

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

Michał Citko

Podejście do zagadnień wymowy w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego

Wprowadzenie

Poznanie dźwięków języka, którego chcemy się nauczyć, zdaje się ważniejsze niż poznanie jego alfabetu. Alfabet umożliwia czytanie i pisanie, a rozpoznawanie głosek umożliwia słyszenie i mowę w danym języku, co jest chyba czymś bardziej pożądanym. W końcu nawet potocznie powiemy o kimś, kto zna dany język, że *mówi* po polsku, angielsku itd. (a nie, że *pisze*). Oczywiście nie ma potrzeby, aby sztucznie dzielić proces uczenia się języka obcego na pary umiejętności (czytanie – pisanie, słuchanie – mówienie). Wszystkie się ze sobą łączą, a rozwój jednej zależy od innej i ją stymuluje.

Jednocześnie jednak nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że rozwój umiejętności słuchania (nazywany potocznie osłuchaniem się z językiem), powinien być punktem wyjścia w nauce języka obcego, jako że warunkuje poprawną produkcję (mowę). Brak zaznajomienia się z dźwiękową stroną języka uniemożliwia posługiwanie się nim w mowie, tak jak nierozpoznanie liter – brak umiejętności czytania – uniemożliwia umiejętność pisania. Z tego właśnie powodu rozpoznaniu dźwięków języka, jako umiejętności wspomagającej słuchanie i mowę, należy dać priorytet, szczególnie na samym początku nauki.

W niniejszym artykule chciałbym dokonać przeglądu wybranych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego właśnie pod kątem podejścia do zagadnień fonetycznych. Prezentacja tego rodzaju problematyki w podręczniku jest o tyle trudna, że jego medium – pismo (alfabet) – stanowi podstawową przeszkodę w prezentacji materiału dźwiękowego.

Jednym z rozwiązań służących prezentacji materii dźwiękowej jest zastosowanie symboli fonetycznych. Można również posiłkować się nagraniami, dołączanymi coraz częściej do podręczników. Istotną rolę pełni też nauczyciel, uwzględniany przez twórców materiałów dydaktycznych jako modelowy użytkownik języka mówionego.

Powyższe sposoby wprowadzenia ucznia w świat dźwięków nowego języka dotyczą dwóch różnych wyzwań:

- zapewnienia uczącemu się możliwości usłyszenia wszystkich dźwięków uczonego języka, a także pomocy w ich produkcji;
- uświadomienia mu, że język pisany i mówiony nie są przystające.

Jeśli podręcznik nie zaspokoi potrzeb uczącego się w tych dwóch kwestiach, to uczeń będzie pozostawiony samemu sobie, skazany na domysły i samodzielne radzenie sobie z zawiłościami warstwy dźwiękowej języka. Jak pokaże dalsza analiza, brak świadomości tych problemów, czy wręcz zrozumienia ich istoty, jest nierezadki i dotyczy samych autorów podręczników¹.

Do analizy wybrano podręczniki na poziomie podstawowym (A1), wychodząc ze wspomnianego już założenia, że wprowadzanie w świat dźwięków powinno być podejmowane od samego początku nauki języka obcego. Poniższy opis będzie dotyczył trzech pozycji: *Start 1, Hurra! Po polsku*, oraz *Polski jest cool*, na ich przykładzie kolejno przedstawię sposoby traktowania wspomnianego zagadnienia. *Hurra!* jest obecnie najpopularniejszym podręcznikiem, obok *Krok po kroku*². *Start 1* oraz *Polski jest cool* są zdecydowanie mniej popularne, wybrane zostały natomiast ze względu na znacząco różne podejście do analizowanych zagadnień. Wszystkie analizowane pozycje są dostępne w sprzedaży.

W artykule stosuję transkrypcję międzynarodową (IPA), która wydaje się bardziej przydatna w kontekście języka polskiego jako obcego niż często spotykana w publikacjach polskojęzycznych transkrypcja sławistyczna³.

Start 1

W podręczniku *Start 1* zagadnienia wymowy poruszane są na końcu każdej lekcji (rozdziału) w specjalnie poświęconej temu sekcji zatytułowanej „fonetyka”. Sekcji takich jest dziesięć (tyle, ile rozdziałów), osiem z nich zawiera zestawienia par głosek: s – sz, e – y, l – ł, c – cz, o – a, e – ę (w śródgłosie), z – ź – ż, r – rz/ż (sposób zapisu głosek jak w podręczniku), dwie pozostałe poświęcone są akcentowi oraz polskim tzw. „łamańcom językowym”.

