

IWONA KAPROŃ-CHARZYŃSKA

WYZWANIA W NAUCZANIU JĘZYKA „EGZOTYCZNEGO” – NA PRZYKŁADZIE FONODYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO

WPROWADZENIE

Partnerstwo strategiczne między Rzeczpospolitą Polską a Chińską Republiką Ludową¹ to istotny czynnik wpływający na zainteresowanie Chińczyków naszym krajem i nauką języka polskiego, zarówno w Chinach², jak i w Polsce. W roku akademickim 2019/2020 studiowało w Polsce 77,3 tys. cudzoziemców. Wśród 10 krajów, których studenci stanowią najliczniejszą reprezentację w polskich uczelniach publicznych i niepublicznych, znajdują się właśnie Chiny. W ciągu ostatnich czterech lat można zaobserwować wyraźny wzrost liczby studentów pochodzących z Państwa Środka: w roku akademickim 2016/2017 studiowały na polskich uczelniach 882 osoby pochodzące z Chin, a w roku akademickim 2019/2020 było tych osób 1365 (NIK 9). Wskazana tendencja jest związana również z tym, że studenci chińskich polonistyk (por. przypis 2) są zobowiązani do odbycia 2 semestrów studiów polonistycznych w Polsce. W wielu polskich ośrodkach uniwersyteckich, a także w szkołach prywatnych organizowane są kursy języka polskiego, których słuchaczami są Chińczycy. Na uwagę zasługuje uruchamianie szkół letnich, w ramach których odbywają się zajęcia z kultury i języka polskiego, np. „Sino-Polish Railway Express-Mutual Connectivity – Youth Summer Camp” (Politechnika Białostocka) czy „Understanding Poland” (Uniwersytet Łódzki).

Dr hab. IWONA KAPROŃ-CHARZYŃSKA, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego; e-mail: ikap@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5798-2592>.

¹ Na temat wyraźniejszego zaistnienia w świadomości Chińczyków naszego regionu w związku z koncepcją tzw. Nowego Jedwabnego Szlaku por. Wardęga.

² Według danych opublikowanych na stronie Instytutu Polskiego w Pekinie w 19 ośrodkach akademickich na terenie Chin funkcjonują polonistyki, studia polonoznawcze bądź lektoraty języka polskiego (Instytut Polski, instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/ – dane za 2020 roku). Zob. też Gang.

Dorośli rodzimi użytkownicy języka chińskiego³ podejmują naukę odległego genetycznie i typologicznie języka polskiego – języka dla nich „egzotycznego”⁴. Taka perspektywa wiąże się dla nauczyciela z określonymi wyzwaniami w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego na różnych płaszczyznach nauki języka, w tym także na płaszczyźnie fonodydaktycznej.

Zagadnienie świadomego nauczania fonetyki, obejmującej planowanie i przebieg procesu kształcenia, podporządkowane określonym celom, mieści się w polu badań glottodydaktyki, rozumianej jako teoria i praktyka nauczania oraz uczenia się języków obcych (Miodunka 7), ponadto wkracza w obszar logopedii – nauki o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych (por. Grabias, „O ostrość” 57). Jako problem badawczy sytuuje się w ramach odpowiedzi na pytanie stanowiące jeden z najważniejszych celów badań i obserwacji procesów w interakcjach glottodydaktycznych: jak sprawić, żeby proces uczenia (się) był bardziej skuteczny i efektywny (Grucza 16-17). O jego ważkości świadczy fakt podejmowania przez badaczy w ostatnich dwóch dziesięcioleciach zagadnień odstępstw od normy fonetycznej i trudności w wymowie identyfikowanych u uczących się języka polskiego jako obcego w odniesieniu do różnych grup cudzoziemców (np. Majewska-Tworek; Kijewska; Kaleta; Szmidt i Castellví; Sieradzka-Baziur i Majtczak), a także Chińczyków (Malejka, „Jak uczyć”; Malejka, „Baranek”; Tambor, „Nauczanie wymowy”; Młynarczyk; Kaproń-Charzyńska). Dzięki temu kierowana jest uwaga na płaszczyznę fonetyczno-fonologiczną i jej znaczenie w glottodydaktyce – w wielu wypadkach ma ona decydujący wpływ na skuteczność komunikacyjną (por. np. Lipińska i Seretny 16-35).

Bez wątpienia dotychczasowe prace z zakresu fonodydaktyki, w których podejmuje się problemy uczenia (się) języka polskiego przez dorosłe osoby chińskojęzyczne, przynoszą wiele cennych spostrzeżeń i wskazówek przydatnych w praktyce. Celowa jest jednak, w moim przekonaniu, dalsza eksploracja wskazanego obszaru. Z uwagi na fakt, że coraz większa liczba osób z pierwszym językiem chińskim uczy się języka polskiego, identyfikacja problemów

³ Termin *język chiński* jest odnoszony „do grupy języków i dialektów używanych na obszarze oddziaływania kultury i cywilizacji chińskiej” (Zajdler i in. 7). W artykule, pisząc o języku chińskim, mam na myśli ogólnonarodowy język chiński, czyli chiński język mandaryński, który jest językiem najbardziej rozpowszechnionym w grupie języków chińskich i jednocześnie językiem urzędowym w Chińskiej Republice Ludowej.

