

URSZULA CISZEWSKA-PSUJEK

Katolicki Uniwersytet Lubelski
Szkoła Języka i Kultury Polskiej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8487-0358>

Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej

Phonetic and Phonological Difficulties of People Learning Polish
as a Foreign Language in a Speech Therapy and Glottodidactic Perspective

STRESZCZENIE

Zainteresowanie obcokrajowców podjęciem nauki i pracy w Polsce zmusza ich do intensywnej nauki języka polskiego i opanowania sfery fonetyczno-fonologicznej, będącej fundamentem dla pozostałych podsystemów języka. Coraz częściej osoby uczące się języka polskiego jako obcego (JPJO) korzystają z pomocy logopedy, posiadającego specjalistyczną wiedzę z fonetyki artykulacyjnej oraz dysponującego umiejętnością wywoływania głosek. W artykule przedstawiono przegląd literatury dotyczącej problemów fonetyczno-fonologicznych obcokrajowców uczących się języka polskiego z perspektywy dwóch interdyscyplinarnych i powiązanych ze sobą nauk – logopedii i glottodydaktyki polonistycznej. Omówione zostały kierowane do obcokrajowców procedury działań logopedycznych, do których należy diagnoza oraz terapia wad wymowy lub usprawnianie sfery artykulacyjno-prozodycznej za pomocą metod glottodydaktyczno-logopedycznych.

Słowa kluczowe: problemy fonetyczno-fonologiczne w uczeniu się języka polskiego jako obcego, diagnoza zaburzeń mowy, metody terapii wad wymowy, nauczanie wymowy

SUMMARY

The interest of foreigners in studying and working in Poland compels them to study Polish intensely and to master the phonetic and phonological sphere, which is the foundation for other language subsystems. More and more students studying Polish as a foreign language benefit from

the help of a speech therapist, which has the specialist knowledge of articulation phonetics and has the ability to make sounds. The article presents a review on research on phonetic and phonological problems of foreigners learning Polish language from the perspective of two interdisciplinary and related sciences – speech therapy and Polish language glottodidactics. We discussed speech therapy procedures addressed to foreigners, which include diagnosis and therapy of speech defects or the improvement of the articulatory and prosodic sphere using glottodidactic and speech therapy methods.

Key words: phonetic and phonological problems in learning Polish as a foreign language, diagnosis of speech disorders, methods of pronunciation defect therapy, teaching pronunciation

WSTĘP

Ze względu na otwarcie granic, wzmożone ruchy migracyjne obywateli krajów Unii Europejskiej, a także mieszkańców państw nieunijnych, a przede wszystkim chęć podjęcia nauki lub pracy w Polsce, zwiększa się liczba obcokrajowców, a co za tym idzie – także zainteresowanie nauką języka polskiego¹ ze szczególnym uwzględnieniem prawideł poprawnej wymowy. Wśród osób korzystających z pomocy logopedów znajdują się dzieci obcokrajowców – dwujęzyczne lub wielojęzyczne, które napotkały na trudności w przyswajaniu bądź uczeniu się języka polskiego jako drugiego lub kolejnego. Do gabinetów logopedycznych coraz częściej zgłaszają się także dorośli obcokrajowcy², którzy oprócz nauki języka polskiego, pobieranej od glottodydaktyków, czyli lektorów/nauczycieli języka ojczystego jako obcego, pragną zadbać w szczególności o sferę fonetyczno-fonologiczną, wyeliminować błędy wymawianiowe i w niektórych przypadkach poddać się korekcji wad wymowy.

Według danych statystycznych Urzędu do Spraw Cudzoziemców od 2014 roku liczba cudzoziemców ubiegających się o czasowy lub stały pobyt w Polsce wciąż rośnie. Ze statystyk pochodzących z 2017 roku wynika, że najczęściej w Polsce chcieli zamieszkać: Ukraińcy (którzy złożyli 125 tysięcy wniosków), następnie Białorusini (9,5 tys.), Hindusi (8 tys.), Wietnamczycy (6,4 tys.) oraz

¹ Powszechnie uważa się, że język polski jest jednym z trudniejszych języków na świecie, szczególnie dla uczniów niesłowiańskojęzycznych, o czym świadczą jego cechy fonologiczne: trzy szeregi głosek szczelinowych: [s], [z], [ɛ], [z], [ʃ], [ʒ] i zwartoszczelinowych: [ʃ], [dʒ], [tʃ], [dʒ], [tʃ], [dʒ], zbitki spółgłoskowe, palatalizacja (zmiękczenie głosek twardych) oraz morfologiczne: fleksja nominalna i siedem przypadków, aspekt, wielość form liczebnika (Turek 2011, 278). Wydaje się jednak, że poziom trudności przyswajania każdego języka obcego zależy od pokrewieństwa oraz bliskości kognitywnej i systemowo-strukturalnej tego języka i języka ojczystego, którym w sposób naturalny i swobodny posługuje się uczący się. W niniejszym artykule zaprezentowano różnice fonetyczno-fonologiczne w wybranych językach świata, stąd w zapisie pojawiających się w artykule polskich głosek użyto symboli z Międzynarodowej Klasyfikacji Głosek IPA (zob. Fougeron, Smith 1999).

² Za dorosłych należy uznać osoby, które skończyły szkołę średnią i mają minimum 17 lat (wiek ten dotyczy absolwentów szkół średnich z krajów Europy Wschodniej).

Chińczycy (6 tys.), a także obywatele UE: Niemcy (2,3 tys.), Włosi (1,1 tys.), Bułgarzy (0,8 tys.) oraz Rumuni i Brytyjczycy (po 0,7 tys.) i inni³. Obecnie szacuje się, że najliczniejszą grupę cudzoziemców zamieszkujących Polskę stanowią Ukraińcy i Rosjanie⁴.

LOGOPEDIA I GLOTTODYDAKTYKA JAKO NAUKI INTERDYSCYPLINARNE

Logopedia od lat 90. XX wieku jest uznawana w Polsce za dyscyplinę autonomiczną, której głównym przedmiotem jest mowa we wszystkich jej aspektach (tego zdania był również ojciec polskiej logopedii – Leon Kaczmarek).

Logopedia korzysta jednak z dorobku psychologii, pedagogiki, a współcześnie zaś z prężnie rozwijających się nauk medycznych, szczególnie neurobiologii czy audiologii, a także językoznawstwa, w tym lingwistyki stosowanej oraz z psycholingwistyki i socjolingwistyki, czyli nauk z pogranicza językoznawstwa i psychologii lub językoznawstwa i socjologii (Grabias 2012, 31).

Przyjmując koncepcję Stanisława Grabiasa (2012, 36), dotyczącą istoty logopedii, przedmiotem badań współczesnej logopedii, czyli „nauki o biologicznych uwarunkowaniach języka oraz o zachowaniach językowych” jest:

- zapobieganie niepożądanym stanom dotyczącym rozwoju mowy,
- diagnozowanie kompetencji i sprawności językowych i komunikacyjnych,
- wspieranie rozwoju kompetencji i sprawności językowych i komunikacyjnych u dzieci w normie biologicznej i intelektualnej,
- diagnozowanie różnych zaburzeń mowy u dzieci i dorosłych,
- teoretyczny i praktyczny opis zaburzeń mowy,
- programowanie i prowadzenie terapii zaburzeń mowy,
- budowanie teorii wzorcowej kompetencji językowej (ibidem, 39).

