetyczno-fonologicznego w zakresie spółgłosek wysokosumowych, będzie miał większe problemy z nauką gramatyki oraz z rozwijaniem słownictwa. Nie tylko u dzieci, lecz także u dorosłych, uczących się polskiego jako obcego warto jak najwcześniej wprowadzać w miarę systematycznie kilkuminutowe zajęcia, poświęcone fonetyce. Zajęcia z dziećmi powinny przebiegać w formie zabawowej, natomiast dorosłym może pomóc nawet podstawowa znajomość fonetyki i fonologii.

Dobrze jest, jeśli osoby uczące języka obcego umieją wytłumaczyć, jak funkcjonuje system gramatyczny tego języka. Niektórzy uczniowie bardzo chętnie uczą się gramatyki, więc warto to wykorzystać w procesie dydaktycznym. Jeśli jednak będziemy bombardować uczniów niezrozumiałymi

dla nich terminami gramatycznymi (jak *przypadek, przymiotnik, przysłówki, przyimek, przydawka...*; od tego nawet Polakom może się zakręcić w głowie), możemy ich zniechęcić do pracy. Przynajmniej na początku uczeń powinien mieć możliwość korzystania z podręcznika do gramatyki w swoim języku ojczystym.

Aby ułatwić porozumienie między nauczycielami a uczniami polecamy cykl podręczników do gramatyki języka polskiego. Nauczyciel może korzystać z wersji polskojęzycznej *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Madelska 2008. Wersja niemieckojęzyczna nosi tytuł *Polnisch entdecken*, Madelska 2007 (wydanie *Praxis-Grammatik Polnisch. Der Große Lern- und Übungsbuch* z 2008 roku zostało już wyczerpane), wersja angielskojęzyczna to *Discovering Polish. A learner's Grammar* (w druku), a w przygotowaniu jest wersja rosyjska *Практическая грамматика польского языка*.

We wszystkich tych podręcznikach podstawą są tabele, które mają wspólną numerację, i tak jeżeli nauczyciel poleci tabelę 3.5.c. *Samogłoski nosowe: wymowa a ortografia*, to uczniowie w swoich podręcznikach pod hasłem *tabela 3.5.c.* znajdą odpowiednio tytuły:

- Nasalvokale: Aussprache versus Orthografie
- Pronunciation vs spelling of nasal vowel letters
- Носовые гласные: произношение и орфография

W cyklu gramatyk tak dobrano materiał, aby uczniowie na podstawie analizy podanych w tabelach przykładów sami mogli dojść do tego, jak funkcjonuje polski system gramatyczny, a komentarze i objaśnienia podane są pod tabelami. Od pierwszych rozdziałów wiele miejsca poświęcono zagadnieniom morfonologicznym, pokazując, jak fonologia pomaga w zrozumieniu polskiej fleksji i słowotwórstwa.

Nauczaniem języka polskiego często zajmują się osoby bez odpowiedniego przygotowania teoretycznego: rodzice uczą dzieci, uczy się przyjaciele czy znajomych. W ostatnich latach zainteresowanie polskim bardzo wzrosło i należy cenić tych, którzy chcą komuś pomóc w opanowaniu tego fascynującego języka. Mamy nadzieję, że i dla takich osób cykl gramatyk *Odkrywamy język polski* może się okazać dużą pomocą. Jeśli uczeń pyta o zagadnienia gramatyczne, o których trudno nam mówić w jego języku, możemy go odesłać do podręcznika w odpowiedniej dla niego wersji językowej.

II.2. Wymowa polska z perspektywy ucznia

Celem niniejszego rozdziału jest zwrócenie uwagi na to, jak wiele procesów fonologicznych należy uwzględniać, aby skutecznie pomagać w nauce wymowy dzieciom, wychowanym w środowisku wielojęzycznym tudzież osobom uczącym się polskiego jako obcego (dalej: uczniom). Percepcyjno-artykulacyjne procesy fonologiczne są tu ilustrowane przez wybrane cechy obcego akcentu w polszczyźnie, to znaczy przez takie cechy wymowy, które pozwalają rozpoznać, że językiem osoby mówiącej po polsku jest język inny niż polski. Typowe przykłady to dyftongizacja samogłosek, charakteryzująca polszczyznę osób angielskojęzycznych czy tendencja do ubezdźwięczniania spółgłosek, słyszalna u osób niemieckojęzycznych. Nie znaczy to, że każdy rodzimy użytkownik angielskiego dyftongizuje polskie spółgłoski; zjawisko obcego akcentu jest jednak bardzo rozpowszechnione, a jego analiza jest podstawą fonologii glottodydaktycznej.

II.2.1. Wymowa polska nie jest trudna

Przyjmuje się, że na świecie istnieje między sześć a osiem tysięcy języków.³³ W miarę dokładnie opisane są systemy fonologiczne kilkuset z nich. Zbiory inwentarzy fonemowych można znaleźć w takich pracach, jak Ruhlen 1988 (744 systemy), Merlingen 1977 (ponad 650 systemów), Maddieson 1984 (317 systemów). Ubogim zbiorem fonemów charakteryzuje się na przykład hawajski czy aranta (dla języka aranta przyjmuje się 13 fonemów w systemie), natomiast niektóre języki kaukaskie mają ponad dziewięćdziesiąt fonemów. Jeśli więc porównamy zbiór polski (około czterdziestu fonemów) z innymi językami świata, nie należy on do szczególnie trudnych.

Badania porównawcze są utrudnione między innymi z tego względu, że jeden i ten sam system językowy, w zależności od przyjętej teorii, da się opisać w różny sposób (por. Łobacz 1973). W polszczyźnie na przykład dyskusyjny jest status fonologiczny tylnojęzykowego *ŋ* czy też interpretacja samogłosek nosowych. Dla celów dydaktycznych najlepszy jest taki opis fonologiczny języka, który ma solidne podstawy fonetyczne, a zjawiska zachodzące w mowie spontanicznej pozwala opisać w formie procesów fonologicznych.

Zaproponowany tu system fonologiczny języka polskiego przedstawia się następująco:

³³ Por. Maciejewski 1999, s. VII i 3. Dokładnej liczby nie da się ustalić nie tylko dlatego, że nieznanne są języki na mało zbadanych terenach, jak na przykład Nowa Gwinea, ale brak też ścisłej definicji odrębności języka. Przykładem może być serbochorwacki w opozycji do serbskiego, chorwackiego i bośniackiego.

Tabela II.1. Fonemy współczesnej polszczyzny³⁴

Miejsce artykulacji				Dwuwargowe (bilabialne)	Wargowo-zębowe (labiodentalne)	Przedniojęzykowo-zębowe (apikalno-dentalne)	Przedniojęzykowo- dziąsłowe (alweolarne)	Środkowojęzykowe, tzw. miękkie (palatalne)	Wargowo-tylnojęzykowe (labialno-welarne)	Welarne			
Sposób artykulacji ³⁵													
Spółgłoski		Spółgłoski właściwe (obstruenty)		Zwarto- wybuchowe (plozywne)	p b		t d				k g		
				Szczelinowe (frykatywne)		f v	s z	ʃ ʒ	ɕ ʐ		x		
				Zwarto- -szczelinowe (afrykaty)			ts dz	tʃ dʒ	tɕ dʑ				
		Sonanty		Półotwarte	Nosowe	m		n		ɲ		ŋ	
					Płynne: boczne (lateralne) drżące (wibrant)				l r				
				Półsamogłoski (aprosymanty)		ustne					j	ɰ	
						nosowe					ɤ ɯ	ɔ ɤ	
Samogłoski				Przednie			Środkowe		Tylne				
		Wysokie		i			ɨ		u				
		Średnie		ɛ					ɔ				
		Niskie					a						

Aby odróżnić takie pary wyrazów, jak *(cienka) błonka* : *(ktoś się) błąka* przyjmujemy zapis /błɔnka/ : /błɔŋka/. Połączenie we wspólną jednostkę /n/ oraz /ŋ/ jest możliwe dopiero po uwzględnieniu granicy morfofonologicznej, należy więc do wyższego poziomu analizy języka. Uwzględniając asynchroniczną wymowę samogłosek nosowych, takie pary wyrazów, jak *kąski* : *koński* można zapisać fonetycznie jako [kɔŋski : kɔŋski]. Na poziomie fonologicznym wystarczy uwzględnić twardy lub miękki rezonans nosowy:

³⁴ Por. Madelska 2005.

³⁵ Z lewej strony podane są fonemy reprezentujące allofony bezdźwięczne, a z prawej dźwięczne.

/kɔ̃wskʲi/ : /kɔ̃jskʲi/³⁶. Dzięki takiemu rozwiązaniu wymowę dialektalną (wielkopolsko-małopolską) typu z *tą panią*: [s tɔm panom] można interpretować jako wzmocnienie rezonansu nosowego w wygłosie, wymowę typu [s toł pajɔł]³⁷ – jako odnosowanie rezonansu nosowego, a wymowę typu [s to panɔ] jako utratę nosowości.

W pracach z dziedziny logopedii czy glottodydaktyki można znaleźć wiele materiałów, poświęconych fonetyce i fonologii, w których główny nacisk kładzie się na naukę artykulacji. Również doświadczenia praktyczne wskazują, że w centrum uwagi nauczycieli języków jest wymowa, natomiast zaniedbuje się ćwiczenia percepcji. Idąc dalej: w pracy z uczniami dużo chętniej i częściej mówimy niż słuchamy. Taką tradycję narzuca między innymi rzeczywistość: mówi się do całej grupy, ale uważnie słuchać możemy tylko jednej osoby. Nic dziwnego, że mając w klasie kilkunastu czy kilkudziesięciu uczniów, nauczyciel koncentruje się na nadawaniu, a o wiele mniej – na odbieraniu informacji. Podstawowym źródłem kłopotów z wymową, a także z pisaniem ze słuchu, są procesy fonologiczne, sterujące percepcją mowy, i to właśnie nim należy poświęcić wiele uwagi na zajęciach wymowy.

Przyjmuje się, że to, co rzadko występuje w językach świata, stosunkowo późno pojawia się w rozwoju mowy dziecka. Tę tezę, postawioną przez Jakobsona, rozwijają dalej teorie fonologii naturalnej.³⁸ Pójdźmy krok dalej – to, co jest rzadkie w językach świata i późno pojawia się w rozwoju mowy dziecka, jest też szczególnym wyzwaniem dla osób uczących się języków obcych.

II.2.2. Główne tendencje w rozwoju wymowy polskich obstruentów

Problem z realizacją sybilantów: syczących [s z ts ɖ] ciszących [ɕ ʑ ts ɖ] oraz szumiących [ʃ ʒ ʧ ʤ] jest dobrze znany polskim logopedom. Tabela II.2. przedstawia uproszczoną wersję profilu artykulacyjnego polskich spółgłosek dla dzieci w wieku od trzech do siedmiu lat.³⁹

³⁶ Zmiękczone spółgłoski palatalne oznaczamy tu przez *kʲ, gʲ*, gdyż zapis przez *c* oraz odpowiednio przez przekreśloną jotę sugeruje ich silniejszą palatalizację (jaką się słyszy na przykład w języku węgierskim).

³⁷ Ponieważ tradycyjny zapis labialno-welarnego aproksymantu przez [w] jest wyjątkowo mylący (por. *łata* : *wata* [wata : wata]), przyjmujemy tu literę *ł* (niewystępującą wśród symboli IPA) za jego symbol. Ułatwia to m.in. dyskusję, dotyczącą problemów z odróżnieniem podobnych przykładów przez osoby mówiące po polsku z akcentem niemieckim czy z rosyjskim.

³⁸ Por. Jakobson 1941 (1971), Stampe 1979, Dressler 1984, Donegan 1985, Luschützky 1993, Dziubalska 2009.

³⁹ Tabelę opracowano na podstawie Łobacz 2005, s. 254 (dzięki pomocy Autorki mogłam poprawić drobne usterki, które wkrały się do oryginału podczas prac redakcyjnych, LM). Profil to wykaz spółgłosek, w miarę dobrze opanowanych przez dzieci w danym wieku.

Tabela II.2. Nabywanie fonemów spółgłoskowych przez polskie dzieci w wieku od 3 do 7 lat

Grupa wiekowa dzieci	Fonemy przyswojone	Liczba przyswojonych fonemów	Stopień przyswojenia systemu fonologicznego w %
trzylatki	zwarte: p p ^j b t d k k ^j trące: f f ^j v ɸ nosowe: m m ^j n ɲ ŋ niesylabiczne: j ł	18	51
czterolatki	zwarte: b ^j g g ^j trące: x v ^j s ʒ zwarto-szczelin.: tɕ dʑ płynne (boczne): l l ^j	29	78
pięcioletki	szczelinowe: z zwarto-szczelin.: ts dʒ płynne (drżące): r	33	86
sześcioletki	szczelinowe: ʃ ʒ zwarto-szczelin.: tʃ dʒ	37	100

Można tu zauważyć pewne tendencje, a mianowicie:

- spółgłoski bezdźwięczne zostają opanowane wcześniej niż ich dźwięczne odpowiedniki;
- wśród frykatywnych najwcześniej zostają opanowane labiodentalne f, v, a najpóźniej dźwiękowe ʃ, ʒ;
- pod względem sposobu artykulacji najpierw zostają opanowane głoski sonorne oraz plosywne, później frykatywne, a najwięcej czasu zajmuje dzieciom opanowanie wymowy afrykat tʃ, dʒ.⁴⁰

II.2.3. Obstruenty w językach świata

Wśród obstruentów (spółgłosek właściwych) w językach świata najrzadsze są afrykaty (zwarto-szczelinowe), frykatywne (szczelinowe) spotyka się ponad

⁴⁰ Dokładniejsze badania jeszcze wydatniej pokazują problemy z akwizycją afrykat, por. Łobacz 1996, Łobacz 2005, Sołtys-Chmielowicz 1998. Łobacz i Dobrzańska (1999) podkreślają, że mechanizmy percepcyjne właściwego odbioru głosek o silnym szumie (sybilantów), a więc s, z, ʃ, ʒ, ɸ, ʒ, ts, dʒ, tʃ, dʒ, tɕ, dʑ mogą się kształtować do siódmego roku życia. O grupach spółgłoskowych w języku mówionym dzieci przedszkolnych pisze m.in. Milewski 2005, a Krajna 2005 rozważa problemy, związane z ustaleniem rozwojowej normy fonetycznej.

dwa razy częściej, a płozywne (zwarto-wybuchowe) – cztery razy częściej. Wśród afrykat najczęściej występują postalweolarne (zadziąsłowe) wśród frykatywnych i płozywnych trudno ustalić wyraźne preferencje pod względem miejsca artykulacji, widać jednak, że w danej kategorii pewne miejsca artykulacji są zdecydowanie mniej preferowane niż inne. Ilustruje to tabela frekwencji obstruentów *Relative systemische Häufigkeit von Obstruentenphonemen*, Luschützky 1992, s. 149, opracowana na podstawie 317 języków, opisanych w Maddieson 1984.

Tabela II.3. Obstruenty w językach świata

Miejsce artykulacji	Płozywne (zwarto- wybuchowe)		Frykatywnie (szczelinowe)		Afrykaty (zwarto- szczelinowe)		Obstruenty łącznie:	
	wyst.*	%	wyst.*	%	wyst.*	%	wyst.*	%
bilabialne	654	25,5	53	3,8	—	—	707	15,4
labio- dentalne	—	—	188	13,4	5	0,8	193	4,2
dentalne	178	6,9	90	6,4	30	4,8	298	6,5
dentalno- alweolarne	332	12,9	222	15,8	111	17,9	665	14,5
alweolarne	228	8,9	172	12,2	99	16,0	499	10,9
post- alweolarne	11	0,4	204	14,5	321	51,8	536	11,7
retrofleks	71	2,8	28	2,0	22	3,5	121	2,6
palatalne	99	3,9	23	1,6	21	3,4	143	3,1
welarne	716	27,9	132	9,4	7	1,1	855	18,6
postwelarne	98	3,8	52	3,7	4	0,6	154	3,4
faryngalne	1	0,0	23	1,8	—	—	24	0,5
glotalne	138	5,4	218	15,4	—	—	356	7,8
labialno- -welarne **	38	1,5	—	—	—	—	38	0,8
dentalno- -palatalne **	1	0,0	—	—	—	—	1	0,0
łącznie:	2.565	99,9	1.405	100,0	620	99,9	4.590	100,0
% w całości		55.9		30.6		13.5		

* wyst. to łączna liczba wystąpień danego segmentu w badanych językach

** łącznikiem zaznaczono segmenty o podwójnym miejscu artykulacji

W powyższej tabeli zebrano razem dane dla realizacji fonemów dźwięcznych i bezdźwięcznych. W wielu językach o dźwięczności decyduje sąsiedztwo fonetyczne, co utrudnia prowadzenie badań porównawczych;⁴¹ określenie *bilabialny* + *plozywny* obejmuje więc zarówno dźwięczny fonem /b/, jak bezdźwięczny /p/, *labiodentalny* + *frykatywny* to zarówno /f/, jak i /v/, itd. Tabela II.3. wskazuje, że z polskich głosek na miano najbardziej „egzotycznych” zasługują palatalne frykatywne /ɕ/, /ʐ/ oraz palatalne afrykaty /tɕ/, /dʒ/.

II.2.4. Obstruenty w polszczyźnie mówionej

Ustalając kolejność i rangę ćwiczeń wymowy dla osób wychowanych w środowisku wielojęzycznym, warto wziąć pod uwagę dane dotyczące języka dorosłych Polaków. Na następnej stronie prezentujemy tabelę, która ilustruje frekwencję obstruentów (spółgłosek właściwych) w polszczyźnie mówionej (por. Madelska 1987a). Podano dane statystyczne zarówno dla allofonów, jak i fonemów, aby zwrócić uwagę na rozkład frekwencji różnych realizacji.

