

Liliana Madelska

# Bliźniacze słowa

TEST PRZESIEWOWY DO BADANIA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ  
W ZAKRESIE PERCEPCJI I WYMOWY DZIECI WIELOJĘZYCZNYCH



POLONIJNE CENTRUM NAUCZYCIELSKIE  
LUBLIN 2010

Liliana Madelska

# Bliźniacze słowa

Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej  
w zakresie percepcji i wymowy  
dzieci wielojęzycznych

Polonijne Centrum Nauczycielskie  
Lublin 2010

Korekta: Joanna Wójtowicz  
Ilustracje: Veronika Adaktylos  
Projekt okładki: Joanna Dąbrowska  
Konsultacje naukowe: Hans Christian Luschützky  
Opracowanie techniczne, layout: Artur Jamrozowicz, Liliana Madelska

Lublin 2010, wydanie I

© Liliana Madelska  
© Polonijne Centrum Nauczycielskie

ISBN 978-83-930606-7-2-7

Wydawca: Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie  
Druk i oprawa: Wydawnictwo Polihymnia, Lublin

## Spis treści

I.	Wstęp .....	5
II.	Szkoły w Polsce, szkoły za granicą .....	7
III.	Jak pracować z testem .....	8
	Tabela 1. <i>Bliźniacze słowa</i> . Przykłady.....	9
	III.1. Badanie słuchu i wymowy dziecka indywidualnie lub w małych grupach .....	10
	III.2. Jak pracować z testem w szkole .....	14
IV.	Notowanie rezultatów .....	15
V.	Rola percepcji słuchowej w rozwoju znajomości języka .....	16
VI.	Zagadnienie normy w rozwoju mowy dziecka .....	18
	Tabela 2. Nabywanie fonemów spółgłoskowych przez dzieci w wieku od 3 do 7 lat .....	18
VII.	Kategorie fonologiczne we współczesnej polszczyźnie .....	22
	Tabela 3. Fonemy współczesnej polszczyzny .....	23
VIII.	Kryteria doboru paronimów .....	24
IX.	Podsumowanie .....	29
	Bibliografia .....	30
	Tabela 4. Karta badania mowy <i>Bliźniacze słowa</i> .....	32





## I. Wstęp

Dźwięki mowy są materiałem, z którego buduje się wyrazy i dłuższe wypowiedzi. Z materiałów o słabej jakości nie da się zbudować solidnej konstrukcji. Dzieci, które nie potrafią usłyszeć i odpowiednio interpretować dźwięków polskiej mowy, mają kłopoty z wymową, a w konsekwencji – z nauką pisania i czytania. Trudniej przychodzi im nauka nowych słów, nie mogą też opanować wielu kategorii gramatycznych. W Polsce większość dzieci, podejmujących naukę szkolną, ma do tego odpowiednie przygotowanie w zakresie percepcji mowy, czyli tzw. słuchu mownego. U dzieci, wychowywanych w środowisku wielojęzycznym, świadomość fonologiczna rozwija się często nie tylko wolniej, ale też inaczej. W polskich szkołach za granicą należy te różnice uwzględnić. W zerówkach czy w pierwszych klasach na każdej lekcji języka polskiego kilka minut warto poświęcić rozwijaniu świadomości fonologicznej. Ćwiczenia słuchu mownego można z powodzeniem prowadzić w większej grupie dzieci, natomiast ćwiczenia wymowy wymagają indywidualizacji.

Najkorzystniejsza jest współpraca między szkołą a środowiskiem rodzinnym dziecka. Jest to możliwe, jeśli dostarczy się nauczycielom i rodzicom odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne.

Dla dzieci z polskich rodzin, żyjących w środowisku wielojęzycznym, szczególnie trudne jest odróżnianie głosek *ś, ź, ć, dź* od głosek *sz, ż, cz, dż*.<sup>1</sup> W zakresie samogłosek najtrudniejsze jest odróżnianie *i* od *y*, a na końcu wyrazów (w wygłosie) może też dochodzić do mylenia *i : y : e*. Prowadzi to nie tylko do problemów z opanowaniem wymowy, ale też z nauką języka polskiego na wszystkich jego poziomach. Wpływa to między innymi na tworzenie fałszywych homonimów<sup>2</sup>, opóźnia rozwój języka, utrudnia naukę pisania. Ucierpi na tym między innymi:

- rozwój słownictwa, por. czy *siny* : *szyny* (por. *sz<sup>i</sup>y<sup>i</sup>ny<sup>i</sup>*);
- odmiana rzeczowników, por. o *Kasi* : o *kaszy* (por. o *kaszi*);
- odmiana czasowników, por. (*ja*) *proszę* : (*on*) *prosi* (por. *proszę<sup>i</sup>* : *prosz<sup>i</sup>*);
- odmiana przymiotników, por. *gorszy* : *gorsi* (por. *gorszi*);
- składnia, por. *te duże francuzy* : *ci duzi Francuzy* (por. *duż<sup>e</sup>* *francuż<sup>y</sup>*);
- komunikacja; jaka może być reakcja na prośbę *Pomóż mi, proszę*  
(zamiast zamierzonego *Pomóż mi, proszę*)?

---

<sup>1</sup> Aby tekst był zrozumiały dla niespecjalistów, posługujemy się tu zmodyfikowanym zapisem ortograficznym, a transkrypcje fonetyczne ograniczamy do minimum. Jota lub *i* nad literą oznaczają wymowę miękką, np. *ż<sup>i</sup>* to wymowa pośrednia między *ż* a *ź*. Szczegółowe omówienie poruszanych tu tematów można znaleźć w *Poradniku dla rodziców i nauczycieli*, Madelska 2010a, por. też Madelska i Witaszek-Samborska 2003<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Homonimy (jak *‘pokój*: pomieszczenie mieszkalne’, w opozycji do *‘pokój*: stan bez wojny’) występują stosunkowo rzadko. Na skutek ograniczeń w percepcji fonologicznej, jak nieumiejętność odróżniania słuchem *ś, ź, ć, dź* od *sz, ż, cz, dż*, w leksykonie mentalnym dziecka tworzą się liczne „fałszywe” homonimy; tak samo brzmią słowa *burza* : *buzia*, w *Rzymie* : w *zimie*, *ciapki* : *czapki* i wiele innych.

U dzieci, które nie potrafią dobrze odróżnić słuchem wielu głosek języka polskiego, odbiór przekazu mówionego jest bardzo ograniczony. Rozumienie opiera się u nich w dużym stopniu na zgadywaniu i jest silnie uzależnione od kontekstu. Mówiąc inaczej, uczeń będzie sobie jakoś radził w codziennych, znanych mu sytuacjach, ale o wiele trudniej przyjdzie mu skupić uwagę przy słuchaniu nowych tekstów. Powoduje to, że w tej samej grupie wiekowej oraz przy podobnych predyspozycjach intelektualnych uczniów z dobrze rozwiniętą percepcją mowy szybko się uczy nowych wyrazów czy konstrukcji gramatycznych, natomiast uczniów z opóźnieniem w zakresie rozwoju słuchu mownego gorzej rozumie, co się do niego mówi, a nowe pojęcia często przyswajają sobie w niewłaściwej formie. Im dłużej trwa taki stan, tym silniej utrwala się złe nawyki artykulacyjne, rośnie frustracja, związana z trudnościami w nauce czytania i pisania, a w konsekwencji może to wzmocniać niechęć do szkoły czy w ogóle do nauki języka polskiego.

Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole, warto sprawdzić, czy ma ono odpowiednio rozwiniętą percepcję mowy, a także, czy prawidłowo wymawia dźwięki, istotne dla polszczyzny. Wystarczy przeprowadzić prosty test, który uwzględnia nie tylko problemy typowe dla dzieci wychowanych w Polsce, ale też specyficzne trudności dzieci wychowywanych w różnych środowiskach językowych. Ten sam test pomoże też ustalić, jakiego typu problemy z percepcją mowy oraz z wymową mają dzieci uczęszczające już do szkoły. Mogą go przeprowadzić nauczyciele lub opiekunowie nie mający specjalistycznego przygotowania logopedycznego.

W polskiej literaturze specjalistycznej znajdziemy wiele materiałów do badania percepcji czy wymowy,<sup>3</sup> są one jednak przygotowane głównie z myślą o dzieciach wychowanych w Polsce, w środowisku jednojęzycznym, toteż nie uwzględniają wielu problemów, typowych dla dzieci wielojęzycznych. Badania na podstawie istniejących testów powinni w zasadzie przeprowadzać specjaliści; trudno znaleźć materiały, na podstawie których nauczyciele czy rodzice mogliby sami, przynajmniej wstępnie, ocenić rozwój fonologiczny swoich podopiecznych. Mówiące po polsku dzieci wielojęzyczne znajdziemy zarówno za granicą, wśród dwudziestomilionowej Polonii, jak i w Polsce, wśród coraz liczniejszych imigrantów. Z myślą o nich opracowany został prosty test przesiewowy, pozwalający na wstępną ocenę percepcji mowy oraz wymowy dzieci w wieku 5-7 lat, a więc takich, które powinniśmy jak najlepiej przygotować do nauki szkolnej. W teście tym wykorzystano między innymi przykłady paronimów oraz ilustracje z materiałów do ćwiczenia słuchu i wymowy *Posłuchaj, jak mówię*, por. Madelska 2010a.

---

<sup>3</sup> Por. Styczek 1982, Tarkowski 1992, Szelań i Szymaszek 2005, Krajna 2008, Roćlański 2010<sup>4</sup>.

## II. Szkoły w Polsce, szkoły za granicą

Warto wyliczyć podstawowe różnice między szkołami w Polsce a szkołami za granicą:

- do szkoły w Polsce chodzi się przez pięć dni w tygodniu, natomiast do szkoły za granicą – najczęściej raz w tygodniu;
- za granicą dzieci wychowują się w środowisku wielojęzycznym, co nie pozostaje bez wpływu na rozwój polszczyzny;<sup>4</sup>
- w przypadku opóźnienia lub zaburzeń rozwoju mowy dzieci w Polsce są objęte opieką logopedyczną, natomiast za granicą nie ma rozbudowanej sieci pomocy logopedycznej, brakuje też odpowiednich metod czy materiałów, poświęconych terapii dzieci wielojęzycznych;
- za granicą dzieci chodzą do szkół lokalnych, toteż po ukończeniu tych szkół są w stanie posługiwać się językiem lokalnym tak samo dobrze, jak ich rówieśnicy z danego kraju (to oczywiste, że znajomość języków obcych u dzieci wychowywanych w środowisku jednojęzycznym, mimo nauki w szkole, jest zdecydowanie słabsza);
- to, czy i jak dzieci wychowane za granicą będą w stanie posługiwać się polszczyzną, zależy i od polskiej szkoły, i od pomocy ze strony rodziny. Szkoły w Polsce nie muszą wymagać od rodziców nauczania dzieci w środowisku domowym.<sup>5</sup> Dzieci wychowywane w środowisku wielojęzycznym będą miały tym lepsze osiągnięcia w nauce, im bardziej rodzice zaangażują się w proces dydaktyczny. Ważna jest też współpraca między rodzicami a szkołą. Rodziców należy wyposażyć w podstawowe materiały, które ułatwią ich pedagogizację, które w prosty i przystępny sposób pokażą, jak efektywnie pomagać dzieciom w nauce języka polskiego za granicą.

Zarówno w Polsce, jak i za granicą kilku uczniów może być nadpobudliwych, wysportowanych czy szczególnie uzdolnionych – takie różnice indywidualne mogą być w obu klasach podobne. W Polsce kilku uczniów może mieć problemy z wymową; zostaną oni skierowani do logopedy.