Zadaniem logopedy jest, obok usprawniania realizacji, ocena i budowanie lub odbudowywanie kompetencji poznawczej, czyli wiedzy o sobie i świecie, budowanie lub odbudowywanie kompetencji językowej, do której zalicza się „nieświadomą wiedzę na temat gramatycznych zasad budowania zdań” oraz „sprawność w mówionej i ewentualnie pisanej realizacji zdań” (ibidem, 37), także budowanie lub odbudowywanie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako znajomość wzorców zachowań językowych charakterystycznych dla danego społeczeństwa (ibidem). Programowanie języka jest możliwe przy uwzględnieniu biologicznych możliwości człowieka, do których należą: słuch fizyczny, słuch fonematyczny (możliwość rozróżniania dźwięków mowy), słuch prozodyczny

³ Zob. *Rośnie w Polsce liczba cudzoziemców*, <https://ekai.pl/rosnie-w-polsce-liczba-cudzoziemcow/> [dostęp: 2.09.2018].

⁴ <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/> [dostęp: 2.09.2018].

(możliwość rozróżniania intonacji, rytmu, akcentu, melodii), „mobilność mózgu i wydolność pamięci” oraz „funkcjonowanie obwodowego układu nerwowego, odpowiadającego za działanie mięśni i układów kostnych narządów mowy” (ibidem, 38).

Glottodydaktyka, jako nauka akademicka, powstała dzięki dociekaniom językoznawczym w kierunku rozwijania zagadnień praktycznej metodyki nauczania języków obcych. Jest ona obecna w polskich ośrodkach akademickich od ponad pięćdziesięciu lat, a za „ojca” polskiej glottodydaktyki uznaje się językoznawcę i germanistę Ludwika Zabrockiego. Lingwiści po dziś dzień zastanawiają się nad definicją, zakresem badań oraz złożonością i wieloaspektowością przedmiotu zainteresowań dydaktyki języków obcych, co zmusza badaczy zjawisk glottodydaktycznych do interdyscyplinarnego podejścia w analizie i opisie problemów badawczych (Jaroszevska 2014, 52–54).

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję definicję „glottodydaktyki”, pochodzącą ze *Słownika dydaktyki języków obcych* (Szulc 1997, 53) i rozumianą jako dyscyplina pedagogiczna, która zajmuje się „procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany”. Jako nauka interdyscyplinarna czerpie doświadczenia z innych nauk: językoznawstwa teoretycznego i stosowanego, psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki, socjologii, fizjologii mowy, akustyki, logopedii⁵.

Glottodydaktyka jest nauką zajmującą się dydaktyką i metodyką nauczania języka obcego, której głównym celem jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej⁶, czyli umiejętności zdobywania i przekazywania informacji za pomocą danego systemu językowego w konkretnych sytuacjach. Umiejętne posługiwanie się systemem językowym oznacza opanowanie poszczególnych podsystemów języka, a zatem: fonicznego, graficznego, leksykalnego i gramatycznego, co w dalszym etapie nauki prowadzi do rozwijania sprawności językowych: receptywnych – rozumienia ze słuchu i czytania, oraz produktywnych: mówienia i pisanie,

⁵ Szerzej o pojęciu glottodydaktyki, jej przedmiocie, historii powstania na gruncie polskim oraz sporach terminologicznych pisze Anna Jaroszevska (2014, 52–66).

⁶ W lingwistyce i logopedii pojęcie „komunikacji językowej”, zwanej niekiedy „interakcją językową” czy „dyskursem”, określa zachowania dokonujące się w mowie zewnętrznej, w rezultacie których powstaje tekst w formie dźwiękowej (wtórn timer zaś w graficznej lub gestowej), dzięki któremu porozumiewanie się w określonej grupie społecznej staje się możliwe. Zachowania występujące w mowie zewnętrznej są poprzedzone przez zachowania w mowie wewnętrznej, zwane również cerebracją, na którą składa się stworzony w umyśle tekst. Komunikacja językowa nie jest możliwa bez powstających w myślach mówiącego poznawczych czynności komunikacyjnych, dzięki którym człowiek zdobywa wiedzę o świecie i o samym sobie oraz bez czynności quasi-komunikacyjnych, które porządkują zdobytą wiedzę w celu jej przekazania innym uczestnikom komunikacji. Człowiek, dzięki udziałowi w życiu społecznym, poznaje system komunikacji, zdobywa kompetencję komunikacyjną oraz opanowuje sprawność interakcyjną, która umożliwia zrozumienie relacji występujących między uczestnikami życia społecznego oraz pozwala realizować własne intencje (Grabias 2012, 16–17).

a więc i swobodnej komunikacji. Żeby zatem komunikować się w języku obcym, należy zdobyć kompetencję/sprawność językową, czyli posługiwać się środkami językowymi, a także odczytywać i tworzyć odpowiednio skonstruowane wyrażenia i zdania zgodnie z zasadami tego języka (Lipińska, Seretny 2003, 15–17; por. Komorowska 2002, 9).

Wspólnym przedmiotem refleksji logopedycznej i glottodydaktycznej jest właśnie budowanie kompetencji/sprawności językowej (por. Świstowska 2011, 93), czyli programowanie języka ojczystego lub obcego w umyśle osoby przyswajającej język lub uczącej się języka⁷. Jeśli obcokrajowcy uczący się języka polskiego mają problem z recepcją i produkcją języka polskiego w aspekcie poszczególnych jego podsystemów, zasadne może stać się podejście logopedyczne, takie samo jak to oddziałujące na percepcję i realizację języka ojczystego wśród rodzimych użytkowników języka z zaburzeniami mowy. Lingwiści podkreślają również bliskość logopedii i glottodydaktyki ze względu na metodykę, która opiera się na dorobku neurobiologii czy psycholingwistyki. Oddziaływania logopedyczne zmierzające do usprawnienia sprawności realizacyjnej (wymowy) obcokrajowców poznających polszczyznę mogą znacznie ułatwić proces akwizycji/uczenia się języka polskiego (por. Świstowska 2011, 94).

PROBLEMY FONETYCZNE OSÓB UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wśród glottodydaktyków (Świstowska 2011, 94; Czempka-Wiewióra, Graboń 2017, 150, 153–154) wciąż jeszcze istnieje przekonanie, iż pomoc logopedy jest najbardziej skuteczna w przypadku usprawniania systemu fonetyczno-fonologicznego uczących się języka polskiego jako obcego⁸. Prawidłowa percep-

⁷ W refleksji nad rozwojem kompetencji językowych wyróżnia się dwa typy nabywania języka: przyswajanie (akwizycję) – związane z dużą plastycznością mózgu obecną od drugiego roku życia do okresu dojrzewania i umożliwiającą opanowanie języka ojczystego w sposób naturalny i bez żadnego wysiłku oraz uczenie się – następujące mniej więcej w okresie dojrzewania, związane z „przełączeniem” innych funkcji mózgowych i umiejscowieniem ich w lewej półkuli mózgu, a co za tym idzie – z innym, trudniejszym sposobem uczenia się języka obcego (Klein 2007). W odniesieniu do wiedzy neurobiologicznej, rozpoczęcie nauki drugiego języka sugeruje się więc w 4.–5. roku życia, a okres między 4. a 8. rokiem życia uważa się za najbardziej sprzyjający nauce języka obcego (Brzeziński 1987). Szerzej o tym zagadnieniu pisze także Janusz Arabski (1996, 64–87).