⁴ Przymiotnik *egzotyczny* występuje w polszczyźnie w dwóch znaczeniach, por. Bańko (368): 1 Coś, co egzotyczne, pochodzi z dalekich krajów całkowicie odmiennych od naszego lub jest dla nich charakterystyczne. 2 Jako egzotyczne możemy określić, coś, co jest dla nas obce, niezwykle i często ciekawe.

i trudności związanych z nauczaniem wymowy tego egzotycznego dla nich języka pozwoli poszerzyć wiedzę na temat zasad organizacji procesu kształcenia. W związku z tym zagadnieniem pozostaje cel artykułu, którym jest odpowiedź na pytanie o wyzwania stojące przed nauczycielem fonetyki języka egzotycznego, jakim dla osób chińskojęzycznych jest język polski. Do realizacji przedstawionego celu wykorzystano analizę piśmiennictwa, bezpośrednią obserwację chińskich studentów podczas zajęć z fonetyki i metody oparte na testowaniu. Podjęte rozważania, poza zasygnalizowanym odniesieniem do badań procesu kształcenia, w celu odsłonięcia rządzących nim prawidłowości i zasad metodycznie poprawnej pracy nauczyciela, odnoszą się także do badań kompetencji fonologicznej⁵ w perspektywie glottodydaktycznej i logopedycznej. Nie pretendują one do miana wyczerpujących, jednak autorka ma nadzieję, że poprzez połączenie wymienionych dwóch perspektyw, ukażą w nieco innym świetle materię problemów i zagadnień, z którą mierzy się nauczyciel fonetyki języka obcego. Reguły fonologiczne jako składniki kompetencji lingwistycznej są uznawane za najbardziej odporne. Tym bardziej pożądane jest opracowanie racjonalnej strategii ich opanowywania, która będzie elementem zamierzonych i świadomych działań nauczyciela, a przy okazji uświadomienie sobie możliwości i ograniczeń w tym zakresie.

1. PRZEWIDYWANE TRUDNOŚCI – PROGNOSTYCZNY ASPEKT NAUCZANIA FONODYDAKTYKI

Jednym z wyzwań stojących przed nauczycielem na etapie planowania procesu fonodydaktycznego jest wzięcie pod uwagę możliwych trudności ucznia w dochodzeniu do kompetencji fonologicznej. Ten prognostyczny aspekt działań ma zasadnicze znaczenie dla aspektu diagnostycznego w procesie kształcenia, stanowi bowiem podstawę dla przyszłej oceny kompetencji ucznia. Wspomniane trudności mają różne przyczyny, które można umieścić w dwóch zasadniczych obszarach: biologicznym oraz związanym z kontaktem między językami. Wiedza na temat możliwych (nie)dyspozycji biologicznych ucznia oraz zachowań nabytych w procesie akwizycji L1⁶ jako czynników determinujących

⁵ Przez kompetencję fonologiczną rozumiem znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania oraz artykulacji dźwięków mowy, które umożliwiają niezakłóconą, skuteczną komunikację (por. *Europejski system opisu* 105).

⁶ Do możliwości biologicznych i psychicznych użytkownika, zdobytych umiejętności i nawyków wykształconych w związku z właściwościami strukturalnymi w czasie nabywania danego języka dodać trzeba czynniki społeczno-kulturowe jako determinujące kontekst kontaktu dwóch języków

opanowanie sprawności językowych w ramach podsystemu fonicznego jawi się jako jeden z elementów optymalizacji procesu fonodydaktycznego poprzez wyznaczenie sensownych i świadomych jego celów.

W odniesieniu do płaszczyzny biologicznej kluczowe znaczenie ma uświadomienie sobie przez nauczyciela, że

w rozwoju filogenetycznym mowa pojawia się dzięki stopniowej integracji i koordynacji różnych zespołów morfologiczno-czynnościowych, od receptorów tworzących kanały wejściowe dla informacji, aż do efektorów przekazujących informacje poprzez obwodowy narząd mowy przy współdziałaniu narządu głosu. (Obrębowski 23)

Zdanie sprawy z biologicznych uwarunkowań jej rozwoju, a także zaburzeń ukazuje wpływ czynności fizjologicznych, takich jak oddychanie i połykanie, na funkcję narządu żucia i ruchy artykulacyjne oraz znaczenie narządu słuchu dla prawidłowego rozwoju mowy i języka. Czynniki ogólne: genetyczne, choroby ogólnoustrojowe, zaburzenia hormonalne i zewnątrzpochodne czynniki działające na płód, oraz czynniki miejscowe: dysfunkcje, parafunkcje, urazy i inne, mogą powodować zmiany w narządzie słuchu i w narządzie żucia, które mogą być przyczyną wad wymowy (por. Siebert i Kamińska 152). Ich identyfikacja jest bardzo ważna z punktu widzenia torowania drogi do kompetencji fonologicznej w dydaktyce językowej. Dodatkowo trzeba brać pod uwagę, co podkreślają Ewa Lipińska i Anna Seretny, że na efektywność uczenia (się) fonetyki wpływają trudności z opanowaniem systemu fonologicznego przez dorosłych: „gdyż z wiekiem maleje plastyczność aparatu artykulacyjnego, zmniejsza się także wrażliwość receptorów słuchowych (zob. Arabski)” (Lipińska i Seretny 16-17). Posługiwanie się językiem jest uwarunkowane przez zdolności poznawcze, percepcyjne, pamięciowe i fizjologiczne użytkownika, zmieniające się wraz z wiekiem. Podsumowując, czynniki biologiczne, z którymi wiążą się określone predyspozycje, ale także niedyspozycje słuchowe czy artykulacyjne, mają oczywisty wpływ na uczenie (się) fonetyki określonego języka.