Rodzice, wychowujący dzieci za granicą, muszą mieć świadomość, że bez aktywnej pomocy w środowisku domowym dzieci nie będą w stanie samodzielnie opanować języka polskiego; samo posyłanie ich raz w tygodniu do polskiej szkoły też nie wystarczy. W szkole za granicą uderzają ogromne różnice pod względem stopnia znajomości języka polskiego; kilkoro dzieci mówi adekwatnie do wieku, inne znają polski bardzo słabo, niektórzy uczniowie

---

<sup>4</sup> Mimo problemów związanych z wielojęzycznością na pewno warto uczyć się języków, a szczególnie - języka naszych przodków. Każdy język wzbogaca zarówno nasz świat wewnętrzny, jak i grono potencjalnych przyjaciół, ludzi i książek, por. też Cieszyńska 2004.

<sup>5</sup> O współpracy między szkołą i domem pisze m.in. Małyska 2009, s.25, por. też Madelska 2009a.



mówią tylko gwarą, a większość może mieć tzw. obcy akcent.<sup>6</sup> Lokalne organizacje logopedyczne nie zapewnią im opieki w języku polskim. Jeśli zajęcia odbywają się wieczorem, dzieci są zmęczone, gdyż mają za sobą lekcje w szkole lokalnej. W sobotę natomiast skracamy im weekend. Szkoła w Polsce jest obowiązkowa. Jeśli lekcje za granicą nie będą atrakcyjne, dzieci nie będą chciały chodzić na dodatkowe zajęcia. Nauczyciel w szkole za granicą powinien więc mieć o wiele lepsze przygotowanie do zawodu; musi być polonistą, ale też logopedą i animatorem, powinien mieć dużo cierpliwości, czas na kontakty z rodzicami, powinien także umieć przekazać opiekunom, jak oni sami mogą pomóc dzieciom w nauce polskiego.

### III. Jak pracować z testem

Przygotowując przykłady do testu, wzięto pod uwagę system fonologiczny współczesnej polszczyzny, systemy fonologiczne w różnych językach świata, główne tendencje w rozwoju mowy dziecka oraz typowe interferencje fonetyczno-fonologiczne w wymowie osób wielojęzycznych.

W tabeli 1. *Bliźniacze słowa* podane są kolejne grupy wyrazów, które bardzo podobnie brzmią, lecz różnią się znaczeniem. Do każdego z przykładów przygotowano odpowiednią ilustrację (por. tabele z obrazkami). Przed dzieckiem rozkładamy więc kolejne grupy obrazków, stawiając przed nim jedno z dwóch zadań:

A. Badanie percepcji (*Zgadnij, który obrazek nazywam*).

B. Badanie wymowy (*Nazywaj obrazki z danej grupy - jak będziesz mówić wyraźnie, to zgadnę, o co ci chodzi*).

Aby dziecko mogło wskazać odpowiednie obrazki, nazywane przez osobę prowadzącą test, musi precyzyjnie „wysłyszeć” te cechy sygnału mowy (miejsce i sposób artykulacji, miejsce akcentu itp.), na których opiera się różnica znaczenia (por. rozdz. VIII). Osoby bez przygotowania teoretycznego mogą pracować z zamieszczoną na końcu tekstu *Kartą badania mowy*, bez zwracania uwagi na komentarze, dotyczące kategorii fonetyczno-fonologicznych.

---

<sup>6</sup> Określenie *akcent* (dawniejszy *przycisk*) oznacza w polszczyźnie wyróżnianie sylaby w ciągu mowy i odpowiada takim terminom, jak angielskie ‘stress’ czy niemieckie ‘Betonung’. W niniejszej pracy określenia *obcy akcent* (które jest nie tylko ogólnie zrozumiałe, ale też silnie zadomowione w potocznej polszczyźnie) używamy wymiennie z naukowym terminem *interferencje fonetyczno-fonologiczne*. Aby nie mylić *akcentu wyrazowego* z tzw. *obcym akcentem*, niektórzy poloniści proponują termin *model artykulacyjny*, który jednak trudno propagować. W fonetyce akustycznej, a więc w dziedzinie pokrewnej językoznawstwu, określenie *model artykulacyjny* oznacza elektro-magnetyczny odpowiednik układu akustycznego toru głosowego i głośni. Poza tym ‘model’ sugeruje ‘wzór’, a w określeniu ‘artykulacyjny’ nie mieści się intonacja – bardzo ważny komponent w wymowie obcokrajowców. *Akcent*, jako charakterystyczny sposób wymowy i intonacji, typowy dla danej grupy (na przykład *akcent brytyjski*, w odróżnieniu od *akcentu amerykańskiego*) może być zjawiskiem lokalnym czy społecznym i nie musi mieć nic wspólnego z interferencją. Na takie zjawisko trudno znaleźć odpowiedni termin naukowy w polszczyźnie, por. Madelska 2010a, s. 39-40.

Tabela 1. Bliźniacze słowa. Przykłady.

Grupa	Paronimy oraz grupy wyrazów	Badane kategorie
0	proszę : prosię	Drobna różnica w brzmieniu : istotna zmiana znaczenia
Struktura sylaby		
1	but : buty	Różnica ilościowa (liczba sylab), wygłos wokaliczny
Spółgłoski właściwe, różnica: jedna cecha		
2	Tomek : domek	Dźwięczność, zwarto-wybuchowe
3	paczka : taczka : kaczka	Miejsce artykulacji, zwarto-wybuchowe, nagłos
4	kot : kos : koc	Sposób artykulacji, zębowe, wygłos
5	pasek : piasek	Palatalizacja, zwarto-wybuchowe
Samogłoski		
6	ładna : ładne : ładny : ładni	Samogłoski ustne, wygłos
7	piszę : pisze : piszą	Samogłoski nosowe, wygłos
8	wije : wyje	Samogłoski i : y, śródgłos
Spółgłoski właściwe, różnica: dwie cechy		
9	bada : wada	Miejsce i sposób artykulacji, zwarto-wybuchowa dwuwargowa : szczelinowa wargowozębowa
10	mata : maca : macza	Miejsce i sposób artykulacji, zwarto-wybuchowa zębowa : zwarto-szczelinowa dziąsłowa
Sonoranty		
11	puka : półka	Różnica ilościowa (potencjalna dyftongizacja versus ł)
12	wózki : łuski	Miejsce i sposób artykulacji (stopień sonorności), v : ł
13	pakuje : parkuje	Wokalizacja r
14	kulka : kółka : kurka	Sonoranty l : ł : r
Sybilanty (spółgłoski wysokoszumowe)		
15	Ala : fala : sala : hala	Różnice ilościowa; miejsce artykulacji, szczelinowe, nagłos
16	kosa : koza	Dźwięczność, szczelinowe
17	cień : dzień	Dźwięczność, zwarto-szczelinowe
18	kasa : Kasia : kasza	Palatalność, miejsce artykulacji, szczelinowe bezdźwięczne
19	buzia : burza	Palatalność, miejsce artykulacji, szczelinowe dźwięczne
20	ciapki : czapki	Palatalność, miejsce artykulacji, zwarto-szczelinowe bezdźwięczne
21	list : liść	Palatalność, miejsce artykulacji, zbitki spółgłoskowe
Różnice ilościowe		
22	buraki : braki	Rozbicie zbitki spółgłoskowej, dodany element wokaliczny
23	leki : lekki	Geminacja: zwarto-wybuchowe
24	dżemy : drzemy	Zwarto-szczelinowa : zwarta + szczelinowa
Poziom suprasegmentalny		
25	Olimpia da : olimpiada	akcent wyrazowy

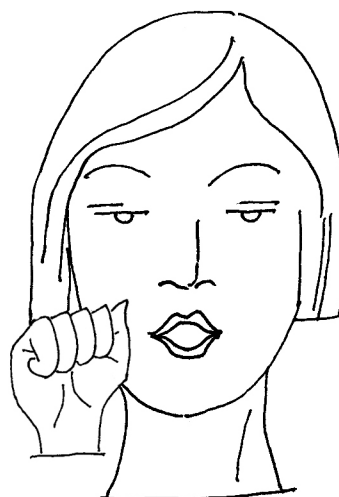
### III.1. Badanie słuchu i wymowy dziecka indywidualnie lub w małych grupach

Zarówno w środowisku domowym, jak i w szkole test powinien być przeprowadzany w atmosferze kontrolowanej zabawy. Łatwo to osiągnąć, pracując z dwójką dzieci jednocześnie, do tego potrzeba jednak trochę doświadczenia w prowadzeniu tego typu badań. Mogą go przeprowadzać nauczyciele języka polskiego, ale także rodzice lub inni opiekunowie.<sup>7</sup> W przypadku pięcio- czy sześciolatków, u których rozwój wymowy i słownictwa jest adekwatny do wieku, na badania wystarczy przeznaczyć około 20-30 minut.<sup>8</sup> Jak zawsze w pracy z dziećmi dobre rezultaty osiągniemy wtedy, gdy dziecko będzie rozumieć sens podejmowanego wysiłku.

Warto zacząć od pary zerowej *proszę* : *prosię*, gdyż pozwala to wytłumaczyć, iż nieprecyzyjna wymowa jednego dźwięku może spowodować zmianę znaczenia całego komunikatu, por. *Daj mi, proszę* w opozycji do *Daj mi prosię*. Jeśli nie wszystkie dzieci są w stanie usłyszeć różnicę w wymowie tych dwóch wyrazów, można sobie pomóc fonogestami, por. poniższe ilustracje.



ś, ź, ć, dź



sz, ż / rz, cz, dż

<sup>7</sup> W tym artykule prezentujemy możliwie prosty test przesiewowy, który pozwoli na wstępną ocenę dojrzałości szkolnej dziecka pod względem jego rozwoju fonetyczno-fonologicznego. Standardyzowany 100-wyrazowy test artykulacyjny, por. Krajna 2008, powinni przeprowadzać specjaliści, których za granicą brakuje. Niestety nie bada on ani percepcji, ani realizacji samogłosek, co jest ważne w ocenie mowy dzieci wielojęzycznych.

<sup>8</sup> Zachowanie granicy 20 minut jest ważne przy testowaniu dzieci młodszych, do 4 roku życia. U starszych dzieci można ten limit przekroczyć (oczywiście pod warunkiem, iż chcą one dalej pracować). Autorka prowadzi tego typu badania od lat, zarówno wśród dzieci w Polsce, jak i w szkołach za granicą, przy okazji szkoleń dla rodziców i nauczycieli. Często już sama praca nad testem rozwija u dzieci świadomość fonologiczną, uczy ich różnicowania podobnie brzmiących słów, a przy odrobinie wysiłku zaczynają one wypowiadać nowe dla siebie głoski. W takiej sytuacji lepiej prowadzić test wolniej, w ramach kilku sesji, dając dziecku możliwość nauki w zabawie.

Głoski palatalne (ś, ź, ć, dź) symbolizuje prosta dłoń, której palce przedłużają linię warg, natomiast głoskom dźwiękowym (sz, ż, cz, dż) towarzyszy zamknięta dłoń, symbolizująca zaokrąglenie warg, towarzyszące ich wymowie.<sup>9</sup> Dzięki podejściu synergicznemu (słyszę – widzę – czuję) dziecko może szybciej opanować i lepiej utrwalić sobie ćwiczone kategorie.<sup>10</sup>

Jeśli mimo dodatkowych ćwiczeń para *proszę* : *prosię* jest dla dziecka za trudna, wybieramy inną parę wyrazów z testu, która pozwoli mu zrozumieć, że drobna różnica w brzmieniu może prowadzić do poważnych zmian w znaczeniu całej wypowiedzi. Najważniejsze jest to, aby dziecko uświadamiało sobie, iż „zabawa” z paronimami polega na odróżnianiu znaczenia podobnie brzmiących wyrazów.