⁸ Małgorzata Świstowska (2011, 94) podkreśla, iż nauka wymowy w języku polskim jest ściśle związana z nauką pisowni, ponieważ zasady ortografii polskiej opierają się na regułach fonetycznych. Jest to jednak teza nie do końca prawdziwa, gdyż na polskie reguły zapisu mają wpływ także: zasada morfologiczna i historyczna, które to z kolei prowadzą do szeregu różnic między pisownią a wymową. Reguła fonetyczna, rozumiana jako „mów jak piszesz, pisz jak mów” ma swoją zasadność w takich wyrazach, jak: *kot*, *mama*, *Ewa*. Zasada morfologiczna dotyczy zapisu niektórych wyrazów i ich form inaczej, niż się je wymawia. Zapis taki służy zachowaniu związku

cja dźwięków mowy i ich artykulacja jest potrzebna do skutecznej komunikacji, to znaczy do zrozumienia komunikatu i do bycia zrozumianym. Choć prawidłowa wymowa jest nadrzędna w stosunku do pozostałych sprawności językowych, według samych nauczycieli języka polskiego jako obcego (Tambor 2010, 32; por. 2012a; 2012b; 2014; Seretny, Lipińska 2003, 31; 2006; Czempka-Wiewióra, Graboń 2017, 149) uczenie jej wciąż jeszcze zajmuje marginalne miejsce w procesie glottodydaktycznym i ogranicza się do zaledwie kilku pierwszych lekcji związanych z poznaniem polskiego alfabetu i realizacji fonicznej polskich głosek w początkowej fazie nauki języka polskiego. Uczenie wymowy polega głównie na stosowaniu wywodzącej się z metody audytywno-werbalnej techniki imitacji, czyli na powtarzaniu za lektorem nowych dźwięków i przyzwyczajaniu do jednego sposobu mówienia, którym dysponuje dany lektor, co w konsekwencji może zaburzyć rozumienie innych rodzimych użytkowników języka polskiego (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, 84; por. Świstowska 2011, 98; Czempka-Wiewióra, Graboń 2017, 149)⁹.

z innymi morfologicznymi formami tego samego wyrazu lub z wyrazami pokrewnymi, mimo że w wymowie – w wyniku upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych – zapis ten ulega „zatarciu”. Tak na przykład, mimo upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych, pisownia wyrazów: *bez* lub *łyżka*, wymawianych kolejno jako: [bes], [wɨʃka] pozwala na zachowanie związku morfologiczno-znaczeniowego z innymi formami fleksyjnymi tych wyrazów lub z wyrazami pokrewnymi: [bes] – *bzu*, *bzem*, *bzowy*, [wɨʃka] – *łyżek*, *łyżeczka*, *łyżeczowanie*. Pisownia przedrostków *bez-*, *roz-*, *od-*, *nad-*, *pod-*, *przed-*, *w-* nie uwzględnia różnic wymowy, więc zapisuje się je w postaci: *bezpieczny* [bɛspʲɛʃɲi], *rozparty* [rɔsparti], *odpisać* [ɔtpʲisatɕ], *nadplata* [natpɔwata], *podskórny* [pɔtskurni], *przedpokój* [pʃɛtpɔkuj], *wyspać* [fʲsɨpatɕ]. Zasada historyczna ogranicza się do odróżniania znaków *rz* i *ż*, *u* i *ó*, *ch* i *h* i opiera się przede wszystkim na historycznych procesach rozwoju języka, geograficznych zróżnicowaniach wymowy oraz źródłach zapożyczeń (zob. Markowski, Wichrowska 2007, 11, por. Malinowski 2011, 279). Dotyczy to na przykład pisowni takich wyrazów, jak: *chór*, *chrzest*, *dużo*, *góra*, *harcerz*, *historia*, *każdy*, *król*, *krzyż*, *który*, *mżawka*, *rzeka*, *skóra*, *wyżyna*, *żmija*, *żona* itp. Obok zasad: fonetycznej, morfologicznej i historycznej istnieje jeszcze czwarta – konwencjonalna – regulująca, np. stosowanie wielkiej litery na początku niektórych wyrazów, łącznej pisowni partykuły *nie* (z rzeczownikami, przymiotnikami, przysłówkami odprzymiotnikowymi) lub rozdzielnej (z czasownikami), czy też łącznej lub rozdzielnej pisowni wyrażen przyimkowych (zob. Markowski, Wichrowska 2007, 11). Trudności z wymową polską obserwowane w różnych grupach cudzoziemców dotyczą dekodowania głosek zapisanych odpowiednimi znakami graficznymi, np. głosce [ʃ] odpowiadają dwie litery *cz*, a głosce [dź] – litery *dż*, błędnej realizacji upodobnień pod względem dźwięczności w wyrazach typu: *wszystko*, *zżyć*, *przyjaciel*, *liczba*, *podstawa* czy problemów z właściwą realizacją dźwięków odpowiadających graficznym *ę*, *ą* w różnych kontekstach, na przykład w wyrazach typu: *kąt*, *bąk*, *węgiel*, *wewnętrzny*. Błędy popełniane przez uczących się języka polskiego jako obcego mogą wynikać z rozbieżności między wymową a ortografią i z oparcia wymowy na ortografii, co prowadzi często do nienaturalnych, „doliterowych” realizacji. Charakter polskiego systemu grafematycznego oraz relację fonem – grafem oraz grafem – fonem opisała Ewa Wolańska w monografii *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*, Warszawa 2019.

⁹ W powszechnej opinii wciąż istnieje stereotyp logopedy, który zajmuje się jedynie warstwą brzmieniową języka. Zadaniem logopedy jest również diagnoza i podejmowanie oddziaływań tera-

Im bardziej odmienny system fonetyczno-fonologiczny danego języka ojczystego, tym nauka wymowy języka polskiego może sprawiać większe trudności. Badania psycholingwistyczne dostarczają informacji o tym, iż opanowanie wymowy języka obcego w takim samym stopniu co ojczystego jest możliwe tylko do siódmego roku życia¹⁰. Później dźwięki mowy przyswaja się już przez pryzmat fonetyczno-fonologicznych cech własnego języka (Brown 1983, 101; por. Świstowska, 2011, 94). Z faktem tym wiąże się również zjawisko interferencji, które polega na przenoszeniu nawyków wymawianiowych z języka ojczystego w przypadku realizacji dźwięków podobnych, kiedy to odruchowo zastępuje się je głoskami zbliżonymi artykulacyjnie i audytywnie do głosek w rodzimym języku (Tambor 2010, 33; por. Majewska-Tworek 2005b, 160–161).

Glottodydaktycy twierdzą, iż trudności artykulacyjne obcokrajowców uczących się polskiego mogą być wspólne dla wszystkich studentów lub zależą od języka, którym się posługują (Lipińska, Seretny 2003, 31; Tambor 2010, 34; Świstowska 2011, 94). Problemy fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego są nadal aktualne w literaturze glottodydaktycznej (Lipińska, Seretny 2003; Majewska-Tworek 2001; 2005a; 2005b; 2006; 2010; Waclawek 2007; Tambor 2010; Świstowska 2011; Turek 2011). Zarys problemów fonetyczno-fonologicznych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego przedstawiam i komentuję na podstawie zestawień badaczy glottodydaktyki polonistycznej, w których znalazły się również krótkie charakterystyki realizacyjnych aspektów wybranych języków etnicznych osób uczących się języka polskiego jako obcego (zob. Lipińska, Seretny 2003; Tambor 2010; Świstowska 2011; Turek 2011).

TRUDNOŚCI FONETYCZNO-FONOLOGICZNE STUDENTÓW NIESŁOWIAŃSKOJĘZYCZNYCH

Refleksje glottodydaktyków polonistycznych (zob. Lipińska, Seretny 2003; Tambor 2010; Świstowska 2011; Turek 2011) dostarczają informacji o tym, że u większości obcokrajowców niesłowiańskojęzycznych najwięcej trudności w recepcji języka polskiego i wymowie sprawia odróżnianie samogłosek: średniej

peutycznych w różnych zaburzeniach mowy, które charakteryzują się niewytworzeniem się kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej lub utratą tych kompetencji. Logopeda zajmuje się rozwijaniem języka i wszystkich jego podsystemów: fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, składniowego oraz leksykalno-semantycznego.