⁴¹ Bezdźwięczny wygłos występuje w polskim czy w niemieckim. Nagłosowej opozycji *dźwięczność* : *bezdźwięczność* nie znają np. dialekty bawarskie. Dzieci angielskojęzyczne najpierw ubezdźwięczniają wygłos, a dopiero później realizują wygłosową opozycję *dźwięczność* : *bezdźwięczność*. Ubezdźwięcznianie wygłosu to jeden z naturalnych procesów fonologicznych, por. Stampe 1979.

Tabela II.4. Obstruenty w polszczyźnie mówionej

Miejsce artykulacji	Plozywne		Frykatywne		Afrykaty		Obstruenty łącznie	
	allofon	fonem	allofon	fonem	allofon	fonem	wyst. %	%
bila- bialne bezdźw.	p 5852 p ^j 625	6477					10753	12.7%
bila- bialne dźwięczne	b 3681 b ^j 595	4276						
labio- dentalne bezdźw.			f 2741 f ^j 389	3130			9951	11.8%
labio- dentalne dźwięczne			v 4647 v ^j 2174	6821				
post- dentalne bezdźw.	t 12841 t 76 t ^j 34	12951	s 6775 s ^j 75	6850	ts 2031 ts ^j 257	2288	31471	37.2%
post- dentalne dźwięczne	d 4864 d ^j 103 d 6	4973	z 3599 z ^j 109	3708	ɖ 699 ɖ ^j 2	701		
alweolar- ne bezdźw.			ʃ 3858 ʃ ^j 3	3861	tʃ 3072	3072	10391	12.3%
alweolar- ne dźwięczne			ʒ 3396	3396	ɖʒ 60 ɖʒ ^j 2	62		
palatalne bezdźw.			ɕ 4152	4152	tɕ 2361	2361	8876	10.5%
palatalne dźwięczne			ʑ 496	496	ɖɕ 1867	1867		
welarne bezdźw.	k 5823 k ^j 1723	7546	x 1847 x ^j 110 ɣ 224 ɣ ^j 12	2193			13095	15.5%
welarne dźwięczne	g 3134 g ^j 222	3356						
łącznie:		39579		34607		10351	84537	
% w całości		46.9%		40.9%		12.2%		100%

Nie da się bezpośrednio porównać danych z trzech powyższych tabel; tabela II.2. ilustruje akwizycję języka w polszczyźnie, tabela II.3. – rozkład fonemów w systemach fonologicznych świata (na podstawie wielu prac o różnych założeniach teoretycznych), a tabela II.4. – frekwencję obstruentów w polszczyźnie mówionej. Szukając najlepszych rozwiązań w glottodydaktyce

należy jednak brać pod uwagę dane z każdej dziedziny, z rozwoju mowy dziecka, z języka dorosłych i z systemów fonologicznych w językach świata.

Na jeden język przypada średnio osiem fonemów płozywnych (zwarto-wybuchowych), cztery i pół frykatywnych (szczelinowych) oraz trzy afrykaty (zwarto-wybuchowe). Nasz język, który ma mniej więcej osiem samogłosek, dwadzieścia obstruentów i mniej niż dziesięć sonorantów, plasuje się w średnim polu. Zbliżone do polskiego systemy fonologiczne ma wiele współczesnych języków europejskich, wywodzących się z praindoeuropejskiego. To nic specjalnie trudnego w porównaniu z językami kaukaskimi; niektóre z nich mają ponad 90 spółgłosek w jednym systemie.

W polszczyźnie mamy sześć fonemów zwarto-wybuchowych, dziewięć szczelinowych i sześć zwarto-szczelinowych. Specyfika polszczyzny polega nie tylko na stosunkowo dużej liczbie szczelinowych, lecz także na systematycznej opozycji między szczelinowymi a zwarto-wybuchowymi w trzech miejscach artykulacji (zębowe, dźwiękowe, środkowojęzykowe). Zanim w nauczaniu polskiego jako obcego przejdziemy do ćwiczenia zwarto-szczelinowych, warto najpierw solidnie przećwiczyć i utrwalić wszystkie te kategorie, które polskie dzieci opanowują wcześniej, na początku poznawania polskiego systemu fonologicznego. Założenie to można umotywić dydaktycznie. Zasada stopniowania trudności nakazuje ćwiczyć na końcu to, co najtrudniejsze. Inną motywację, ale to samo rozwiązanie, podpowiada też podejście komunikatywne. Polacy rozumieją dzieci; nasze ucho jest osłuchane z wypowiedziami typu *Jestem duży chopśik, sam sobie żupę zlobię* albo *Syski są w kosyku*. W środowisku wielojęzycznym (w drugim pokoleniu Polonii) rodzice często nie zdają sobie sprawy, że ich dzieci mają problemy z wymową sybilantów, gdyż przyzwyczajają się do słuchania „dziecinnej” wymowy, koncentrując się na rozumieniu tekstu, a nie na fonetyce. W konsekwencji nie ćwiczą u dzieci ani wymowy, ani percepcji, co ogromnie utrudnia im naukę pisania.⁴²

II.2.5. Kilka słów o tak zwanym obcym akcencie

Obcy akcent uchodzi za określenie nienaukowe. Niektórzy językoznawcy proponują zamiast tego używanie takich terminów, jak *interferencje fonetyczno-fonologiczne* lub *model artykulacyjny*.⁴³ Określenie *akcent* jest w polszczyźnie

⁴² Procesy percepcyjne u dzieci funkcjonują inaczej niż u dorosłych, dlatego warto uczyć się języków obcych przed okresem dojrzewania, por. Werker i Tees, 1984. Polszczyzna wielu dzieci, wychowanych za granicą, brzmi inaczej, niż polszczyzna ich rówieśników, wychowanych w Polsce. To nie znaczy, że dzieci za granicą nie są w stanie opanować języka bez „obcego” akcentu; przyswajają one sobie taką polszczyznę, jaką słyszą w swoim wielojęzycznym środowisku. Przejmują więc akcent lokalny, co paradoksalnie potwierdza tezę wielu lingwistów o sprawniejszej akwizycji języka przez dzieci.

⁴³ Powyższe rozważania reprezentują moje stanowisko, lecz w rozważaniach, dotyczących problemów terminologicznych, pomagali mi m.in. doc. Maria Przybysz-Piwko, dr. Janina Wójtowicz, prof. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk, prof. Władysław Miodunka, prof. Stanisław Dubisz, doc. Krzysztof Marasek, dr. Waldemar Martyniuk, mgr. Mirosław Jelonkiewicz oraz dr Krzysztof Szklanny, którym serdecznie dziękuję za pomoc.

używane na określenie zjawiska, polegającego na wyróżnianiu sylaby w ciągu mowy i odpowiada takim terminom, jak angielskie 'stress' czy niemieckie 'Betonung'.

Akcent, jako charakterystyczny sposób wymowy i intonacji, typowy dla danej grupy (na przykład *akcent brytyjski*, w odróżnieniu od *akcentu amerykańskiego*) może być zjawiskiem lokalnym czy społecznym i nie musi mieć nic wspólnego z interferencją.

Z kolei w fonetyce akustycznej, a więc w dziedzinie pokrewnej językoznawstwu, określenie *model artykulacyjny* oznacza *elektro-magnetyczny odpowiednik układu akustycznego toru głosowego i głośni*.⁴⁴ Poza tym 'model' sugeruje 'wzór', a w określeniu 'artykulacyjny' nie mieści się intonacja – bardzo ważny komponent w wymowie obcokrajowców.

W tej pracy (przeznaczanej także dla osób bez przygotowania lingwistycznego), pisząc o interferencjach fonetyczno-fonologicznych między polszczyzną a innymi językami, będziemy się posługiwać określeniem *obcy akcent*, gdyż jest ono ogólnie zrozumiałe i silnie zdomowione w potocznej polszczyźnie. Nie jest to rozwiązanie idealne; *francuski akcent* w potocznej polszczyźnie może bowiem oznaczać zarówno przycisk⁴⁵ na ostatnią sylabę, jak i charakterystyczną artykulację, jak welarna realizacja R czy synchroniczna wymowa samogłosek nosowych.

W stwierdzeniu, że *Silna tendencja do ubezdźwięczniania jest typową cechą niemieckiego akcentu w polszczyźnie* nie chodzi bynajmniej o to, aby pokazać, że wszystkie osoby niemieckojęzyczne mają tendencję do ubezdźwięczniania lub że żaden Niemiec, Austriak czy Szwajcar nie jest w stanie opanować języka polskiego bez akcentu. Punktem wyjścia w tego typu komentarzach nie jest człowiek, lecz akcent, a konkretnie takie jego cechy, które pozwalają na określenie językowych korzeni mówcy, jego historii, jego środowiska językowego. Polak, studiujący anglistykę, może mieć na przykład taki rodzaj akcentu w języku niemieckim, który będzie bardziej zdradzał jego powiązania z językiem angielskim niż z polskim. Nie traktujemy tu zjawiska akcentu ze strony jego oceny *dobry : zły*, lecz próbujemy pokazać, jak silnie procesy fonetyczno-fonologiczne sterują naszymi zachowaniami językowymi. W glottodydaktyce zrozumienie tych procesów jest bardzo ważne.

Należy zaznaczyć, że „akcent akcentowi nierówny”. Jeżeli rodzimym językiem jest na przykład węgierski czy rosyjski, a docelowym – polski, niemiecki lub angielski, to mimo silnego akcentu nie dochodzi do większych zaburzeń w komunikacji. Inaczej mówiąc, osoba węgierskiego czy rosyjskiego pochodzenia może sobie pozwolić na mówienie w innych językach europejskich z silnym akcentem, a mimo to będzie ją można zrozumieć. Polacy nie mają problemów ze zrozumieniem Steffena Möllera czy Kevina Aistona, mimo iż wyraźnie postrzegają niemiecki tudzież angielski akcent w ich polszczyźnie.

⁴⁴ Takiego terminu używa się też np. w akustyce muzycznej, modelując sposób powstawania dźwięku w instrumentach.

⁴⁵ Trudno jednak liczyć na to, że do łask językoznawców powróci termin *przycisk*, co pozwoliłoby uniknąć dwuznaczności między określeniami *obcy akcent* a *akcent wyrazowy* czy *zdaniowy*.

Mało tego, to właśnie charakterystyczny, łatwo rozpoznawalny akcent pomaga im w karierze medialnej.

Polski, niemiecki czy angielski należą do języków, w których występują kilkuelementowe zbitki spółgłoskowe, por. angielskie *it's strange* 'to jest dziwne', niemieckie *Herbststrasse* 'ulica Jesienna', czy polskie *to jest straszne*. W mowie spontanicznej natywnei użytkownicy często upraszczają takie zbitki. U osób niemieckojęzycznych zamiast *Herbststrasse* można więc usłyszeć coś w rodzaju [hɛpʃtrɛs]⁴⁶, a w polszczyźnie *to jest straszne* może być zrealizowane jako [tɔ jɛstrɔʃnɛ]. Mało tego, w normalnych warunkach słuchający nie uświadamiają sobie takich uproszczeń, a odpowiednią interpretację takiego „zubożonego” sygnału mowy zapewniają sprawnie działające procesy percepcyjne. Funkcjonują one zarówno w percepcji języka ojczystego, jak i przy odbiorze języków obcych.

Nasz umysł źle sobie radzi z nadmiarem informacji. Aby się o tym przekonać, spróbujmy, przeczytać, co zapisano poniżej:

wesołe dzieci

polski

Pierwszy przykład odczytujemy błyskawicznie, mimo iż wymazano dolną część liter, natomiast zrozumienie tego, o co chodzi w drugim przykładzie, w którym nałożono na siebie dwa wyrazy, zabiera nam więcej czasu.

W takich językach, jak japoński, chiński czy wietnamski skomplikowane zbitki spółgłoskowe nie występują. Natywnei użytkownicy języków z prostą strukturą sylaby (typu CV: spółgłoska + samogłoska), w konfrontacji z polskimi zbitkami spółgłoskowymi, mają tendencję do wstawiania elementów epentetycznych między spółgłoski – z ich perspektywy jest to bowiem ułatwienie wymowy.

Jako przykład przytoczmy tu jedno zdanie z naszego filmu *Powiedz mi, co widzisz*: studentka z Japonii opowiada, jak jej poszło na egzaminie. Zamiast *Źle, bo miałam braki*, słyszymy coś w rodzaju [ɖɛlə bɔ mʲałam buraki], co polskie ucho interpretuje jako *Dzielę, bo miałam buraki*. Widać tu szereg procesów, typowych dla japońskiego akcentu w polszczyźnie, jak substytucja [z] : [ɖ] czy wzbogacenie zbitki spółgłoskowych o elementy wokaliczne [zɛ] : [ɖɛlə], [braki] : [buraki].

Bardzo trudne lub wręcz niemożliwe jest zrozumienie takich „wzbogaconych” wypowiedzi, w których występują zarówno epentezy, jak i procesy typowe dla mowy spontanicznej (substytucje, elizje), a towarzyszy temu zazwyczaj nietypowa intonacja. Nasz mózg, dzięki procesom percepcyjnym, może dodawać i odpowiednio wymieniać elementy z docierającego do ucha ciągu mowy, nie może jednak jednocześnie eliminować z sygnału mowy tego, co zostało do niego dodane w sposób nieprzewidywalny dla odbiorcy.

⁴⁶ Uwzględniamy tu typową dla wymowy niemieckiej wokalizację wibrantu R, por. Maas 2006.

Nauczyciele języka polskiego, którzy pracują z osobami, mającymi prostą strukturę sylaby w swoim języku ojczystym, powinni koniecznie zwrócić uwagę na to zagadnienie.

II.2.6. Co może być trudne w polszczyźnie

Dwuwargowe a wargowo-zębowe

Głoski płozywne dwuwargowe *p*, *b* oraz frykatywne wargowo-zębowe *f*, *v* są dobrze opanowane już przez polskie trzylatki, występują stosunkowo często w różnych językach świata i mają dużą frekwencję w polszczyźnie mówionej. Mylenie ich w ramach kategorii dźwięczności (to znaczy mylenie *p* : *b* tudzież *f* : *v*) nie prowadzi do poważnych zaburzeń komunikacji, choć niewątpliwie utrudnia uczniom opanowanie polskiego. W akcencie japońskim, hiszpańskim czy katalońskim dochodzi jednak do substytucji wargowo-zębowych przez dwuwargowe. Takie wypowiedzi, jak [jadɛŋ barəsaba pɔ b'iza] (cytuję początkującego studenta z Japonii) nawet w odpowiednim kontekście są prawie niemożliwe do zrozumienia, choć moglibyśmy bez problemów odgadnąć, o co chodzi, słysząc niegramatyczną konstrukcję *Jadę Warszawa po wiza*. W wypowiedzi [jadɛŋ barəsaba pɔ b'iza] spotykamy cały szereg procesów, typowych dla akcentu japońskiego, jak na przykład:

- zwarcie w postaci elementu tylnojęzykowego *ŋ* na miejscu oczekiwanego elementu nosowego *ĩ* w wygłosie, por. *jadę* [jadɛŋ];
- rozbitcie zbitki spółgłoskowej przez element wokaliczny, zbliżony do szwy: *Warszawa* [barəsaba], por. uwagi na temat struktury sylaby;
- substytucja *v* : *b*, por. *Warszawa, wiza* [barəsaba, b'iza]⁴⁷.

Ten ostatni proces należy traktować bardzo poważnie. Zamiana głosek zwartych na szczelinowe, przy jednoczesnym przesunięciu miejsca artykulacji, poważnie utrudnia komunikację. Warto od samego początku systematycznie ćwiczyć wymowę ucznia, aby w żadnym wypadku nie doprowadzać do utrwalania tego typu akcentu. Jeżeli uczniowi, mimo licznych prób, nie uda się dobrze opanować wymowy *f* i *v*, należy starać się u niego rozwinąć przynajmniej percepcję słuchową poprzez odpowiednie ćwiczenia, przede wszystkim przez rozpoznawanie par minimalnych.

Opozycja /v/ : /f/

Polskie *v* (por. *woda*) ma silny komponent szumowy, natomiast w języku niemieckim *v* jest zazwyczaj bardziej sonorne – słabsze zwarcie warg powoduje, że można mówić o kontinuum: polskie *v*, niemieckie *v*, polskie *f*. W niemieckim systemie fonologicznym nie ma opozycji przypominającej polską opozycję

⁴⁷ Proces ten bywa bardziej skomplikowany, a mianowicie u niektórych osób (np. wychowanych w japońskim czy hiszpańskim środowisku językowym) zamiast spodziewanych [f] lub [v] występują dwuwargowe spółgłoski szczelinowe [ɸ], [β], które z kolei przez Polaków są interpretowane jak dwuwargowe zwarte: [p], [b].

/v/:/t/. Mało tego, spektrogramy nagrań rodzimych użytkowników języka niemieckiego pokazują, że spektrum realizacyjne dla /v/ w samej niemczyźnie jest bardzo duże: konkretne realizacje mogą się zbliżać zarówno do polskiego v, jak i do ł. Dla akcentu niemieckiego typowe są problemy z odróżnieniem takich par polskich, jak *wata* : *łata* właśnie dlatego, że oba sposoby realizacji mieszczą się w zakresie, interpretowanym przez niemieckie ucho jako rodzime /v/. Taka cecha akcentu (charakterystyczna też dla innych uczących się polskiego, na przykład dla Rosjan) powoduje poważne utrudnienia w komunikacji. Ponieważ podobny problem może wystąpić u osób niemieckojęzycznych, mówiących po angielsku, warto do ćwiczeń nad polszczyzną włączyć analogiczne przykłady angielskie typu 'wine' [wain] *wino* : 'vine' [vam] *winorośl*. W ten sposób uświadamiamy uczniom, że wymowa polska nie jest aż tak „egzotyczna”, a ćwiczenie jej pomaga w lepszym poznaniu innych języków.