¹ Co ciekawe, podobną sytuację można zaobserwować, analizując podręczniki do nauki języka polskiego jako ojczystego. Por. E. Awramiuk, *Gdzie jest głoska b w wyrazie ząb, czyli jak współczesne polskie elementarze kształtują pojęcia głoski i litery*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 5, s. 43–54.

² Por. K. Szamryk, *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego VI*, red. E. Awramiuk, M. Karolczuk, Białystok 2016, s. 107–119; K. Stankiewicz, A. Żurek, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2010, 17, s. 459–505; E. Kubicka, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń 2010, s. 25–32.

³ D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2010, s. 19.

Wspomniane zestawienia par głosek zaprezentowane są w dwóch kolumnach zawierających wyrazy, w których występuje dana głoska (jedno- lub wielokrotnie, przy czym nie jest zachowana zasada, żeby głoska, jeśli to możliwe, zawsze występowała w nagłosie, śródgłosie i wygłosie). Fakt występowania danej głoski w wyrazie wydaje się jedynym kryterium ich doboru, gdyż ani nie nawiązują tematycznie do prezentowanego w danym rozdziale materiału, ani też nie należą do zasobu słownictwa podstawowego (przykładowo dla pary e – ę pojawiają się słowa *referat*, *pękaty*).

Pary wyrazowe nie są również utworzone na zasadzie tzw. par minimalnych (par wyrazów różniących się tylko jedną głoską), na co wskazywałaby prezentacja graficzna w dwóch kolumnach, choć takie zestawienie jest tu zasadne, gdyż umożliwia rzeczywiste usłyszenie różnicy pomiędzy porównywanymi dźwiękami i daje możliwość poćwiczenia ich artykulacji.

Po prezentacji graficznej głosek w słowach następują cztery ćwiczenia:

- wysłuchaj z nagrania powyższe wyrazy;
- przeczytaj podane wyrazy (podana jest lista nowych słów zawierających omawiane dźwięki, przy czym dobór wyrazów jest również dowolny, np. *wielebny*, *kłękanie*);
- wysłuchaj i wpisz w luki w wyrazach usłyszany dźwięk (w poleceniu mieszają się pojęcia głoski i litery w wyniku skrótu myślowego „wpisz dźwięk” zamiast „wpisz literę odpowiadającą danemu dźwiękowi”; dodatkowo dla danej pary liter (nie dźwięków) e – ę raz istnieje możliwość utworzenia dwóch wyrazów (*lek/łęk*), a raz tylko jednego (*gęś*), co może być dodatkowo mylące);
- przeczytaj podane wyrazy (podana jest kolejna lista nowych słów zawierających tym razem oba „przerabiane” dźwięki jednocześnie, dobór wyrazów jest również dowolny).

Trudno zrozumieć, w jaki sposób zaproponowane ćwiczenia mogłyby umożliwić uczącym się skuteczne wnikięcie w warstwę dźwiękową języka polskiego. Wysłuchanie nie oznacza automatycznego usłyszenia. Zobaczenie formy graficznej wyrazu nie pociąga automatycznie za sobą poprawnego jego przeczytania. Nawet powtórzenie za nagraniem czy nauczycielem (niesugerowane w treści poleceń) nie jest gwarancją rzeczywistego usłyszenia, a w konsekwencji poprawnej artykulacji poszczególnych dźwięków.

Kwestionować można również dobór samych par, dlaczego akurat te, a nie inne zostały wybrane. Nie ma tu choćby skontrastowanej, trudnej do rozróżnienia dla wielu nacji, pary samogłoskowej [i – ɨ], czy choćby typowo polskich spółgłosek [ts – dz], [ɕ – ʐ], [tɕ – dʑ], które mogłyby być właśnie tak przedstawione jako pary bezdźwięczna – dźwięczna.

Jednak głównym zarzutem wobec podejścia do zagadnień fonetycznych w tym podręczniku jest, jak się wydaje, mylenie przez autorów pisowni z wymową. Przykładowo, zestawiane są dźwięki (zapisywane literowo) s – sz, l – ł, c – cz, z – ź – ż, r – rz, które być może podobne są pod względem pisowni, jednak różne, jeśli chodzi o miejsce lub sposób artykulacji (choć już samogłoski zestawione są pod tym

względem logicznie, na zasadzie kontrastu ustna – nosowa (o – ą, e – ę). Innym przykładem może być dobór wyrazów do zobrazowania głoski [ɛ̃]. Są wśród nich takie, w których de facto głoska ta się nie pojawia, np. *dęby* [ɛm], *kręty* [ɛn], *czekoladę* [ɛ] (pomimo że same autorki zaznaczają w podręczniku, że [ɛ̃] w wygłosie nie występuje⁴). Mylenie pisowni i wymowy widać również w samej treści poleceń, gdzie autorki używają słowa *dźwięk*, mając na myśli literę, czego przykład mieliśmy w jednym z poleceń cytowanych powyżej.