¹⁰ Inni badacze za granicę niemożności opanowania struktury fonetycznej języka obcego w sposób natywny podają wiek 12–13 lat, w którym to dochodzi do lateralizacji półkul mózgowych, czyli ustalenia ich funkcji, co w konsekwencji powoduje koncentrację głównie na odbiorze dźwięków mowy języka etnicznego i percepcję dźwięków mowy innego języka wyłącznie przez pryzmat dźwięków własnego języka (Arabski 1996, 64–87; por. Lipińska, Seretny 2003, 29–30).

przedniej [ɛ], wysokiej [i̯], wysokiej przedniej [i] oraz ich mylenie podczas artykulacji. Różnice fonologiczne między fonemami /e/, /y/, /i/ są dla cudzoziemców trudne do uchwycenia. U uczących się języka polskiego można zauważyć także problemy w realizacji dźwiękowych odpowiedników liter *ę* i *ą* w różnych kontekstach. Trudności te dotyczą zwłaszcza odróżniania w wymowie pozycji przed spółgłoską szczelinową i w wygłosie od pozycji przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi i zwarto-wybuchowymi, a także realizacji graficznych *ę* i *ą* w połączeniach międzywyrazowych¹¹. Dla cudzoziemców wyzwaniem jest rozróżnienie spółgłosek trzech szeregów: syczącego: [s], [z], [tʃ], [dʒ], szumiącego [ʃ], [ʒ], [ʒ], [dʒ] i ciszącego [ɛ], [z], [tɛ], [dɛ], a także uchwycenie różnic między zwarto-szczelinowymi a szczelinowymi. Duże trudności sprawiają im opozycje głosek [w] do [u] oraz [j] do [i], opozycje typu dźwięczność i bezdźwięczność oraz twardość – miękkość, a także wymowa zbitek spółgłoskowych, takich jak: [tʃ], [pʃ], [xʃ], [kʃ], [stʃ], [spʃ], [sxʃ], [skʃ], [zz], [zdʒ], [zbʒ], [zgʒ], [tɛtɛ], [ʃʒʃ] czy realizacja geminat, czyli podwójnych głosek, które znajdują się na przykład w wyrazach: *wanna*, *winna*, *lekko*. Obcokrajowcy realizują geminaty jednogłoskowo¹².

Język polski jest językiem średniospółgłoskowym, a język angielski czy niemiecki językami samogłoskowymi. Elementów wokalnych w obu językach jest znacznie więcej, często też charakteryzuje je iloczasy lub odpowiednie ułożenie warg. Jak zauważają glottodydaktycy (zob. Lipińska, Seretny, 2003; Tambor, 2010; Świstowska, 2011; Turek, 2011), wspomniana wcześniej opozycja dźwięczność – bezdźwięczność sprawia trudność, gdy następują upodobnienia wewnątrz-

¹¹ W literaturze glottodydaktycznej (zob. Świstowska 2011, 95) podkreśla się problemy cudzoziemców z „synchroniczną i asynchroniczną wymową samogłosek nosowych w różnych pozycjach w wyrazie i połączeniach międzywyrazowych”. Stwierdzenie to może prowadzić do błędnego utożsamiania wymowy synchronicznej z monofongiczną i asynchronicznej z dyfongiczną. Co więcej, większość Polaków głosek, których odpowiednikami w zapisie są litery *ę* i *ą*, w pozycji przed szczelinową i w wygłosie nie realizuje w sposób synchroniczny. Dowodzą tego badania instrumentalne dotyczące normatywnej wymowy głosek polskich (Lorenc 2016). Z dociekań fonetyków wynika, że samogłoski nosowe, którym odpowiadają w zapisie litery *ę*, *ą*, w pozycji przed głoską szczelinową i w wygłosie absolutnym są realizowane polifongicznie i najczęściej asynchronicznie. W otoczeniu innych głosek głoski *ę* i *ą* wymawiane są jako połączenia samogłoski ustnej oraz nosowej spółgłoski zwartej. Realizacja nosowości jest więc typowo konsonantyczna i przeważnie bierze w niej udział nosowa spółgłoska (zob. Dukiewicz 1995, 28–30, 32–34; Lorenc 2016, 324–331). Trudności osób uczących się JPJO wynikają więc nie tylko z trudności artykulacyjnych, ale też ze skomplikowanych i nie zawsze konsekwentnie realizowanych przez samych Polaków prawideł poprawnej wymowy polskiej w tym zakresie. Odstępstwa od wymowy normatywnej dotyczą także Polaków zawodowo posługujących się głosem (por. Nowakowski 1997).

¹² Pojawiające się w literaturze glottodydaktycznej (Świstowska 2011, 95) stwierdzenie „nieprawidłowa, krótka, synchroniczna realizacja geminat”, opisujące problemy fonetyczne osób uczących się języka polskiego jako obcego, jest niejednoznaczne i mylące, bo nie określa realizacji jednogłoskowej ani realizacji na tzw. przedłużonym zwarcium, która w polszczyźnie jest dopuszczalna i często spotykana.

wyrazowe i międzywyrazowe ze względu na tę cechę oraz utrata dźwięczności w wygłosie absolutnym. Kolejną trudność stanowi uchwycenie różnicy pomiędzy polską welarną spółgłoską szczelinową [x] a specyficzną dla angielskiego czy niemieckiego jej krtaniową realizacją. Kłopotem jest także artykulacja polskiego drżącego przedniojęzykowo-dziąsłowego [r] różniącego się od [ɹ] aproksymantu dziąsłowego (natywni użytkownicy amerykańskiej odmiany języka angielskiego) lub [ʀ] języczkowego w przypadku natywnych użytkowników języka niemieckiego. Osobom anglojęzycznym trudności sprawia również polski stały akcent wyrazowy oraz logiczny akcent zdaniowy.

Języki romańskie, do których zalicza się francuski, hiszpański i włoski, są również językami o zróżnicowanej, w porównaniu do polszczyzny, liczbie samogłosek¹³. Francuzi uczący się języka polskiego substytuują głoskę półotwartą [w] samogłoską [u], gdyż tej pierwszej nie ma w ich języku. Polską samogłoskę nosową [ɔ̃] zastępują z kolei nosowym [ã], polskie dziąsłowe [r] artykułują zgodnie z prawidłami własnej wymowy jako [ʀ] uwularne (języczkowe). W języku francuskim brak także fonemu /x/. Ze względu na różnice między zapisem a wymową języka francuskiego Francuzi, naśladując reguły ortofoniczne własnego języka, pomijają artykulację wielu samogłosek, szczególnie tych wygłosowych lub dokonują redukcji grup spółgłoskowych. Z własnego języka przenoszą także reguły prozodyczne: stosują akcent wyrazowy na ostatniej sylabie i używają intonacji wznoszącej w zdaniach twierdzących. Włosi z kolei zmagają się z polskimi głoskami szeregu szumiącego, które realizują palatalnie tak, jak podpowiada im włoska ortofonia¹⁴. Studenci hiszpańskojęzyczni mają problem z artykulacją polskiej głoski dwuwargowej [b], którą zgodnie z prawidłami hiszpańskiej ortofonii na początku wyrazu realizują jako [b], w środku zaś jako szczelinowe [β] oraz polskiej wargowo-zębowej [v], którą na początku wyrazu realizują dwuwargowo jako [b] (por. Martínez-Celdrán, Fernández-Planas, Carrera-Sabaté 2003, 255–259).

Chiński, japoński i koreański są językami samogłoskowymi, co oznacza, że samogłoski stanowią więcej niż 30% inwentarza fonemów (Majewicz 1989, 54, 66), a ich cechą jest iloczność i natężenie, które różnicują znaczenie wyrazów w zależności od długości i głośności ich realizacji. W językach tych nie ma wielu polskich spółgłosek, brak także rozpowszechnionych w języku polskim zbitek spółgłoskowych, których poprawna wymowa stanowi dla mieszkańców wschodniej Azji nie lada wyzwanie. W językach tych nie występuje fonem /r/. Fonem ten jest

¹³ W języku hiszpańskim samogłosek jest pięć, a zatem mniej niż w języku polskim (por. Martínez-Celdrán, Fernández-Planas, Carrera-Sabaté 2003, 255–259), a we włoskim siedem, przy czym opozycja pomiędzy /e/ ~ /ɛ/ oraz /o/ ~ /ɔ/ istnieje tylko w sylabach akcentowanych (por. Rogers, d'Arcangeli 2004, 117–121).