W odniesieniu do drugiego obszaru – kontaktu międzyjęzykowego, istotne jest, by nauczyciel uświadamiał sobie, przynajmniej w podstawowym zakresie, różnice między językiem nauczonym a pierwszym językiem ucznia i związane z nimi konsekwencje dla procesu uczenia (się). W sytuacji, gdy nauczany język jest postrzegany jako egzotyczny, a lektor nie zna języka natywnego ucznia, uzupełnienie wiedzy deklaratywnej pozwoli mu przynajmniej w pewnym

(por. Weinreich 45). Te ostatnie ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie będą przedmiotem mojego oglądu.

stopniu uzmysłwić sobie ten obszar, w ramach którego uczniowie w sposób naturalny będą poszukiwali związków między L2 a L1 i je odkrywali.

Wśród cech charakterystycznych języka chińskiego są wymieniane: a) monosylabiczność, która wiąże się z tym, że samodzielnym wyrazem może być sylabiczny morfem; b) pozycyjność determinująca funkcję słowa w zdaniu – nie ma bowiem w języku chińskim odmiany części mowy, która różnicuje funkcjonalnie słowa; c) występowanie licznych partykuł o zróżnicowanych funkcjach gramatycznych w związku z niewystępowaniem w języku chińskim kategorii czasu gramatycznego, liczby mnogiej i okresów warunkowych; d) tonalność związana ze sposobem wymawiania samogłoski w sylabie: wyżej, niżej, coraz wyżej lub coraz niżej. Ostatnia wymieniona cecha jest podstawą wyróżniania tzw. języków tonalnych, do których należy mandaryński język chiński, ale i inne języki w Azji Środkowej, Wschodniej i Południowo-Wschodniej. W języku chińskim sylaba ma więc trzy integralne elementy: dźwięk rozpoczynający sylabę (nagłos; w tej pozycji może wystąpić 21 dźwięków spółgłoskowych, przy czym wśród nich są pary bezdźwięcznych spółgłosek bezprzydechowych i przydechowych⁷), pozostałą część sylaby (wygłos; w tej pozycji mogą wystąpić 5 dźwięków samogłoskowych i 30 połączeń głoskowych) oraz ton. Różnica w tonie to cecha suprasegmentalna, która jest bezpośrednio związana ze znaczeniem i pozwala odróżnić słowa tak samo zbudowane (Zajdler i in. 11-22; Zajdler 23-25). Jest to cecha dystynktywna, która w polszczyźnie nie występuje. Warto, by nauczyciel wziął pod uwagę, że jest to cecha, z którą związane są określone zdolności użytkowników języków tonalnych, por.:

The physiological frequency range of phonation provides a register in which vocal functions of the native speakers of Mandarin Chinese allow exceeding the maximum range of non-tonal language speakers (Chen Sheng Hwa 1996: 79-86). Phonation is mutually related to hearing ability, its range being greater in Chinese native speakers compared to non-tonal language users. The pitch range of native Chinese and English speakers tested on both, English and Chinese language utterance, differs in favor of the Chinese with a 1.5 times wider range when compared to the English speaking English, and a slightly wider range in the case of the English speaking Chinese (Wang et al. 2006: 250). (Zajdler 26)

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że zdolności językowe nie mają tak dużego znaczenia przy przyswajaniu L1 (bo każdy człowiek w normie intelektualnej, który słyszy i nie został odizolowany od społeczeństwa, przyswoi foniczny język ojczysty i, o ile nie ma poważnych wad budowy aparatu arty-

⁷ Głoski przydechowe charakteryzuje występujący po nich słyszalny przepływ powietrza podobny do artykulacji polskiej spółgłoski [x] (Zajdler i in. 19).

kulacyjnego czy innych przeszkód w jego funkcjonowaniu, będzie się nim posługiwał), ale niewątpliwie ułatwiają uczenie się L2 (por. Kurcz 26; Krashen). W związku z tym wyższa zdolność słyszenia wynikająca z użytkowania języków tonalnych, podobnie jak spokrewniona ze zdolnościami muzycznymi zdolność naśladowania intonacji, rytmu i melodii zdania, nie pozostaje bez wpływu na uczenie się języków. Potwierdzają to badania nad rozumieniem procesów audytywnych i plastycznością mózgu, obejmujące wpływ dźwięków mowy na ludzki umysł. Dowodzą one, że znaczenie dla nauki języków ma ekspozycja na określone cechy fonologiczne języka rodzimego, ale także czas ekspozycji na obce dźwięki mowy (por. Zajdler 23-30; Zajdler i Stal 121-34).