Przy wszystkich paronimach najpierw sprawdzamy, czy uczeń rozumie znaczenie wybranych ilustracji. W rozmowie można wytłumaczyć, co reprezentuje dany obrazek. I tak na przykład jeśli dziecko na środkowy obrazek w czwartej grupie mówi *ptak*, przyznajemy mu rację, uściślając, że tak wygląda *kos* – ciemny ptak z pomarańczowym dziobem, średniej wielkości, który bardzo ładnie śpiewa. Zwracamy też uwagę, że obrazki ilustrują wyrazy podobnie brzmiące i zachęcamy dzieci do odgadywania, jakie słowa w związku z tym najlepiej pasują do danej pary czy grupy.

## A. Badanie percepcji

Podczas badania percepcji prezentujemy dziecku kolejne grupy paronimów, przy czym wymawiamy kilkakrotnie różne słowa z danej grupy, prosząc dziecko o wskazanie obrazka, który najlepiej pasuje do danego słowa. Dobrym wprowadzeniem jest pytanie:

*Jak myślisz, który obrazek najlepiej pasuje do słowa ...?*

Poniżej podano przykłady badania percepcji kilku grup wyrazów – osoba prowadząca badanie, wskazując odpowiednie ilustracje, najpierw opowiada o wybranych obrazkach, a potem w przypadkowej kolejności wymienia ich nazwy, prosząc dziecko, by pokazało, co słyszy. Sposób formułowania poleceń należy dostosować do wieku i możliwości intelektualnych dziecka. Za każdym razem potwierdzamy (choćby skinieniem głowy), czy uczeń właściwie dopasował obrazek do tego, co zostało powiedziane. Dla dzieci ma to być zabawa w zgadywanki, można się przy tym śmiać i żartować. Takie nastawienie ułatwi nam uzyskanie spontanicznych wypowiedzi dziecka, niezbędnych do badania wymowy.

---

<sup>9</sup> Proponujemy tu uproszczony system fonogestów; więcej na ten temat por. Krakowiak 1995.

<sup>10</sup> Można to wykorzystywać przy nauce czytania: aby lepiej kojarzyć trudne dla dziecka dźwięki z zapisem ortograficznym, litery *ś, ź, ć, dź* oraz *si, zi, ci dzi* podkreślamy prostą kreską, a litery *sz, ż / rz, cz, dż* otaczamy kółkiem.

#### Grupa 1

- Popatrz, tu jest jeden but, a tu są dwa buty. Ja będę mówić albo „but”, albo „buty” (pokazujemy jednocześnie odpowiednie obrazki), a ty będziesz zgadywać, który obrazek nazywam. Jak myślisz, który obrazek najlepiej pasuje do słowa:

*but, but, but, buty, buty, but, buty...*

#### Grupa 2

- Popatrz, tu jest mały Tomek, a obok jest mały... domek<sup>11</sup>. Będę teraz nazywać jeden lub drugi z tych obrazków, a ty spróbuj zgadnąć, co mówię i pokaż, co słyszysz. Jak myślisz, który obrazek najlepiej pasuje do słowa:

*Tomek, domek, domek, Tomek, Tomek, domek, Tomek...*

#### Grupa 6<sup>12</sup>

- Popatrz, tu są elegancko ubrane dzieci, może idą na bal szkolny, a może na urodziny... Ta dziewczynka jest ładna, ten chłopiec też jest ładny. Te dziewczynki są ładne. A tu jest kilku chłopców, o nich możemy powiedzieć, że są ładni. Posłuchaj, jakie określenia pasują do tych obrazków (mówiąc, wskazujemy odpowiednie ilustracje): ładna, ładny, ładne, ładni. A teraz posłuchaj uważnie i pokaż, który obrazek najlepiej pasuje do tego, co mówię:

*ładna, ładne, ładny, ładni, ładna, ładni...*

Jeśli widzimy, że dziecko lepiej sobie radzi z przykładami *ładna* i *ładne*, a gorzej z *ładni* : *ładny*, należy stopniowo utrudniać zadanie lub wrócić do tych przykładów na następnej sesji. Nie ma sensu zbyt długo ćwiczyć tych kategorii, których dziecko nie jest w stanie zróżnicować, gdyż w ten sposób możemy zniechęcić je do nauki.

W zależności od potrzeb, od znajomości języka polskiego, od tego, jak dziecko radzi sobie z rozwiązywaniem testu, można najpierw przeprowadzić badanie percepcji, natomiast wymowę sprawdzić kilka dni później.

## B. Badanie wymowy

Podobnie jak w badaniu percepcji rozkładamy przed badanym ilustracje z badanej grupy. Zamieniamy się rolami - przy badaniu wymowy to dziecko nazywa ilustracje z danej grupy, a opiekun ma „zgadnąć”, co zostało

---

<sup>11</sup> Krótka przerwa czy zawieszenie głosu pozwala osobom badanym na dopowiedzenie, o jaki wyraz chodzi. Niektóre dzieci, słysząc jeden z przykładów, potrafią się domyślić, jakie są dalsze wyrazy w danej parze czy grupie - świadczy to o tym, że mają one dobrze rozwiniętą świadomość fonologiczną. Już samo rozwiązywanie testu może się przyczynić do wymyślania dalszych przykładów, do zainteresowania polską wymową.

<sup>12</sup> Wskazywanie odpowiednich ilustracji w szóstej grupie jest dla wielu dzieci zadaniem niełatwym. Nazwy obrazków wyrażane są przez przymiotniki, co wymaga bardziej abstrakcyjnego myślenia językowego niż w poprzednich przykładach, opartych na określeniach rzeczownikowych. Dzieci muszą odpowiednio zinterpretować słuchem trudne dla nich samogłoski *i* : *y*, występujące w dodatku na końcu wyrazu, w sylabie nieakcentowanej. Umiejętność wyłapywania informacji gramatycznych, zawartych w nieakcentowanych sylabach wygłosowych, jest bardzo ważna dla osób, uczących się języka polskiego.

powiedziane. W ten sposób pokazujemy dziecku, jaką interpretację narzuca słuchaczowi jego wymowa. Najpierw musimy przekonać się, czy dziecko wie, co przedstawiają ilustracje i uzgodnić, jak je nazywamy. Jeśli na przykład na pierwszy obrazek w trzeciej parze dziecko mówi *prezent*, to przyznajemy mu rację – to chyba jest prezent, ale na tak zapakowaną rzecz możemy też powiedzieć *paczka*. Umawiamy się więc, że w naszej zabawie ten obrazek nosi nazwę *paczka*, bo to najlepiej pasuje do pozostałych obrazków z tej grupy, a mianowicie *taczka* i *kaczka*.

Zdarza się, że dziecko nie potrafi prawidłowo wymówić niektórych głosek, na przykład *r*. W konsekwencji zarówno *kulka*, jak i *kurka* wymawia podobnie – *kulka*. Chcąc nakłonić badającego do pokazania kurki, powtarza kilka razy *kulka*. Intencje dziecka zazwyczaj łatwo odczytać, gdyż patrzy ono na ten obrazek, który próbują nazwać. Osoba prowadząca badanie powinna jednak konsekwentnie pokazywać to, co słyszy, a nie to, co dziecko chce powiedzieć. Taka sytuacja często prowadzi do tego, że dziecko uświadamia sobie, iż to jego nieprecyzyjna wymowa psuje zabawę w zgadywanki i samo chce się szybko nauczyć prawidłowej wymowy „trudnych” głosek. Jeśli jednak dziecko jest sfrustrowane tym, że nie potrafi wymówić jakiegoś wyrazu, nie zatrzymujemy się zbyt długo przy takim przykładzie, lecz przechodzimy do badania percepcji i wymowy następnej pary. Warto natomiast poświęcić trochę czasu na ćwiczenie wymowy wybranych wyrazów, jeśli dziecko samo wyraża chęć nauki i dobrze sobie z tym radzi. Test ma sprawdzić możliwości dziecka i zachęcić je do refleksji nad językiem. Lepiej nie narzucać szybkiego tempa pracy, lecz rozłożyć testowanie na kilka sesji. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci wielojęzycznych, u których badania mogą być dodatkowo utrudnione słabszą znajomością słownictwa.

Do badania wymowy przechodzimy po sprawdzeniu percepcji w całym teście lub w danej grupie wyrazów. To, czy najpierw badamy percepcję w całym teście, a w drugiej kolejności, na przykład kilka dni później – wymowę, czy też pracujemy „krok po kroku”, badając najpierw percepcję, a później wymowę w kolejnych grupach paronimów, zależy od potrzeb, możliwości i warunków; metodę najlepiej dostosować do reakcji dziecka. Wiele dzieci zaczyna spontanicznie nazywać ilustracje już podczas badania percepcji; jeśli robią to chętnie, można wykorzystać sytuację zabawy i zamieniać się rolami. Widząc, że dziecko samo przejmuje inicjatywę, lepiej nie zabraniać mu nazywania obrazków, lecz wykorzystać to do równoległego badania i percepcji, i wymowy.

Na podstawie testu rodzice i opiekunowie mogą wstępnie ocenić, jak dziecko radzi sobie z pokazywaniem i z nazywaniem obrazków; jeśli jego wypowiedzi są na tyle precyzyjne, że opiekun zawsze jest w stanie wskazać obrazek zgodnie z intencją dziecka, można przyjąć, że dziecko opanowało podstawowe kategorie fonetyczno-fonologiczne zarówno pod względem percepcji, jak i realizacji.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Dzieci, u których występują takie zaburzenia mowy, jak na przykład seplenienie boczne czy jąkanie, mogą mimo tych wad odpowiednio różnicować w wymowie nazwy ilustracji. Niezależnie od pozytywnych rezultatów należy skontaktować dziecko ze specjalistą, jeśli słychać u badanego jakiegokolwiek odstępstwa od normy.



### III.2. Jak pracować z testem w szkole

Duże tablice z ilustracjami umożliwiają pracę z większą grupą dzieci – na lekcjach można sprawdzać, jak uczniowie radzą sobie z odróżnianiem na słuch kolejnych przykładów.<sup>14</sup> Najpierw demonstrujemy plansze z wybranymi przykładami i sprawdzamy, czy dzieci rozumieją znaczenie wyrazów, które je symbolizują. Jeśli nie wszyscy uczniowie rozumieją znaczenie ćwiczonych słów, warto najpierw poprosić o pomoc te dzieci, które zechcą same zdefiniować ćwiczone pojęcia. Rola nauczyciela ogranicza się więc w miarę możliwości do obserwacji oraz do prowadzenia zabawy, która wspomaga aktywność dzieci. Po sprawdzeniu, czy uczniowie potrafią dobrze wskazywać nazywane przez nauczyciela obrazki, można się zamienić rolami – kolejni uczniowie nazywają wybrane przez nauczyciela ilustracje, a inne dzieci pokazują, co słyszą.<sup>15</sup> W ten sposób dość szybko nauczyciel może się zorientować, które dzieci dobrze opanowały wymowę, a które mają jeszcze problemy z percepcją. Jeśli uczeń nie potrafi prawidłowo wymówić jakiegoś wyrazu, nie powinniśmy wymagać, by ćwiczył przed całą klasą – lepiej zaproponować mu prezentację takich przykładów, z którymi sobie dobrze poradzi. Uczniom mającym problemy z percepcją czy z wymową należałoby zapewnić dodatkowe zajęcia w domu lub w szkole, indywidualnie lub w odpowiednio dobranych grupach. Za granicą trudno liczyć na pomoc polskich logopedów, a poza tym zajęcia wspomagające rozwój percepcji i wymowy powinny być prowadzone systematycznie, przynajmniej po kilka minut dziennie. Nawet w Polsce trudno zapewnić dzieciom codzienną opiekę ze strony specjalisty. Bardzo dobre rezultaty może więc przynieść pomoc ze strony rodziców. Jeśli zaprosimy rodziców na lekcje, na których ćwiczymy percepcję i wymowę z całą klasą, oni sami będą mogli zobaczyć, jakie problemy ma ich dziecko oraz jak prowadzić zajęcia, aby mu skutecznie pomóc.