¹⁴ W języku włoskim jeśli dźwięki: [ç], [dʒ], [ʃ], którym odpowiadają litery: *c*, *g*, *sc*, występują przed samogłoskami [i] lub [ɛ], głoski tę wymawia się miękko: [çʲ], [dʒʲ], [ʃʲ] (zob. Zawadzka 1993, 12).

substytuowany za to fonemem /l/ lub fonemem pośrednim między /r/ a /l/, jak to jest w języku japońskim. W związku z tym w omawianych językach nie ma opozycji fonologicznej typu /r : l/, takiej, jaka występuje w języku polskim. Oprócz specyficznej intonacji wyrazowej, na którą wpływ ma długość wymawianych głosek, w językach tych nie występuje akcent zdaniowy, a intonacja w różnych typach zdań jest opadająca.

TRUDNOŚCI FONETYCZNO-FONOLOGICZNE STUDENTÓW SŁOWIAŃSKOJĘZYCZNYCH

W glottodydaktyce polonistycznej (zob. Lipińska, Seretny 2003; Tambor 2010; Świstowska 2011; Turek 2011) zgodnie uważa się, iż trudnością, którą sprawia język polski studentom, których językiem ojczystym jest czeski, słowacki, słoweński, serbski, chorwacki, bośniacki, jest brak iloczasu, czyli różnicowania długości głosek lub sylab. Problem stanowi także wymowa trzech szeregów głosek dentalizowanych oraz grupy spółgłosek, np. w wyrazach: *rozstrzelać*, *szorstki*, *szorstcy*, *sprzęt*, *chrześcijanin*, *rozszczelnić*. Różnica między językiem polskim a pozostałymi językami słowiańskimi dotyczy głównie morfologii, a w aspekcie fonetyczno-fonologicznym – akcentu wyrazowego. Język polski jest językiem, w którym akcent wyrazowy jest stały, głównie paroksytoniczny (pada na drugą sylabę od końca). W językach czeskim i słowackim akcent jest dynamiczny lub stały, inicjalny, w słoweńskim, serbskim i chorwackim – toniczny lub dynamiczny, ruchomy, w bułgarskim, rosyjskim, białoruskim i ukraińskim – dynamiczny, ruchomy.

Do problemów fonetycznych, jakie ma najliczniejsza w Polsce grupa wschodniosłowiańska, posługująca się językiem rosyjskim i/lub ukraińskim, należą:

- odmienna realizacja tej samej samogłoski w zależności od pozycji akcentowanej czy nieakcentowanej;
- silna labializacja samogłoski [ɔ];
- problemy z realizacją dźwiękowych odpowiedników liter *ę* i *ą* w różnych kontekstach, zwłaszcza odróżnianie w wymowie pozycji przed spółgłoską szczelinową i w wygłosie od pozycji przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi i zwarto-wybuchowymi, a także realizacje graficznych *ę* i *ą* w połączeniach międzywyrazowych;
- trudności z artykulacją polskiej samogłoski [w], która jest substytuowana głoską [l] lub [ɬ]¹⁵;

¹⁵ Litera *ł*, która współcześnie jest w języku polskim graficzną realizacją głoski [w], pierwotnie w polszczyźnie odpowiadała bowiem głosce [ɬ], co zresztą znajduje odbicie w transkrypcji fonetycznej ([ɬ] vs [w]). W językach słowiańskich występuje głoska [l]. W językach wschodniosłowiańskich

- problem z wymową głosek miękkich [ɛ], [z], [tɕ], [dʒ] jako zmiękczonej [sʲ], [zʲ], [tɕʲ], [dʒʲ] oraz głoski [ʃ] jako zmiękczonej [ʃʲ] i połączenia głosek [ʃʲ] jako [ʃʲʃʲ];
- problemy z akcentem wyrazowym, który dla wschodnich Słowian jest ruchomy i zmienia znaczenie wyrazu.

DIAGNOZA PROBLEMÓW LOGOPEDYCZNYCH OSÓB UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Jak zauważają Maria Czempka-Wiewióra i Karolina Graboń (2017, 150–151), zdarza się jednak, że obcokrajowiec szukający pomocy u logopedy, oprócz typowych błędów wymawianiowych, wynikających z interferencji fonetycznych języka ojczystego, może mieć po prostu wadę wymowy również we własnym języku. Wada ta może być spowodowana np.: niepłynnością mówienia, nieprawidłowym zgryzem, anomaliami zębowymi, anomaliami w budowie aparatu mowy, rozszczepem podniebienia, niedosłuchem, czy też innymi zaburzeniami realizacji, powstałymi w następstwie innych chorób, np. neurologicznych. Takie zaburzenia sfery realizacyjnej języka mogą objawiać się m.in.: seplenieniem, reraniem, mową bezdźwięczną, nosowaniem itp. Istotna dla logopedy mającego do czynienia z obcokrajowcem jest umiejętność rozróżnienia błędu wymawianiowego od wady wymowy. Ten pierwszy jest „odstępstwem od przyjętej normy wymawianiowej i wynika z niewiedzy, złych nawyków lub przyzwyczajień”, co więcej jest rezultatem naśladowania nieprawidłowych wzorców (Jastrzębowska 1998, 75), w przypadku obcokrajowców – powielania błędów wymawianiowych rodzimych użytkowników języka polskiego. Wada wymowy objawia się zaś elizją, substytucją lub deformacją dźwięku/dźwięków mowy i jest następstwem pojawienia się czynników wewnętrznych, np. zaburzeń słuchu fonematycznego, nieprawidłowości w anatomicznej budowie narządów artykulacyjnych, porażenia dróg unerwiających narządy mowne (ibidem). Jak podkreślają językoznawcy (Węsierska 2014, 124; por. Czempka-Wiewióra, Graboń 2017, 153), problemy logopedyczne obcokrajowców mogą być trudne do rozpoznania, bo uczący się języka polskiego z reguły mówią wolniej i operują prostymi strukturami składniowymi. Dodatkowo w rozpoznaniu problemów *stricte* logopedycznych przeszkadzają interferencje fonetyczne z języków rodzimych, które pojawiają się w wypowiedziach osób

(np. w języku ukraińskim) występuje również głoska [w] (niezgłoskotwórcze [u]), choć jej cechy fonologiczne różnią się nieco od cech polskiej głoski (zob. *Komparacja współczesnych języków słowiańskich. Fonetyka i fonologia*, red. I. Sawicka, Opole 2007).

uczących się JPJO (przyp. U.C.P). Postawienie diagnozy logopedycznej¹⁶ i zaprogramowanie terapii może przyczynić się do usunięcia przyczyny wady wymowy (także z pomocą innych niż logopeda specjalistów) i polepszenia kompetencji komunikacyjnej pacjenta obcokrajowca.

Współcześnie badanie logopedyczne powinno objąć:

- a) diagnozowanie, które obejmuje deskrypcję, czyli badanie sprawności interakcyjnych (wymowy, języka, struktur pojęciowych, realizacji dialogu i wypowiedzi narracyjnych), a także interpretację, czyli analizę wyników badań specjalistycznych, wywiad rodzinny, diagnozę różnicową i rozpoznanie przypadku;
- b) programowanie terapii, zawierające cele postępowania logopedycznego, strategię, metody organizację postępowania;
- c) postępowanie terapeutyczne, do którego należy organizacja etapów i ich ocena, dobór środków pomocy, prowadzenie dokumentacji, weryfikacja hipotez diagnostycznych, modyfikacja programu (Grabias 2012, 58)¹⁷.