Wiedza na temat różnic między systemami fonetyczno-fonologicznymi L1 i L2, podobnie jak wiedza dotycząca biologicznych uwarunkowań posługiwania się językiem, jest istotna z punktu widzenia oceny pojawiających się w L2 ucznia realizacji dźwięków mowy. Pozwala przynajmniej teoretycznie wyodrębnić obszar możliwych trudności fonetyczno-fonologicznych wynikających z interferencji. I tak, biorąc pod uwagę system spółgłoskowy w aspekcie jakościowym, w odniesieniu do osób chińskojęzycznych uczących się języka polskiego wskazuje się na trudności z różnicowaniem i/lub realizacją: a) spółgłosek z tzw. trójszeregu, czyli ciszących, syczących i szumiących w związku z dwiema cechami: dźwięczność i miejsce artykulacji; b) spółgłosek wargowo-zębowych [f] – [v]; c) spółgłosek przedniojęzykowo-dziąsłowych [l] – [r]; d) spółgłoski [v] i półsamogłoski [ɥ] (por. Malejka, „Jak uczyć” 159-67; Tambor, „Nauczanie wymowy” 41-42, 45; Młynarczyk 136-37; Kaproń-Charzyńska 70-72). Jako przyczyny wskazanych problemów są wymieniane następujące różnice między systemami fonetyczno-fonologicznymi języków polskiego i chińskiego: a) w języku polskim opozycja spółgłoska dźwięczna – bezdźwięczna jest cechą dystynktywną, natomiast w języku chińskim opozycja ta nie występuje (por. Młynarczyk 137, za Künstler; San); b) nie występują w języku chińskim spółgłoski szczelinowe dźwięczne [z], [ʒ], [ʒ] (Młynarczyk 137); c) spółgłoski przedniojęzykowo-dziąsłowe są retrofleksyjne (137); d) nieznana jest opozycja fonologiczna między [v] i [ɥ] oraz [r] i [l] (Malejka, „Baranek” 333; Tambor, „Poprawna wymowa” 30).

Skuteczne planowanie i prowadzenie zajęć z fonetyki wymaga wiedzy prognostycznej. W jej obrębie mieści się zasygnalizowane w tej części artykułu zagadnienie dotyczące czynników determinujących możliwości ucznia w osiąganiu kompetencji fonologicznej. W przypadku fonodydaktyki języka egzotycznego, typologicznie odległego, stanowi ono istotny aspekt etapu planowania procesu dydaktycznego, będący podstawą dla innych elementów, takich jak dobór treści czy technik kształcenia.

2. W POSZUKIWANIU ŹRÓDEŁ ZAKŁÓCEŃ DŹWIĘKÓW MOWY – DIAGNOSTYCZNY ASPEKT FONODYDAKTYKI

Wiedza prognostyczna jest niezbędna dla oceny przyczyn zakłóceń⁸ w percepcji i realizacji dźwięków mowy, a więc dla diagnozowania w fonodydaktyce. Ten jej aspekt, który nazywam diagnostycznym, obejmuje określone czynności, a więc „rejestrację i opis stanów i zachowań danej osoby” (Grabias, „O ostrość” 61) oraz włączenie „zarejestrowanych stanów i zachowań w perspektywę wiedzy objaśniającej jej istotę” (61). W tej części artykułu zwrócę uwagę na trudności, jakie wiążą się z próbą dotarcia do źródeł odstępstw od normy w realizacji dźwięków występujących u osób uczących się egzotycznego języka polskiego, a także poruszę zagadnienie możliwości połączenia perspektywy glottodydaktycznej i logopedycznej w ich ocenie.

W związku z nieodróżnianiem przez Chińczyków [r] i [l] Jolanta Tambor („Nauczanie wymowy” 42) pisze: „Chińczycy i Japończycy zazwyczaj nie mają problemów z wymową każdego z tych dźwięków z osobna w izolacji czy w wyrazie, kiedy powtarzają dźwięki za nauczycielem, trudność stanowi jednak ich rozróżnianie w ciągu mowy: słyszanej i produkowanej”. Znajdujemy też informacje, że Chińczycy wymawiają spółgłoskę półotwartą boczną [l] zamiast [r] (por. Tambor 41-42; Kaproń-Charzyńska 70-72), bezdźwięczne retrofleksyjne [r] (por. Młynarczyk 141), [r] artykułowane w sposób charakterystyczny dla rotacyzmu podniebiennego (por. Kaproń-Charzyńska 72). Badacze zwykle wahają się w kwestii jednoznacznej oceny zaobserwowanych odstępstw w wymowie, używając sformułowań wskazujących na możliwy wpływ interferencji. Na przykład Monika Młynarczyk (140), pisząc o tym, że student w miejsce szeregu szumiącego podstawił głoski miękkie albo dodawał miękkość, konstatuje, że być może jest to interferencja z języka chińskiego. Taka ostrożność nie dziwi. Jedną z jej przyczyn jest zapewne w wypadku części badaczy brak praktycznej znajomości języka i opieranie się w kwestii różnic między L1 a L2 na wiedzy deklaratywnej, zaczerpniętej ze źródeł. Drugą powinna być świadomość, że odstępstwa od normy fonetycznej zależą od predyspozycji ucznia, determinowanych przez czynniki egzogenne i endogenne. Aspekt biologiczny jest sygnalizowany w opracowaniach glottodydaktycznych, ale niebył często w odniesieniu do nauczania osób dorosłych (por. Pluta-Wojciechowska 26-32; Czempka-Wewióra i Graboń, 147-61; Kaproń-Charzyńska 65-75).

⁸ Przez *zakłócenia dźwięków mowy* rozumiem, mające różne przyczyny, nienormatywne realizacje głosek jako reprezentantów określonych fonemów, składających się na system fonetyczno-fonologiczny języka.