Do tej pory praca z testem była opisywana z perspektywy opiekuna, który nie tylko sprawdza percepcję i wymowę dziecka, ale jednocześnie pomaga mu w opanowaniu systemu fonetyczno-fonologicznego. Jeśli głównym celem jest sprawdzenie, z jakimi problemami boryka się dziecko i jak dobrać ćwiczenia, aby mu pomóc w nauce języka polskiego, nie ma potrzeby wprowadzania ograniczeń czasowych, zasłaniania twarzy w celu ograniczenia odczytywania z ust czy też podobnego traktowania wszystkich badanych dzieci. Jeśli jednak test ma być wykorzystany do badań naukowych, na przykład w celu standaryzacji lub dla porównania różnych grup dzieci, badacz musi precyzyjnie określić warunki jego przeprowadzania.

---

<sup>14</sup> Na każdej tablicy z jednej strony są ilustracje, a z drugiej nazwy danego obrazka, zapisane pismem kaligraficznym i drukowanym. Można to wykorzystać do nauki czytania: dzieci porównują paronimy, szukając podobieństw i różnic w zapisie. Mogą też odgadywać, co jest napisane i sprawdzać swoje odczyty z obrazkiem (czytanie globalne).

<sup>15</sup> Film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz* prezentuje na konkretnych przykładach, jak można pracować z jednym dzieckiem, z dwójką uczniów lub z większą grupą dzieci.

#### IV. Notowanie rezultatów

Rezultaty notujemy w karcie badania. Jest ona zamieszczona na ostatniej stronie książki. Można ją wielokrotnie kopiować do celów dydaktycznych; pozostałe materiały są objęte klauzulą praw autorskich.

Jeśli uczeń potrafi odpowiednio dopasować ilustracje do słyszanych wyrazów, stawiamy plus w kolumnie „Percepcja”. Minusy, oznaczające brak prawidłowych odpowiedzi, lepiej stawiać dopiero po skończeniu testu, gdyż dzięki temu dziecko jest konfrontowane tylko z pozytywną oceną; to bardzo ważne, aby tak poprowadzić badania, by dziecko miało poczucie sukcesu na zakończenie każdej sesji. Paronimy z jakichś względów nieprzebadane (zmęczenie, brak czasu) można zaznaczyć zerem i ewentualnie uzupełnić dane na następnej sesji. Podobnie postępujemy w przypadku badania wymowy – jeśli uczeń poprawnie wymawia nazwy wszystkich ilustracji w danej grupie, stawiamy plus w kolumnie „Wymowa”. W tejże kolumnie stawiamy minus, jeśli wymowa przykładów z danej grupy nie jest zgodna z normą.<sup>16</sup> I tak na przykład wiele dzieci dobrze wymówi wyraz *kasa*, natomiast słabo rozwinięta percepcja w zakresie sybilantów doprowadzi do braku zróżnicowania takich par, jak *Kasia* : *kasza*, wpisujemy więc w tym punkcie ocenę negatywną.

Przy prowadzeniu badań nasza uwaga koncentruje się na dziecku; jeśli jego wypowiedzi są zgodne z normą językową, wystarczy wpisywać plusy przy kolejnych realizacjach. Symbole + (dobrze) / - (źle) w kolumnach „Percepcja” oraz „Realizacja” wystarczą do wstępnej oceny słuchu i wymowy dziecka. Można zachęcać dzieci, by same stawiały sobie plusy w odpowiednich okienkach, oczywiście po prawidłowym wykonaniu danego zadania. Uczy to samodzielności i systematyczności, często też wzmacnia motywację do pracy.

Zapis wymowy konkretnych realizacji w kolumnie „Komentarze” pokaże szczegółowo, na czym polegają problemy dziecka, to jednak powinien notować specjalista.

Podczas pracy z testem nie da się prowadzić rzetelnych transkrypcji fonetycznych. Najlepszym rozwiązaniem jest nagrywanie całego badania, a zapisy fonetyczne oraz analizę materiału lepiej prowadzić na podstawie nagrań audiowizualnych. W idealnych warunkach badania powinny być prowadzone przez specjalistów – odpowiednio przygotowanych nauczycieli czy logopedów, warto jednak do pracy włączyć rodziców i opiekunów, a także

---

<sup>16</sup> Jeśli test prowadzą specjaliści, powinni oceniać realizację danej kategorii, a nie – wymowę pojedynczych wyrazów czy głosek. Jeśli dziecko nie potrafi wymawiać *r*, w związku z czym przykłady z grupy (22) będzie realizować jako *bulaki* : *blaki*, stawiamy plus w kolumnie „Wymowa”; w tej grupie sprawdzamy bowiem, czy dziecko potrafi wymówić zbitkę spółgłoskową (por. *braki*) bez rozbijania jej elementem wokalicznym (por. *buraki*) i tylko ta kategoria podlega tu ocenie. Nieumiejętność realizacji wibrantu będzie zaznaczona minusem w grupie (14): *kulka* : *kółka* : *kurka*. Takie podejście ułatwi analizę badań.

starsze rodzeństwo czy kolegów dziecka. Im lepsze będzie zrozumienie w środowisku domowym dziecka, na czym polegają jego problemy w przypadku zaburzeń percepcji czy wymowy, tym skuteczniejsza będzie pomoc i terapia.

W wielu krajach trudno skontaktować dziecko wielojęzyczne ze specjalistą; rodzicom często łatwiej będzie nagrać badanie niż znaleźć polskiego logopedę, natomiast od opiekunów nie można wymagać, by sami oceniali wady wymowy czy opóźnienia w rozwoju fonetyczno-fonologicznym dzieci. Zła diagnoza i nieodpowiednio prowadzone ćwiczenia mogą pogłębić wady, które w odpowiednich warunkach dałoby się szybko usunąć. Na podstawie dokonanych przez rodziców materiałów filmowych specjalista może postawić wstępną diagnozę i zaproponować odpowiednio dobrane ćwiczenia.

Test można po jakimś czasie powtórzyć, co pozwoli na ocenę postępów ucznia. Na podstawie wyników testu można nie tylko ocenić, czy dziecko jest odpowiednio przygotowane do podjęcia nauki czytania i pisania, ale także ustalić wstępne plany dalszej terapii.

## V. Rola percepcji słuchowej w rozwoju znajomości języka

Znajomość słownictwa jest silnie zindywidualizowana – niektórym dorosłym do codziennej komunikacji starcza około 2000 słów, inni (w zależności od zawodu, zainteresowań, środowiska, w jakim się obracają) mogą operować słownictwem wielokrotnie większym. Iluzoryczne jest przekonanie, że wystarczy kilkugodzinna obecność w polskiej szkole raz w tygodniu, aby dzieci „nauczyły się polskiego”. Jeśli nauczycielowi uda się zachęcić je do czytania, do obcowania z tekstami kultury, będzie to miało bardzo ważny wpływ na rozwój słownictwa uczniów, a w późniejszym czasie – na opanowanie przez nich coraz to bardziej skomplikowanych struktur składniowych.

Zupełnie innym problemem jest nauczanie wymowy. W Polsce dzieci podejmują naukę pisania w okresie, kiedy w zasadzie mają już dobrze rozwiniętą percepcję słuchową. Jeśli dziecko nie potrafi odróżnić słuchem takich par wyrazów, jak *burza* : *buzia*, nie ma sensu ćwiczenie poprawnej wymowy głosek, oznaczanych w ortografii przez *ż* tudzież *z*. Najpierw trzeba opanować takie różnice słuchem, a następnie przejść do ćwiczenia wymowy. W środowisku wielojęzycznym proces nabywania świadomości fonetyczno-fonologicznej przebiega często nie tylko wolniej, ale też inaczej. Dla dzieci wychowanych za granicą typowe są problemy z odróżnianiem samogłosek *i* oraz *y*, do tego dochodzi łączenie *sz*, *ż*, *cz*, *dż* oraz *ś*, *ź*, *ć*, *dź* w jeden szereg *sz<sup>l</sup>*, *ż<sup>l</sup>*, *cz<sup>l</sup>*, *dż<sup>l</sup>*. Łatwo to sprawdzić, prosząc dziecko o policzenie do dziesięciu. Jeśli dziecko liczy:

*jeden, dwa, cz<sup>l</sup>i, cz<sup>l</sup>teri, p<sup>l</sup>jeńcz<sup>l</sup>, sz<sup>l</sup>eszcz<sup>l</sup>, sz<sup>l</sup>edem, osz<sup>l</sup>em...*

to ma ono najprawdopodobniej nie tylko zaburzenia wymowy, ale również percepcji. Wielu rodziców zakłada, że nie jest to problemem, bo dziecko niejako „samo z tego wyrośnie”. W Polsce tak się zazwyczaj dzieje, jednak w drugim pokoleniu Polonii nawet u osób dorosłych słyszy się taki sposób wymowy, który

potocznie określa się jako dziecięcy.<sup>17</sup> Im dłużej dzieci tak mówią, tym bardziej utrwalają sobie złe nawyki i tym trudniej to zmienić.

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

Podsumowując – osoby, u których znajomość języka opiera się na reprezentacji fonicznej, są w stanie tylko na tyle ten język poznawać, na ile pozwalają im na to procesy fonetyczno-fonologiczne, odpowiedzialne za rozpoznawanie mowy. Dopóki dziecko nie opanuje percepcyjnie pełnego systemu fonetyczno-fonologicznego, nie będzie miało w umyśle odpowiednich narzędzi, pozwalających na rozpoznanie istotnych elementów języka, a w konsekwencji – na kształowanie adekwatnego leksykonu mentalnego oraz na poznawanie struktur gramatycznych. Nie będzie też miało odpowiedniego przygotowania, potrzebnego do nauki czytania i pisania.<sup>18</sup> Mylenie szeregu szumiącego *sz, ż, cz, dż* z szeregiem ciszącym *ś, ź, ć, dź* oraz samogłosek *i : y* u pięciolatek wychowanych w Polsce zdarza się rzadko, natomiast jest to typowe dla bardzo wielu dzieci polskiego pochodzenia, wychowywanych za granicą. Jeśli takim dzieciom każemy pisać zdania typu:

*Kasia w zimie jeździła do Rzymu*

wiele z nich odbierze słuchem coś w rodzaju:

*kasza w żimje jeździła do żimu.*

Przed podjęciem nauki pisania przez dzieci wielojęzyczne należałoby koniecznie zbadać, jak funkcjonuje u nich percepcja mowy, a w przypadku ograniczeń wprowadzić odpowiednie ćwiczenia, które w formie zabawy będą wspomagać rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego.

---

<sup>17</sup> Ten problem dobrze ilustruje scena ćwiczeń z Larą z Londynu, którą można obejrzeć na filmie L. Madelskiej i A. Jamrozowicza *Powiedz mi, co widzisz*; film ten wchodzi w skład materiałów *Posłuchaj, jak mówię*, Madelska 2010a.

<sup>18</sup> Por. Nowak 1992, Małycka 2009a, 2009b czy cykl artykułów Przybysz-Piwko 1998, 2007, 2009.

## VI. Zagadnienie normy w rozwoju mowy dziecka

Wstępne badania, prowadzone przy pomocy testu *Bliźniacze słowa* potwierdzają wnioski językoznawców, iż wychowane w Polsce pięcioletki dobrze sobie radzą z percepcją mowy, natomiast większość sześciolatek potrafi też prawidłowo wymawiać wszystkie głoski.<sup>19</sup> Aby wstępnie ocenić, czy wymowa danego dziecka mieści się w normie językowej, można porównać jego realizację z danymi, zamieszczonymi w tabeli *Nabywanie fonemów spółgłoskowych przez polskie dzieci w wieku od 3 do 7 lat*, opracowanej na podstawie Łobacz 2005<sup>20</sup>.