Problemy z dźwięcznością

W Tabeli II.4. *Obstruenty w polszczyźnie mówionej* uderza to, że spółgłoski bezdźwięczne występują dużo częściej, niż ich bezdźwięczne odpowiedniki; w ramach zwarto-wybuchowych przewaga fonemów dźwięcznych nad bezdźwięcznymi jest mniej więcej dwukrotna. To zjawisko dobrze się wpisuje w tendencje, typowe dla różnych języków świata. Warunkiem występowania fonemów dźwięcznych w dowolnym języku jest obecność fonemów bezdźwięcznych, a procesy ubezdźwięczniania w różnych pozycjach fonetycznych są bardzo rozpowszechnione.

Zależność między dźwięcznością a sąsiedztwem fonetycznym obserwujemy w polszczyźnie w wygłosie oraz na granicy wyrazów; mówimy *pod butem* [pɔd butɛm] ale *pod krzesłem* [pɔt kʃɛslɛm]. Tendencję do zachowania spółgłosek dźwięcznych w wymowie słychać na przykład u osób angielskojęzycznych, uczących się polskiego głównie na podstawie tekstów czytanych. Ta cecha angielskiego akcentu w polszczyźnie pomaga w nauce ortografii, a nie prowadzi do poważniejszych zaburzeń w komunikacji. Ponieważ ubezdźwięcznianie w wygłosie to naturalny proces fonologiczny (występuje u dzieci angielskojęzycznych, a także u zmęczonych dorosłych), wielu uczniom wystarcza częsty kontakt ze spontaniczną polszczyzną, aby ten proces zaktywizować. W naszym przekonaniu nauczyciele powinni temu zagadnieniu poświęcać więcej uwagi wtedy, gdy wygłosowej realizacji dźwięcznej towarzyszy wzmocnienie poprzez dodawanie elementów wokalicznych, typu [prɔʃɛ ɔ xlɛbɔ i mʲjudɔ] 'proszę o chleb i miód'.

Silna tendencja do ubezdźwięczniania jest typową cechą niemieckiego akcentu w polszczyźnie. Potwierdzają to m.in. fragmenty prac studentów, uczących się polskiego jako obcego, por. *Studiuje jęsik polski i ucze się z kolezankamy, bo nie umję dopsze. Dwa miesoncy w roku spensam w Lesznie.*⁴⁸ Z uczniami, mającymi tendencje do ubezdźwięczniania, należy ćwiczyć tę

⁴⁸ Ten fragment studentka, autorka zadania domowego, poprawiła sama później na „*Studiuje język polski i uczę się z koleżankami, bo nie umiem jeszcze dobrze (mówić). Dwa miesiące w roku spędzam w Lesznie*”.

kategorię najpierw w zakresie płozywnych, a potem przejść do systematycznych ćwiczeń poświęconych sybilantom: utrwalenie w świadomości różnic między $p : b$, $t : d$, $k : g$ jest niezbędnym przygotowaniem do ćwiczenia różnic między bezdźwięcznymi i dźwięcznymi frykatywami $s : z$, $\text{ʃ} : \text{ʒ}$, $\text{ɕ} : \text{ʑ}$; dopiero w ostatnim etapie przechodzimy do ćwiczenia kategorii dźwięczności w grupie afrykat $\text{ts} : \text{dz}$, $\text{tʃ} : \text{dʒ}$, $\text{tɕ} : \text{dʑ}$.

Głoski wysokoszumowe (sybilanty)

W polszczyźnie występuje stosunkowo dużo, bo aż 12 głosek wysokoszumowych: s , z , ts , dz , ʃ , ʒ , tʃ , dʒ , ɕ , ʑ , tɕ , dʑ . Porównanie różnych systemów fonologicznych świata z akwizycją języka oraz praktyka logopedyczna wskazują, że artykulacja zwarto-wybuchowych (np. tʃ , dʒ) jest trudniejsza niż artykulacja ich szczelinowych odpowiedników (np. ʃ , ʒ). Dzieci polskie stosunkowo wcześniej opanowują realizację szczelinowej głoski ɕ , natomiast najdłużej trwa proces uczenia się realizacji tʃ i dʒ . Z Tabeli II.2. można odczytać, że w ramach zwarto-wybuchowych zdecydowanie preferowane jest postalweolarne (zadziąsłowe) miejsce artykulacji (ma to podstawy fizjologiczno-percepcyjne), natomiast afrykаты palatalne (środkowojęzykowe głoski szczelinowe) są bardzo rzadkie.⁴⁹

Użytkownicy języków, w których nie ma głosek zwartoszczelinowych w systemie fonologicznym (jak np. wietnamski, fiński czy francuski), mogą mieć problemy z opanowaniem takich par, jak *szyje* : *czyje* czy *razi* : *radzi*. W polszczyźnie opozycja *szczelinowe* : *zwartoszczelinowe* jest bardzo istotna, toteż warto poświęcić jej więcej uwagi. Jest to o tyle istotne, że trudno zrozumieć wymowę uczniów, u których dochodzą do tego jeszcze inne interferencje. Przykładem kumulacji procesów interferencyjnych w polszczyźnie może być akcent francuski: typowe dla francuskiego elidowanie nagłosowego /h/, przy jednoczesnej aspiracji prewokalicznej,⁵⁰ brak zwarcia przy zwartoszczelinowych, upraszczanie zbitek spółgłoskowych, a także tendencja do akcentowania sylab wygłosowych mogą bardzo utrudniać komunikację (por. Miodunka 1987).

W glottodydaktyce mamy do czynienia z nieco innym, bardzo ważnym zjawiskiem; wielu uczniów dobrze słyszy i realizuje frykatywne dentalne f , v , za to prawie u wszystkich występują poważne problemy nie tylko z artykulacją, ale przede wszystkim z wysłyszeniem różnic między szeregiem alweolarnym $\text{ʃ} \text{ʒ} \text{tʃ} \text{dʒ}$ a palatalnym $\text{ɕ} \text{ʑ} \text{tɕ} \text{dʑ}$ (dotyczy to zarówno afrykat, jak i frykatywnych). Tu trzeba wziąć pod uwagę, że niezależnie od języka ojczystego w wymowie dzieci frykatywne tudzież afrykаты są palatalizowane⁵¹. Aby więc zrozumieć dzieci, realizacje afrykat są przez dorosłych interpretowane jako takie fonemy, których należałoby się spodziewać ze względu na znaczenie. Jeśli więc dziecko niemieckojęzyczne mówi coś w rodzaju $[\text{ɪ} \text{ɕ} \text{v} \text{a} \text{ɕ} \text{m} \text{ɪ} \text{ɕ} \text{ɕ} \text{ɛ} \text{lp} \text{ɕ}]$, jest to rozumiane jako *Ich wasche mich selbst*, a więc palatalnej realizacji frykatywu ɕ przypisuje się

⁴⁹ Por. Luschützky 1992.

⁵⁰ Tu trudno nie przywołać przykładu wymowy studenta z Francji na kursie języka niemieckiego, który swoje spóźnienie tłumaczył tak: $[\text{ɪ} \text{ɕ} \text{a} \text{b} \text{ə} \text{m} \text{a} \text{ɪ} \text{n} \text{ə} \text{h} \text{u} \text{R} \text{ɛ} \text{v} \text{e} \text{r} \text{g} \text{e} \text{s} \text{ə} \text{n}]$. Chodziło mu o to, że zapomniał zegarka: *Ich habe meine Uhr vergessen*.

⁵¹ Przyczyniają się do tego zarówno działanie mięśni języka, nastawionych na ssanie, jak i silne wysklepienie podniebienia twardego u dzieci.

odpowiednio realizację palatalną *ç*, alweolarną *ʃ* lub dentalną *s*. Problemy z percepcją można więc motywować nie tylko obecnością lub brakiem danej kategorii w systemie, lecz też naturalnymi procesami reinterpretacji mowy dziecka. W przypadku polszczyzny uczeń powinien opanować odróżnianie dentalnych (zębowych), postalweolarnych (dziąsłowych) i palatalnych (środkowojęzykowych): trzech różnych kategorii, które mają wspólny wariant realizacyjny w językach dzieci. Przed rozpoczęciem ćwiczeń artykulacyjnych należy koniecznie rozwijać prawidłową percepcję sybilantów.

Różne są strategie traktowania zbitek spółgłoskowych. Polskie ucho najlepiej sobie radzi z takimi uproszczeniami, które przypominają procesy typowe dla akwizycji języka lub dla polszczyzny spontanicznej, a więc przede wszystkim z elizjami spółgłosek z końca sylaby, por. *to jes(t) wszys(t)ko* [tɔ jɛs fʃɨsko]. Typowe dla rosyjskiego akcentu upraszczanie grup frykatywna + afrykata, por. *jeszcze* [jɛʃ:ə] zaburza komunikację w mniejszym stopniu, niż palatalizacja zbitek dentalnych typu *jest* > [jɛʃtʲ] czy *list* > [lʲɨstʲ], co z kolei prowadzi do reinterpretacji: *jeść*, *liść*.

Reasumując: w grupie sybilantów warto najpierw skoncentrować uwagę ucznia na głoskach frykatywnych *s*, *z*, *ʃ*, *ʒ*, *ɕ*, *ʐ*. Ćwicząc artykulację afrykat u osób dorosłych warto najpierw utrwalić prawidłową wymowę w zakresie postalweolarnych *tʃ*, *dʒ*, a dopiero potem przejść do ćwiczeń palatalnych *tɕ*, *dʑ*. Cały czas należy jednak rozwijać świadomość językową przez utrwalanie opozycji percepcyjnej między frykatywnymi a afrykatami.

Półspółgłoski płynne *r*, *l*

Dla polskich dzieci w grupie głosek sonornych największym wyzwaniem jest *r*, przy czym dotyczy to głównie artykulacji, a nie percepcji. Silna wyrazistość percepcyjna tej głoski prowadzi do często cytowanych wypowiedzi dzieci typu *Nie mów do mnie lowel, mów do mnie lowel*, co oczywiście świadczy o tym, że dzieci stosunkowo wcześniej odróżniają percepcyjnie *r* od *l*. Jeśli w wymowie ucznia występuje różnica w realizacji *r* i *l*, rodzaj wibrantu⁵² nie jest istotny z punktu widzenia komunikacji. Mówiąc inaczej – tylko jeśli uczeń nie ma innych problemów z artykulacją i chce pozbyć się akcentu, związanego na przykład z welarnym *R*, można i temu zagadnieniu poświęcić nieco czasu. Koniecznie natomiast należy ćwiczyć opozycję *r* : *l* u osób, nieodróżniających tych głosek percepcyjnie. Takie zjawisko spotyka się dość często w akcencie japońskim; dla uczniów z Japonii (a zależy to od ich lokalnego dialektu) uświadomienie sobie różnic między takimi parami, jak *lektor* : *rektor* może być bardzo trudne.⁵³

W polszczyźnie z niemieckim akcentem wypowiedź *Proszę, (oto) karta* może brzmieć [pʁɔʃɛ kaɐta] czy [pʁɔʃɛ ka:ta]; uczeń potrafi wymówić wibrant, lecz w pewnych pozycjach fonetycznych będzie on realizowany, a w innych nie;

⁵² Na przykład *R* tylnojęzykowe, jak w niemieckim, czy *r* alweolarne, jak w angielskim.

⁵³ W japońskim występuje retrofleksyjne *ɺ*; wielu uczących się polskiego Japończyków interpretuje tak zarówno polskie /l/, jak i /r/, nie rozróżniając percepcyjnie tych dwóch fonemów w odpowiednim stopniu.

śladem po wibrancie może być wydłużenie poprzedniej samogłoski. Jest to związane z wokalizacją R; ten proces fonologiczny, typowy dla niemieckiego, zostaje podświadomie przenoszony do innych języków. Takie wydłużenie samogłoski jest interpretowane przez użytkowników niemieckiego jako wibrant (osoby niemieckojęzyczne „słyszą” tam: *Proszę, karta*), natomiast polskie ucho odbiera tylko samogłoskę, nie reagując na różnice w długości jej realizacji, stąd interpretacja tego samego ciągu fonicznego: *Proszę kata*. Takie przykłady bardzo dobrze ilustrują, że w glottodydaktyce nie wystarczy ćwiczyć samą tylko artykulację, lecz należy przede wszystkim uwzględniać procesy fonologiczne, sterujące rozumieniem mowy.

Samogłoski

Niektóre języki zadowolają się dwiema samogłoskami, inne mają ich ponad dwadzieścia.⁵⁴ Dla wielu Polaków problem stanowią długie samogłoski, co pokazuje polski akcent w niemieckim czy w angielskim. Takie przykłady pozwalają bardzo dobrze zilustrować ważne zagadnienie: niezwykle trudno odpowiednio interpretować to, co w języku ojczystym pojawia się jako wariant fonetyczny, ale nie pełni funkcji fonologicznej. W polszczyźnie mamy krótkie i długie samogłoski na płaszczyźnie fonetycznej. Można na przykład wzmacniać prośbę, powtarzając coraz dłużej: *No zrób to dla mnie, proooszę cię, no zróóób*, mamy więc krótkie i długie [u] na poziomie fonetycznym, a mimo to mało kto z dorosłych Polaków, uczących się niemieckiego, potrafi opanować fonologię tego języka w zakresie samogłosek.

Mało tego, polskie ucho lepiej reaguje na tak zwane *umlauty* (jak *ä, ü* czy *ö*) niż na opozycje długości niemieckich samogłosek, gdyż są one dla nas czymś egzotycznym, a przez to – lepiej słyszalnym. Prawie każdy Polak jest w stanie wysłyszeć nietypowy dla polszczyzny dźwięk, a mianowicie wysoką i zaokrągloną samogłoskę [ʏ] w *Gürtel* ‘pasek’; potwierdzają to typowe już dla początkujących próby wymowy asynchronicznej typu [gʲjurtɛl]. Dla wielu Polaków dobrze znających niemiecki takie pary, jak ‘(es) spuckt’ *pluje* i ‘(es) spukt’ *straszy* [spokt : spu:kt] brzmią jednak podobnie i są realizowane jak polskie *u*, bez uwzględnienia kategorii długości (tudzież napięcia), co siłą rzeczy prowadzi do charakterystycznego akcentu w niemieckiej wymowie Polaków. Związane jest to z tym, że w polskim środowisku językowym od dziecka uczymy się wykorzystywać długość samogłosek do celów pragmatycznych, ale nie wiążemy jej z różnicami leksykalnymi.⁵⁵

Język polski ma stosunkowo prosty system samogłoskowy: sześć samogłosek ustnych i dwie nosowe. Wymowa samogłosek nosowych jest

⁵⁴ W niemieckim jest prawie dwadzieścia fonemów samogłoskowych, jednak osoby niemieckojęzyczne na pytanie, ile jest samogłosek w ich języku, twierdzą bardzo często, że samogłosek jest pięć. Jest to jeden z licznych przykładów na to, że świadomość językowa wykształconego Europejczyka jest kształtowana przez ortografię.

⁵⁵ Por. Madelska 2003a. Również w angielskim typową cechą polskiego akcentu jest kontaminacja długich i krótkich fonemów samogłoskowych, na przykład ‘bit’ /bɪt/ (*kawałek, odrobina*) i ‘beat’ /bi:t/ (*uderzenie*) są przez wielu Polaków realizowane podobnie, bez uwzględnienia między nimi zasadniczej różnicy fonetyczno-fonologicznej, por. Sobkowiak 2004.

asynchroniczna. W zapisie fonetycznym oddać to można przez wprowadzenie twardego i miękkiego elementu nosowego, co słychać na przykład w takich parach wyrazów, jak *kąski* : *koński*: [kãw̥ski : kõjski]. Zapis taki stosunkowo dobrze oddaje polską wymowę, lecz nie rozstrzyga kwestii interpretacji fonologicznej. Jako reprezentację fonologiczną grupy nosowej [õw̃] można przyjąć zarówno synchroniczne /õ/, jak i reprezentację bifonemową /oŋ/ lub /õw̃/; proponujemy przyjąć to ostatnie rozwiązanie, gdyż pozwala ono na interpretację wielu zjawisk w kategoriach procesów fonetyczno-fonologicznych (por. Madelska 2005).

W drugim pokoleniu Polonii, podobnie jak dla wielu obcokrajowców, wymowa nosówek nie stanowi większego problemu.⁵⁶ We współczesnych językach europejskich występuje wiele zapożyczeń z francuskiego, toteż osoby niemiecko- czy angielskojęzyczne są z nosówkami osłuchane. Jeśli nawet nosówki nie są realizowane idealnie, to już same próby ich realizacji świadczą o tym, że uczniowie reagują na ich odrębny status fonologiczny. U niektórych uczniów pojawia się substytucja elementów nosowych przez *ŋ*, por. *to są książki* [tɔ sɔŋ kɛõŋ[kʲi]], lecz nie zaburza to komunikacji, a dzięki naturalnym procesom fonologicznym w mowie spontanicznej brak dokładnego zwarcia tylnojęzykowego przy *ŋ* i tak prowadzi do realizacji odpowiadającej polskiemu nosówkom.

W zakresie samogłosek największym wyzwaniem dla ucznia jest różnicowanie *i* : *ĩ* : *ε*, przy czym w mowie spontanicznej *ĩ* bywa zastępowane przez *i*, por. *byłem w domu* [b'ilem w domu], a w starannej wymowie pojawia się substytucja *y* : *e*; to wysokie *e* jest z kolei interpretowane przez Polaków jak polskie *ε*.⁵⁷ W strukturze akustycznej samogłosek kardynalnych istotne są dwa pierwsze formanty; dla prawidłowej percepcji *ĩ* istotne jest wychwycenie trzeciego formantu (a ściślej mówiąc – proporcji między trzema pierwszymi formantami). Wielu obcokrajowców nie jest przyzwyczajonych do wychwytywania cech trzeciego formantu, pozwalających na rozpoznawanie *ĩ*. W nauce polskiego bardzo ważne są ćwiczenia prawidłowej percepcji i artykulacji tej samogłoski; zaburzenia w tym zakresie znacznie utrudniają opanowanie polskiej gramatyki. Różnicowanie *i* : *ĩ* : *ε* pełni ważną rolę w morfofonologii, jest na przykład wykładnikiem kategorii rodzaju w deklinacji przymiotników.