Tymczasem uzupełnienie perspektywy glottodydaktycznej o logopedyczną pozwala zgłębić zależności między czynnikami determinującymi trudności w dochodzeniu do kompetencji fonologicznej. Jako argument na potwierdzenie tej tezy niech posłużą wyniki obserwacji i testu przeprowadzonego przeze mnie w styczniu 2020 roku w 26-osobowej grupie studentów chińskich uczących się języka polskiego (poziom A2). Ich celem była weryfikacja stwierdzeń zawartych w literaturze przedmiotu, dotyczących wybranych trudności fonetycznych występujących u osób z pierwszym językiem chińskim z powodu możliwej interferencji: spółgłosek z tzw. trój szeregu i opozycji [r] i [l]. Obserwacja, która miała miejsce w czasie 15-godzinnych zajęć z fonetyki, objęła ocenę budowy oraz sprawności narządów mowy, zaś testowanie ocenę słuchu fonemowego⁹ oraz artykulacji. Wymienione czynności posłużyły w badanej grupie identyfikacji trudności natury słuchowej i ruchowej, stanowiących przeszkody w nabyciu sprawności fonetyczno-fonologicznej.

Obserwacja budowy narządów mowy prowadzona w czasie ćwiczeń artykulacyjnych i ćwiczeń artykulacyjnych pozwoliła stwierdzić, że u studentów nie występują anomalie natury anatomicznej¹⁰, mogące być przyczyną nieprawidłowości w artykulacji. Nie zauważono wad zgryzu, które stanowiłyby fizyczne przeszkody w ułożeniu języka i w związku z tym miały wpływ na artykulację. Nie stwierdzono także obniżonej sprawności języka, warg i żuchwy czy zaburzeń toru oddechowego. Waga ustaleń wynikająca z obserwacji budowy i sprawności aparatu mowy jest niebłaha. Wyłonienie osób, których problemy w nauce mają związek z wadą wymowy (czy szerzej z zaburzeniem mowy), a także identyfikacja przeszkód pod kątem możliwości ich usunięcia w toku terapii logopedycznej, ma duże znaczenie z punktu widzenia sukcesu w nauce fonetyki języka obcego (Pluta-Wojciechowska 26-32).

Testowanie koncentrowało się na ocenie różnicowania słuchowego i artykulacji dźwięków, co pozwalało na odniesienie wystąpień ewentualnych zakłóceń do receptorów tworzących kanały wejściowe dla informacji lub do produkcji dźwięków mowy, czyli kanałów wyjściowych. W rezultacie takich działań możliwe było ustalenie, czy mamy do czynienia z nieróżnicowaniem słuchowym i związaną z tym ich nieprawidłową artykulacją (zakłócenia percepcji – fonologiczne), czy też dźwięki są różnicowane słuchowo, ale nieprawidłowo

⁹ Posługuję się terminem *słuch fonemowy*, który rozumiem jako zdolność do kwalifikowania głosek do ich klas, czyli fonemów (Rocławski 18).

¹⁰ Ograniczono się do bezpośredniej obserwacji, która wykluczała dokładniejszą ocenę budowy podniebienia twardego i miękkiego.

wymawiane, ponieważ obwodowy narząd mowy nie wykonuje określonych ruchów artykulacyjnych (zakłócenia artykulacyjne).

Identyfikacji wybranych trudności związanych z przetwarzaniem fonologicznym posłużyły próby wyrazowe. Studenci mieli za zadanie wskazać głoskę usłyszaną w nagłosie lub wygłosie wyrazu dwukrotnie wypowiedzianego przez nauczyciela. Do testu samodzielnie dobrano wyrazy, kierując się opozycjami w obrębie spółgłosek trójzeregu, np. *działy, cały, czemu, dzemu* itp., oraz opozycją między [r] i [l], np. *rok, lok, ból, bór* itp. Studenci zostali zapoznani z pojęciami *końca wyrazu/wygłosu* i *początku wyrazu/nagłosu*. Przed testem wykonywali ćwiczenia mające na celu identyfikację w pozycji nagłosowej i wygłosowej wyrazów określonych dźwięków.

W badanej grupie u większej liczby osób wystąpiły zakłócenia z przetwarzaniem fonologicznym dźwięków z trójzeregu niż z przetwarzaniem spółgłosek [l] – [r]. Jak wiadomo, spółgłoski syczące, szumiące i ciszące wchodzą w opozycje pod względem miejsca artykulacji, sposobu artykulacji, ze względu na udział wiązadeł głosowych, przy czym ostatnią opozycję pozostawiam poza polem obserwacji. W przypadku 7 osób nie stwierdzono zakłóceń w percepcji dźwięków z wymienionej grupy. U pozostałych osób, biorąc pod uwagę różnice ze względu na miejsce i sposób artykulacji, wystąpiły odstępstwa od normy, z których najczęstsze dotyczyły nieróżnicowania spółgłosek przedniojęzykowo-zębowa – środkowojęzykowa [c] – [ć], [ʒ] – [ź], [s] – [ś], [z] – [ź], szczelinowa – zwarto-szczelinowa: [ż] – [ź] i [z] – [ʒ]. Wskazane głoski różnią się cechami, które na poziomie fonologicznym są cechami dystynktywnymi, określanymi jako przedniojęzykowość oraz zwartość (Wiśniewski 152-57). Stwierdzono także przypadki niesłyszenia różnicy między dźwiękami, które różnią się więcej niż jedną cechą artykulacyjną. Występowały one z innymi zakłóceniami. I tak np. dwie osoby nie postrzegały różnicy między [z] – [ź]. Jednocześnie te same osoby nie różnicowały [ż] – [ź], [c] – [ć]. Poza tym jedna z nich nie różnicowała także [z] – [ʒ]. Niesłyszenie różnicy między spółgłoskami [l] i [r] zostało stwierdzone u 5 osób.