Hurra!!! Po polsku 1

Podręcznik *Hurra!!! Po polsku 1* rozpoczyna się od lekcji 0 – poświęconej wymowie. Strona ta podzielona jest na dwie części: polska wymowa i polski akcent. Część dotycząca wymowy rozpoczyna się od prezentacji ortograficznej samogłosek – w trzech kolumnach (trudno domyślić się, jakie jest kryterium podziału) z poleceniem powtórzenia ich za nauczycielem.

Poniżej umieszczona została lista kilkunastu wyrazów, przeważnie jedno- lub dwusylabowych, w których występują wszystkie polskie samogłoski. Dobrane wyrazy, jak się wydaje, miały należeć do grupy wyrazów podstawowych (zaimki, rzeczy codziennego użytku), choć pojawiają się też takie jednostki jak *Wałęsa* czy *poeta*. Do listy dodane jest polecenie, aby je przeczytać. Nie jest jasne, jak autorki wyobrażają sobie, żeby ktoś, kto po raz pierwszy usłyszał i powtórzył (zakładając optymistycznie) za nauczycielem polskie samogłoski oraz zobaczył ich ortograficzne odpowiedniki, miałby od razu wiedzieć, jak przeczytać takie wyrazy jak *ty*, *wy* (problem z dźwiękiem [i]), *są*, *Wałęsa* (problemy z rzadką w innych językach nosowością samogłosek) czy *woda*, *Kraków*, *jutro* (problemy z polskimi literami *w* i *j*, które często w innych językach oznaczają inne dźwięki, ubezdźwięcznieniem w wygłosie czy z polską artykulacją spółgłoski [r]).

Spółgłoski zaprezentowane są w podobny sposób jak samogłoski, przy czym podzielone zostały na dwie grupy (układ graficzny i zapis głosek jak poniżej). Po prezentacji każdej z grup następuje takie samo ćwiczenie, jak w przypadku samogłosek.

k	g		
t	d		
p	b		s ś//sii sz
f	w		z ź//zi ż//rz
j			c ć//ci cz
h//ch			dz dź//dzi dż
m	n	ń//ni	
l	r	ł	

Zasada podziału spółgłosek na te dwie grupy również nie jest do końca jasna. Najprawdopodobniej autorkom chodziło o podział na odpowiadające poszczególnym dźwiękom jedno- i wieloznaki, tj. najpierw prezentacja pojedynczych liter (nie

⁴ K. Dembińska, A. Małycka, *Start 1*, Warszawa 2010, s. 5.

pasują tu jednak dwuznaki ch, ni), a potem dwuznaków i liter, które je tworzą. Tak czy inaczej, znów przebija tu myślenie ortograficzne, nie fonetyczne.

Zakwestionować można też zestawianie w pary znaków *ń//ni* *ć//ci*, etc. jako jednobrzmiących, ponieważ w niektórych kontekstach (kiedy [i] pełni rolę sylabotwórczą) takimi nie są, np. *pań/pani* [ɲ/ɲi], *nić/nici* [ɲ/ɲi], *dziwy/dźwig* [dʑi/dʑ]. Ten sam błąd powtórzony jest w załączonej na dole tej strony tabelce, zatytułowanej: „Inna ortografia, taka sama wymowa!”.

Dobrą stroną prezentacji spółgłosek jest zestawienie ich (w pierwszej części) w pary bezdźwięczna – dźwięczna. Natomiast nie jest jasne, dlaczego nie zrobiono podobnie w drugiej (tu – prawej) części zestawienia, w której obowiązuje podział na głoski syczące, ciszące i szumiące. Można odnieść wrażenie, że podany układ, przynajmniej częściowo, został podyktowany przez ortografię.

Jeśli chodzi o ćwiczenie czytania dołączone do nauki spółgłosek, jest ono identyczne z tym dla samogłosek. Zwrócić można jedynie uwagę na umieszczenie na liście wyrazu pochodzenia angielskiego *jogging*, w którym litera *j*, jakby na złość studentom rozpoczynającym naukę polskiego, akurat w tym wyrazie nie wymawia się tak, jak to przed chwilą ćwiczyli, jak polskie [j], ale jak angielskie [dʒ].