Struktura sylaby

We wszystkich językach świata istnieją sylaby o strukturze CV: *spółgłoska* + *samogłoska*. Taka też struktura sylaby pojawia się u dzieci, uczących się mówić, przy czym bardzo częste są holofrazy oparte na reduplikacjach; u wszystkich dzieci można usłyszeć pierwsze „słowa” typu *mama*, *baba*, *dada*, którym dorośli, zależnie od sytuacji, przypisują różne znaczenie. Upraszczanie

⁵⁶ Pomijamy tu realizacje dialektalne typu *idą drogą* : *idom drogom*, gdyż jest to inne zagadnienie.

⁵⁷ Tak więc jeśli uczeń chce powiedzieć *my*, często mówi [m'i]; *mi* (co odbieramy jako zaimek w liczbie pojedynczej); chcąc się poprawić, mówi [me], co z kolei jest przez polskie ucho interpretowane jako *me*, krótka forma od *moje*.

skomplikowanych zbitek spółgłoskowych to fenomen wielokrotnie opisywany w literaturze językoznawczej.

W wymowie polskich dzieci istnieje naturalna tendencja do upraszczania grup spółgłoskowych. Kolejne kroki w akwizycji może ilustrować wymowa wyrazu *wszystko*: [ɕisko, sysko, fʃisko fʃistko]. Również w mowie spontanicznej dorosłych Polaków tendencje do upraszczania zbitek spółgłoskowych są bardzo wyraźne.⁵⁸ Mało tego, zazwyczaj ani mówiący, ani słuchający sobie tego nie uświadamiają. Jest to możliwe dzięki sprawnemu funkcjonowaniu procesów fonologicznych, sterujących rozumieniem mowy. Dopóki jesteśmy konfrontowani ze znanym nam dialektem, procesy fonologiczne uzupełniają „braki” w tym, co fizycznie dociera do naszego ucha, i to w sposób nieuświadamiany przez słuchacza.

Sygnały, jakie zazwyczaj docierają do naszego mózgu, tylko fragmentarycznie oddają rzeczywistość; ocena rzeczywistości w dużym stopniu opiera się na domyślaniu się i zgadywaniu, z czym mamy do czynienia. Na podstawie zapachu kawy „wiemy”, co jest w filiżance; potrafimy rozpoznać znajomą osobę, widząc część jej twarzy; w ciemności potrafimy rozpoznać i wyobrazić sobie przedmioty na podstawie dotyku.

Źródłem typowych braków w sygnale mowy są nie tylko elizje typowe dla mowy spontanicznej, ale też zmiany związane z odległością czy z techniką; jesteśmy w stanie porozumieć się przez telefon, nawet jeśli pasmo przenoszenia sygnału jest bardzo wąskie. Znałe są też doświadczenia pokazujące, że jeśli głoskę zwartą zastąpimy przez kaszel, słuchacze interpretują to jak dźwięk mowy pasujący do kontekstu, a kaszlu czy chrząknięcia w ogóle nie zauważają. Znaczący to, że w określonych warunkach uproszczenia czy substytucje nie zaburzają komunikacji, a rozumienie ze słuchu jest w bardzo dużym stopniu uwarunkowane kontekstualnie. Inaczej mówiąc, jeśli nasz umysł „nie rozumie” tego, co słyszy, stara się zrekonstruować intencje nadawcy przez substytucje elementów w ramach naturalnych klas fonologicznych oraz przez dodawanie do „usłyszanego” elementów najbardziej prawdopodobnych w danym kontekście.⁵⁹

W podawanych dotąd przykładach pojawiały się uproszczenia zbitek spółgłoskowych, które nie przysparzają Polakom problemów ze zrozumieniem mowy, por. *ch(i)opczyk*, *(w)szys(t)ko*. Podobnie wypowiedź *tɔ (j)ɛz (d)la tɕɛbʲɛ* bez problemów rekonstruujemy jako *To jest dla ciebie*. Taką frazę, wymówioną z akcentem japońskim, można zapisać jako [tɔ jesɔtɔ dɔla tɕɛbʲɛ]; Polacy zreinterpretują zbliżone do szwy elementy wokalne jako samogłoski, a więc percepcyjne procesy fonologiczne jako najbardziej prawdopodobną interpretację takiego ciągu odpowiedzą nam *To jest seta dla ciebie*.

Reasumując: im silniejszy obcy akcent, tym bardziej, starając się zrozumieć wypowiedzi ucznia, musimy polegać na procesach sterujących rozpoznawaniem

⁵⁸ Por. Madelska 1987a, 1987b, 1993, 1996, 2002, 2003b, 2005, 2009a, 2009b.

⁵⁹ Dużą rolę odgrywa tu stopień znajomości języka. Rozmawiając przez telefon w języku ojczystym możemy nawet nie zauważyć, że połączenie jest słabe, natomiast ograniczenia techniczne bardzo utrudniają rozmowy telefoniczne w obcym, niezbyt dobrze opanowanym języku.

mowy w utrudnionych warunkach. Jest to męczące, ale możliwe, dopóki strategie w realizacji mowy ucznia są konsekwentne, przewidywalne i zgodne z procesami, jakie znamy z rozwoju mowy dziecka, jak na przykład upraszczanie zbitek spółgłoskowych. Epentezy bardzo silnie zaburzają funkcjonowanie naturalnych procesów fonologicznych, sterujących rozumieniem, toteż należy konsekwentnie z nimi walczyć. Lepiej pokazać uczniowi, na jakie uproszczenia zbitek spółgłoskowych może on sobie pozwolić w polszczyźnie, niż pozwalać na przesadnie dokładne ich realizowanie. Pomaga w tym nauka wymowy poprzez powtarzanie całych fraz; taką metodę, łączącą ćwiczenie intonacji i artykulacji, umożliwia niezastąpiony kurs video lub DVD *Uczmy się polskiego* (por. Miodunka 1996, 2007).

II.2.7. Podsumowanie

Akcent w języku obcokrajowców jest zjawiskiem złożonym. Ćwicząc wymowę, należy brać pod uwagę przede wszystkim to, co może szczególnie zaburzać komunikację, na przykład tendencje do epentezy. Kolejność ćwiczeń powinna harmonizować z ogólnymi tendencjami w rozwoju mowy dziecka. Najwięcej uwagi należy poświęcić takim procesom, w których zmianom podlega jednocześnie więcej niż jedna kategoria, jak kontaminacja dwuwargowych plosywnych *p*, *b* i wargowo-zębowych frykatywnych *f*, *v*. Wiele uwagi należy poświęcić tym elementom, które pełnią ważne funkcje gramatyczne, jak samogłoski *i* : *ı* : *ε* w wygłosie. Ćwiczenia percepcyjne powinny wyprzedzać ćwiczenia artykulacji; przy ustalaniu kolejności ćwiczeń należy się kierować zasadą stopniowania trudności, biorąc pod uwagę takie czynniki:

- sposób artykulacji: plosywne > frykatywne > afrykaty
- sylaba: akcentowana > nieakcentowana; nagłos > wygłos
- kompleksowość: sylaby o prostej strukturze (CV) > zbitki spółgłoskowe.⁶⁰

Nie wystarczy koncentrować się na artykulacji. Zdarza się, że uczeń wymawia dobrze daną głoskę w jednym kontekście, a w innym nie; produkcją mowy kierują mentalne procesy fonologiczne i to one powinny być w centrum uwagi nauczyciela. Tolerancję można zachować dla procesów, niezaburzających komunikacji w polszczyźnie, a związanych z obcym akcentem, takich jak inna postawa artykulacyjna, uwularna realizacja *R* czy przydechowa realizacja głosek plosywnych.

Nauki pływania nie rozpoczynamy od propozycji, aby uczeń skoczył do wody z pięciometrowej trampoliny, przez plecy i głowę w dół. W żadnym wypadku nie należy więc zaczynać nauki wymowy od żądania, aby uczeń powiedział *chrząszcz brzmi w trzcinie*, *drabina z powylamywanymi nogami* itp.

⁶⁰ Por. Madelska, cykl *gramatyka polska*: 2007, 2008a, 2008b, (w druku), (w przygotowaniu).

Ćwiczenie skomplikowanych fraz może wywołać w uczniach błędne przekonanie, że polska wymowa jest skomplikowana i że nigdy się jej nie nauczą. A jeśli ktoś lubi łamańce językowe, to może ćwiczyć sam, oto kilka stosunkowo prostych przykładów:⁶¹

- The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday.
- Cinq chiens chassent six chats.
- Sopra la panca la capra campa, sotto la panca la capra crepa.
- Jorge el cerrajero vende cerrajes en la cerrajería.
- Zwischen zwei Zwetschgenzweigen sitzen zwei zechenschwarze tschechisch zwitschernde Zwergschwalben.

⁶¹ Por. <http://www.uebersetzung.at/twister/>

III. Materiały pomocnicze

III.1. Podstawy zapisu fonetycznego

W tabeli III.1. *Ortografia a zapis fonetyczny* podane są znaki oraz przykłady zapisu fonetycznego, zgodne z zasadami transkrypcji międzynarodowej IPA.⁶²

Tabela III.1. Ortografia a zapis fonetyczny

Litery i znaki	Zapis fonetyczny	Przykłady zapisane fonetycznie	Przykłady zapisane ortograficznie	Komentarz
Diakryty i znaki dodatkowe	j	pʲasek akcʲja	piasek akcja	jota nad literą sygnalizuje wymowę zmiękczone ⁶³
	~	kõĩski	kąski	wymowa nosowa, twardy rezonans nosowy ⁶⁴
	ĩ	kõĩjski	koński	miękki rezonans nosowy, na przykład jako realizacja ń przed szczelinową
	–	pɔntʃɛk	pączek	udziąsłowienie (artykulacja cofnięta) zaznaczamy kreską pod literą, por. trzy [tʃi]
	ə	dərektɔr (zamiast: dɪrektɔr)	dyrektor	tzw. szwa: słaba samogłoska średnia centralna; może wystąpić w sylabach nieakcentowanych, np. jako skutek redukcji innych samogłosek
	:	pan:a	panna	tzw. <i>geminacja</i> : wymowa wydłużona
	Ø		lata : latØ	tzw. <i>morfzerowy</i> : zaznaczamy tak brak elementu

⁶² Drobne odstępstwa od ogólnie przyjętych zasad (jak używanie litery ł na oznaczenie spółgłoski wargowo-tylnojęzykowej, zapisywanej w transkrypcji IPA jako w) zaznaczamy w *Komentarzu*.

⁶³ W *Słowniku wymowy polskiej*, Karaś i Madejowa 1977, na pierwszym miejscu podaje się zapis z wydzieleniem joty, por. piasek: [pʲasek : p'asek], por. też Madelska, Witaszek-Samborska 2003c.

⁶⁴ Uwzględnienie asynchroniczności w wymowie nosówek pozwala na zróżnicowanie takich par minimalnych, jak *kąski* : *koński*, ułatwia opis wielu procesów fonologicznych (jak realizacje *są* typu: [sɔĩ : sɔm : sɔĩ]) czy na badania kontrastywne, por. francuski akcent w polszczyźnie.

Literary				
a	[a]	ma	ma	
ą ⁶⁵	õ	võĩs	wąs	nosowe [õĩ] występuje przed pauzą lub przed głoską szczelinową
	õm	zõmp	ząb	ą przed p, b czytamy [õm]
	õn	mõndri	mądry	ą przed t, d, c, dz czytamy [õn]
	õn	põntʃek	pączek	ą przed cz, drz czytamy [õn] (wymowa udziąsłowiona)
	õɲ	õõndʒe	siądzie	ą przed ć, dź czytamy [õɲ]
	õŋ	bõŋk	bąk	ą przed k, g czytamy [õŋ]
	õ	sunõł	sunął	ą, ę przed ł tracą nosowość
b	b	but	but	
	p	karp	karb, karp	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna; <i>rób</i> rymuje się ze <i>słup</i>
c	ts	tsała	cała	
cj	cʲj	akcʲja	akcja	zmiękczone cʲ występuje przed j w internacjonalizmach
ci, ć	tɕ	tɕapkʲi	ciapki	
cz	tʃ	tʃapkʲi	czapki	
ch	x	xart	chart, hart	we współczesnej polszczyźnie nie trzeba różnicować w wymowie <i>ch</i> i <i>h</i>
d	d	dõmi	domy	
	t	kõt	kod, kot	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna; <i>brat</i> rymuje się z <i>grad</i>
dz	dʒ	na nõdʒe	na nodze	
	ts	vʲjɛts	wiedz, wiec	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna; <i>wiedz</i> rymuje się z <i>biec</i>

⁶⁵ Literary ą oraz ę czyta się na różne sposoby, zależy to od kontekstu. Nie trzeba się uczyć na pamięć regułek opisujących różne sposoby ich czytania; lepiej powtarzać całe wyrazy czy zdania za lektorem, a takie elementy nosowe, jak *m*, *n* czy *ŋ* zostają niejako wymuszone przez następujące po nich spółgłoski zwarte w sposób naturalny. Mało kto myśli o tym, że w polskim, angielskim, niemieckim i wielu innych językach w wyrazie *bank* występuje tak zwane tylnojęzykowe *ŋ*, por. [baŋk]. Podobny dźwięk występuje po *ɛ*, *ą*, a przed *k*, *g*, porównaj wymowę wyrazów *bąk* [bõŋk], *lęk* [lɛŋk]. Nie należy przesadnie artykułować samogłosek nosowych, mówimy więc [zõmp] i [zɛmbɨ], a nie [zõĩp], [zɛĩbɨ].

dzi, dź	ɖʒ	ɡɖʒɛ	gdzie	ten przykład dobrze ilustruje różnice między mową a pismem: trzy dźwięki, a pięć liter na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna; <i>pić</i> rymuje się z <i>idź</i>
	tɕ	itɕ	idź	
dż	ɖʒ	ɖʒɛm	dżem	<i>dż</i> czytamy jak jedną głoskę, a <i>drz</i> – jak dwie, toteż <i>dżemy</i> [ɖʒɛmɨ] i <i>drzemy</i> [ɖʒɛmɨ] brzmią nieco inaczej: <i>drz</i> wymawia się dłużej niż <i>dż</i>
	ʈʂ	ɡvʲʈʂ	gwizdż	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna, <i>gwizdż</i> rymuje się z <i>niszcz</i>
e	ɛ	ɡɛstɨ	gesty	[ɛ] oznacza „typowe” polskie <i>e</i> , występuje ono w realizacji takich wyrazów jak <i>Ewa</i> , <i>chleb</i> czy <i>ładne</i> ⁶⁶
ę	ɛ̃	ɡɛ̃ ʃ stɨ	gęsty	nosowe [ɛ̃] występuje przed głoską szczelinową, a w starannej polszczyźnie pojawia się na końcu wyrazu
	ɛm	tɛmpɔ	tępo, tempo	ę przed <i>p, b</i> czytamy [ɛm]
	ɛn	tɛndɨ	tędy	ę przed <i>t, d</i> czytamy [ɛn]
	ɛn	tɛntʃa	tęcza	ę przed <i>cz, drz</i> czytamy [ɛn] (wymowa udziąsłowiona)
	ɛɲ	fʃɛɲɖʒɛ	wszędzie	ę przed <i>ć, dź</i> czytamy [ɛɲ]
	ɛɲ	rɛɲka	ręka	ę przed <i>k, g</i> czytamy [ɛɲ]
	ɛ	vzɛła pʲɛʃɛ̃ : pʲɛɕ	wzięła piśzę	<i>ą, ę</i> przed <i>ł</i> tracą nosowość; na końcu wyrazu <i>ę</i> może tracić nosowość ⁶⁷

⁶⁶ Znaki fonetyczne powinny być na tyle bogate, aby umożliwić porównywanie języków czy opis różnic dialekalnych. W zapisie IPA dźwięk oznaczany jako [e] jest nieco wyższy niż typowe polskie [ɛ], por. np. *tempo* i *dzień* [tɛmpɔ, ɖʒɛɲ]. Aby nie komplikować zapisu, nie uwzględniamy tu takich szczegółów, wymuszonych sąsiedztwem fonetycznym.