Jak zauważają Maria Czempka-Wiewióra i Karolina Graboń (2017, 155), przeprowadzenie pełnej diagnozy logopedycznej możliwe jest wówczas, gdy obcokrajowiec posługuje się językiem polskim na poziomie co najmniej B1¹⁸, co umożliwi przeprowadzenie przez logopedę chociażby wywiadu o pacjencie. Autorki pragną uczulić, że obserwacja i orientacyjne badanie mowy powinno przebiegać na materiale językowym znanym uczącemu się. Co więcej, uważają, że pojawiające się błędy językowe w wypowiedziach badanej osoby są adekwatne do poziomu znajomości języka i nie powinny podlegać ocenie. Zatem przed przeprowadzeniem diagnozy logopedycznej warto zorientować się, jaki program jest realizowany na kursie języka polskiego, w którym uczestniczy uczący się i z jakich materiałów dydaktycznych korzysta. Wcześniejsze zorientowanie się w poziomie

¹⁶ Logopedzi podkreślają, iż diagnoza logopedyczna powinna być wynikiem obserwacji, wywiadu, prób i testów językowych oraz badań psychologicznych, pedagogicznych, neurologicznych, audiologicznych, ortodontycznych, foniatrycznych (Jastrzębowska, Pelc-Pękala 2003, 310).

¹⁷ Grażyna Jastrzębowska i Olga Pelc-Pękala (2003, 310) za kompletne badanie logopedyczne uznają: określenie problemu, wywiad, obserwację, orientacyjne badanie mowy, stan aparatu artykulacyjnego, funkcji połykowej i oddechowej, orientacyjne badanie słuchu, w tym słuchu fonemetycznego, pamięci słuchowej, kinestezji, płynności prozodii mowy, emisji głosu, prakcji i gnozji, orientacyjne badanie lateralizacji, postawienie hipotez, podstawowe badanie logopedyczne dotyczące rozumienia, mówienia, czytania, pisania, badania specjalistyczne oraz weryfikację hipotez.

¹⁸ W Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) znajduje się następujący opis poziomu biegłości językowej na poziomie B1: „Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc. Potrafi radzić sobie w typowych sytuacjach związanych z podróżą do kraju, w którym używa się danego języka. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać wydarzenia i doświadczenia, osobiste oraz plany, projekty i marzenia dotyczące przyszłości” (cyt. za: Lipińska, Seretny 2003, 19).

biegłości językowej i przyswajaniem materiału dydaktycznym pozwoli oszczędzić nieporozumień w komunikacji między logopedą a obcokrajowcem oraz będzie sprzyjać postawieniu rzetelnej diagnozy logopedycznej (przyp. U.C.P.). Glottodydaktycy podkreślają bowiem, że wynik badania słuchu fonematycznego może zależeć od znajomości słownictwa, wykorzystywanego w badaniu (Czempka-Wiewióra i Graboń 2017, 155). Istotny jest zatem taki dobór materiału językowego, który będzie dostosowany do poziomu znajomości języka uczącego się.

Problem w postawieniu pełnej diagnozy logopedycznej może jednak tkwić w trudnościach z wykonaniem badań specjalistycznych obcokrajowca w Polsce lub w niemożności przetłumaczenia ich na język polski (Czempka-Wiewióra, Graboń 2017, 155).

USPRAWNIANIE WYMOWY OBCOKRAJOWCÓW ZA POMOCĄ METOD LOGOPEDYCZNYCH

Małgorzata Świstowska (2011, 98) zauważa, że przewagą logopedów nad lektorami języka polskiego w usprawnianiu artykulacji u uczących się JPJO jest umiejętność wywoływania głosek. Mogą oni korzystać z metod wywoływania dźwięków mowy, na przykład Jagody Cieszyńskiej (2003), które angażują zmysły: wzroku, słuchu i dotyku, metodę manualnego torowania głosek autorstwa Elżbiety Wianeckiej (2008) (skierowanej pierwotnie do dzieci autystycznych oraz z zespołem Aspergera), która pozwoli pokazać różnice w ułożeniu narządów mowy podczas artykulacji głosek podobnych do tych z języka ojczystego ucznia¹⁹. Logopedzi śmiało wykorzystują schematy artykulacyjne, labiogramy, rentgenogramy i rytmogesty w zobrazowaniu artykulacji dźwięków mowy. Logopedzi dysponują lepszą znajomością metod emisji głosu lub metod stosowanych w terapii jąkania, które mogą pomóc obcokrajowcom w nauce prozodycznych aspektów polskiej wymowy: prawidłowego akcentu, intonacji, rytmu mowy.

¹⁹ W posługiwaniu się metodą manualnego torowania głosek należy jednak wykazać się pewnym wyczuciem. W wielu kulturach przekraczanie najbardziej intymnej sfery proksemicznej (która wynosi nie więcej niż 15 cm) zarezerwowane jest jedynie dla osób najbliższych, np. członków rodziny. Nie każdy uczeń, zarówno ten niedorosły, jak i dorosły, jest w stanie zaakceptować ingerowanie przez logopedę – terapeutę – nauczyciela w wewnętrzną czy zewnętrzną sferę intymną ucznia. A taki kontakt logopedy z pacjentem w metodzie manualnego torowania głosek objawia się chociażby dotykiem przez logopedę tych części twarzy ucznia, które odgrywają jakąś rolę w artykulacji (okolic ust, ust, języka, policzków, podbródka itd.). Takie działanie może budzić u ucznia-pacjenta uczucie dyskomfortu. W kulturze polskiej, a także wielu innych kulturach, np. w kulturze Europy Zachodniej, Środkowej, Wschodniej, kontakt nauczyciela z uczniem ogranicza się najczęściej do utrzymywania dystansu w strefie społecznej, która zawiera się w przedziale od 1,2 metra do 3,6 metrów. Oczywiście zdarzają się sytuacje, kiedy nauczyciel i uczeń przekraczają własne sfery osobiste i zmniejszają dystans między sobą (nawet do 45 cm). Rzadko jednak zdarza się, że przekroczenie sfery osobistej następuje w czasie pierwszego spotkania.

Używane przez logopedów techniki wykorzystują ćwiczenia zawierające bodźce wizualne, słuchowe i ruchowe, przez co nauka języka polskiego może stać się efektywniejsza (Świstowska 2011, 99).

Ciekawym usprawnieniem procesu uczenia, nie tylko wymowy, ale również innych podsystemów języka polskiego, może stać się rozpowszechnione w podejściu terapeutycznym wielu logopedów wykorzystanie metod i technik muzykoterapeutycznych lub logorytmicznych, które mogą aktywizować, relaksować oraz rozwijać komunikację i kreatywność uczących się JPJO²⁰.