Druga część lekcji 0 poświęcona jest akcentowi. Na początku znajdujemy krótką informację o tym, że akcentujemy przedostatnią sylabę, po czym przedstawiony jest schemat kreskowy podziału na sylaby oraz cztery przykładowe słowa z podziałem na sylaby i zaznaczoną sylabą akcentowaną. Następnie podano listę piętnastu wyrazów z podziałem na sylaby, do której dołączono polecenie wysłuchania nauczyciela czytającego te wyrazy i zaznaczenia sylaby akcentowanej.

Można tu dodać, że dołączenie polecenia do listy internacjonalizmów (*kultura, telewizja, telefon, komputer*) wydaje się dobrym pomysłem, gdyż może od razu zwrócić uwagę studentów na „polski” charakter wymowy wyrazów, które są im znane z innych języków, i skonstrastowanie ich z wymową w tych językach. Jednakże zestawiając polecenie dołączone do listy wyrazów z pierwszą informacją o akcencie w języku polskim, możemy stwierdzić, że ćwiczenie to będzie wykonane raczej mechanicznie, gdyż uczący się, wiedząc, gdzie powinien być akcent, będą zaznaczali przedostatnią sylabę, niekoniecznie wsłuchując się w to, jak nauczyciel wymawia poszczególne wyrazy.

Wydaje się, że jeśli chodzi o akcent w języku polskim, lepszym ćwiczeniem byłoby choćby pomieszanie wyrazów z tej listy z wyrazami pochodzenia obcego, w których akcentowana jest trzecia sylaba od końca (po uprzednim zaznaczeniu, że nie wszystkie wyrazy w języku polskim akcentowane są na przedostatnią sylabę). W ten sposób, spośród wyrazów akcentowanych typowo, uczący się (wsłuchując się w nauczyciela) musieliby „wyłowić” słowa akcentowane inaczej.

Oprócz lekcji 0 podręcznik *Hurra!!! Po polsku 1* posiada jeszcze szereg ćwiczeń, rozmieszczonych w różnych sekcjach poszczególnych lekcji i oznaczonych osobnym kolorem jako ćwiczenia na wymowę. Oto polecenia, które dodane są do takich ćwiczeń:

- proszę powtórzyć za nauczycielem (podana jest lista słów);

- proszę wpisać brakujące litery i przeczytać;
- proszę przeczytać dialogi;
- proszę posłuchać nagrania i przeczytać dialogi;
- co mówi lektor? (należy wybrać poprawną odpowiedź i powtórzyć);
- proszę posłuchać nagrania i napisać w kolejności, w jakiej się usłyszało.

Pierwszą uwagą, jaką można mieć do tych ćwiczeń, jest to, że traktują problem wymowy w sposób bardzo powierzchowny. Większość z nich opiera się na schemacie: posłuchaj i powtórz, który zakłada, że jednorazowe (czy nawet kilkukrotne) wysłuchanie wyrazu pociąga za sobą prawidłowe jego usłyszenie, a to z kolei, prawidłowe powtórzenie. Z badań neurolingwistycznych wiemy jednak, że istnieje moment krytyczny, w którym rozwój słuchu fonetycznego ulega zastopowaniu i usłyszenie dźwięków nowego języka po tym czasie sprawia wiele trudności, co jest wynikiem mielinizacji włókien nerwowych odpowiedzialnych za przenoszenie dźwięków języka⁵. Jeśli nawet nieraz może się zdawać, że uczący się potrafią poprawnie powtórzyć za nauczycielem dany wyraz czy wypowiedź, to nie należy z tego wnioskować, że przyswoili sobie ich wymowę. Wynika to z dwóch faktów

Po pierwsze, nauczyciel nie zawsze jest w stanie dobrze usłyszeć to, co powtarza po nim uczeń, a może się zdarzyć, że jest to tylko coś podobnego, będącego efektem pewnego przybliżenia zbudowanego np. na podstawie języka ojczystego uczącego się (sam uczący z pewnością nie jest w stanie tego usłyszeć). Ulotność głosek, ich wariantywność w zależności od kontekstu, akcentu mówiącego, sposobu wypowiedzienia i wielu innych czynników naraża takie podejście do nauczania wymowy na niedokładność i w rezultacie na niepowodzenie.