⁶⁷ Nauczyciel może podkreślać *-ę*, ucząc np. wymowy czasowników typu *piśzę, robię*, lecz w mowie spontanicznej zbyt silne i częste podkreślanie *-ę* (np. *Cieszę się, że cię widzę*) brzmi pretensjonalnie.

f	f	fale	fale	
g	g	gura	góra	
	k	ruk	róg	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna; <i>stuk</i> rymuje się z <i>róg</i>
	k ^j	[nog ^j i]	nogi	zmiękczone <i>g</i> zapisujemy tu przy pomocy nadpisanej joty, a nie jako [j], gdyż polskie <i>g^j</i> nie jest aż tak palatalne, jak np. [j] w węgierskim Magyar ‘Węgier’
h	x	xart	chart, hart	we współczesnej polszczyźnie nie trzeba różnicować w wymowie <i>ch</i> i <i>h</i>
i	i	ćini	siny	litera <i>i</i> pełni różne funkcje: -jeśli w sylabie nie ma innej samogłoski, czytamy [i]
	-	kaca	Kasia	- jeśli w sylabie po <i>i</i> jest inna samogłoska, to tylko zmiękcza ono stojące przed nim spółgłoski
	ji	mōji	moi	-jeśli <i>i</i> występuje po innej samogłosce, w ortografii nie pojawia się <i>j</i> , mimo iż tę jotę można usłyszeć w wymowie ⁶⁸
j	j	jajko	jajko	
k	k	kot	kot	
	k ^j	[k ^j ino]	kino	zmiękczone <i>k</i> zapisujemy tu przy pomocy nadpisanej joty, a nie jako [c], gdyż polskie <i>k^j</i> nie jest aż tak palatalne, jak np. [c] w węgierskim

⁶⁸ Inaczej mówiąc, w ortografii „gubimy” jotę w takich formach, jak *szyja* : *szyi*, *twoja* : *twoi*, choć wymawiamy [ʃji], [tʃoji]; na spektrogramach można odczytać odpowiednie ugięcia formantowe.

	l	lata	lata	
l	lʲ	lʲist	list	nie zajmujemy się tu dialektami, warto jednak wspomnieć, że wymowa typu [list] zamiast <i>list</i> [lʲist] nie jest akceptowana przez ogólnopolską normę językową
ł	ł	łata	łata	polskie ł w transkrypcji IPA jest zazwyczaj oznaczane symbolem [w] ⁶⁹
m	m	muśka	muszka	
n	n	nuśka	nóżka	
ni, ń	ɲ	leɲ	leń	
o	ɔ	koło	koło	
ó	u	pułka	półka	w zapisie fonetycznym nie odróżnia się ó i u, bowiem takich różnic nie słychać w wymowie
p	p	pan	pan	
r	r	ribi	ryby	
rz; ż	ʒ	mɔʒɛ	morze, może	zapis fonetyczny pokazuje, że nie ma różnic w wymowie tych wyrazów
	ʃ	ruʃ	rusz, róż	zapis fonetyczny pokazuje, że nie ma różnic w wymowie tych wyrazów
s	s	kasa	kasa	
sj	sʲj	mʲisʲja	misja	zmiękczone sʲ występuje przed j w internacjonalizmach
si, ś	ɕ	ɕini	siny	
sz	ʂ	ʂini	szyny	

⁶⁹ Symbolu [ɫ] nie ma w podstawowej tabeli transkrypcji IPA, lecz wprowadzono go tutaj ze względów dydaktycznych: dzięki temu można podkreślić specyfikę polskiego ł (np. stosunkowo silne zaokrąglenie wargowe). Wielu obcokrajowców ma poważne problemy z odróżnieniem takich par, jak *łódka* : *wódka*; zapisywanie fonetyczne takich par jako [wutka] : [vutka] może prowadzić do nieporozumień. Wprowadzenie symbolu [ɫ] (a w konsekwencji także [ɭ] na oznaczenie twardego rezonansu) jest szczególnie ważne w pracy, z której mają korzystać także osoby bez wykształcenia lingwistycznego.

t	t	tɔmek	Tomek	w zapisie fonetycznym nie notuje się wielkich liter (w mowie nie brzmią one inaczej)
u	u	puka	puka	w zapisie fonetycznym nie odróżnia się ó i u, bo takich różnic nie słychać w wymowie
w	v	vada	wada	w transkrypcji IPA [w] oznacza dźwięk zbliżony do polskiego ł, por. ang. wine [wain]; por. też przypis do ł
	f	staf	staw	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna, staw rymuje się z traf oraz traw
y	ɨ	dimɨ	dymy	y to dla dzieci oraz dla wielu obcokrajowców najtrudniejsza z polskich samogłosek, mylona z i, a czasem z e
z	z	kɔza	koza	
	s	ras	raz	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna, raz rymuje się z las
zj	zʲ	ɔkazʲja	okazja	zmiękczone zʲ występuje przed j w internacjonalizmach
zi, ź	ʒ	ʒima	zima	
	ʂ	vɛʂ	weź	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna, weź rymuje się z nieś
ż	ʒ	maʒɛ ʃ	mażę marzę	zapis fonetyczny pokazuje, że nie ma różnic w wymowie tych wyrazów
	ʃ	maʃ	masz, maż	na końcu wyrazu (przed pauzą) występuje głoska bezdźwięczna, stróż rymuje się z rusz

III.2. Pary minimalne

W tabeli III.2. *Pary minimalne: lista i komentarze* podane są przykłady par minimalnych (tzw. paronimów), ilustrowanych w *Podręczniku ucznia*. Zebrano je w grupy w ramach podobnych kategorii fonetyczno-fonologicznych. Klepsydrą zaznaczamy zagadnienia, którym warto poświęcić więcej uwagi.

Pod względem wymowy podane tu wyrazy różnią się tylko nieznacznie. To właśnie te drobne różnice w wymowie, jak dźwięczność, miejsce czy sposób artykulacji reprezentują kategorie fonologiczne, które pozwalają na zróżnicowanie znaczenia wyrazów w polszczyźnie. Opanowanie tych kategorii wpływa pozytywnie na rozwój świadomości fonologicznej, pomaga w rozumieniu języka oraz w nauce czytania i pisania. Dobrze rozwinięta świadomość fonologiczna w języku ojczystym ułatwia opanowanie innych języków.

Kolumna 1. Kolejne numery to numery stron, na których znajdują się dane przykłady.

Kolumna 2. Uproszczony zapis ortograficzny pomaga w orientacji, czego dotyczą dane paronimy.⁷⁰

Kolumna 3. Przykłady paronimów; najczęściej są to dwa wyrazy, ale czasem prezentujemy trzy lub cztery wyrazy, różniące się jedną cechą. Wykorzystujemy tu też wyrazy podobne, jak np. *ławeczki* : *wałeczki* czy też różniące się liczbą elementów, jak *uszko* : *łóżko*.

Kolumna 4. Podajemy tu stopień trudności danej pary czy grupy, oceniając ogólnie, z czym sobie radzą dzieci, wychowane w polskim środowisku językowym. Te wskazówki należy traktować tylko orientacyjnie. W rozwoju językowym dzieci występują duże różnice indywidualne, toteż przykładanie jednego szablonu do konkretnego dziecka (przy braku dokładnych badań dla dużych populacji) mija się z celem. Jeżeli jednak sześciolatek (mimo ćwiczeń) nie radzi sobie z przykładami, oznaczonymi jako A, to należy zasięgnąć opinii specjalisty.

Stopień trudności	Umiejętności ⁷¹
A.	W wieku czterech lat dziecko potrafi wskazać odpowiedni obrazek z danej pary, a w wieku pięciu lat odpowiednio nazywa dane obrazki.
B.	W wieku pięciu lat dziecko potrafi wskazać odpowiedni obrazek z danej pary, a w wieku sześciu lat odpowiednio nazywa dane obrazki.
C.	W wieku pięciu- sześciu lat dziecko potrafi odpowiednio wskazywać prawie wszystkie paronimy, a w wieku siedmiu lat odpowiednio nazywa dane obrazki.

⁷⁰ Przykłady uproszczeń: *ś* reprezentuje tu zarówno *ś*, jak i *si*; *u* reprezentuje tu zarówno *u*, jak i *ó*, itd. W *Podręczniku ucznia* ilustracjom towarzyszy zapis ortograficzny oraz transkrypcja fonetyczna, która pozwala sprecyzować, jaką kategorię ćwiczymy, pracując z daną parą wyrazów.

⁷¹ Podajemy tu bardzo ogólne informacje na temat tego, czego możemy oczekiwać od dzieci, u których nie występuje opóźnienie w rozwoju wymowy. Z powodu dużych różnic indywidualnych u wielu dzieci te sprawności rozwijają się wcześniej, niż wynika z tej tabeli.

Kolumna 5. W *Uwagach* wykrzyknikiem zaznaczamy pary, którym należy poświęcić wiele uwagi, ucząc języka polskiego w środowisku wielojęzycznym; potrójnym wykrzyknikiem oznaczamy przykłady (jak *oczyma : otrzyma*), które nawet dorosłym Polakom sprawiają czasem problemy. Wskazujemy też przykładowe języki, które mogą powodować szczególnie silne interferencje w ramach danej kategorii:

- **ang.:** angielski (reprezentant języków z tendencją do dyftongizacji samogłosek);
- **niem.:** niemiecki (słabsza percepcja kategorii dźwięczności, mylenie w : ł)
- **ros.:** rosyjski (problemy ze zmiękczeniem w ramach sybilantów);
- **hiszp.:** hiszpański (problemy z odróżnianiem spółgłosek wargowych i wargowozębowych);
- **włos.:** włoski (reprezentant języków, unikających spółgłosek na końcu wyrazu);
- **wietn.:** wietnamski (reprezentant języków bez spółgłosek zwartowych);
- **jap.:** japoński (reprezentant języków o prostej strukturze sylaby, typu *spółgłoska + samogłoska*, co może prowadzić do dodawania elementów wokalicznych w zbitkach spółgłoskowych lub w wygłosie);
- **franc.:** francuski (słaba percepcja akcentu wyrazowego, problemy z interpretacją /h/).⁷²

Tabela III.2. Pary minimalne: lista i komentarze

1. Str.	2. Kategoria	3. Przykłady, zapis ortograficzny	4. S. trud- ności	5. Uwagi
1	Miejsce na portret i podpis ucznia			
	Samogłoski ustne	<i>ɨ i : y</i> ; najtrudniejsza opozycja w ramach samogłosek Kategorie gramatyczne: np. rodzaj przymiotnika		
	a e i y	ładna	ładne	A
3	a e i y	ładny	ładni	B !
4	i y	biłem	byłem	B !
5	i y	wije	wyje	B !
6	i y	rybi	ryby	B !
7	i y	chłopi	chłopy	B !
8	a e o u	laki	leki	A
9	a e o u	loki	luki	A
10	a o i y	damy	domy	A
11	a o i y	dymi	dymy	B !

⁷² W systemie francuskim, podobnie jak w wietnamskim, brak spółgłosek zwartoszczelinowych; w akcencie japońskim, podobnie jak we włoskim, w wygłosie dochodzi do dodawania (epentezy) elementów wokalicznych po spółgłoskach itd. Aby nie komplikować tabeli, podajemy przykładowo tylko jeden lub dwa języki przy danej kategorii.

Samogłoski nosowe ǫ -q : -om w wymowie dialektalnej; -ą : -oł w wymowie tzw. nowej inteligencji (por. Kurek 2008). Kategorie gramatyczne: np. odmiana czasownika					
12	o ą	kosa	kąsa	B	
13	o ą	proszki	prążki	B	
14	o ą	solo	solą	C	
15	o ą	zimno	zimną	C	
16	e ę ą	pisze, piszę	piszą	B	
17	ę ą	idę	idą	B	
18	e ę	gesty	gęsty	B	
19	e oń	kąski	koński	C	
20	e ęś	pieści	pięści	C	
21	e ęś	cześć	część	C	
22	om ą	paniom	panią	B	
23	om ą	widzom	widzą	B	
Grupy głosek i : ij : iej					
24	i ij	spóźni	spóźnij	C	
25	i ij	śpi	śpij	C	
26	i iej	lepi	lepiej	B	
27	i iej	ładni	ładniej	B	
28	ij iej	pije	pieje	B	
29	ij iej	wije	wieje	B	
Samogłoska: obecność lub brak (zaznaczamy to symbolem Ø) ǯ: dysleksja Kategorie gramatyczne: np. liczba mnoga					
30	Ø e	koc	koce	A	jap., włos.
31	Ø e	garaż	garaże	A	jap., włos.
32	Ø a e	kartka	karateka	A	jap.
33	Ø e	przy	peszy	A	jap.
34	Ø y	but	buty	A	jap., włos.
35	Ø y	chleb	chleby	A	jap. włos.
36	Ø y	kot	koty	A	jap. włos.
37	Ø y	rower	rowery	B	jap.
38	Ø i	stok	stoki	B	jap.
39	Ø i	pociąg	pociągi	B	jap.
40	Ø y	wsiada	wysiada	B	jap.
41	Ø e	nieście	niesiecie	B	jap.
42	Ø : y	szłam	szylam	B	jap.
43	Ø : u	braki	buraki	B	jap.

Brak lub obecność ł					
⌘: dzieci w wieku przedszkolnym					
Kategorie gramatyczne: np. czas przeszły					
44	Ø : ł	uszko	łóżko	B	
45	Ø : ł	Ania	łania	B	
46	Ø ł	udka	łódka	B	
47	Ø : ł	w oku	wokół	C	
48	Ø : ł	soku	sokół	C	
49	Ø : ł	orze	orzeł	C	
50	Ø : ł	puka	półka	B	ang.
51	Ø : ł	stoki	stołki	B	ang.
52	Ø : ł	koki	kołki	B	ang.
53	Ø : ł	doki	dołki	B	ang.
54	Ø ł	rzuty	zółty	B	ang.
55	Ø ł	waśnie	właśnie	B	
56	Ø : ł	sucha	słucha	B	
57	Ø : ł	da	dał	B	
Wygłos -ł : -q					
⌘: dzieci w wieku przedszkolnym					
58	ł q	matoł	matą	C	ang.
59	ł q	anioł	Anią	C	ang.
Spółgłoski nosowe					
⌘: w polszczyźnie dialektalnej pojawia się tzw. <i>ŋ</i> tylnojęzykowe przed <i>-k, -g</i> , mimo granicy morfologicznej, np. czy <i>panienka ma szynkę</i> : [tʃi paɲɛŋka ma ʃɪŋkɛ], zamiast: [tʃi paɲɛnka ma ʃɪnkɛ]					
⌘: tzw. nowa inteligencja; tendencja do zastępowania <i>ŋ</i> tylnojęzykowego przez zębowe w internacjonalizmach (mimo braku granicy morfologicznej), por. <i>bank w dobrym punkcie</i> : [bank v dɔbrɪm pʊŋktɛ], zamiast: [baŋk v dɔbrɪm pʊŋktɛ]					
60	m n	muszka	nóżka	A	
61	m n	plamy	plany	A	
62	m mi	mecz	miecz	B	
63	m mi	mały	miały	B	
64	m mi	miły	myły	B	
65	m mi	miny	mini	B	
66	n ń	lina	linia	B	
67	n ń	len	leń	B	
68	o ąk	boki	bąki	B	
69	o ąk	rok	rąk	B	
70	e ęk	szczeka	szczęka	B	
71	on ąk	błonka	błąka	C	

Spółgłoski zwartowobuchowe: miejsce artykulacji					
Najłatwiejsze w ramach spółgłosek właściwych; ; sylaby typu <i>papa, tata</i> powinny być opanowane już przez młodsze dzieci przedszkolne. Jeśli np. czterolatek ma problemy z poniższymi przykładami, konieczna jest konsultacja ze specjalistą					
72	p t k	paczka	taczka	A	
73	p t k	-	kaczka		
74	p t k	mapy, maty	maki	A	
75	p t k	kop, kot	kok	A	
76	b d g	bary, dary	gary	A	
77	d g	wada	waga	A	
Spółgłoski zwartowobuchowe: dźwięczność					
ⓘ: typowa cecha niemieckiego akcentu w polszczyźnie W wygłosie (przed pauzą) następuje ubezdźwięcznienie spółgłosek dźwięcznych; na końcu wypowiedzi takie wyrazy, jak <i>kot</i> i <i>kod</i> brzmią tak samo. Użytkownicy angielskiego mają tendencję do zachowania dźwięczności. O ile nie towarzyszy temu dodawanie elementu wokalicznego (np. <i>chleb</i> : [xlebə] zamiast [xlep], typowe dla akcentu włoskiego), można zachować tu tolerancję. Taka wymowa nie prowadzi do zaburzeń w komunikacji, ułatwia naukę ortografii, a w środowisku polskojęzycznym, pod wpływem naturalnych procesów fonetyczno-fonologicznych, często dochodzi do zaniku dźwięczności w wygłosie, nawet bez specjalnych ćwiczeń					
78	p b	półka	bułka	B	niem.
79	p b	papcie	babcie	B	niem.
80	t d	Tomek	domek	B	niem.
81	t d	buty	budy	B	niem.
82	k g	kura	góra	B	niem.
83	k g	krzywy	grzywy	B	niem.
Spółgłoski zwartowobuchowe: zmiękczenie					
Uwaga: twarda wymowa + wzmacnianie joty (wymowa typu p ^h jasiek, por. akcent niemiecki w polszczyźnie) w zasadzie nie prowadzi do zaburzeń w komunikacji					
84	p pi	pasek	piasek	B	
85	b bi	bały	biały	B	
86	pi bi	piórko	biurko	B	
87	pi bi	pije	bije	B	
Spółgłoski szczelinowe dwuwargowe					
ⓘ: mylenie kategorii miejsca artykulacji typu <i>dwuwargowe</i> : <i>wargowozębne</i> prowadzi do poważnych zaburzeń w komunikacji; jeśli uczeń ma takie problemy, należy temu zagadnieniu poświęcić wiele uwagi					
88	f w	brak, frak	wrak	B	hiszp.
89	f w	sofa	sowa	B	hiszp.
90	w wi	wór	wiór	B	hiszp.
91	w wi	weź	wieś	B	hiszp.
92	f s	paw	pas	A	hiszp.
93	f s	sofy	sosy	A	hiszp.
94	w z	wejdzie	zejdzie	A	hiszp.