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

Grupa wiekowa dzieci	Fonemy przyswojone	Liczba przyswojonych fonemów	Stopień przyswojenia syst. fonologicznego w %
trzylatki	zwarte: p p <sup>j</sup> b t d k k <sup>j</sup> szczelinowe: f f <sup>j</sup> v ɛ nosowe: m m <sup>j</sup> n ŋ ŋ niesylabiczne: j ɫ <sup>21</sup>	18	51
czterolatki	zwarte: b <sup>j</sup> g g <sup>j</sup> szczelinowe: x v <sup>j</sup> s ʒ zwarto-szczelin.: tɕ dʒ płynne (boczne): l ɫ <sup>j</sup>	29	78
pięcioletki	szczelinowe: z zwarto-szczelin.: ts dʒ płynne (drżące): r	33	86
sześciolatki	szczelinowe: ʃ ʒ zwarto-szczelin.: tʃ dʒ	37	100

<sup>19</sup> Por. Łobacz 2005, Krajna 2008, Ročlawski 2010<sup>4</sup>. Rolę świadomości fonetyczno-fonologicznej w akwizycji języka podkreśla wielu autorów, por. Adams i in., 2000<sup>7</sup> czy Maurer 2006.

<sup>20</sup> Tabelę opracowano na podstawie Łobacz 2005, s. 254 (dzięki pomocy Autorki można było poprawić drobne usterki, które wkradły się do oryginału podczas prac redakcyjnych, LM).

<sup>21</sup> Tradycyjny zapis labialno-welarnego aproksymantu przez /w/ jest wyjątkowo mylący (por. *łata* : *wata* [wata] : [vata]), toteż przyjmujemy tu literę ɫ (niewystępującą wśród symboli IPA) za jego symbol. Ułatwia to m.in. dyskusję, dotyczącą problemów z odróżnieniem podobnych przykładów przez osoby mówiące po polsku z akcentem niemieckim czy rosyjskim.

Można tu zauważyć pewne charakterystyczne tendencje, a mianowicie:

- spółgłoski bezdźwięczne zostają opanowane wcześniej niż ich dźwięczne odpowiedniki; trudności z realizacją kategorii dźwięczności pojawiają się do czwartego roku życia;
- u pięciolatków w zasadzie nie zauważa się problemów z realizacją głosek nosowych czy spółgłosek zwarto-wybuchowych, jak *p, b, t, d, k, g*;
- do czwartego roku życia wykształcają się głoski zmiękczone, tak więc pięciolatki nie powinny mieć problemów z odróżnianiem paronimów typu *pasek : piasek*;
- wśród głosek szczelinowych najwcześniej zostają opanowane labio-dentalne *f, w*; najpóźniej przyswajane są te sybilanty, które można zapisać ortograficznie jako *z, c, dz, sz, ż, cz, dż*, a także wibrant *r*;
- pod względem sposobu artykulacji najpierw zostają opanowane głoski sonorne oraz zwarto-wybuchowe (jak *p, b*), później szczelinowe (jak *s, z*), a najwięcej czasu zajmuje dzieciom opanowanie wymowy zwarto-szczelinowych (jak *cz, dż*).<sup>22</sup>

U mówiących po polsku dzieci wielojęzycznych występują duże różnice indywidualne w przyswajaniu mowy. Brakuje jednak standaryzacji – nie wiadomo dokładnie, z jakimi problemami dzieci wielojęzyczne borykają się najczęściej i na czym polegają podstawowe różnice w akwizycji języka między dziećmi wchowanymi w Polsce a tymi, które żyją za granicą. Wstępne badania pokazują, że również dla dzieci wielojęzycznych największym wyzwaniem jest opanowanie sybilantów (a więc tych głosek, które ortograficznie zapisujemy jako *s, z, c, dz* (zębowe), *sz, ż/rz, cz, dż* (dziąsłowe) oraz *ś, ź, ć, dź* (określane w literaturze jako miękkie, środkowojęzyczne lub palatalne).<sup>23</sup> Trudno się temu dziwić – tak bogaty repertuar sybilantów należy do rzadkości w językach świata. Wiele dzieci ma też problemy z odróżnianiem samogłoski *y* od *i*, co naturalnie prowadzi do problemów z wymową. Mało tego, nawet gdy dziecko opanuje już słuchem różnicę między *y* a *i*, w realizacji na miejscu oczekiwanego *y* często pojawia się *e*. W literaturze trudno znaleźć materiały poświęcone temu zagadnieniu, gdyż dzieci w Polsce opanowują te samogłoski bez większych problemów.

Na opóźnienia w rozwoju mowy nakładają się też specyficzne interferencje fonetyczno-fonologiczne, uzależnione od tego, w jakim środowisku językowym wychowuje się dziecko. Poniżej prezentujemy przykłady typowych problemów z akwizycją języka polskiego za granicą.

---

<sup>22</sup> Dokładniejsze badania jeszcze wydatniej pokazują problemy z akwizycją afrykat (głosek zwarto-szczelinowych), por. Łobacz 1996, Łobacz 2005, Sołtys-Chmielowicz 1998, 2005, 2008. O grupach spółgłoskowych w języku mówionym dzieci przedszkolnych pisze m.in. Milewski 2005, a Krajna 2005 rozważa problemy, związane z ustaleniem rozwojowej normy fonetycznej.

<sup>23</sup> Podobne wnioski prezentuje niepublikowana praca magisterska, poświęcona badaniu percepcji i wymowy uczniów polskiej szkoły w Wiedniu, por. Kęsik 2010.



## Interferencje typowe dla polszczyzny dzieci wielojęzycznych

Słabe różnicowanie spółgłosek *ś, ź, ć, dź* w opozycji do *sz, ż, cz, dż*;  
mylone pary minimalne:  
*prosię : proszę; w zimie : w Rzymie; ciapki : czapki.*

Słabe różnicowanie samogłosek *i : y*,  
mylone pary minimalne:  
*wije : wyje; biłem : byłem.*

Słabe różnicowanie samogłosek *e : i : y* w wygłosie;  
mylone pary minimalne:  
*ładne : ładni : ładny.*

## Interferencje uzależnione od środowiska językowego

### Język angielski<sup>24</sup>

Odbieranie samogłosek (fonologicznie neutralnych pod względem długości) jako „długich”.  
To, co jest efektem dyftongizacji (przedłużonej realizacji samogłosek w określonych pozycjach fonetycznych) polskie ucho odbiera jako dodaną głoskę *ł*, co w dużym stopniu zaburza komunikację;  
mylone pary minimalne:  
*puka : półka; stoki : stolki; soku : sokół.*

Wokalizacja wibrantu (tendencja ta jest szczególnie wyraźna w angielszczyźnie brytyjskiej); w określonych pozycjach fonetycznych zamiast spodziewanego wibrantu *r* słychać tylko element wokaliczny (przedłużoną samogłoskę), co polskie ucho niejako ignoruje;  
mylone pary minimalne:  
*pakuję : parkuję; waga : warg*

### Język francuski

Słabe różnicowanie spółgłosek zwartych i szczelinowych;  
mylone pary minimalne:  
*prasuję : pracuję; nos : noc.*

Tendencja do akcentowania wygłosu frazowego;  
mylone pary minimalne:  
*Olimpia da : olimpiada; na trawie nie : na trawienie.*

<sup>24 24</sup> Polsko-angielskie interferencje omawia m.in. Madelska, w druku.

Język niemiecki <sup>25</sup>
<p>Słabe różnicowanie spółgłosek dźwięcznych w opozycji do bezdźwięcznych; mylone pary minimalne: <i>Tomek : domek, buciki : budziki, cień : dzień.</i></p> <p>Słabe różnicowanie w : ł; mylone pary minimalne: <i>wata : lata; wózki : łuski; powożę : położę.</i></p> <p>Wokalizacja wibrantu (podobnie, jak w kontaktach polsko-angielskich); w określonych pozycjach fonetycznych zamiast spodziewanego wibrantu <i>r</i> słychać tylko element wokaliczny (przedłużoną samogłoskę), co polskie ucho ignoruje; mylone pary minimalne: <i>pakuję : parkuję; waga : warga.</i><sup>26</sup></p>

Język rosyjski, ukraiński, białoruski <sup>27</sup>
<p>Słabe różnicowanie kategorii miękkości, mylone pary minimalne: <i>list : liść, jest : jeść.</i></p> <p>Słabe różnicowanie kategorii zmiękczenia, mylone pary minimalne: <i>misia : misja; akcie : akcje; Lila : lilia.</i></p> <p>Słabe różnicowanie w : ł; mylone pary minimalne: <i>wata : lata; wózki : łuski; powożę : położę.</i></p> <p>Słabe różnicowanie spółgłosek szczelinowych w opozycji do sekwencji szczelinowa + zwarto-szczelinowa; mylone pary minimalne: <i>Gosie : goście; mieszanie : mieszczanie.</i></p>

Już pobieżna analiza wyżej wymienionych przykładów pokazuje, że w ocenie wymowy nie wystarczy uwzględnianie realizacji pojedynczych głosek. Należy też brać pod uwagę zjawiska suprasegmentalne oraz interferencje z mowy spontanicznej języka lokalnego, jak wokalizacja wibrantu, dyftongizacja

<sup>25</sup> Polsko-niemieckie interferencje omawia m.in. Madelska 2007, 2010b.

<sup>26</sup> Kiedy *Maria Mayer*, wychowana w Niemczech dziewczynka polskiego pochodzenia, przedstawia się w Polsce, dzieci wołają na nią *Maja Maja*; jest to typowy efekt wokalizacji wibrantu, przeniesionej z języka niemieckiego do polskiego pod wpływem procesów fonetyczno-fonologicznych o charakterze interferencyjnym. Należy zaznaczyć, że *Maria* wymawia *r* w takich pozycjach fonetycznych, które nie prowokują wokalizacji wibrantu, jak np. *kura* czy *rak*.

<sup>27</sup> <sup>27</sup> Polsko-rosyjskie interferencje omawia m.in. Madelska, w przygotowaniu.

samogłosek czy specyficzne uproszczenia w realizacji zbitek spółgłoskowych.<sup>28</sup> Nawet jeśli uczeń potrafi wymawiać takie głoski, jak *ś* czy *ć* w otoczeniu wokalicznym, to pod wpływem procesów fonetyczno-fonologicznych, przeniesionych z języka rosyjskiego (czy np. innych języków wschodniosłowiańskich) może w miejscu spodziewanej zbitki *ść* przedłużać szczelinę, co polskie ucho w odpowiednim kontekście zinterpretuje jak *ś*. Tak więc mamy tu do czynienia z różnicami między intencją osoby mówiącej, realizacją fonetyczną oraz interpretacją słuchacza. Można to zilustrować ciągiem intencja: *kości*; realizacja: *koś(ś)i*; interpretacja: *kosi*. Zanim jednak zajmiemy się interpretacją procesów fonetyczno-fonologicznych w mowie spontanicznej dziecka, warto najpierw zbadać znajomość struktury segmentalnej, co umożliwia prezentowany test.

## VII. Kategorie fonologiczne we współczesnej polszczyźnie

Dany system językowy, w zależności od przyjętej teorii, da się opisać na różne sposoby (por. Łobacz 1973). W opisach fonologicznych polszczyzny dyskusyjny jest status samogłosek nosowych, tzw. *η* tylnojęzykowego oraz spółgłosek zmiękczonej.