Po drugie, i co ważniejsze, nawet jeśli uczeń potrafi, słuchając, ale też obserwując ruchy artykulacyjne modelu, mechanicznie powtórzyć za nim daną sekwencję dźwięków, nie jest to gwarantem, że zdobywa on świadomość tego, co dzieje się z jego narządami mowy i w jaki sposób produkowane są poszczególne dźwięki. Posiadanie takiej świadomości nie jest co prawda warunkiem koniecznym, aby zacząć poprawnie mówić w danym języku, ale w pewnych sytuacjach może stanowić znaczną pomoc. Świadomość sposobu artykułowania zdaje się szczególnie istotna w odniesieniu do „trudnych” dźwięków czy zbitek dźwiękowych – w polskim np. [ɕ, tɕ, z, dʑ, r, ɕtɕ, zɕɕ].

Jeśli wrócimy do przytoczonych powyżej poleceń, to w tym kontekście jedynymi typami ćwiczeń na poprawne słyszenie są dwa ostatnie. Można mieć tu jedynie zastrzeżenie do doboru słów, które znów zostały zestawione raczej przypadkowo, zamiast na zasadzie na przykład par minimalnych.

Warto też zauważyć, że drugie z poleceń (*proszę wpisać brakujące litery*) jest jedynie ćwiczeniem ortografii, chyba że autorki założyły domyślną pierwszą część polecenia (element słuchania): *proszę wysłuchać nauczyciela i wpisać brakujące litery*.

⁵ Por. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 29; *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011.

Drugą uwagą ogólną, jaka nasuwa się w stosunku do ćwiczeń na wymowę w tym podręczniku, jest zauważenie, że wszystkie opierają się na słowie pisanym, są więc nie tyle ćwiczeniami na wymowę, co na czytanie. Oczywiście poprawne czytanie na głos zakłada poprawną wymowę, jednak przetwarzanie warstwy graficznej języka (pisma) na jego warstwę dźwiękową (na czym polega czytanie na głos) jest zadaniem o wyższym stopniu komplikacji, niż sama produkcja czy odtwarzanie wcześniej usłyszanych ciągów dźwiękowych, i jako takie powinno być kolejnym krokiem w nauce języka.

Na koniec analizy tego podręcznika można jeszcze dodać krótką uwagę, że jego niewątpliwą zaletą w porównaniu ze *Start 1* jest to, że materiał słownikowy ćwiczeń na wymowę jest związany tematycznie z poszczególnymi lekcjami.

Polski jest cool

Omawianie podejścia do zagadnień wymowy w podręczniku *Polski jest cool*, należy rozpocząć od stwierdzenia, że z racji ograniczonej objętości artykułu nie da się tego zrobić na tym samym poziomie szczegółowości, jak w przypadku dwóch pierwszych podręczników. Wynika to z faktu, że wymowie poświęcona jest znaczna część tego kursu, co należałoby uznać za jego niewątpliwą zaletę.

Książka rozpoczyna się lekcją 0, która poświęcona jest zagadnieniom wymowy. Składa się ona z trzech stron i na pierwszej z nich mamy prezentację polskiego alfabetu, która połączona jest z jednoczesną prezentacją głosek oraz przykładów ich użycia w słowach. Przykłady słów są tak dobrane, żeby prezentowana litera pokrywała się z wymawianym dźwiękiem. Po raz pierwszy, biorąc pod uwagę omawiane podręczniki, autorki decydują się użyć symboli fonetycznych⁶ do prezentacji głosek. Nie pojawiają się one natomiast już więcej w dalszej części podręcznika i ta niekonsekwencja jest niezrozumiała.

Użycie znaków fonetycznych jest uzasadnione, jeśli wynika z tego jakaś konkretna korzyść dla uczącego się, w przeciwnym wypadku, stosując je, wymuszamy na nim zapoznawanie się z kolejnym systemem znaków (oprócz alfabetu), co oczywiście jest niepotrzebnym obciążeniem. Korzyści, jakie mogą wypłynąć z użycia znaków fonetycznych, jest kilka:

- uświadomienie uczniom, że system ortograficzny nie jest identyczny z dźwiękowym;
- umożliwienie im odnalezienia dźwięków wspólnych dla ich języka ojczystego i polskiego, przez co wymowa polska wcale nie musi okazać się trudna;
- umożliwienie uczniom wyizolowania poszczególnych dźwięków i ćwiczenia ich artykulacji;
- zapewnienie szybkiej informacji o wymowie poszczególnych słów (poprzez podawanie w podręczniku wymowy trudniejszych słów obok zapisu ortograficznego).

⁶ Autorki stosują symbole IPA, przy czym zapis [ʃ] i głosek zwarto-szczelinowych jest inny niż w: D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2010 czy *Słownik wymowy polskiej PWN*, red. M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa 1977.

Trudno powiedzieć, czy autorki podręcznika *Polski jest cool* miały na względzie powyższe korzyści (a może również jakieś dodatkowe), jednak niezrozumiałe jest, dlaczego ograniczyły się do użycia znaków fonetycznych tylko na pierwszej stronie, po czym w całym podręczniku stosują jedynie zapis ortograficzny.