95	w z	z kawy	skazy	A	hiszp.
96	p f	para	fara	A	hiszp.
97	p f	chleb	chlew	A	hiszp.
98	p f	pale	fale	A	hiszp.
99	p f	lupa	lufa	A	hiszp.
100	b w	bada	wada	A	hiszp.
101	b w	grzyby	grzywy	A	hiszp.
102	bi wi	biec	wiec	A	hiszp.
103	bi wi	sobie	sowie	A	hiszp.
104	b bi	bez	bies	A	hiszp.
105	f fi	o! fara	ofiara	B	hiszp.
Spółgłoski szczelinowe tylnojęzykowe ɤ: u osób, mówiących z akcentem francuskim, często dochodzi do elizji <i>h</i> (tzw. <i>nieme h</i>), natomiast przed samogłoską może wystąpić przydech, interpretowany przez polskie ucho jak <i>h</i> [x] ɤ: poniższe przykłady są też istotne dla użytkowników angielskiego; dla słuchających szczególnie uciążliwe jest mylenie <i>k : ch</i>					
106	ø h	Ala	hala	A	franc.
107	ø h	wali	chwali	B	franc.
108	k h	karty	charty	A	franc.
109	k h	lok	loch	A	franc.
110	h sz	hałas	szałas	A	franc.
111	h sz	groch	grosz	A	franc.
112	k h	kora	chora	A	franc.
113	k h	skroni	schroni	B	franc.
Wargowo-tylnojęzykowe ł w opozycji do w ɤ: niemieckie czy rosyjskie w jest bardziej sonorne, niż polskie w , co prowadzi do mylenia (w percepcji i w wymowie) polskich głosek w : ł , a w konsekwencji do zaburzeń w komunikacji. Tej kategorii warto poświęcić wiele uwagi, jeśli uczniowie mają tego typu problemy.					
114	w ł	bywa	była	A	niem., ros.
115	w ł	ważki	łaszk	A	niem., ros.
116	w ł	wózki	łuski	A	niem., ros.
117	w ł	położę	powożę	C	niem., ros.
118	w ł	na wodzie	na łodzie	B	niem., ros.
119	w ł	ławeczki	wałeczki	C	niem., ros.
120	w ł	swój	słój	B	niem., ros.
121	f ł	bufki	bułki	B	niem., ros.
Opozycja ń: ø, ł: ø					
122	ø ń	siadanie	śniadanie	B	
123	ø w	słoniki	słowniki	C	niem., ros.

Opozycja ł : wł					
124	ł wł	łączy	włączy	B	niem., ros.
125	ł wł	o łosie	o włosie	B	niem., ros.
126	ł wł	łamał	włamał	B	niem., ros.
127	ł wł	łazi	włazi	B	niem., ros.
Opozycja r : Ø ⓘ: w niemieckim czy w angielskim (w odpowiednim sąsiedztwie fonetycznym) może nastąpić tzw. wokalizacja r, co polskie ucho interpretuje jak brak wibrantu. Tej kategorii warto poświęcić wiele uwagi, jeśli uczniowie mają tego typu problemy. ⓘ: wszystkie przykłady, dotyczące r, są istotne dla polskich dzieci; łatwo je zróżnicować percepcyjnie, ale trudno opanować ich wymowę. Tzw. R uwularne (typowe dla niemieckiego czy francuskiego) występuje u kilku procent Polaków. Nie jest to co prawda typowy sposób realizacji w polszczyźnie, ale ponieważ wymowa uwularna nie zaburza komunikacji, lepiej poświęcić czas ucznia ważniejszym zagadnieniom					
128	Ø r	waga	warga	C	niem.
129	Ø r	wata	warta	C	niem.
130	Ø r	uda	udar	C	niem.
131	Ø r	sucha	suchar	C	niem.
Płynne l, li, ł ⓘ: przykłady z tej grupy mogą być trudne dla Słowian, np. dla użytkowników rosyjskiego					
132	l ł	o losie	o łosie	B	ros.
133	l ł	szal	szał	B	ros.
134	li ły	pisali	piśaly	B	ros.
135	li ły	spali	spaly	B	ros.
136	l r	chłapie	chrapie	C	ros.
137	l r ł	kulka, kółka	kurka	C	ros.
138	l w ł r	lata	wata	B	niem.
139	l w ł r	łata	rata	C	
140	l li	Lila	lilia	B	ros.
141	l li	bale	balie	B	ros.
Sybilanty: miejsce artykulacji ⓘ: bardzo ważna kategoria, trudna dla wielu dzieci oraz dla dorosłych, uczących się polskiego jako obcego					
142	s ś sz	kasa, Kasia	kasza	B	!
143	ś sz	prosię	proszę	B	!
144	ś strz	ścieli	strzeli	C	!
145	ś sz	siny	szyny	B	!
146	ź ż	duzi	duży	B	!
147	z ż	wazy	waży	B	!
148	ź ż	na bazie	na barze	B	!
149	ź ż	w zimie	w Rzymie	B	!

150	s sz	wąs	wąż	B	!
151	c cz	maca	macza	B	!
152	c cz	piec	piecz	B	!
153	ć cz	mieć	miecz	B	!
154	c ć	cała	ciała	B	!
155	c ć	córka	ciurka	C	!
156	ć cz	ciula	czuła	B	!
157	ć cz	ciapki	czapki	B	!
158	dz dź	sadzy	sadzi	B	!
159	dź dż	dzionek	dżonek	C	!
Sybilanty: dźwięczność					
⌘: ważna kategoria, trudna np. dla użytkowników niemieckiego					
160	s z	kosa	koza	B	niem.
161	sp zb	spada	zbada	C	niem.
162	st zd	stanie	zdanie	C	niem.
163	st zd	stołu	z dołu	C	niem.
164	ś ź	sieje	zieje	B	! niem.
165	ś ź	śle	źle	B	! niem.
166	sz ż	szyje	żyje	B	! niem.
167	sz ż	nosze	noże	B	! niem.
168	sz ż	szuka	żuka	B	! niem.
169	sz ż	wiesza	wieża	B	! niem.
170	c dz	noce	nodze	B	! niem.
171	c dz	wiecy	wiedzy	B	! niem.
172	ć dź	buciki	budziki	B	! niem.
173	ć dź	sieci	siedzi	B	! niem.
174	ć dź	cielna	dzielna	B	! niem.
175	ć dź	cień	dzień	B	! niem.
176	cz dż	czemu	dżemu	B	! niem.
177	cz dż	czip	dżip	C	! niem.
178	ć dź	nuci	nudzi	B	! niem.
179	ść źdź	ściera	zdziera	C	! niem.
Sybilanty: sposób artykulacji					
⌘: bardzo ważna kategoria, trudna dla wielu dzieci polskich, a także dla dorosłych, którzy nie znają tej kategorii ze swoich języków ojczystych					
180	s c	nos	noc	A	franc., wietn.
181	s c	masa	maca	A	franc., wietn.
182	s c	kos, kot	koc, kop	A	franc., wietn.
183	s c	pies	piec	A	franc., wietn.
184	s c	sokół	cokół	A	franc., wietn.
185	s c	sera	cera	A	franc., wietn.
186	ś ć	w lesie	w lecie	B	! franc., wietn.
187	ś ć	sień	cień	B	! franc., wietn.
188	sz cz	szyje	czyje	B	! franc., wietn.

189	sz cz	uszy	uczy	B	! franc., wietn.
190	z dz	wiza	widza	B	! franc., wietn.
191	z dz	wizę	widzę	B	! franc., wietn.
192	ż dż	grozi	grodzi	B	! franc., wietn.
193	ż dż	razi	radzi	B	! franc., wietn.
194	ż dż	żonka	dżonka	B	! franc., wietn.
195	ż drz	ożywia	odżywia	B	! franc., wietn.
196	z c	zmoknie	cmoknie	B	! franc., wietn.
197	z c	zło	cło	B	! franc., wietn.
198	sz ż cz	szary, Żary	czary	B	! franc., wietn.
199	ż cz	żabki	czapki	B	! franc., wietn.
200	ż cz	rzeka	czeka	B	! franc., wietn.
201	ż cz	rzuć	czuć	B	! franc., wietn.
202	cz trz	czy ma	trzymaj	C	!!!
203	cz trz	Czech	trzech	C	!!!
204	dż drz	dżemy	drzemy	C	!!!
205	drz drż	drzyj	drżyj	C	!!!
Opozycja j : ż Taka opozycja może być trudna dla użytkowników niemieckiego, dotyczy to szczególnie dialektów północnoniemieckich					
206	j ż	buja	buzia	B	niem.
207	j ż	wiezie	wieje	B	niem.
Przydech ☞: przydech, towarzyszący wymowie spółgłosek, typowy np. dla brytyjskiego angielskiego, prowadzi do zaburzenia komunikacji (np. mylenie par typu <i>tata : czacza</i>) tylko w przypadku silnego akcentu. W stosunku do wymowy niezbyt mocno aspirowanej możemy zachować tolerancję					
208	t cz	tata	czacza	B	
209	t cz	mata	macza	B	
Sybilanty: zbitki spółgłoskowe Zbitki spółgłoskowe są wyzwaniem dla wielu osób, uczących się obcych języków. Zanim przejdziemy do ćwiczenia zbitki, warto się upewnić, czy uczeń opanował kolejne głoski w wyrazach o prostej strukturze sylaby Realizację zbitki można zniekształcać na wiele sposobów. Naturalna jest tendencja do elidowania elementów w zbitkach, szczególnie w wygłosie sylaby; w spontanicznej polszczyźnie frazę <i>to jest stare</i> o wiele częściej wymawiamy jako [to jɛːstare] niż jako [to jest stare], a słuchający nie rejestrują takich uproszczeń w świadomości ☞: uczniowie, którzy nie znają spółgłosek zwartoszczelinowych ☞: w zbitkach typu <i>szczelinowa + zwartowobuchowa</i> użytkownicy rosyjskiego mają tendencję do przedłużania dźwięku szczelinowego, przy elizji zwarcia, por. <i>niszczy</i> : [niʃːi] zamiast [niʃʲi], co może prowadzić do nieporozumień ☞: najgorszą strategią w komunikacji jest dodawanie elementów wokalicznych, typowe dla użytkowników języków o prostej strukturze sylaby, jak japoński, por. np. <i>jest</i> : [jɛsɛtə] zamiast [jest]. Jeśli uczeń ma tendencję do dodawania elementów w ciągu mowy, należy dążyć do wyeliminowania takich procesów					

210	ś ść	prosi	prości	C	! ros.
211	ś ść	Gosi	gości	C	! ros.
212	ś ść	kosi	kości	C	! ros.
213	sz szcz	niszy	niszczy	C	! ros.
214	ś ć szcz	ścieka	szczeka	C	! ros.
215	cz szcz	placze	plaszcz	C	! ros.
216	st ść	list	liść	C	! ros.
217	st ść	jest	jeść	C	! ros.
218	st ść	test	teść	C	! ros.
219	st ść	stanie	ścianie	C	! ros.
Sybilanty miękkie w opozycji do zmiękczonej ⚠: ta kategoria może być trudna dla użytkowników języków słowiańskich, np. dla rosyjskiego czy ukraińskiego					
220	sj ś	misja	misia	B	ros.
221	cj ć	akcje	akcie	B	ros.
222	zj ź	okazji	o Kazi	B	ros.
223	zj ź	o frezje	o frezie	B	ros.
Geminaty ⚠: ta kategoria może być trudna np. dla użytkowników niemieckiego, stosunkowo łatwa do nauki, jeśli poświęci się jej chwilę uwagi (pomocą jest ortografia)					
224	n nn	pana	panna	B	niem.
225	n nn	ikony	i konny	B	niem.
226	d dd	podany	poddany	B	niem.
227	s ss	lasem	lassem	B	niem.
228	n nn	wina	winna	B	niem.
229	k kk	leki	lekki	B	niem.
Akcent ⚠: ta kategoria może być trudna dla użytkowników języków z ustaloną pozycją akcentu; podobne przykłady polecamy np. użytkownikom francuskiego, w którym obowiązuje finalny akcent frazowy					
230		na trawienie	na trawie nie	A	franc.
231		olimpiada	Olimpia da	A	franc.

IV. Komentarze do filmu *Powiedz mi, co widzisz*

Film *Powiedz mi, co widzisz* składa się z trzech części. Pierwsza pokazuje dzieci z zerówki w polskim przedszkolu w Trzebini, następnie przenosimy się do szkoły wiedeńskiej, a na końcu poznajemy dzieci z polskiej szkoły w Londynie.⁷³ Poza Moniką z Wiednia i Mają z Londynu, które podczas nagrań miały pięć i pół roku, bohaterami filmu są sześciolatki. Przyjmuje się, że dziecko sześciolatnie powinno mieć prawidłowo rozwinięty słuch mowny w zakresie języka ojczystego, a także prawidłowo wymawiać wszystkie dźwięki mowy, przynajmniej w wyrazach o prostej strukturze fonotaktycznej. W Trzebini tylko niektóre dzieci z badanej grupy miały problemy z wymową; ponieważ są one otoczone opieką logopedyczną, mają duże szanse na szybkie sukcesy w nauce. W szkołach polskich za granicą sytuacja jest o wiele trudniejsza; na typowe dla tej grupy wiekowej opóźnienia w rozwoju wymowy nakłada się obcy akcent, lekcje polskiego odbywają się tylko raz w tygodniu, dzieci nie mają zapewnionej stałej opieki logopedycznej, a niektóre z nich w ogóle słabo znają język polski. Im gorzej dziecko rozróżnia polskie głoski, tym trudniej będzie mu przychodziła nauka pisania, co może powodować niską samoocenę i niechęć do nauki w polskiej szkole. Dodatkowe zajęcia i zabawy językowe w środowisku rodzinnym mogą być dla nich nieocenioną pomocą.

Jednym z głównych celów naszego filmu jest pokazanie, że ćwiczenia słuchu i wymowy mogą być dla dzieci nauką i zabawą. Przy okazji ćwiczeń wymowy rozwijamy słownictwo ucznia, możemy też utrwalać nowe struktury gramatyczne. Zajęcia prowadzimy w formie dialogu: opiekun zadaje pytania, a także słucha odpowiedzi i komentarzy dziecka. Dziecko wykonuje polecenia (pokazuje na przykład, co słyszy), ale też samo wydaje polecenia, na które musi reagować opiekun. Uczestniczenie w dialogu to bardzo ważna i skuteczna forma nauki komunikacji.

Zerówka w trzebińskim przedszkolu

Spotkanie w przedszkolu rozpoczynamy piosenką *Święta - biją dzwony*.⁷⁴ Jeśli w tekście pojawiają się głoski szumiące (sz, ż, cz dż)⁷⁵, dzieci starają się

⁷³ Nazwy instytucji: Przedszkole Samorządowe nr 3 w Trzebini; Szkoła Polska im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu (por. www.szkolapolska.org/nowa/htm/wydarzenia_aktualnosci.php); Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Marii Skłodowskiej-Curie, Londyn-Putney (por. www.polskaszkolaputney.com).

⁷⁴ Słowa i muzyka: Krystyna Bożek-Gowik. 2003. *Moje 6 lat. Scenariusze zajęć muzyczno-ruchowych*. Kielce.

⁷⁵ Ponieważ film jest przeznaczony głównie dla osób bez przygotowania językoznawczego, w tym rozdziale stosujemy zapis ortograficzny, a nie transkrypcję fonetyczną.

zasygnalizować to ruchami dłoni. To dopiero pierwsza próba wprowadzenia uproszczonych fonogestów. W scenie z Michałem wyjaśniamy dokładniej, na czym polega wspomaganie ćwiczeń wymowy fonogestami.⁷⁶

Ola i Magda

Już pierwsza scena pokazuje, że każde dziecko rozwija się według własnego rytmu. Jeśli sześciolatek nie opanował jeszcze prawidłowej wymowy, nie musi to być „wina” dziecka, środowiska czy rodziców. Przykładem tego są bliźniaczki z Trzebini: Ola mówi po polsku bardzo ładnie, natomiast Magda uczy się dopiero głosek szumiących (sz, ż, cz, dż).

Na filmie uchwyciono moment, kiedy dziecko jest przygotowane do nauki wymowy. Magda dobrze orientuje się, na czym polega zabawa i stosunkowo szybko udaje się jej opanować wymowę ćwiczonych głosek. Teraz wystarczy poćwiczyć z nią słuch mowny i wymowę raz- dwa razy dziennie po kilka minut, a po kilku tygodniach dziecko będzie potrafiło prawidłowo wymawiać wszystkie dźwięki. Ćwiczenia percepcji słuchowej na pewno pomogą jej w nauce pisania.

Grupa dzieci z zerówki

Ćwiczenia rozwijające percepcję mowy polecamy starszym grupom przedszkolnym, są one też cenną pomocą w zerówkach i w pierwszych klasach szkół polskich za granicą. Warto wytłumaczyć, dlaczego wymagamy uważnego słuchania i starannej wymowy oraz pokazać, że nieprawidłowa wymowa może być przyczyną nieporozumień.

Ćwiczenia percepcji mowy mogą prowadzić poloniści, ale także nauczyciele śpiewu czy innych przedmiotów, na przykład wprowadzając na geografii nazwy nowych miejsc można prosić dzieci o pokazanie, jakie głoski w nich słyszą.

Michał

Ćwiczenia percepcji mowy stosunkowo łatwo da się przeprowadzić nawet w dużych grupach, ale wymowę najlepiej ćwiczyć w małych grupach lub indywidualnie. Nawet jeśli dziecko jest objęte opieką logopedyczną, postępy w nauce będą lepsze, jeśli zapewni mu się odpowiednią pomoc w środowisku domowym. W scenie z matką (której rolę gra pani mgr Wiesława Dudek, logopeda i dyrektor przedszkola w Trzebini) pokazujemy, jak skuteczna może być pomoc rodziców i opiekunów. Wprowadzamy tu uproszczony system fonogestów, który ilustruje tabela IV.1.

⁷⁶ Fonogesty zostały opracowane przez R. Orina Conetta jako pomoc w komunikacji dla niedosłyszających, por. www.fonogesty.org/index.php?id=fonogesty_klucze. W Polsce upowszechniła je Kazimiera Krakowiak. Dla potrzeb glottodydaktycznych wprowadzamy tu bardzo uproszczony system, który doskonale się sprawdza w pracy z dziećmi oraz z dorosłymi, uczącymi się polskiego jako obcego.