W zakresie artykulacji spółgłosek z trójzeregu odnotowano następujące powtarzające się odstępstwa od normy artykulacyjnej: a) retrofleksywną realizację spółgłosek przedniojęzykowo-dziąsłowych; b) wymowę spółgłosek miękkich [ś], [ź], [ć], [ź] jako przedniojęzykowych zmiękczonej, słuchowo bliską wymowie dźwięków z udziałem środka języka przedniojęzykowo-zębowych lub przedniojęzykowych retrofleksywnych; c) zastępowanie spółgłoski [ż] spółgłoską [ź], d) zastępowanie spółgłoski [ż] półsamogłoską [i]; e) mieszanie w wymowie spółgłosek przedniojęzykowej szczelinowej i przedniojęzykowej

zwarto-szczelinowej [z] – [ʒ]. Natomiast w zakresie artykulacji spółgłoski [r] stwierdzono niemieszczącą się w normie jej wymowę polegającą przede wszystkim na: a) zastępowaniu spółgłoski [r] przez spółgłoskę [l], b) wymowie dźwięku [r] jednoudzerzeniowego, c) wymowie dźwięku uwularnego.

Spojrzenie na testowaną grupę z uwzględnieniem kryterium wpływu percepcji na artykulację, pozwala wyłonić osoby, które różnicują słuchowo dźwięki i nie mają problemów z ich artykulacją, osoby, które słuchowo różnicują dźwięki, ale nieprawidłowo je artykułują, osoby, które nie różnicują określonych dźwięków i jednocześnie mają problemy z ich artykulacją. W testowanej grupie, spośród siedmiu osób, u których nie stwierdzono zakłóceń w percepcji dźwięków z trójszeregu jedna artykułowała je właściwie bez zakłóceń, biorąc pod uwagę także realizacje głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych. U pozostałych osób zarejestrowano odstępstwa artykulacyjne, polegające na artykułowaniu w miejsce spółgłosek środkowojęzykowych spółgłosek przedniojęzykowych zmiękczonej, spółgłosek przedniojęzykowo-dziąsłowych jako retrofleksyjnych, jedna osoba mieszała spółgłoski [z] i [ʒ]. Osoby, u których stwierdzono występowanie zakłóceń w przetwarzaniu fonologicznym, miały problemy artykulacyjne – w uogólnionej formie zostały one przedstawione wyżej. Biorąc pod uwagę artykulację głoski [r], była ona realizowana jako głoska [l] przez 12 osób, przy niesłyszeniu różnicy między [l] i [r] przez 5 osób. Oznacza to, że u części osób nie są problemem zakłócenia słuchu fonemowego, ale wyłącznie zakłócenia artykulacyjne, a więc problemy na „wyjściu”.

Z zarysowanego wycinka zakłóceń fonologicznych i artykulacyjnych wynika, że dotarcie do źródeł odstępstw od normy fonetycznej nie jest rzeczą łatwą. U wskazanych osób nie stwierdzono anomalii anatomicznych czy obniżonej sprawności narządów mowy, które mogłyby być stanowić źródło zakłóceń artykulacyjnych. Biorąc pod uwagę wiedzę na temat możliwych interferencji z języka chińskiego, zaczerpniętą z literatury przedmiotu, można przypuszczać, że retrofleksyjna realizacja spółgłosek przedniojęzykowo-dziąsłowych u objętych oglądem osób wynika z utrwalenia określonych wzorców artykulacyjnych. Jak wynika z analizy, przyczyn odstępstw w wymowie spółgłosek ciszących oraz spółgłosek [z] i [ʒ] należy doszukiwać się w zakłóceniach przetwarzania fonologicznego – trudność sprawiają cechy dystynktywne przedniojęzykowość i zwartość. Odwołując się do literatury przedmiotu i dotychczasowych ustaleń badaczy, można przypuszczać, że zakłócenia te mają swe podłoże w interferencji. Stwierdzona różna realizacja spółgłoski [ʒ], która jest zastępowana przez jedną z trzech spółgłosek: przedniojęzykową zmiękczoną, środkowojęzykową [ʒ] lub półsamogłoskę [j], u osób niesłyszących opozycji między spółgłoskami

środkowojęzykowymi i przedniojęzykowymi, wynika z zakłóceń przetwarzania fonologicznego i może być to również wpływ interferencji, za czym zdają się za tym przemawiać wskazywane różnice w repertuarze dźwięków między językiem polskim a chińskim. Osoby słyszące opozycję między spółgłoskami przedniojęzykowymi i środkowojęzykowymi, które w miejsce [ʒ] wymawiają inne dźwięki, podobnie jak te, które słyszą opozycję między [l] i [r], ale wymawiają w miejsce [r] np. [l], nie mają wypracowanych właściwych wzorców artykulacyjnych i przekształcają wzorzec językowy poprzez wprowadzenie do systemu fonemicznego L2 elementów z L1. Nie można jednak zakładać, że z taką sytuacją mamy do czynienia w każdym przypadku. Przyczyną opisanego stanu rzeczy może być też, przy założeniu poprawnej budowy, niższa sprawność aparatu artykulacyjnego, niezauważalna bez przeprowadzenia dokładnego badania logopedycznego.