Oprócz prezentacji ortograficzno-fonetycznej alfabetu na pierwszej stronie autorki zamieszczają również tabelę z prezentacją dwuznaków (również z informacją o wymowie za pomocą znaków fonetycznych), a także jeszcze jedną tabelę z podziałem na samogłoski i spółgłoski twarde i miękkie (tu, co ciekawe, już bez znaków fonetycznych). Do spółgłosek miękkich dodane zostały, nieuwzględnione oczywiście w alfabecie (jako nieposiadające swoich liter), głoski *bi* [bʲ], *mi* [mʲ], *fi* [fʲ] etc.

Jednocześnie można zauważyć, że w tej początkowej prezentacji nie znalazła się w ogóle głoska [ɲ], która również nie jest reprezentowana przez osobną literę, z pewnością jednak w języku polskim występuje, np. w wyrazie *ręka* [rɛɲka], który został błędnie dobrany do prezentacji głoski [ɛ̃]. Podobnie do zobrazowania głoski [ɕ] błędnie wybrano wyraz *mąka* [mɔɲka]⁷.

Po prezentacji ortograficzno-fonetycznej alfabetu na dwóch kolejnych stronach przedstawiono zestaw dziesięciu ćwiczeń fonetycznych, które, jak stwierdzają autorki w książce nauczyciela, mają oswoić uczących się z brzmieniem języka polskiego oraz uczyć wymowy i mogą być wykorzystywane w ciągu całego kursu. Większość z nich oparta jest na zestawieniach par minimalnych, czasem są to więcej niż dwa wyrazy lub zestawiane wyrazy różnią się większą liczbą głosek (lecz wciąż są podobnie brzmiące).

Ćwiczenia odwołują się do wybranych, trudnych zagadnień związanych z polską wymową (ich lista oraz komentarz do niej zamieszczony jest poniżej), które w sposób bardziej szczegółowy potraktowane są w dalszej części podręcznika. Ćwiczenia te dobrze służą umożliwieniu uczącym się usłyszenie poszczególnych dźwięków języka, a także pokazują relację litera – głoska. Wyjątkiem jest tu ćwiczenie piąte, w którym w dwóch kolumnach zestawiono sześć grup wyrazów: wyrazy zawierające litery *h – ch*, *ó – u*, oraz *rz – ż*. Rozdzielenie tych grup w osobne komórki może błędnie zasugerować, że dźwięki reprezentowane przez te litery wymawiane są odmiennie. Wydaje się, że lepszym pomysłem byłoby pomieszczenie tych wyrazów i umieszczenie ich w jednej komórce właśnie po to, aby pokazać, że jeśli chodzi o wymowę dźwięków reprezentowanych przez litery *h – ch*, *ó – u*, oraz *rz – ż* we współczesnej polszczyźnie nie ma między nimi różnicy. Oprócz omówionej lekcji 0 wymowie poświęcona jest część każdej z lekcji podręcznika *Polski jest cool*. I tak, poszczególne lekcje zajmują się poniżej wymienionymi zagadnieniami wymowy (kolejność prezentacji oraz oznaczenie głosek jak w podręczniku):

- upodobnienia i uproszczenia grup spółgłoskowych (przy okazji omawiania nazwisk zakończonych na *-wski/-wska*);
- samogłoski ustne *a*, *o*;

⁷ Por. T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2012, s. 41; *Słowo i wypowiedź 1. Zbiór zadań do nauki o języku polskim*, red. Z. Zaron, P. Sobotka, Warszawa 2010, s. 67.

- upodobnienia międzywyrazowe (przy okazji omawiania krajów pochodzenia – z *Polski*, z *Francji*);
- samogłoska ustna u/ó;
- samogłoski ustne e, y, i;
- spółgłoski zwarto-szczelinowe c, ć (ci);
- samogłoski nosowe ą, ę;
- spółgłoski szczelinowe s, ś (si);
- spółgłoski zwarto-szczelinowe cz, c, ć (ci);
- spółgłoski szczelinowe sz, s, ś (si);
- upodobnienia międzywyrazowe (*w szkole*, *w kinie*);
- spółgłoski szczelinowe z, ź (zi);
- spółgłoski szczelinowe ż/rz, z, ź (zi);
- spółgłoski półotwarte l, r;
- spółgłoski półotwarte m, n, ń (ni);
- spółgłoski zwarto-szczelinowe dz, dź (dzi), dż;
- spółgłoski półotwarte j, l, r;
- akcent wyrazowy form czasu przeszłego;
- spółgłoski półotwarte ł, l;
- spółgłoski szczelinowe f, w;
- spółgłoski zwarto-wybuchowe p, b;
- spółgłoski zwarto-wybuchowe k, g.