Uwzględniając asynchroniczną wymowę samogłosek nosowych, takie pary wyrazów, jak *kąski* : *koński* można zapisać fonetycznie jako [kɔŋskʲi : kɔŋskʲi]<sup>29</sup>. Na poziomie fonologicznym wystarczy uwzględnić twardy lub miękki rezonans nosowy: /kɔŋski/ : /kɔŋski/. Dzięki takiemu rozwiązaniu wymowę dialektalną (wielkopolsko-małopolską) typu z *tą panią*: [s tɔm pɔnɔm] można interpretować jako wzmocnienie rezonansu nosowego w wygłosie, natomiast wymowę typu [s tɔ pɔnɔ] (charakterystyczną dla dialektów wschodnich) – jako utratę nosowości. W celu odróżnienia takich par wyrazów, jak (*cienka*) *blonka* : (*ktoś się*) *bląka* przyjmujemy zapis /błɔnka/ : /błɔŋka/, a w konsekwencji w proponowanym tu systemie fonologicznym występuje zarówno *n* zębowe (z realizacyjnym wariantem dźwiękowym), jak i *ŋ* tylnojęzykowe. Połączenie we wspólną jednostkę /n/ oraz /ŋ/ jest możliwe dopiero po uwzględnieniu granicy morfofonologicznej, należy więc do wyższego poziomu analizy języka.

Zgodnie z nowszymi tendencjami w lingwistyce samogłosek /i/ oraz /i/ nie łączymy w jeden fonem, toteż w systemie pozostają fonemy palatalne (miękkie), czyli /ɕ, ʒ, ʦ, ʣ/, natomiast głoski zmiękczone traktowane są jako warianty realizacyjne odpowiednich fonemów twardych. W analizie fonologicznej takich paronimów, jak *pasek* : *piasek* czy *misia* : *misja* podstawą różnicującą jest brak lub obecność joty. Teoretycznie więc cały system bazuje na trzech kategoriach: na kategorii miejsca i sposobu artykulacji oraz na kategorii dźwięczności. Palatalizacja da się co prawda zredukować do dodania

<sup>28</sup> Należy tu polecić prace, które opisują mowę spontaniczną w ramach fonologii naturalnej, por. Stampe 1979, Dressler 1984, Donnegan 1985, Luschützky 1992, Dziubalska-Kołodziejczyk 2009.

<sup>29</sup> Zmiękczone spółgłoski palatalne oznaczamy tu przez [kʲ, gʲ], gdyż spotykany w polskich pracach językoznawczych zapis przez [c] oraz odpowiednio przez przekreśloną jotę sugeruje ich silniejszą palatalizację (jaką się słyszy na przykład w języku węgierskim).

joty w analizie fonologicznej, jednakże w glottodydaktyce temu zagadnieniu należy poświęcić wiele uwagi. Zarówno procesy alternacyjne w polskiej deklinacji, jak i porównanie polszczyzny z innymi językami świata pokazują, że palatalizacja nie jest zagadnieniem trywialnym. Nie można się więc dziwić, że dzieci wielojęzyczne mogą mieć problemy z odróżnieniem czy z wymową takich grup wyrazowych, jak *misa* : *Misza* : *misia* : *misja*.

Dla celów dydaktycznych najlepszy jest taki opis fonologiczny języka, który ma solidne podstawy fonetyczne, a zjawiska zachodzące w mowie spontanicznej pozwala opisać w formie procesów fonologicznych. Zaproponowany tu system fonologiczny języka polskiego przedstawia się następująco:

Tabela 3. Fonemy współczesnej polszczyzny<sup>30</sup>

Miejsce artykulacji		Sposób artykulacji <sup>31</sup>								
		Dwuwargowe (bilabialne)	Wargowo-zębowe (labiodentalne)	Przedniojęzykowo-zębowe (apikalno-dentalne)	Przedniojęzykowo-dziąsłowe (alweolarne)	Środkowojęzykowe, tzw. miękkie (palatalne)	Wargowo-tylnojęzykowe (labialno-welarne)	Welarne		
Spółgłoski	Spółgłoski właściwe (obstruenty)	Zwarty-wybuchowe (plozywne)	p b		t d				k g	
		Szczelinowe (frykatywne)		f v	s z	ʃ ʒ	ɕ ʒ̥		x	
		Zwarty-szczelinowe (afrykaty)			ts dz	tʃ dʒ	tɕ dʑ			
	Sonanty	Półotwarte	Nosowe	m		n		ɲ		ŋ
			Płynne: boczne (lateralne) drżące (wibrant)				l r			
		Półsamogłoski (aprosymanty)	ustne					j	ɨ	
			nosowe					ɥ	ɤ	
	Samogłoski			Przednie		Środkowe		Tylne		
				Wysokie	i	ɨ	u			
				Średnie				ɔ		
		Niskie		a						

<sup>30</sup> Por. Madelska 2010a, s. 33.

<sup>31</sup> Z lewej strony podane są fonemy reprezentujące allofony bezdźwięczne, a z prawej dźwięczne.

## VIII. Kryteria doboru paronimów

Pary minimalne oraz grupy przykładów dobrano tak, aby przy pomocy możliwie ograniczonej ich liczby sprawdzić percepcję oraz wymowę podstawowych kategorii fonetyczno-fonologicznych, istotnych dla języka polskiego, jak miejsce artykulacji, sposób artykulacji, dźwięczność, nosowość czy stopień palatalizacji. Uwzględniono zarówno paronimy różniące się jedną tylko cechą (por. sposób artykulacji *kot* : *kos* : *koc*), jak i wyrazy podobnie brzmiące, w których różnica znaczenia wiąże się ze zmianą kilku kategorii (por. *bada* : *wada* – para trudna dla osób wychowanych np. w japońskim środowisku językowym). Badaniu podlegają też różnice ilościowe, jak dodawanie elementów wokalicznych (por. *braki* : *buraki*) czy wpływ akcentu wyrazowego na znaczenie, (por. *Olimpia da* : *olimpiada*).

Test daje możliwość sprawdzenia realizacji prawie wszystkich fonemów współczesnej polszczyzny.<sup>32</sup> Każda z takich grup, jak (a) samogłoski, (b) głoski sonorne, (c) spółgłoski zwarto-wybuchowe, (d) spółgłoski szczelinowe, (e) spółgłoski zwarto-szczelinowe znajduje swoją reprezentację przynajmniej raz w każdej z dwóch pozycji fonetycznych: nagłos, śródgłos i wygłos.

Pierwsza para, (1) *but* : *buty*, pozwala stwierdzić, jak dziecko reaguje na różnice ilościowe. Dodawanie elementu wokalicznego w wygłosie może wystąpić u dzieci, które mają kontakty z językami o prostszej niż polski strukturze sylaby, i tak zamiast spodziewanego *but* u dzieci wychowanych w Japonii możemy usłyszeć coś w rodzaju *but<sup>u</sup>*, a dzieci wychowane we Włoszech mogą wymawiać *but<sup>e</sup>* (unikanie spółgłosek w wygłosie). Wszelkiego rodzaju epentezy (dodawanie elementów w ciągu mowy) bardzo utrudniają komunikację, toteż należy przeciwdziałać takim tendencjom.

Druga para, (2) *Tomek* : *domek*, pozwala na sprawdzenie kategorii dźwięczności spółgłosek zwarto-wybuchowych. Kategorię dźwięczności badamy tu według stopnia trudności: łatwiej wysłyszeć (i opanować wymowę) spółgłosek zwarto-wybuchowych, następnie – szczelinowych, a najtrudniejszą grupę stanowią spółgłoski zwarto-szczelinowe – odpowiednie przykłady podane są w dalszej części testu. W podobnej kolejności należy też pomagać w przyswajaniu kategorii dźwięczności dzieciom, u których występują tego typu zaburzenia.

W następnej badanej grupie, (3) *paczka* : *taczka* : *kaczka*, spółgłoski zwarto-wybuchowe różnią się miejscem artykulacji. Jeśli pięcioletek ma problemy z odróżnieniem tych wyrazów lub z wymową początkowych sylab, to należy

---

<sup>32</sup> W prezentowanym teście nie badamy jednostek o niskiej frekwencji lub dyskusyjnym statusie fonologicznym, jak miękki rezonans nosowy, por. *rzęski* : *żeński* czy *n* tylnojęzykowe, por. *bląka* (*się*) : *blonka*. Pominięto też zagadnienia mniej istotne lub takie, które stanowią problem dla niewielu dzieci, jak na przykład stopień sonorności, różnicujący pary typu *buja* : *buzia* (może to być trudne dla osób, wychowanych w północnych Niemczech) czy stopień zmiękczenia spółgłosek, por. *Lila* : *lilia* tudzież *misie* : *misje*. Zarówno te dwie ostatnie pary, jak i przykłady typu *Gosie* : *goście* (szczelinowa : szczelinowa + zwarto-szczelinowa) są trudne do opanowania dla wielu osób, wychowanych w środowisku języków wschodniosłowiańskich. Test można naturalnie rozwijać w zależności od potrzeb.

szukać pomocy specjalisty. U młodszych dzieci tolerancję można natomiast zachować w przypadku nieprawidłowej wymowy [tʃ]: jest to spółgłoska dźwiękowa, przyswajana przez polskie dzieci stosunkowo późno, bo często dopiero w szóstym roku życia. Następną kategorią to sposób artykulacji: w przykładach (4) *kot : kos : koc* zwarto-wybuchowe [t] stoi w opozycji do szczelinowego [s] i zwarto-szczelinowego [ts]. Już pięcioletki powinny tę kategorię mieć dobrze opanowaną, i to zarówno pod względem percepcji, jak i wymowy. Odróżnienie szczelinowych [s z ɕ z ʃ ʒ] od zwarto-szczelinowych [ts ɖ ʈ ɟ ʧ ʣ] może jednak sprawiać problemy dzieciom, które posługują się takimi językami, jak francuski czy wietnamski, w których kategoria zwarto-szczelinowości nie pełni funkcji fonologicznej.

Przykłady (5) *pasek : piasek* służą do oceny percepcji i wymowy głosek miękkonych. Jeśli u dziecka wychowywanego w środowisku zagranicznym występuje wyraźna wymowa asynchroniczna, typu *p-jasek*, można zachować tolerancję; najważniejsza jest sama umiejętność odróżnienia par typu *bały : biały* czy *mecz : miecz* w percepcji i w wymowie.

W ramach samogłosek najtrudniejsze jest odróżnienie [i] od [i̯]; jeśli dziecko pokazuje odpowiednią ilustrację, słysząc (6) *ładna : ładne : ładny : ładni* oraz prawidłowo te obrazki nazywa, można przyjąć, że nie ma ono poważniejszych problemów w zakresie samogłosek ustnych.<sup>33</sup> Przykłady te pokazują, że informacje gramatyczne przechowane są w nieakcentowanych sylabach wygłosowych – jest to dla wielu dzieci temat trudny, lecz właśnie takie zagadnienia są niezwykle istotne dla opanowania systemu gramatycznego w polszczyźnie. Następną grupą, (7) *(ja) piszę : (on) pisze : (oni) piszą*, pozwala na wstępną ocenę kategorii nosowości w wygłosie. W spontanicznej polszczyźnie dopuszcza się denazalizację samogłosek, którym w zapisie ortograficznym odpowiada -ę. Zarówno wymowa, jak i prace pisemne drugiego pokolenia Polonii wskazują, że wiele osób wychowanych w środowisku wielojęzycznym, konfrontowanych głównie z polszczyzną potoczną, w ogóle nie ma świadomości, iż w wymowie starannej nosówka może się tam pojawić. To oczywiście nie ułatwia nauki pisania.