ZAKOŃCZENIE

Predyspozycje w zakresie przetwarzania fonologicznego i artykulacji to pewne spektrum. Kiedy pojawiają się odstępstwa od normy, czy to w procesie akwizycji języka pierwszego, czy uczenia się języków, szuka się ich przyczyn i dąży do zniwelowania problemu. Przed takim wyzwaniem stoi nauczyciel fonetyki języka obcego, który nie na wszystko ma wpływ. Nie ma chociażby wpływu na biografię językową: jak już wyżej wspomniano, nie bez znaczenia dla określonych predyspozycji pozostaje np. fakt, że jest się użytkownikiem języka tonalnego; istotne jest to, czy jest się użytkownikiem innego języka obcego, czy jest to język przyswojony czy nauczony. Nauczyciel ma wpływ na zasób swojej wiedzy, której uzupełnienie w sytuacji, kiedy stanie przed wyzwaniem, by nauczać fonetyki języka egzotycznego, pozwoli mu prognozować trudności uczniów, a następnie je diagnozować w celu doboru odpowiednich metod i technik pracy. Choć wymiar zajęć z fonetyki jest zwykle dość skąpy, warto pokusić się o przeprowadzenie takiej diagnozy, uwzględniając budowę i funkcjonowanie narządów artykulacyjnych, możliwości w zakresie przetwarzania fonologicznego i artykulacji dźwięków mowy. Przenosząc się z płaszczyzny praktycznej na teoretyczną, należy postulować prowadzenie badań na temat kompetencji fonologicznych osób jednojęzycznych, uczących się określonego języka obcego, uwzględniając także perspektywę logopedyczną. Takie badania mają, poza swoim wymiarem teoretycznym, istotne zastosowania praktyczne. Im więcej użytkowników zostanie nimi objętych, tym większa szansa na to, że uda się

oddzielić zjawiska ogólne i powtarzalne od zjawisk o charakterze jednostkowym, indywidualnym, a tym samym przygotować zaplecze teoretyczne, które nauczyciele będą mogli zastosować w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, Janusz. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Bańko, Mirosław, redaktor. *Inny słownik języka polskiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Czaplewska, Ewa. „Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji”. *Diagnoza logopedyczna*, red. Ewa Czaplewska, Stanisław Milewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015, ss. 65-120.
- Czempka-Wewióra, Maria, i Karolina Graboń. „Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1 (19), 2017, ss. 147-61.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Przeł. W. Martyniuk, Rada Europy, Wydawnictwo CODN, 2003.
- Gang, Zhao. „60 lat pekińskiej polonistyki”. *Azja-Pacyfik*, nr 17, 2014, ss. 103-13.
- Grabias, Stanisław. „Język w procesie interakcji. Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych”. *Język w biegu życia*, red. Maria Kielar-Turska, Stanisław Milewski, Wydawnictwo Harmonia Universalis, 2019, ss. 60-99.
- Grabias, Stanisław. „O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot badań logopedii i procedury logopedycznego postępowania”. *Logopedia. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo Harmonia Universalis, 2012, ss. 56-69.
- Grucza, Franciszek. „Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki”. *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, red. Henryk Kardela, Tomasz Zygmunt, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2007, ss. 12-24.
- Instytut Polski. „Nauka polskiego w Chinach”. instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach/. Dostęp 20.07.2021.
- Kaleta, Radosław. „Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego”. *Lingwistyka Stosowana*, t. 2, 2010, ss. 121-32.
- Kijewska, Anna. „Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)”. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. Romuald Cudak, Jolanta Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, ss. 263-74.
- Kapron-Charzyńska, Iwona. „Nauczanie fonetyki języka polskiego z perspektywy logopedycznej: studium przypadku studentów z Chin”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, 2020, ss. 65-75.
- Komorowska, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, 2005.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practises in Second Language Aquisition*. Pergamon, 1982.
- Kurcz, Ida. „Jakie problemy psychiczne może rodzić dwujęzyczność?”. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Ida Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, ss. 9-39.
- Künstler, Mieczysław J. *Języki chińskie*. Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2000.
- Li, Yinan. „Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, 2012, ss. 263-73.

- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. *Integracja kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*. Księgarnia Akademicka, 2013.
- Majewska-Tworek, Anna. „Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów”. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica*, t. 25, 2006, ss. 103-10.
- Malejka, Jagna. „Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie”. *Chiny w oczach Polaków*, red. Józef Włodarski, Kamil Zeidler, Marcei Burdelski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2010, ss. 329-38.
- Malejka, Jagna. „Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej”. *Studia polonistyczne w Azji*. Department of Polish Studies East European and Balkan Institute Hankuk University of Foreign Studies, Korea. Embassy of the Republic of Poland in Korea, red. Byung Kwon Cheong, 2007, ss. 159-67.
- Miodunka, Władysław. „Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym”. *Język Polski*, z. 2, 2018, ss. 7-21.
- Młynarczyk, Monika. „Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego”. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica*, t. 32, 2013, ss. 133-45.
- Najwyższa Izba Kontroli, „Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach”, KNO.430.003.2020, Nr ewid. 183/2020/P/20/023/KNO, 2020, www.nik.gov.pl/plik/id,23533,vp,26267.pdf. Dostęp 12.07.2021.
- Obrębowski, Andrzej. „Biologiczne podstawy mowy”. *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. Stanisław Milewski, Jerzy Kuczkowski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo Harmonia Universitas, 2014, ss. 23-35.
- Ostaszewska, Danuta, i Jolanta Tambor. *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Pluta-Wojciechowska, Danuta. „Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy. Rekonesans zagadnień”. *Forum Logopedyczne*, nr 23, 2015, ss. 26-32.
- Rocławski, Bronisław. *Śluch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Uniwersytet Gdański. Zakład Logopedii, 2001.
- San, Duan-mu, *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford University Press, 2007.
- Seretny, Anna. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Wydawnictwo UJ, 2010.
- Siebert, Beata, i Barbara Kamińska. „Wybrane zagadnienia z anatomii i fizjologii układu stomatognatycznego. Układ stomatologiczny a artykulacja”. *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. Stanisław Milewski, Jerzy Kuczkowski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo Harmonia Universitas, 2014, ss. 141-65.
- Sieradzka-Baziur, Bożena, i Tomasz Majtczak. „Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków”. *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. Władysław Miodunka, Anna Seretny, Wydawnictwo UJ, 2008, ss. 169-84.
- Szmidt, Dorota T., i Juan Castellví. „Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków”. *Polonistyka bez granic*, red. Ryszard Nycz, Władysław Miodunka, Tomasz Kunz, Wydawnictwo Universitas, 2010, ss. 197-208.
- Tambor, Jolanta. „Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli” Marcin Maciołek, Jolanta Tambor. *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome, 2018, ss. 17-50.

- Tambor, Jolanta. „Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców”. *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*, red. Aleksandra Achtelek, Małgorzata Kita, Jolanta Tambor, Wydawnictwo Gnome, 2010, ss. 30-51.
- Wardęga, Joanna. „Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość”. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, z. 2 (164), 2017, ss. 121-41.
- Weinreich, Uriel. „Języki w kontakcie”. Tłum. Jacek Suchecki, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Ida Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, ss. 43-56.
- Wiśniewski, Marek. *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1998.
- Zajdler, Ewa. „Identifying the Acoustic Features in tonal Phonemes in Chinese”. *Glottodidactica*, t.42, nr 2, 2015, ss. 23-30.
- Zajdler, Ewa, i in. *Współczesny język chiński. Mówić i pisać po chińsku*. Cz. 1. Wydawnictwo Dialog, 2008.
- Zajdler, Ewa, i Aneta Stal. „Ekspozycja na język tonalny a wrażliwość słuchowa”. *Lingwistyka Stosowana*, nr 16/1, 2016, ss. 125-34.

WYZWANIA W NAUCZANIU JĘZYKA „EGZOTYCZNEGO”
– NA PRZYKŁADZIE FONODYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Streszczenie

Tematyka artykułu skupia się wokół problemów nauczania fonetyki języka jako obcego. Autorka, łącząc perspektywę glottodydaktyczną i logopedyczną, zwraca uwagę na wyzwania stojące przed nauczycielem w związku z organizacją procesu kształcenia na przykładzie nauczania osób chińskojęzycznych, dla których polszczyzna jest językiem odległym typologicznie i geograficznie. Wyodrębnia dwa aspekty nauczania fonetyki – prognostyczny i diagnostyczny. W odniesieniu do pierwszego z nich, uwzględniając dwa źródła trudności wymowy: biologiczne i związane z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym, dowodzi, że w fonodydaktyce niezbędna jest wiedza prognostyczna jako podstawa diagnozowania możliwych zakłóceń przetwarzania fonologicznego i artykulacji u uczniów. W odniesieniu do drugiego – analizuje czynniki determinujące trudności z docieraniem do kompetencji fonologicznej osób z pierwszym językiem chińskim poprzez odwołanie się do wyników obserwacji i testu przeprowadzonego w 26-osobowej grupie studentów chińskich. Na tej podstawie postuluje, by w badaniach fonodydaktycznych, w ich wymiarze praktycznym i teoretycznym, łączyć perspektywę glottodydaktyczną z logopedyczną.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka i logopedia; język polski; język chiński; działania prognostyczne i diagnostyczne nauczyciela; kompetencje fonologiczne; biologiczne trudności wymowy; interferencje w procesie nauki języka.

CHALLENGES IN ‘EXOTIC’ LANGUAGE TEACHING
—THE CASE OF POLISH LANGUAGE PHONODIDACTICS

Summary

This article focuses on the problems of the teaching of phonetics of a foreign language. The author, by combining glottodidactic and logopedic perspectives, draws attention to the challenges the teacher faces in connection with the organisation of the educational process based on the example of teaching Chinese speakers, for whom Polish is a typologically and geographically distant language. The author distinguishes two aspects of phonetics teaching—prognostic and diagnostic. As far as the former is concerned, taking into account two sources of pronunciation difficulties—biological, and that connected with a previously acquired phonetic-phonological system—she proves that, in phonodidactics, prognostic knowledge is indispensable as a basis for diagnosing possible problems in the phonological processing and articulation in students. With regard to the second, she analyses the determinants of difficulties in reaching the phonological competence of the Chinese by referring to the results of observations and a test conducted in a 26-person group of Chinese students. On this basis, she postulates that phonodidactic research, in its practical and theoretical dimensions, should combine glottodidactic and logopedic perspectives.

Keywords: glottodidactics and speech therapy; Polish language; Chinese; teacher prognosis and diagnostic activities; phonological competence; biological speech difficulties; interference in the language learning process.