Powyższe zestawienie pokazuje, że praca nad wymową została przemyślana przez autorki podręcznika. Ćwiczeniami objęte zostały praktycznie wszystkie dźwięki, przy czym teoretycznie trudniejsze głoski [ɕ, ɟ, ʒ, ʒ̣, ʃ, ʃ̣]⁸ zostały potraktowane priorytetowo – tzn. wprowadzone wcześniej.

Zestawienie głosek ze względu na sposób artykulacji można uzasadnić w ten sposób, że przy odpowiednim komentarzu umożliwia ono pokazanie i ćwiczenie zmiany miejsca artykulacji. Zastanawia natomiast, dlaczego łączenie spółgłosek w pary dźwięczna – bezdźwięczna zostało zastosowane tylko dla niektórych spółgłosek, a nie wszystkich możliwych par – znając miejsce i sposób artykulacji danej samogłoski dźwięcznej, stosunkowo łatwo możemy wyprodukować jej odpowiednik bezdźwięczny i odwrotnie. Pozytywem z kolei jest zestawienie ze sobą trudnych do rozróżnienia dla obcokrajowców (szczególnie w wygłosie) samogłosek [ɛ, i, i]⁹.

Jak widać, autorki zatroszczyły się również o etapowość wprowadzania (czy raczej ćwiczenia) spółgłosek, np. najpierw ćwiczone są głoski [s] i [ɕ], a dopiero potem [ʃ], [s], i [ɕ], choć trzeba pamiętać, że etapowość ma też tę wadę, że wymusza na

⁸ Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC...*, s. 32; A. Majewska-Tworek, A. Majewska, *Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław 2014, s. 281.

⁹ Zob. A. Majewska-Tworek, A. Majewska, *Nauczanie wymowy polskiej...*, s. 280; S. Przebyszewski, *Le Polonais, une langue imprononçable?... Uwagi o konwencjach transkrypcyjnych stosowanych w rozmówkach polskich dla cudzoziemców*, [w:] *Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym*, red. J. Krawczyk, R. Makarewicz, Olsztyn 2010 s. 240.

uczniach przez jakiś czas samodzielne radzenie sobie z problemem produkcji poszczególnych trudnych dźwięków, póki nie zostaną one wspólnie przeanalizowane.

Bardzo dobrą cechą ćwiczenia wymowy w tym podręczniku jest jego bezpośredni związek z omawianym materiałem. Poruszane problemy wymowy dotyczą słów czy związków wyrazowych będących często kluczowymi dla danej lekcji, więc dobór leksyki z pewnością nie był przypadkowy.

Jeśli chodzi o typy zastosowanych ćwiczeń, mamy tu wiele ćwiczeń na wykształcenie słuchu fonematycznego (*proszę posłuchać i uzupełnić/zaznaczyć/wybrać*, etc.), bez którego niemożliwa jest poprawna wymowa. Bardzo dobrą stroną tych ćwiczeń jest również to, że wiele z nich opiera się na parach minimalnych.

Są tu również ćwiczenia na czytanie lub powtarzanie za nauczycielem, przy czym w miejscach, gdzie ortografia mija się z wymową, zawsze oprócz zapisu ortograficznego pojawia się podpowiedź fonetyczna, np. *książka [sz]*.

Podsumowanie

Można stwierdzić, że z trzech zaprezentowanych podręczników *Polski jest cool* w sposób najbardziej przemyślany prezentuje zagadnienia związane z wymową. Pozostałe dwa, mimo że zdają się o niej pamiętać, nie prezentują jasnej koncepcji w tym zakresie. Można odnieść wrażenie, że wymowa pojawia się w tych podręcznikach jedynie dlatego, że zgodnie z obowiązującymi trendami dotyczącymi metodyki nauczania języków obcych powinna tam być, przy czym *Hurra!!! Po polsku 1* wydaje się nieco bardziej systematyczny, jeśli chodzi o traktowanie tego zagadnienia.

Wydaje się, że tylko autorki podręcznika *Polski jest cool* mają świadomość nieprzystawalności pisowni i wymowy oraz konieczności zwrócenia na nie uwagi uczącym się, a także zaproponowania im pomocy w tym zakresie. W tym miejscu warto też dodać, że wspomniany w tekście problem błędnego użycia pojęć *samogłoska* i *spółgłoska* w odniesieniu do liter je oznaczających, który tu dotyczy dwóch z trzech analizowanych podręczników, nie jest zjawiskiem sporadycznym i zdarza się również w publikacjach naukowych¹⁰.