W parze (8) *wije : wije* powraca opozycja [i] do [i̯] (por. (6) *ładni : ładny*), czemu z natury rzeczy towarzyszy miękkienie głosek poprzedzających [i̯]. Tym razem badane samogłoski pojawiają się w śródgłosie; warto im poświęcić szczególną uwagę zarówno ze względu na ich funkcję w systemie, jak i dlatego, że problemy z percepcją i wymową [i] : [i̯] są charakterystyczne dla prawie wszystkich osób wielojęzycznych.<sup>34</sup>

Już młodsze dzieci wychowane w polskim środowisku językowym nie mają żadnych problemów z rozpoznawaniem czy wymową takich par, jak (9) *bada : wada*. Odróżnianie słuchem oraz poprawna wymowa kompleksu głoska dwuwargowa zwarto-wybuchowa w opozycji do głoska wargowozębowa zwarto-szczelinowa jest trudne dla wielu osób, które nie znają tej opozycji

<sup>33</sup> U obcokrajowców bardzo często słyszy się wypowiedzi typu *Biłem w Warszawie* zamiast *Byłem w Warszawie*.

<sup>34</sup> Może to być związane z koniecznością rozpoznawania trzeciego formantu przy samogłosce y (czy raczej porporcji między trzema formantami), co wymaga dobrego osłuchania z polszczyzną.



z języków im bliższych od polskiego, np. dla Katalończyków czy dla Japończyków. Mylenie głosek, z którymi dobrze sobie radzą polskie czterolatki, może prowadzić do poważnych zaburzeń w komunikacji. Mówiąc inaczej – osoby wielojęzyczne powinny jak najszybciej dobrze opanować to, co jest łatwe dla dzieci, wychowywanych w polskim środowisku językowym.

Przykłady (10) *mata : maca : macza* pokazują, że do nieporozumień może prowadzić aspiracja: w angielszczyźnie<sup>35</sup> może ona towarzyszyć bezdźwięcznym spółgłoskom zwarto-wybuchowym w określonych pozycjach fonetycznych. Przeniesienie tego nieuświadomianego procesu na inne języki prowadzi czasem do nieporozumień. Wyobraźmy sobie, że Brytyjczyk chce powiedzieć ‘mata’; im bardziej stara się mówić wyraźnie, tym silniejsza będzie aspiracja [mat<sup>h</sup>a], co przez polskie ucho może być odbierane jako [matʃa], por. też ciąg intencja – realizacja – interpretacja: ‘też’ → [t<sup>h</sup>ɛʃ] → *czesz*.

Para (11) *puka : półka* pokazuje, czy u dziecka występuje tendencja do dyftongizacji samogłosek, typowa na przykład dla osób, wychowanych w środowisku angielskojęzycznym. Takie zjawisko bardzo utrudnia komunikację; zdyftongizowane samogłoski są często interpretowane przez Polaków jak połączenie samogłoska + ł, por. *koki : kołki* czy *stoki : stolki*.

Para (12) *wózki : łuski* sprawdza opanowanie stopnia sonorności; jest to kategoria trudna dla wielu osób, wychowanych w niemieckim czy w rosyjskim środowisku językowym. Następną parą, (13) *parkuje : pakuje* pozwala sprawdzić, czy u dziecka nie występuje wokalizacja wibrantu (np. czy na miejscu oczekiwanego wibrantu nie pojawia się wydłużenie poprzedzającej samogłoski, typu [va<sup>ɐ</sup>ga] ‘warga’). W wymowie osób wychowywanych w środowisku wielojęzycznym rodzaj wibrantu nie jest aż tak bardzo istotny – może to być *r* apikalne, *R* uwularne czy też retrofleksyjne, podobnie jak w angielskim.<sup>36</sup> Następne trzy przykłady, (14) *kulka : kółka : kurka*, też dotyczą wibrantu, w opozycji do sonorantów *l* oraz *ł*. Przy tej okazji warto zwracać uwagę, czy w wymowie dziecka zamiast *kurka* nie pojawia się coś w rodzaju *ku<sup>ɐ</sup>ka*, czyli też wokalizacja wibrantu. Głoska *r* w polszczyźnie jest bardzo wyrazista; dzieci szybko wyróżniają ją słuchem, natomiast o wiele później (bo zazwyczaj dopiero w piątym czy nawet w szóstym roku życia) udaje im się opanować jej realizację.

Sybilantom poświęcono cały szereg przykładów. Grupa (15) *Ala : fala : sala : hala* służy do badania percepcji i realizacji bezdźwięcznych głosek szczelinowych w opozycji do nagłosu wokalicznego. Kategorie te mogą sprawiać trudność osobom, wychowanym na zachodnich krańcach Europy, w środowisku

<sup>35</sup> Aspiracja (tzw. *przydech*) jest wyraźniej słyszana w akcencie brytyjskim niż np. w amerykańskim, z kolei dyftongizacja (por. *puka : półka*) jest silniejsza w akcencie amerykańskim. Oba procesy zaburzają rozumienie w polszczyźnie; te przykłady dobrze ilustruje wpływ lokalnego akcentu na naukę innego języka.

<sup>36</sup> Logopedzi w Polsce dążą do tego, aby dzieci realizowały *r* apikalne, przedniojęzykowe, zgodnie z polską normą wymawianiową. W środowisku wielojęzycznym należy przede wszystkim dążyć do tego, aby dziecko nie wokalizowało wibrantu, a to, w jaki sposób wibrant jest realizowany, jest zagadnieniem drugorzędym. Najważniejsza jest świadomość, że ten element istnieje w danej pozycji. Stosunek do wibrantu *r* bardzo dobrze ukazuje różnice między podejściem logopedycznym a glottodydaktycznym.

hiszpańsko- czy francuskojęzycznym. Szczególną rolę odgrywa tu nakładanie się dwóch procesów – aspiracja w nagłosie oraz tzw. niema wymowa [h].<sup>37</sup> Następne dwie pary, (16) *kosa* : *koza* i (17) *cień* : *dzień*, dotyczą kategorii dźwięczności, por. uwagi do pary (2) *Tomek* : *domek*. Jeśli kategorii dźwięczności nie wyćwiczymy przed nauką polskiego hymnu, dzieci będą nadal śpiewać

*Jeszcze Polska nie skinęła, póki myszy jemy...*

Spółgłoski zwarto-wybuchowe, różniące się miejscem artykulacji, ilustrowane były przez przykłady (3) *paczka* : *taczka* : *kaczka*; znajdują się one na początku testu. Opanowanie kategorii miejsca artykulacji w zakresie sybilantów, a szczególnie odróżnienie głosek szumiących [ʃ ʒ ʧ ʤ] od ciszących [ç ʒ̥ tç dʒ̥], jest o wiele trudniejsze, i to zarówno dla dzieci wychowanych w Polsce, jak i za granicą. Nie wolno lekceważyć kłopotów dzieci w tym zakresie, gdyż utrudniają one w znacznym stopniu przyswajanie nowego słownictwa czy odmiany wyrazów, a także naukę pisania i czytania. Nie wystarczy, że dziecko podczas prowadzenia testu szybko się uczy odróżniać słuchem takie grupy, jak (18) *kasa* : *Kasia* : *kasza* (szczelinowe, bezdźwięczne), (19) *buzia* : *burza* (szczelinowe, dźwięczne) czy też, najtrudniejsze w tej kategorii, (20) *ciapki* : *czapki* (zwarto-wybuchowe, bezdźwięczne). Należy też zwrócić uwagę na sposób artykulacji tych sybilantów; jeśli dziecko przyzwyczai się do łączenia dwóch szeregów, dźwięcznego i miękkiego, w jeden szereg zmiękczoney [ʃ̥ ʒ̥ ʧ̥ ʤ̥], to bardzo trudno później taką wymowę skorygować. W drugim pokoleniu Polonii wiele dorosłych osób zachowuje cechy wymowy „dziecięcej”; takie osoby mają też bardzo poważne problemy z opanowaniem ortografii.<sup>38</sup>

W parze (21) *list* : *liść*, zróżnicowanej pod względem miejsca artykulacji (zębowe : miękkie), występuje zbitka spółgłoskowa. Osoby mające kontakty z językami o prostej strukturze sylaby, jak chiński czy japoński, mają tendencję do rozbijania zbitki spółgłoskowych przez dodawanie elementów wokalicznych, tak więc *list* może brzmieć jak coś w rodzaju [lis<sup>u</sup>t]. Takie epentezy są sprzeczne z tendencjami, typowymi dla polszczyzny spontanicznej i w bardzo dużym stopniu utrudniają komunikację. Z kolei u osób wychowanych w środowisku takich języków, jak rosyjski czy ukraiński zarówno *list*, jak i *liść* mogą brzmieć podobnie: [lʲisʲtʲ]. Jeśli dziecko nie opanuje tej kategorii w odpowiednim czasie, przed okresem dojrzewania, to później bardzo trudno będzie mu się nauczyć prawidłowej wymowy. Ta ostatnia uwaga dotyczy wszystkich kategorii fonologicznych.

Para (22) *buraki* : *braki* może sprawiać szczególne trudności użytkownikom języków o prostej strukturze sylaby (CV: spółgłoska + samogłoska), np. osobom wychowanym w japońskim, wietnamskim czy chińskim

---

<sup>37</sup> To właśnie na skutek nakładania się tych procesów nauczyciele języka angielskiego bywają konfrontowani z tym, że np. studenci hiszpańskiego pochodzenia, chcąc powiedzieć *I am hungry*, twierdzą uparcie *Hi, am angry!*

<sup>38</sup> Nauka pisania bardzo pozytywnie wpływa na rozwój polszczyzny drugiego pokolenia Polonii, warto więc przynajmniej przez kilka lat posyłać dzieci wielojęzyczne do polskich szkół za granicą.

środowisku językowym. Ponieważ epentezy silnie zaburzają komunikację językową, w glottodydaktyce należy temu zagadnieniu poświęcić wiele uwagi.<sup>39</sup>

Para (23) *leki* : *lekki* pozwala sprawdzić percepcję i wymowę geminaty; wydłużenie wymowy głosek w wyrazach typu *panna* (w opozycji do *pana*) czy *lassem* ( w opozycji do *lasem*) tudzież wzmocnienie fazy zwarecia w spółgłoskach wybuchowych (por. *podany* : *poddany*) może być trudne dla dzieci, wychowywanych np. w niemieckim środowisku językowym.

W parze (24) *dżemy* : *drzemy* spółgłoska zwarto-szczelinowa przeciwstawia się połączeniu *zwarta* + *szczelinowa*; taki sposób artykulacji jest trudny nie tylko dla dzieci; wielu dorosłych Polaków zamiast *Poczebne są tшы czapki* powiedziałyby *Poczebne są czy czapki*.

Odróżnienie zwrotu (25) *Olimpia da* od wyrazu *olimpiada* może być trudne w kontakcie z takimi językami jak francuski, w którym występuje finalny akcent frazowy. Wielu dzieciom udaje się prawidłowo wskazywać oraz nazywać te ilustracje, przy tym bawi je fakt, że zmiana znaczenia bazuje na przesunięciu akcentu.

Znając charakterystyczne problemy wynikające z kontaktów między językiem lokalnym a polszczyzną badanego dziecka<sup>40</sup> warto tak poprowadzić badania, aby na zakończenie miało ono poczucie sukcesu. W tym celu można odpowiednio przedstawiać kolejność badanych grup, i tak na przykład dla dzieci francuskojęzycznych parę *Olimpia da* : *olimpiada* można przesunąć na początek testu, a na koniec przenieść np. parę typu *but* : *buty*, która najprawdopodobniej dla nich nie będzie stanowiła problemu.

---

<sup>39</sup> Por. cytaty z artykułu Ikedy 2009: „Studenci błędnie wymawiający daną głoskę mieli też problem z jej wysłyszeniem i zapisaniem. Podczas egzaminu z rozumienia ze słuchu, wyraz *warkoczyki* został napisany przez studentów aż na 10 różnych sposobów: *walkoczyki*, *walkoczyki*, *walkończy*, *warkoczki*, *barkoczyki*, *balokoczyki*, *barokoczyki*, *barkocyki*, *barkocziki*, *barczoczyki*. Powyższe zapisy odzwierciedlają takie problemy fonetyczne, jak: mylenie w oraz *b*, *r* oraz *l*, *y* oraz *i*, dodawanie samogłoski, ubezdźwięcznianie samogłoski i inne.” Więcej o rozbijaniu grup spółgłoskowych przez elementy wokaliczne można znaleźć w Madelska 1996 i 2002.