W publikacji *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Maria Czempka-Wiewióra i Karolina Graboń (2017, 156–158) podają propozycję schematu postępowania logopedycznego przeznaczonego dla obcokrajowców. Autorki sugerują przeprowadzenie badania słuchu fonematycznego za pomocą testu Liliany Madelskiej pt. *Blizniacze słowa. Test do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych* (Madelska 2010), a ocenę funkcjonowania językowego – za pomocą kwestionariusza badania mowy autorstwa Iwony Michalak-Widery (2009) *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci i młodzieży* lub Iwony Miachalak-Widery i Katarzyny Węsierskiej (2012) *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*²¹. Maria Czempka-Wiewióra i Karolina Graboń nie zwracają jednak uwagi na bardzo istotny fakt w pracy z osobami dorosłymi, którym jest podejście logopedy odpowiednie do wieku danej osoby i unikanie infantyli-zacji działań logopedycznych zmierzających do opanowania mowy maksymalnie zbliżonej do wzorcowej. Proponowany przez badaczki kwestionariusz i test są głównie przeznaczone dla dzieci i zawierają materiały wizualno-słowne przeznaczone właśnie dla najmłodszych pacjentów. Kluczowym zadaniem logopedy w pracy z obcokrajowcem jest zatem taki dobór materiału językowego i wizualnego, aby był on adekwatny nie tylko do wieku, ale i rangi społecznej ucznia-pacjenta. Należy tutaj dodać, że bezrefleksyjne korzystanie z kwestionariuszy do badania mowy przeznaczonych dla dzieci w przypadku oceny mowy osób dorosłych może budzić dyskomfort u dorosłego ucznia i demotywować go do dalszej nauki. Ważne jest zatem, aby w pracy z dorosłymi obcokrajowcami logo-

²⁰ Muzykoterapia i logorytmika są młodymi dziedzinami nauki, których celem jest wykorzystanie muzyki w celach leczniczych, relaksacyjnych i edukacyjnych. Badania naukowe dowodzą, że muzyka odgrywa ogromną rolę w rozwoju fizjologicznym, emocjonalnym, poznawczym, motorycznym i społecznym człowieka, a także może wpływać na adaptację i plastyczność mózgu, a co za tym idzie zdolność uczenia się, także uczenia się języków obcych. Zauważa się, że osoby umuzykalnione mają większe zdolności językowe i łatwiej przyswajają inne systemy językowe, ponieważ lepiej rozróżniają różne dźwięki, w tym dźwięki mowy. Niektóre ćwiczenia muzykoterapeutyczne i logorytmiczne mogą więc zostać włączone do procesu terapeutyczno-dydaktycznego.

²¹ Na rynku logopedycznym istnieje wiele narzędzi badających wymowę dzieci. Jedynym wystandaryzowanym narzędziem do oceny artykulacji najmłodszych pacjentów jest *100-wyrazowy test artykulacyjny* autorstwa Ewy Krajny (2015).

pedzi wykorzystywali autorskie kwestionariusze badania mowy, które zawierają zdjęcia realnych przedmiotów, obiektów, osób i sytuacji bliskich doświadczeniom osób dorosłych.

Autorki schematu postępowania logopedycznego przeznaczonego dla obcokrajowców (Czempka-Wiewióra i Graboń 2017, 156–158) postulują przeprowadzenie oceny stanu i sprawności aparatu artykulacyjnego (języka, warg, żuchwy, podniebienia, zgryzu, uzębienia) za pomocą prób zaproponowanych przez Barbarę Ostapiuk (2005). W świetle najnowszych badań logopedycznych (por. Borowiec 2018, 1039–1062) ocena budowy i funkcjonowania aparatu artykulacyjnego mogłaby przebiegać według schematu, uwzględniającego badania funkcji układu orofacjalnego, które mają wpływ na jego budowę anatomiczną, a w konsekwencji na artykulację²².

Niewątpliwie postępowanie diagnostyczne zaproponowane przez Marię Czempkę-Wiewiórę i Karolinę Graboń (2017, 156–158) jest działaniem pełnym pod względem metodologicznym, jednak niezwykle czasochłonnym. Warto zatem dokonywać modyfikacji poszczególnych kroków, dostosowując je do stopnia znajomości języka polskiego danego obcokrajowca. Bowiem już w wypowiedzi spontanicznej można dokonać wstępnej oceny sfery fonacyjno-oddechowej, prozodycznej i artykulacyjnej oraz motoryki narządów mowy badanej osoby, a w zwykłej rozmowie orientacyjnie sprawdzić słuch fonemowy, a także zbadać rozumienie. Należy także podkreślić, że postępowanie terapeutyczne również wymaga indywidualnego podejścia.

W ocenie problemów fonetyczno-fonologicznych obcokrajowców uczących się JPJO istotne jest także uwzględnienie możliwości ortofonicznych oraz interferencji fonetycznych uczących się, posługujących się różnymi językami natywnymi, do czego potrzebna jest wiedza o interferencjach tychże języków z językiem polskim. Umiejętność wykonania badania w obu językach jest dla diagnosty pożądanym działaniem, do którego należy dążyć (Łuniewska i in. 2015, 41).

PROPOZYCJA ĆWICZEŃ LOGOPEDYCZNO-GLOTTODYDAKTYCZNYCH W NAUCZANIU OBCOKRAJOWCÓW POPRAWNEJ WYMOWY

Prezentowane typy ćwiczeń pomagają w przewyciężaniu trudności fonetyczno-fonologicznych uczących się JPO i bazują na metodach wypracowanych

²² Zdaniem Agnieszki Borowiec (2018, 1052–1053), badanie funkcji orofacjalnych powinno obejmować: 1. ocenę wzorców motorycznych w funkcjach: a) pozycja spoczynkowa układu orofacjalnego, b) przełykanie; 2. ocenę sprawności mięśni układu: a) ruchu wertykalnego, b) sprawności języka (wydłużanie, obniżanie do brody, unoszenie korony języka w „rurce” i „łyżce”; 3. ocenę funkcjonowania stawów skroniowo-żuchwowych; 4. ocenę postawy ciała; 5. ocenę zgryzu pod kątem współzależności czynnościowo-morfologicznych.

przez logopedów i glottodydaktyków (Tambor 2010, 47–50; Majewska-Tworek 2010). Należą do nich:

- pokazywanie ułożenia narządów mowy na schematach artykulacyjnych, palatogramach (istotnych dla głosek środkowojęzykowych), labiogramach (szczególnie dla głosek wargowych, wargowo-zębowych i samogłosek) oraz tworzenie własnych labiogramów;
- pokazywanie rękami ułożenia języka względem podniebienia twardego, dziąseł i zębów w przypadku artykulacji głosek dentalizowanych;
- obserwowanie układu narządów artykulacyjnych przed lustrem;
- nagrywanie siebie, odsłuchiwanie i porównywanie z wymową wzorcową;
- rozróżnianie dźwięczności od bezdźwięczności poprzez dotykanie dłonią szyi nauczyciela na wysokości krtani (o ile nie wzbudza to dyskomfortu ucznia – przyp. U.C.P.), a później własnej (czucie wibracji i napięcia w przypadku artykulacji głosek dźwięcznych);
- wywoływanie głoski drżącej, dziąsłowej [r] w sposób mechaniczny²³ (poprzez potrącanie palcem wędzidełka językowego w czasie wymowy głoski [ʒ] lub fonetyczny – poprzez naprzemienne powtarzanie zębowego [t] i dziąsłowego [ʃ]);
- wymowa [w] poprzez wysuwanie warg jak do całusa, dmuchania lub gwizdania;
- wymowa [v] poprzez przygryzanie dolnej wargi;
- utrwalanie wywołanych głosek w sylabach, logotomach i wyrazach;
- nazywanie rzeczy przedstawionych na obrazku (wyrazy, które zawierają problematyczną głoskę);
- nazywanie obrazków za pomocą paronimów, czyli wyrazów różniących się jednym dźwiękiem; wskazywanie obrazków po usłyszeniu jednego z pary paronimów;
- używanie metod gramatycznych w nauce różnicowania wygłosowych samogłosek [ɛ], [i], [i] (przymiotniki w rodzaju nijakim i w liczbie pojedynczej oraz w liczbie mnogiej w rodzaju niemęskoosobowym kończą się na samogłoskę [ɛ], przymiotniki w rodzaju męskim w liczbie pojedynczej kończą się na [i], ale po głoskach [k],[g], na [i]);
- słuchanie nagrań audio oraz powtarzanie wyrazów, zdań, tekstów z tych nagrań;
- czytanie wierszy, tekstów prozatorskich, tekstów piosenek zawierających daną głoskę / dane głoski, które sprawiają uczącym się problemy;

²³ Wszelkie sytuacje przekraczania dystansu proksemicznego w sferze intymnej wymagają zgody ze strony ucznia-pacjenta. W przypadku stosowania mechanicznych metod wywoływania głosek i w celu zniwelowania ewentualnego dyskomfortu warto, aby logopeda pokazał dane działania na sobie. Następnie uczeń powinien powtórzyć to działanie na samym sobie.