Natomiast w żadnym z trzech analizowanych podręczników nie widać pomysłu na umożliwienie uczniom skutecznego usłyszenia i wypowiedzenia poszczególnych głosek. Dla usprawiedliwienia trzeba od razu dodać, że takiego rodzaju pomoc czy instrukcja jest trudna, czy wręcz niemożliwa do przekazania za pośrednictwem podręcznika i w dużej mierze powinna być w gestii nauczyciela. Jeśli jednak podręcznik ma prowadzić nie tylko uczących się, ale i nauczycieli, to warto choćby w minimalny sposób jakoś ten problem zasygnalizować.

Pobieżna analiza innych, nieopisanych tutaj, a dostępnych na rynku kursów do nauki języka polskiego jako obcego, wskazuje na to, że większość uwag wysuniętych wobec tych trzech podręczników mogłaby zostać sformułowana również do pozostałych. Autorzy, w przeważającej większości, nie przywiązują większej wagi

¹⁰ Por. E. Awramiuk, *Stereotyp samogłoski i spółgłoski w języku polskim*, „Język Polski” 2004, z. 3, s. 197–205.

do zapoznania uczniów ze stroną dźwiękową języka. Priorytetowo, najprawdopodobniej z racji na medium podręczników, jakim jest papier, traktowane jest słowo pisane i to za jego pośrednictwem nauczany jest język polski. Jak się zdaje, zmiana na lepsze, jeśli miałyby nastąpić, wymagałaby przemyślenia na nowo roli podręcznika w procesie nauczania języka obcego.

Bibliografia

- Awramiuk E., *Gdzie jest głoska b w wyrazie ząb, czyli jak współczesne polskie elementarze kształtują pojęcia głoski i litery*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 5, s. 43–54.
- Awramiuk E., *Stereotyp samogłoski i spółgłoski w języku polskim*, „Język Polski” 2004, z. 3, s. 197–205.
- Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011.
- Karaś S., Madejowa M., *Słownik wymowy polskiej PWN*, red. M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa 1977.
- Karpowicz T., *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2012.
- Kubicka E., *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. K. Birecka, K. Taczyńska, Toruń 2010, s. 25–32.
- Majewska-Tworek A., Majewska A., *Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław 2014, s. 277–290.
- Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2010.
- Przybyszewski S., *Le Polonais, une langue imprononçable?... Uwagi o konwencjach transkrypcyjnych stosowanych w rozmówkach polskich dla cudzoziemców*, [w:] *Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym*, red. J. Krawczyk, R. Makarewicz, Olsztyn 2010, s. 231–243.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Słowo i wypowiedź 1. Zbiór zadań do nauki o języku polskim*, red. Z. Zaron, P. Sobotka, Warszawa 2010.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! Po polsku*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2010, 17, s. 459–505.
- Szamryk K., *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego VI*, red. E. Awramiuk, M. Karolczuk, Białystok 2016, s. 107–119.

Analizowane podręczniki

- Dembińska K., Małyska A., *Start 1*, Warszawa 2010.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1.*, Warszawa 2005.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., *Polski jest cool A1*, Lublin 2013.

Approach to Pronunciation in Selected Coursebooks of Polish as a Foreign Language

Abstract

Coursebooks, due to their printed form, rely on the graphic representation of language, i.e. writing. As the letters and sounds in Polish are not in full correspondence, the presentation of sounds becomes problematic. Not all authors of coursebooks of Polish as a foreign language are aware of this. The article looks at how the problems of sound production are approached in three chosen coursebooks *Start 1*, *Hurra!!! Po polsku 1*, *Polski jest cool A1*. Two of the three analysed coursebooks treat pronunciation as a customary addition to the course rather than a starting point to learning/teaching Polish.

Key words: sound production, phonetics, Polish as a foreign language, coursebooks

Michał Citko – absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku (licencjat) i lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim (magister) oraz studiów podyplomowych „Nauczanie języka polskiego jako obcego” w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW. Pracuje jako lektor języka angielskiego (od 2010) i polskiego (od 2015) w Studium Języków Obcych Politechniki Białostockiej. Uczestnik wielu kursów i szkoleń z zakresu glottodydaktyki, m.in. organizowanych przez ośrodek Pilgrims w Canterbury. Od 2016 r. uczestnik studiów doktoranckich na Uniwersytecie w Białymstoku na specjalności językoznawczej.