Tabela IV.1. System uproszczonych fonogestów

Grupa głosek	Ułożenie dłoni	Symbol graficzny ⁷⁷
syczące (zębowe): s, z, c, dz	płaska dłoń przy dolnej wardze symbolizuje, że język jest płaski i leży przy zębach	odpowiednie litery podkreślamy prostą linią
szumiące (dziąsłowe): sz, ż, cz, dż	zaokrąglona dłoń (pięść) przy buzi symbolizuje zaokrąglenie warg, charakterystyczne dla tej grupy głosek	odpowiednie litery otaczamy kółkiem
ciszące (miękkie, środkowo-językowe): ś, ź, ć, dź	dłoń przy wargach, niejako przedłużająca wargi: symbolizuje rozciągnięcie warg, towarzyszące wymowie głosek środkowojęzykowych	odpowiednie litery podkreślamy łukiem (symbol wygięcia języka ku podniebieniu)

Fonogesty urozmaicają pracę i ułatwiają komunikację: w dużej grupie każde dziecko może pokazywać, jaki rodzaj głosek słyszy w wymawianym wyrazie. Wprowadzając nowe słowa, nauczyciel może wspomagać wymowę ćwiczonych wyrazów fonogestami, co pomaga w zrozumieniu, o jakie dźwięki mowy chodzi w danym ćwiczeniu. Włączenie zmysłu dotyku do zajęć z wymowy ułatwia zapamiętywanie i przetwarzanie informacji.

W tekstach pisanych odpowiednikiem fonogestów są symbole graficzne: dzieci, które umieją czytać, mogą podkreślać litery, a następnie czytać starannie, zwracając uwagę na wymowę ćwiczonych głosek.

Dla takich dzieci jak Michał fonogesty są szczególnie przydatne: potrafi on już prawidłowo wymawiać nawet trudne dźwięki mowy, jeśli się koncentruje, natomiast w mowie spontanicznej lub przy braku koncentracji na warstwie fonicznej wymowa wielu głosek jest jeszcze zaburzona. Słysząc to na przykład podczas liczenia (ses, sedem, osem...). Sygnalizowanie układem dłoni, jaka głoska występuje w danym wyrazie, pomaga dziecku nie tylko w opanowaniu prawidłowej wymowy poszczególnych dźwięków, ale także w zmianie nawyków artykulacyjnych oraz w porządkowaniu leksykonu mentalnego.⁷⁸

Radek i Michał

Rodzice mogą ułatwić dzieciom naukę czytania, stosując podejście globalne.⁷⁹ Zacząć można od tego, że na kartkach wypisujemy wyrazy przedmiotów, znajdujących się w mieszkaniu, układamy te kartki w odpowiednich miejscach (*telewizor* na telewizorze, *stół* na stole, *mama* przy zdjęciu mamy itd.), a kiedy dziecko dokładnie obejrzy napisy, zbieramy je i prosimy,

⁷⁷ Podobne symbole graficzne od lat stosuje z powodzeniem m.in. Anna Żebryk-Stopa z Katedry i Kliniki Foniatrii i Audiologii Akademii Medycznej w Poznaniu.

⁷⁸ Więcej na ten temat można znaleźć w zarysie Janusza Sikorskiego *Psycholingwistyczne aspekty w fonetyce korektywnej*, por. www.ifa.amu.edu.pl/~swlodek/Soczewka05/Sikorski1.pdf

⁷⁹ Wiele polskich logopedów poleca naukę czytania metodą Glenna Domana, por. ania.lodygowice.com.pl/index.php?go=metoda3

aby samo położyło kartki na odpowiednie miejsca. Kiedy dziecko opanuje rozpoznawanie wyrazów w sposób syntetyczny, można przejść do etapu analizy – to właśnie pokazuje scena, w której Radek i Michał szukają elementów graficznych, różnicujących takie wyrazy, jak *kasa* : *Kasia* : *kasza*.

Przy nauce analizy dźwiękowej wielu logopedów proponuje wymawianie głosek w izolacji, natomiast dzieci, nazywając litery, często mówią *sy*, *zy*, *śi*, *ži*. Takie właśnie realizacje słyszymy i u Radka, i u Michała: po spółgłosce występuje krótki element wokaliczny, przy czym po spółgłoskach twardych jest on zbliżony do *y*, a po spółgłoskach miękkich – do *i*. Pozwólmy dzieciom na to, przynajmniej w początkowym etapie nauki pisania. One w ten sposób pomagają sobie w wysłyszaniu różnic między dźwiękami mowy; różnice te słyszeć lepiej, gdy spółgłosce towarzyszy samogłoska.⁸⁰

Polska szkoła w Wiedniu

Uczniowie witają nas piosenką *Kolorowe liście*.⁸¹ Pani dyrektor, Hanna Kaczmarczyk, rozmawia z dziećmi o tym, dlaczego chodzą do polskiej szkoły. Kamera nie objęła całej klasy, w której jest około trzydziestu uczniów. W takich warunkach nie można wymagać od nauczycieli, aby prowadzili z dziećmi indywidualne ćwiczenia wymowy, toteż obowiązek ten siłą rzeczy muszą podjąć rodzice.

Monika i Jakub

Monika to najmłodsze dziecko w naszym filmie; ma ona jeszcze problemy z wymową, nie zna też wielu słów, które należą do słownika polskich sześciolatków. Nie można od niej wymagać zbyt wiele; na tym etapie najważniejsze jest to, aby Monika ćwiczyła słuch mowny, co ułatwi jej przyswajanie nowych wyrazów w sposób adekwatny do ich postaci fonetyczno-fonologicznej. Mówiąc inaczej, jeśli uczy się takich wyrazów jak *czapki*, to powinna je kodować jako struktury odmienne od *ciapki*. Będzie to możliwe dopiero wtedy, gdy opanuje ona wszystkie kategorie, istotne dla polskiego systemu fonologicznego.

Jakub potrafi liczyć po polsku, starannie i prawidłowo wymawiając poszczególne wyrazy, jednak w rozmowie spontanicznej jego wymowa nie zawsze odpowiada normie wiekowej. Warto usiąść z nim codziennie na kilka minut, proponując zabawy, podczas których będzie on mógł skoncentrować uwagę na wymowie. Może to być oglądanie albumów z ilustracjami, a zadaniem Jakuba byłoby opowiadanie o obrazkach; za poprawnie wymówione nowe wyrazy dziecko może stawiać sobie plusy (przy okazji rozwija się znajomość

⁸⁰ Niemalą rolę odgrywają w tym ugięcia formantowe: zmiany w przebiegach częstotliwości, uzależnione od sąsiedztwa fonetycznego.

⁸¹ Z dziećmi śpiewa pani magister Urszula Lichtenwagner. Piosenkę tę można znaleźć w śpiewniku Magdaleny Wieloch i Aleksandry Wielochówny *Cztery pory roku*, wydanym w 2009 r. przez Pierwszą Prywatną Szkołę Muzyczną I i II stopnia "Muzyk" w Kielcach. Śpiewnik zawiera 33 piosenki, nagrane dodatkowo na płytach CD. Dziękujemy Autorkom za zgodę na wykorzystanie fragmentu piosenki w naszym filmie.

słownictwa). Aby takie ćwiczenie miało sens z perspektywy dziecka, dobrze jest, gdy w zabawie biorą udział inne dzieci (rodzeństwo, koledzy ze szkoły). Scena na filmie pokazuje, z jakim zainteresowaniem Jakub pomaga Monice i jak chętnie z nią współpracuje. Ćwiczenia słuchu i wymowy przynoszą bardzo dobre rezultaty, jeśli opiekun dyskretnie kieruje zajęciami, a partnerami w zabawie są dzieci.

Dominik (Daniel)⁸²

W wielu pracach z dziedziny glottodydaktyki podaje się, że przed okresem dojrzewania można opanować obcy język bez interferencji fonetyczno-fonologicznych, czyli, potocznie mówiąc, bez obcego akcentu. U Daniela słyszymy nie tylko lekkie opóźnienie w rozwoju wymowy, lecz także wyraźną tendencję do ubezdźwięczniania wyrazów. Koncentrując się, Daniel dobrze rozróżnia słuchem i prawidłowo wymawia takie pary, jak *Tomek* : *domek*, ale w mowie spontanicznej zdecydowanie przeważają u niego realizacje bezdźwięczne, jak *topsze*, *tata to sropi* (zamiast: *dobrze*, *tata to robi*). Taka wymowa jest charakterystyczna dla wielu osób, wychowanych w polsko-niemieckim środowisku językowym (tendencje do ubezdźwięczniania ma też tato Daniela). Nie przeczy to tezie o możliwości opanowania języka *bez akcentu* we wczesnym okresie życia: dzieci przyswajają taką formę języka, jaką słyszą w swoim otoczeniu; jeśli słyszą na co dzień polszczyznę z tzw. obcym akcentem, tak też będą mówić. Takim dzieciom, jak Daniel, w uporządkowaniu leksykonu mentalnego bardzo pomaga nauka pisania po polsku: nawet jeśli pozostaną w jego wymowie ślady niemieckich interferencji, to podstawą porządkującą słownictwo może być ortografia.

Scena z Danielem pokazuje bardzo ciepłe relacje między ojcem a synem. Wspólne zabawy, rozwijające znajomość języka, urozmaicają i wzmacniają związki rodzinne.

Polska szkoła w Londynie

Kamera nie była w stanie objąć wielkiej grupy dzieci, śpiewających radośnie jedną z piosenek⁸³ z *Akademii Pana Kleksa*. W tle widać zdjęcia różnych uczniów szkoły, którzy witają nas w swoich językach: polskim, hiszpańskim, urdu, albańskim i w wielu innych.

⁸² Na filmie wpisano imię *Dominik*, lecz w scenie tej oglądamy Daniela. W nagraniu brało udział wielu uczniów, co doprowadziło do pomyłki, za co Daniela bardzo przepraszamy. Podczas tych nagrań *Podręcznik Ucznia: Posłuchaj, jak mówię* nie był jeszcze gotowy, toteż wykorzystujemy w tej scenie ilustracje z książki Styczek 1982, przez wiele lat – nieocenionej pomocy do diagnozy logopedycznej. Nasza praca ma służyć nie tylko do diagnozy, lecz przede wszystkim do ćwiczeń, toteż prezentujemy o wiele więcej przykładów, uwzględniając również potrzeby osób wielojęzycznych.

⁸³ *Księżyc raz odwiedził staw* (tekst Jana Brzechwy, por. www.dziecioweutwory.blox.pl/2008/01/Ksiezyc-raz-odwiedzil-staw.html). Grą na gitarze wspomaga uczniów z Londynu pani mgr Agnieszka Dudek-Graham; ona też ułożyła melodię do piosenki z końca filmu *Zaklęty świat wierszy*.

Niki i Grzesiu

Zajęcia z dziećmi powinny być jak najbardziej urozmaicone. Nazw potraw warto uczyć podczas wspólnego gotowania, pretekstem do ćwiczenia wymowy może być poznawanie nowych zwierząt w parku safari, a przeglądając fotografie, możemy poznawać nowe wyrazy z dziedziny stopni pokrewieństwa czy życia społecznego.

Aby wyjść poza prezentację rysunków, przygotowaliśmy *Dywanik logopedyczny*,⁸⁴ którego zaletą jest to, że zawieszki ułożone są według klucza fonetycznego: w jednym rzędzie zebrano wyrazy z głoską *r* (*rybka*, *bransoletka*, *bursztyn...*), w drugim są głoski szumiące, w trzecim ciszące i tak dalej. W zależności od tego, jaką kategorię chcemy ćwiczyć, możemy skoncentrować uwagę dzieci na odpowiednich zawieszkach. Jak widać, chłopcy nie znają dobrze nazw wielu przedmiotów. Ucząc nowych słów, warto zwracać uwagę na to, czy dzieci radzą sobie z prawidłową wymową, a jeśli nie, to koniecznie należy rozpocząć od ćwiczeń percepcji. Na filmie oglądamy pierwsze spotkanie z dziećmi. Następnym krokiem powinno być właśnie ćwiczenie słuchu mownego. Uczenie wymowy dzieci, które nie opanowały słuchem ważnych kategorii fonetyczno-fonologicznych mija się z celem.

Maja i Kuba

Również w tej scenie widać, jak dobrze układa się współpraca między dziećmi. Kubuś nie radzi sobie jeszcze z wymową głosek szumiących, trudno mu też odróżnić słuchem takie wyrazy, jak *biłem* : *byłem*, ale dobrze orientuje się, na czym polegają ćwiczenia i cieszy się z każdego, nawet drobnego sukcesu.

Widać jednak, że Kubusia czeka jeszcze długa droga do opanowania polskiej wymowy. Czy warto więc męczyć taką nauką dzieci mieszkające za granicą? Zamiast odpowiedzi chcemy zaprezentować model J.W. Berry'ego,⁸⁵ dotyczący asymilacji:

asymilanci	asymilacja wysoka	integraliści
tożsamość niska		tożsamość wysoka
marginaliści (nihiliści)	asymilacja niska	separatyści (tradycjoniści)

⁸⁴ Za pomoc w przygotowaniu *Dywanika logopedycznego* dziękujemy firmie YES Biżuteria, por. www.yes.pl/

⁸⁵ Por. www.psyc.queensu.ca/faculty/berry/berry.html

Choć model ten jest bardzo uproszczony, pozwala scharakteryzować typowe postawy emigrantów:

- **asymilanci** chcą dobrze funkcjonować w nowym środowisku, nie cenią jednak własnej kultury; starają się nauczyć nowego języka, nie przywiązując wagi do języka, który poznali w dzieciństwie;
- **separatyści** trzymają się kurczowo starych zwyczajów, nie szanując kultury w nowym środowisku, nie ucząc się lokalnego języka; dzieci wychowane w taki sposób mogą mieć poważne problemy w szkole, nie czują się nigdzie „u siebie”;
- **marginaliści** mają negatywny stosunek zarówno do kultury wyjściowej, jak i do nowego środowiska; odcinając się od znanej sobie kultury, nie próbują przyswoić sobie nowych wartości;
- **integraliści** szanują kulturę przodków, a jednocześnie korzystają z możliwości rozwoju, jakie daje nowe środowisko: „Mają zarówno skrzydła, jak i korzenie”⁸⁶. Ich dzieci dobrze sobie radzą w szkole, w obcych ludziach widzą przyjaciół, a przede wszystkim – i tu, i tam są u siebie w domu.

Dodatki⁸⁷

Wymowa r (Daniel)

Jeśli chcemy wypowiedzieć jakąś głoskę, sygnał z mózgu przekazywany jest poprzez nerwy do odpowiednich mięśni narządów mowy. Dzieci stosunkowo wcześnie uczą się rozpoznawania głoski r, tak więc nie percepcja, ale artykulacja (a mianowicie wprowadzenie w odpowiednie drgania czubka języka) może być dla nich trudne. W scenie z Danielem pokazujemy, jak można wywołać r, zaczynając od ćwiczenia mięśni, co prowadzi do aktywizacji odpowiednich ośrodków w mózgu. Ćwiczenia wibracji należy prowadzić tylko za przyzwoleniem i przy współpracy ze strony dziecka, w swobodnej atmosferze, niezbyt długo; można je powtarzać kilka razy dziennie, ale minuta zabawy wystarczy.

Oczywiście nie ma sensu podejmowanie takich ćwiczeń u dwu- lub trzylatków, jeśli jednak wprowadzimy je w odpowiednim czasie, kiedy dziecko będzie miało opanowaną artykulację większości dźwięków mowy ojczystego języka, możemy liczyć na szybkie efekty pracy.

⁸⁶ Cyt. za: Janusz Wróbel: *W poszukiwaniu tu i teraz*. *Polityka* 15/2008, s. 16-19.

⁸⁷ W *Dodatkach* kontynuujemy pracę z sześciolletnim Danielem, którego znamy już z polskiej szkoły w Wiedniu. Ksiądz Raymond, Alinda z Albanii i Henri z Francji to studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; nagrania przeprowadziliśmy w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Lara zaprosiła nas do swojego rodzinnego domu w Londynie. W Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego poznajemy studentów polonistyki z Austrii i z Niemiec, którzy uczą się polskiego jako obcego. Kaori studiuje językoznawstwo na Uniwersytecie Wiedeńskim.

Ksiądz Raymond

Ksiądz Raymond z Malawi przyjechał do Polski na studia. W jego języku ojczystym nieistotne jest odróżnianie głosek szczelinowych od zwarto-wybuchowych, toteż takie pary, jak *uszy* : *uczy* *tudzież* *szyje* : *czyje* są dla niego stosunkowo trudne do opanowania. Ponieważ mylenie kategorii sposobu artykulacji prowadzi w polszczyźnie do nieporozumień, warto poświęcić temu zagadnieniu czas od samego początku nauki. Choć ksiądz Raymond uczył się polskiego dopiero od dwóch tygodni, bardzo szybko czyni postępy, toteż prawdopodobnie będzie w stanie dobrze opanować polską wymowę, jeśli poświęci trochę czasu na ćwiczenia.

Arlinda z Albanii⁸⁸

Arlinda ćwiczy odróżnianie wygłosowych samogłosek *-i* oraz *-y*, gdyż nieznanomość tego utrudnia naukę gramatyki (ćwiczymy kategorię rodzaju przymiotnika *ładni* : *ładny*). W polszczyźnie występują liczne oboczności (alternacje). W takich przykładach, jak *wozy* : *wozi* : *wozę* mamy do czynienia z wymianą głosek *sycząca* (*s*) : *cisząca* (*ż*) : *szumiąca* (*sz*). Mówiąc krótko, morfofonologia polska jest bardzo bogata, toteż solidne podstawy fonologiczne zdecydowanie ułatwiają opanowanie polskiego systemu gramatycznego.