- układanie wyrazów z sylab;
- układanie węża wyrazowego, w którym nowy wyraz zaczyna się na głoskę, na którą skończył się poprzedni;
- rozwiązywanie krzyżówek z wyrazami, które zawierają problematyczne głoski;
- układanie dialogów, opowiadań, w których jest jak najwięcej wyrazów z daną głoską;
- rysowanie przedmiotów, obiektów, których nazwy zaczynają się na daną głoskę.

Proponując ćwiczenia fonetyczno-fonologiczne, których celem jest korekta wad wymowy lub usprawnianie wymowy, należy dostosować je do potrzeb konkretnej osoby uczącej się języka polskiego jako obcego, a mianowicie do określonych problemów fonetycznych tej osoby, jej sprawności językowych, stopnia opanowania języka polskiego, wieku, rangi społecznej i potrzeb edukacyjnych. Przygotowanie oddziaływań logopedyczno-glottodydaktycznych powinna poprzedzać wnikliwa analiza interferencji fonetycznych charakterystycznych dla rodzimego języka pacjenta obcokrajowca.

PODSUMOWANIE

Podobieństwo uczenia języka ojczystego jako obcego lub rodzimego dotyczy budowania systemu tegoż języka w umyśle ucznia i jest ciekawym doświadczeniem, zarówno dla glottodydaktyków, jak i logopedów. Zadania obu grup specjalistów są niezwykle odpowiedzialne, gdyż zajmują się programowaniem języka, składającego się na kulturę i rzeczywistość danego społeczeństwa. Logopedzi, którzy mają możliwość profesjonalnego udoskonalania wymowy obcokrajowców uczących się języka polskiego, motywują ich do rozwijania kompetencji językowej oraz wpływają na polepszenie komunikacji obcokrajowców z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Co więcej, odpowiednie działania logopedyczne mają wpływ nie tylko na komfort posługiwania się językiem polskim przez cudzoziemców, lecz również na ich stosunek do samego języka i kultury polskiej. Pomoc logopedyczna jest zatem w procesie glottodydaktycznym działaniem pożytecznym i pożądanym.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski J., 1996, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa.
- Borowiec A., 2018, *Sprzężone zaburzenia w układzie ustno-twarzowym. Zasady współpracy w zespołach terapeutycznych: ortodonta – logopeda – fizjoterapeuta*, [w:] *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin, s. 1039–1062.

- Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.
- Czempka-Wiewióra M., Graboń K., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum polonistyczne” 1(19), s. 147–161.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego, cz. 1: Fonetyka i fonologia*, red. H. Wróbel, Kraków.
- Fougeron C., Smith C.L., 1999, *French. Handbook of the IPA*, Cambridge, s. 78–81.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, Z.M. Kurkowski, Lublin, s. 15–72.
- Handbook of the IPA*, 1999, Cambridge.
- Jaroszewska A., 2014, *Oglottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki obce w szkole. Glottodydaktyka. Dodatek specjalny”, t. 4, s. 52–66, http://jows.pl/sites/default/files/jaroszewska_0.pdf, [dostęp: 2.09.2018].
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O., 2003, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2: red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 309–345.
- Klein W., 2007, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, przekład J. Okuniewski, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk, s. 89–142.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajna E., 2015, *100-wyrazowy test artykulacyjny*, Gliwice.
- Lipińska E., Seretny A., 2003, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lorenc A., 2016, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, Warszawa.
- Luniewska M., Kołak J., Kacprzak A., Białecka-Pikul M., Haman E., Wodniecka Z., 2015, *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, [w:] *Głos – Język – Komunikacja*, red. A. Myszka, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów, s. 35–56.
- Madelska L., 2010, *Blizniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- Majewicz A.F., 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.
- Majewska-Tworek A., 2001, *Specyficzne problemy artykulacyjne w procesie przyswajania języka polskiego jako obcego*, „Studia Linguistica” 22, s. 66–62.
- Majewska-Tworek A., 2005a, *Zastosowanie metod logopedycznych w pracy nad doskonaleniem wymowy polskiej*, [w:] *Język a komunikacja* 8, t. 3, red. M. Dąbrowska, Kraków, s. 283–287.
- Majewska-Tworek A., 2005b, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej: materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 159–163.
- Majewska-Tworek A., 2006, *Polska palatalność w procesie przyswajania polszczyzny przez studentów obcojęzycznych*, „Rozprawy Komisji Językowej” 33, s. 91–97.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi, szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Malinowski M., 2011, *Ortografia polska od II połowy XVIII wieku do współczesności. Kodyfikacja, reformy, recepcja*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. E. Polańskiego, Uniwersytet Śląski, Katowice. <https://sbc.org.pl/Content/93088/doktorat3218.pdf>, dostęp 20.10.2019.

- Markowski A., Wichrowska W., 2007, *Nowy słownik ortograficzny*, Kalisz.
- Martínez-Celdrán E., Fernández-Planas A.Ma., Carrera-Sabaté J., 2003, *Illustrations of the IPA. Castilian Spanish*, "Journal of the International Phonetic Association" 33/2, s. 255–259.
- Michalak-Widera I., 2009, *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Michalak-Widera I., Węsierska K., 2012, *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Katowice.
- Nowakowski P., 1997, *Wariantywność współczesnej polskiej wymowy scenicznej*, Poznań.
- Ostapiuk B., 2005, *Logopedyczna ocena ruchomości języka*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław, s. 299–306.
- Rogers D., Independent linguist, d'Arcangeli L., 2004, *Illustrations of the IPA. Italian*, "Journal of the International Phonetic Association" 34/1, s. 117–121.
- Rosnie w Polsce liczba cudzoziemców*, <https://ekai.pl/rosnie-w-polsce-liczba-cudzoziemcow/>, [dostęp 2.09.2018].
- Sawicka I., red., 2007, *Komparacja współczesnych języków słowiańskich. Fonetyka i fonologia*, Opole.
- Seretny A., Lipińska E., 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Świstowska M., 2011, *Między logopedią a glottodydaktyką. Zastosowanie metod logopedycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz, Kraków, s. 93–100.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtełlik, M. Kita, J. Tambor, Katowice, s. 30–51.
- Tambor J., 2012a, *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, [w:] *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, red. M. Maciołek, J. Tambor, Katowice, s. 16–48.
- Tambor J., 2012b, *Wiedza z fonetyki – pomoc w osiągnięciu bilingwalności dzieci*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1., red. K. Węsierska, Katowice, s. 67–78.
- Tambor J., 2014, *Znajomość języka a wiedza o języku. Uwagi o uczeniu nauczania języka polskiego*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3. Kraków, s. 83–92.
- Turek P.W., 2011, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswajania języków i w perspektywie porównawczej*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W.T. Miodunka, T. Kunz, Kraków, s. 269–279.
- Wacławek M., 2007, *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, zasady wymowy w świetle nauczania JPJO)*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełlik, J. Tambor, Katowice, s. 52–61.
- Węsierska K., 2014, *Interwencja logopedyczna w przypadku jąkania u osób bilingwalnych*, [w:] *Dwujęzyczność, wielojęzyczność, wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, red. K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, Gliwice, s. 119–136.
- Wianecka E., 2008, *Manualne torowanie głosek (MTG)*, Kraków.
- Wolańska E., 2019, *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*, Warszawa.
- Zawadzka D., 1993, *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa.

Źródła internetowe

<https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/>, [dostęp 2.09.2018].