Lara z Londynu

Bardzo wiele osób z drugiego pokolenia Polonii radzi sobie z językiem polskim podobnie jak Lara: dużo rozumieją, mają jednak ograniczone słownictwo aktywne i popełniają wiele błędów gramatycznych w mowie spontanicznej, nie potrafią też pisać po polsku.

Nauka pisania w późniejszym wieku, na przykład przez osoby polskiego pochodzenia, podejmujące studia polonistyczne, jest bardzo trudnym wyzwaniem. Można to zrozumieć, słuchając Lary: w jej świadomości takie słowa jak *Kasia* : *kasza* czy *ciapki* : *czapki* brzmią podobnie. Próba opanowania polskiej ortografii musiałaby prowadzić do całkowitego przebudowania jej leksykonu mentalnego. Zanim nastąpi tam nowy porządek, uczeń przechodzi przez etap całkowitego chaosu: dowiaduje się od nauczyciela, że musi zmienić swoje wyobrażenia o polskiej wymowie, a bywa to bardzo stresujące. Uczeń chce się nauczyć pisać, a przy okazji dowiaduje się, na ile niestabilna, rozmyta jest jego znajomość polszczyzny.

Na sąsiedniej stronie prezentujemy fragmenty dwóch dyktand, pisanych przez studentów polonistyki wiedeńskiej. Są to osoby z drugiego pokolenia Polonii, które dopiero próbują zgłębić tajniki polskiej ortografii. Ich pisownia zdradza wpływy języka niemieckiego: mylenie *w* : *ł*, słabe opanowanie głosek szumiących i ciszących oraz problemy z odróżnianiem dźwięczności. Zapis *Wszisci dziedzi to lubion* (z tekstu pani Anity) ma oznaczać *Wszystkie dzieci to lubią*.

⁸⁸ Na życzenie wielu naszych rozmówców zachowujemy formę *ty*.

Anita

Kiedy szengniemi pamietesco wstec
z pewnoszjo przypominami sobie hwile
spendzane na suhanu barwnich opowieści
nascih rodzizur dziadkur starszego rodzenstwa
nauczycieli... Wscisci cziedzi to lubion.
Nie wszysci dorosli potrawion jednak opowiadaz
bajki. Czensto wyrenczajon się wierz ksionskami
albo pismami dla dzieci i czytajon swoim
potrzechon. Do najmłodzych dzieci najlepiej
trawjajon bajki w formi werzowanej.

Anna

Jestem jedynakiem.

Mam jedno duże Bracie i dwóch siostrów,
którzy mieszkali z moimi rodzicami.

Często mnie ktoś popiewiaw i kłisikowat.

Słyszałem że chciało tego nie ruszać
tego nie lub, zostaw te rzeczy.

Nie je słodkich rzeczy, walc wczesnie do domu.

Szac' prosto, pisa wyprawienie, nasa czapke.

Nuracie wyprowadzylem się z domu.

Poznałem przepiękną kobietę o złotym włosie,
wzmacowom i mediom.

Miała wszystko czym maże mieszczyny.

Chciała się ożenić pomysłowem.

Kie po doły opoczywo się w szypkim tempie.

Jeśli chcemy, aby nasze dziecko było dwujęzyczne, nie należy u niego zaniedbywać nauki języka pisanego. Tu warto jednak zaznaczyć, że już podstawowa znajomość polskiego umożliwia komunikację z rodziną czy z kolegami z Polski i pozwala uniknąć poczucia wyobcowania podczas tradycyjnych wakacji u dziadków.

Studenci z Wiednia

To, co dla osoby wychowanej w Polsce wydaje się bardzo łatwe, może być trudne dla dorosłych, uczących się polskiego jako obcego. Mimo licznych prób zdolnym studentom z Austrii i z Niemiec długo nie udaje się opanować różnicy między *w* a *ł*. Jest to dobry przykład procesów fonetyczno-fonologicznych, bardzo istotnych z punktu widzenia glottodydaktyki. W systemie fonologicznym języka niemieckiego fonem tylnojęzykowo-wargowy *ɥ*⁸⁹ nie występuje, natomiast niemieckie *w* (jak w wyrazie *Wasser* 'woda') charakteryzuje się dużą wariantowością na poziomie fonetycznym; w realizacjach słyszymy więc dźwięki mowy zbliżone zarówno do polskiego *w*, jak i do polskiego *ł*. Niemieckie ucho te różnorodne realizacje interpretuje jak jeden element znaczeniowy, a nie jak nośnik zróżnicowania znaczenia wyrazów.⁹⁰ Mylenie *w* i *ł* prowadzi jednak do zaburzeń komunikacji w polszczyźnie i nauczyciele powinni podjąć wiele wysiłku, aby te różnice studentom uświadomić.

Inną typową interferencją jest ubezdźwięcznianie (na przykład pani Helena, ćwicząc wymowę *ł* w wyrazie *położę*, mówi głośno i wyraźnie *połoszę*). Mimo iż ubezdźwięcznianie obejmuje cały szereg polskich spółgłosek, taki rodzaj interferencji mniej zaburza komunikację niż niewłaściwa realizacja *ł* oraz *w*. Takie zjawiska też należy brać pod uwagę, planując ćwiczenia słuchu i wymowy z osobami, uczącymi się polskiego.

Na filmie widać dwie zabawki: lalkę i plastikowego człowieczka. Ponieważ ćwiczenie wymowy prostych słów może być krępujące (i to zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci), pomocą mogą być właśnie lalki czy kukielki: jedna uczy drugą prawidłowej wymowy. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel może przejąć rolę każdej z lalek: i tej dobrze mówiącej, i tej, która się uczy. Dla niektórych osób możliwość zabawy w grane przez lalki role jest wielką pomocą.

Kaori z Japonii

Niektóre cechy obcego akcentu zaburzają komunikację w niewielkim stopniu, inne mogą ją uniemożliwić. Wiele zależy też od słuchacza – od jego doświadczenia, znajomości tematu czy też gotowości do wsłuchania się w nietypowy sposób wymowy. Czasem jednak mimo dobrych chęci bardzo trudno jest nam odczytać intencje osoby, mówiącej z obcym akcentem. Dużym

⁸⁹ Zapisywany jako /w/ w transkrypcji IPA.

⁹⁰ W analogiczny sposób da się wyjaśnić, dlaczego Polakom sprawia trudność odróżnienie takich niemieckich wyrazów, jak np. *offen* 'otwarty' i *Ofen* 'piec': długa czy krótka wymowa o nie pociąga w polszczyźnie zmiany znaczenia, toteż polskie ucho różne rodzaje niemieckiego o interpretuje jako "takie samo". O wiele łatwiej usłyszeć nam różnicę między *Ofen* 'piec' a *Öfen* 'piece', gdyż ten ostatni dźwięk (tzw. umlaut-o) jest niespotykany w polszczyźnie – to właśnie egzotyka pozwala naszym uszom rozpoznawać takie dźwięki jako „inne”.

utrudnieniem jest stosowanie przez osoby mówiące różnych strategii, takich jak wymiany (substytucje) i opuszczenia (elizje), a jednocześnie – dodawanie elementów w ciągu mowy, czyli epentezy.⁹¹

Artur⁹² i Kaori ćwiczą dialogi, w których występują odpowiednio dobrane wyrazy, zawierające zbitki spółgłoskowe. Wielu użytkowników języków o prostej strukturze sylaby (jak japoński czy wietnamski) ma tendencje do rozbijania zbitek spółgłoskowych poprzez dodawanie elementów wokalicznych. Taką tendencję słychać w wymowie Kaori: gdy mówi *szłam*, polskie ucho słyszy *szylam*, zamiast *braki* słyszymy *buraki*, a *źle* brzmi dla nas jak *dziele*. Należy zaznaczyć, że prezentowane są tu wypowiedzi przygotowane wcześniej, a nasza uwaga koncentruje się na pojedynczych wyrazach. Jeśli jednak mamy do czynienia z wypowiedziami osób, które w ciągu mowy dodają elementy nieumotywowane przez system danego języka, to zrozumienie ich może być bardzo utrudnione.

Rada praktyczna: jeśli jakaś grupa spółgłoskowa jest dla ucznia trudna, lepiej dopuścić uproszczenie, niż wymawiać zbyt starannie. Oto prosty przykład: wielu Polaków wita się, mówiąc *czes* (przy czym nawet nie zauważamy, że na końcu zabrakło *-ć*). Jeśli natomiast obcokrajowiec, próbując wymówić to starannie, powie coś w rodzaju *czeszczeczje*, to może w odpowiedzi usłyszeć: *A z czego się cieszysz?*

Henri z Francji

Henri opowiada o swojej siostrze, która jest nauczycielką. To trudny wyraz, pomagamy więc sobie w bardzo skuteczny sposób: prowadzący zajęcia prezentuje wyraz od końca, dodając po kolei brakujące elementy, jak *-ka*, *-elka*, *-cielka*, *-uczycielka*, no i wreszcie: *nauczycielka*. Dzięki temu uczeń koncentruje się tylko na warstwie fonicznej wyrazu, a nie na jego znaczeniu. To pomaga niejako wyłączyć funkcjonowanie procesów fonetyczno-fonologicznych, pochodzących z języka ojczystego ucznia i ułatwia opanowanie długich czy skomplikowanych wyrazów.

Takie tricki pozwalają nam nie tylko w ćwiczeniach wymowy; ich skuteczność zdradza, że w normalnych warunkach słuchamy języka obcego poprzez pryzmat naszego języka ojczystego i to właśnie wywołuje interferencje fonetyczno-fonologiczne, czyli tak zwany obcy akcent. Ćwiczenia słuchu mownego mają pomóc uczniom w odbieraniu języka docelowego tak, jak czynią to jego rodzimi użytkownicy.

⁹¹ Por. Madelska 1996.

⁹² Jest to Artur Jamrozowicz, reżyser filmu *Powiedz mi, co widzisz*.

Literatura

- Cieszyńska, J. 2004. „Dwukulturowość, dwujęzyczność – przekleństwo czy bogactwo”. *Logopedia* 33. 25-42.
- Cieszyńska, J. 2006. „Kocham uczyć czytać: poradnik dla rodziców i nauczycieli”. Kraków.
- Domagała, A., U. Mirecka. 2001. „Słuch fonemowy: odkrywanie elementarnych jednostek systemu języka”. *Logopedia* 29. 53-70.
- Domagała, A., U. Mirecka. 2002. „Słuch fonemowy: w kierunku kompetencji fonologicznej”. *Logopedia* 30. 7-26.
- Dressler, W.U. 1984. „Explaining natural phonology”. W: *Phonology yearbook* 1. 29-51.
- Donegan, P. 1985. *On the natural phonology of vowels*. New York.
- Dziubalska-Kołączyk, K. 2009. „Modern natural phonology and phonetics”. W: *Language, science and culture. Essays in honor of Professor Jerzy Bańczerowski on his 70th birthday*. Red. P. Łobacz, P. Nowak, W. Zabrocki. Poznań. UAM, 81-91.
- Jakobson, R. 1941. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. W: R. Jakobson. 1971. *Selected Writings*, Tom 1. The Hague.
- Jeżewska-Krasnodębska, E. 2008. „O potrzebie ujednolicenia logopedycznych badań przesiewowych (prowadzonych w przedszkolach i szkołach podstawowych)”. W: *Diagnoza i terapia w logopedii*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa. 173-182.
- Jeżewska-Krasnodębska, E. 2007. „Zaburzenia mowy u dzieci rozpoczynających naukę szkolną i ich wpływ na trudności w zakresie czytania i pisania”. W: *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*. Red. Alina Maciejewska. Siedlce. 45-55.
- Krajna E. 2000. „Problemy słuchowej interpretacji artykulacji”. W: *Kształtowanie logopedyczne. Cele i formy*. Red. E. Łuczyński. Gdańsk. 37-45.
- Krajna, E. 2005. „Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty”. W: *Czasopismo internetowe Logopedia* 1(1). 33-46.
- Kurek, H. 2008. *Polszczyzna mówiona inteligencji*. Kraków.
- Lieberman, P., S. Blumstein. 1988. *Speech physiology, speech perception and acoustic phonetics*. Cambridge.
- Luschützky, H.C. 1992. *Zur Phonologie der Affrikaten*. Forum Phoneticum 48. Frankfurt am Main.
- Luschützky, H.C. 1993. *Synchrone und diachrone Aspekte der phonologischen Prozesstypologie*. Wien.
- Łobacz, P. 1973. „Non-unique phonemic interpretation of the Polish speech sounds”. W: *Speech analysis and synthesis*. Red. W. Jassem. Warszawa. 53-74.
- Łobacz P. 1985. *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*. Poznań.
- Łobacz P. 1996. *Polska fonologia dziecięca*. Warszawa.
- Łobacz, P. 2005. „Prawidłowy rozwój mowy dziecka”. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski i in. Opole. 231-268.
- Łobacz P., K. Dobrzańska. 1999. „Opis akustyczny głosek sybilantnych w wymowie dzieci przedszkolnych”. W: *Audiofonologia* 14. 5-26.
- Maas, U. 2006. *Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Göttingen.

- Maciejewski, W. 1999. *Świat języków. Wielka encyklopedia geografii świata. Tom XIV.* Poznań.
- Maddieson, I. 1984. *Patterns of sounds.* Cambridge.
- Madelska, L. 1987a (niepublikowana rozprawa doktorska). *Mowa spontaniczna. Analiza wariantowości fonetycznej w wymowie studentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.* Poznań.
- Madelska, L. 1987b. „O wymowie studentów Filologii polskiej”. W: *Materiały dydaktyczne dla logopedów.* Red. J. Wójtowicz. Warszawa. 55-81.
- Madelska, L. 1993. „Kryterium naturalności w ocenie wymowy niedosłyszących” (streszczenie angielskie: „The criterion of naturalness in evaluating the pronunciation of the hard of hearing”). W: *Logopedia* 20. 104-111.
- Madelska, L. 1996. „Perception versus pronunciation”. W: *Studia Phonetica Posnaniensia* 5. 23-34.
- Madelska, L. 2002. „How to mumble”. W: *Grazer Linguistische Studien.* Frühjahr 53-70.
- Madelska, L. 2003a. „Kontrastive Phonologie des Zweitspracherwerbs: Polen lernen Deutsch”. W: *Sprache(n) Lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb,* ÖGSI. Wiedeń. 129-134.
- Madelska, L. 2003b. „Norm versus Pathologie im phonetisch-phonologischen Spracherwerb. Zielsprache Deutsch”. W: *Sprache(n) Lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb,* ÖGSI. Wiedeń. 123-128.
- Madelska, L., M. Witaszek-Samborska. 2003c. *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń.* Poznań.
- Madelska, L. 2005. *Słownik wariantowości fonetycznej współczesnej polszczyzny (z CD-ROM).* Kraków.
- Madelska, L. 2007. *Polnisch entdecken.* Kraków.
- Madelska, L. (opracowanie językowe M. Warchoł-Schlottmann). 2008a. *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego.* Kraków.
- Madelska, L. 2008b. *Praxis-Grammatik Polnisch.* Poznań.
- Madelska, L. 2009a. „Rola rodziców w kształceniu wymowy drugiego pokolenia Polonii”. W: *Człowiek z niepełnosprawnością - opieka, wsparcie, terapia.* Red. D. Baczała, J. Bleszyński, M. Zaorska. Toruń.
- Madelska, L. 2009b. „Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glotto-dydaktyce”. W: *Poradnik Językowy* 6.
- Madelska, L. (opracowanie językowe Geoffrey Schwartz). W druku. *Discovering Polish. A Learner's Grammar.* Kraków.
- Madelska, L. W przygotowaniu. *Практическая грамматика польского языка.* Kraków.
- Maurer, A. Red. 2006. *Dźwięki mowy: program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych.* Kraków.
- Merlingen, W. 1977. *Artikulation und Phonematik des H.* Wien.
- Milewski S. 1999. *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej.* Lublin.
- Milewski, S. 2005. „Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych”. W: *Czasopismo internetowe Logopedia* 1(1). 5-32.

- Miodunka, W. 1987. *Prononciation polonaise pour les francophones*. Kraków.
- Miodunka, W. 1996. *Uczmy się polskiego*, tom 1/2. Kurs video. Warszawa.
- Miodunka, W. 2007. *Uczmy się polskiego*, tom 1/2. Kurs DVD. Warszawa.
- Nowak, J.E. 1992. *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Wydawnictwo Uczelniane WSP. Bydgoszcz.
- Przybysz-Piwko, M. 1998. „Właściwości polskiej grafii przeszkodą w kształtowaniu się i utrwalaniu właściwych powiązań pomiędzy dźwiękami mowy a literami”. W: *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska. Warszawa. s. 121-128.
- Przybysz-Piwko, M. 2007. „Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania”. W: *Poradnik Językowy* 8. 45-53.
- Przybysz-Piwko, M. 2009. „Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania”. W: *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk. S. 125-151.
- Rocławski, B. 1993. *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk.
- Ruhlen, M. 1988. *A guide to the world's languages*. Stanford.
- Skorek, E. M. 2005. *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków.
- Sobkowiak, W. 2004. *English phonetics for Poles*. Poznań.
- Sołtys-Chmielowicz, A. 1998. *Wymowa dzieci przedszkolnych*. Lublin.
- Sołtys-Chmielowicz, A. 2005. „Zaburzenia artykulacji”. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska. Opole. 421-474.
- A. Sołtys-Chmielowicz. 2008. *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Stampe, D. 1979. *A dissertation on Natural Phonology*. New York.
- Styczek, I. 1981. *Logopedia*. Warszawa.
- Styczek, I. 1982. *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa.
- Szela, E., A. Szymaszek. 2006. *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*. Sopot.
- Werker, J. F., R. C. Tees. 1984. „Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life”. W: *Infant Behavior and Development* 7, 49-63.
- Wójtowicz, J. 1991. *Logopedyczny zbiór wyrazów*. Warszawa.