<sup>40</sup> Dyskusję na temat zjawiska, określanego w literaturze angielskojęzycznej jako *interlanguage*, zapoczątkowali tacy lingwiści jak Selinker 1972 czy Krashen 1982, por. też Tarone 2001.

## IX. Podsumowanie

Jeśli test wykaże, że pięcio- czy sześciolatek nie radzi sobie z percepcją badanych tu kategorii, a sześcio- czy siedmiolatek ma problemy z wymową niektórych paronimów, należy zapewnić dzieciom odpowiednie ćwiczenia słuchu i wymowy. W przypadku ćwiczeń percepcyjnych chodzi nie tylko o to, aby uczeń odróżniał słuchem dane pary; celem takich ćwiczeń jest przede wszystkim rozwój mentalnych procesów fonetyczno-fonologicznych, sterujących percepcją mowy spontanicznej.<sup>41</sup> Bez tego dziecko będzie miało problemy zarówno z wymową, jak i z nauką pisania, z opanowaniem słownictwa oraz polskiej gramatyki. W przypadku takich zaburzeń mowy jak jąkanie czy seplenienie konieczna jest pomoc specjalisty; terapia może być prowadzona w języku lokalnym. Natomiast jeśli u dziecka występuje opóźnienie rozwoju w zakresie słuchu mownego czy wymowy w polszczyźnie, spowodowane na przykład wpływem innych języków, często wystarcza odpowiednia pomoc w środowisku rodzinnym.

Dalsze pary minimalne (w tym ponad pięćset odpowiednio dobranych ilustracji), omówienie podstaw teoretycznych, a także przykłady konkretnych zajęć w domu i szkole można znaleźć w *Materiałach do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego* pod wspólnym tytułem *Posłuchaj, jak mówię*; składają się na nie *Podręcznik uczenia, Poradnik dla rodziców i nauczycieli* oraz film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz*, por. Madelska 2010.

Materiały dydaktyczne ***Posłuchaj, jak mówię***

- pomagają w opanowaniu polskiej wymowy
- przygotowują dzieci do nauki czytania oraz pisania
- są pomocą dla rodziców i innych osób, uczących języka polskiego (także dla tych które nie mają specjalistycznego przygotowania dydaktycznego),
- ułatwiają współpracę między szkołą a domem,
- pomagają przekonać rodziców, że sukces dziecka zależy w dużym stopniu od tego, czy odpowiednie ćwiczenia prowadzi się systematycznie w środowisku domowym,
- wchodzi w skład lektur dla polonistów i studentów logopedii,
- są polecane przez instytucje, wspierające nauczycieli języka polskiego za granicą.

---

<sup>41</sup> Głównie z tego powodu w prezentowanym teście koncentrujemy się na badaniu rozumienia i wymowy całych słów, a nie – głosek w izolacji.

## Bibliografia

- Adams, Marilyn J.; Foorman, Barbara R.; Lundberg, Ingvar; Beeler, Terri. 2000<sup>7</sup>. *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore, London, Toronto, Sydney.
- Cieszyńska, Jadwiga. 2004. „Dwukulturowość, dwujęzyczność – przekleństwo czy bogactwo”. *Logopedia* 33. 25-42.
- Dressler, Wolfgang U. 1984. „Explaining natural phonology”. W: *Phonology Yearbook* 1. 29-51.
- Donegan, Patricia. 1985. *On the natural phonology of vowels*. New York.
- Dziubalska-Kołaczyk, Katarzyna. 2009. „Modern natural phonology and phonetics”. W: *Language, science and culture. Essays in honor of Professor Jerzy Bańczerowski on his 70th birthday*. Red. P. Łobacz, P. Nowak, W. Zabrocki. Poznań. 81-91.
- Ikedo, Anna. 2009. „Co japoński student myśli o głoskach polskich – kilka uwag z perspektywy logopedycznej”. W: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*. Red. T. Sekiguchi. Tokio.
- Jassem, Wiktor. 1973. *Podstawy fonetyki akustycznej*. Warszawa.
- Kęsik, Ewa. 2010. *Percepcja i wymowa dzieci polskiego pochodzenia, wychowywanych w niemieckim środowisku językowym*. Niepublikowana praca magisterska. Wiedeń.
- Krajna, Ewa. 2005. „Rozwojowa norma fonetyczna – oczekiwania i fakty”. W: *Czasopismo internetowe Logopedia* 1(1). 33-46.
- Krajna, Ewa. 2008. 100-wyrazowy test artykulacyjny. Gliwice.
- Krakowiak, Kazimiera. 1995. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. London.
- Luschützky, Hans Christian. 1992. *Zur Phonologie der Affrikaten*. Forum Phonetikum 48. Frankfurt am Main.
- Łobacz, Piotra. 1973. „Non-unique phonemic interpretation of the Polish speech sounds”. W: *Speech analysis and synthesis*. Red. W. Jassem. Warszawa. 53-74.
- Łobacz, Piotra. 1996. *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*. Warszawa.
- Łobacz, Piotra. 2005. „Prawidłowy rozwój mowy dziecka”. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski i in. Opole. 231-268.
- Madelska, Liliana. 1996. „Perception versus pronunciation”. W: *Studia Phonetica Posnaniensia* 5. 23-34.
- Madelska, Liliana. 2002. „How to mumble”. W: *Grazer Linguistische Studien*. Frühjahr. 53-70.
- Madelska, Liliana. 2005. *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny (z CD-ROM)*. Kraków.
- Madelska, Liliana. 2007. *Polnisch entdecken*. Kraków.
- Madelska, Liliana. 2008a. *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. (opracowanie językowe M. Warchoń-Schlottmann). Kraków.
- Madelska, Liliana. 2008b. *Praxis-Grammatik Polnisch*. Poznań.
- Madelska, Liliana. 2009a. „Rola rodziców w kształceniu wymowy drugiego pokolenia Polonii”. W: *Człowiek z niepełnosprawnością – opieka, wsparcie, terapia*. Red. D. Baczała, J. Błeszyński, M. Zaorska. Toruń. 407-415.
- Madelska, Liliana. 2009b. „Polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce”. W: *Poradnik Językowy* 6. 38-55.
- Madelska, Liliana. 2010a. *Posłuchaj, jak mówię; Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; film dydaktyczny (w reż. Artura Jamrozowicza) Powiedz mi, co widzisz*. Wiedeń.

- Madelska, Liliana. 2010b. „Między logopedią a glottodydaktyką”. W: *Wielkopolski przegląd logopedyczny* 1/9/2010. 57-65.
- Madelska, Liliana. W druku. *Discovering Polish. A learner's grammar*. Kraków.
- Madelska, Liliana. W przygotowaniu. *Практическая грамматика польского языка*. Kraków.
- Madelska, Liliana, Małgorzata Witaszek-Samborska. 2003c. *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń*. Poznań.
- Małycka, Małgorzata. 2009a. *Twoje dziecko mistrzem w czytaniu. Ćwiczenia i zabawy*. Warszawa.
- Małycka, Małgorzata. 2009b. *Twoi uczniowie mistrzami w czytaniu. Trening umiejętności*. Warszawa.
- Maurer, Alicja. Red. 2006. *Dźwięki mowy: program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków.
- Milewski, Stanisław. 2005. „Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych”. W: *Czasopismo internetowe Logopedia* 1(1). 5-32.
- Miodunka, Władysław. 2010. „Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego”. W: *Silva Rerum Philologicum...*, Red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Kraków. 233-246.
- Nowak, Jadwiga Ewa. 1992. *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Bydgoszcz.
- Przybysz-Piwko, Maria. 1998. „Właściwości polskiej grafii przeszkodą w kształtowaniu się i utrwalaniu właściwych powiązań pomiędzy dźwiękami mowy a literami”. W: *Zaburzenia głosu - badanie - diagnozowanie - metody usprawniania*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska. Warszawa. 121-128.
- Przybysz-Piwko, Maria. 2007. „Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowywaniu czytania i pisania”. W: *Poradnik Językowy* 8. 45-53.
- Przybysz-Piwko, Maria. 2009. „Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania”. W: *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk. 125-151.
- Rocławski, Bronisław. 2010<sup>4</sup>. *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk.
- Selinker, Larry. 1972. „Interlanguage”. W: *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-241.
- Sołtys-Chmielowicz, Anna. 1998. *Wymowa dzieci przedszkolnych*. Lublin.
- Sołtys-Chmielowicz, Anna. 2005. „Zaburzenia artykulacji”. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska. Opole. 421-474.
- Sołtys-Chmielowicz, Anna. 2008. *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Stampe, David. 1979. *A dissertation on Natural Phonology*. New York.
- Styczek, Irena. 1982. *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa.
- Szela, Elżbieta, Szymaszek, Aneta. 2005. *Test do badania słuchu fonematycznego u dorosłych i dzieci*. Gdańsk.
- Tarkowski, Zbigniew. 1992. *Przesiewowy test logopedyczny*. Lublin.
- Tarone, Elaine. 2001. „Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage”, W: *Language Learning* 30. 417-431.

Tabela 4. Karta badania mowy *Blizniacze słowa*

L. Madelska 2010

Imię i nazwisko osoby badanej			
Data urodzenia / wiek / adres			
Data i miejsce badania / osoba prowadząca test			
Inne dane (np. środowisko językowe, od kiedy badany przebywa za granicą, edukacja...)			
Grupa	Percepcja	Wymowa	Paronimy oraz grupy wyrazów: miejsce na zapis fonetyczny, komentarze
0			proszę : prosię
1			but : buty
2			Tomek : domek
3			paczka : taczka : kaczka
4			kot : kos : koc
5			pasek : piasek
6			ładna : ładne : ładny : ładni
7			piszę : pisze : piszą
8			wije : wyje
9			bada : wada
10			mata : maca : macza
11			puka : półka
12			wózki : łuski
13			pakuje : parkuje
14			kulka : kółka : kurka
15			Ala : fala : sala : hala
16			kosa : koza
17			cień : dzień
18			kasa : Kasia : kasza
19			buzia : burza
20			ciapki : czapki
21			list : liść
22			buraki : braki
23			leki : lekki
24			dżemy : drzemy
25			Olimpia da : olimpiada





Dr Liliana Madelska ukończyła polonistykę na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, tam też obroniła doktorat z językoznawstwa, nagrodzony przez Polskie Towarzystwo Fonetyczne. Na Uniwersytecie Warszawskim Studiowała logopedię, nauczanie polskiego jako obcego oraz psychologię dzieci niedosłyszących. Uczyła języka polskiego studentów ze wszystkich kontynentów. Od dwudziestu lat pracuje na Sławistyce Wiedeńskiej, a jako logopeda opiekuje się Polską Szkołą przy Ambasadzie RP w Wiedniu. Uczestniczy w pracach grupy ekspertów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla polonistów oraz dla rodziców dzieci wielojęzycznych zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami.

Liliana Madelska jest autorem wielu książek oraz artykułów z dziedziny językoznawstwa. Jej podręcznik *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego* (w wersji polskiej, niemieckiej, angielskiej i rosyjskiej) zachęca uczniów do samodzielnej pracy oraz do refleksji nad językiem.

Podsumowaniem doświadczeń zawodowych Liliany Madelskiej jest komplet materiałów do ćwiczenia percepcji i wymowy *Posłuchaj, jak mówię*, na który składają się *Podręcznik ucznia*, *Poradnik dla rodziców i nauczycieli* oraz film dydaktyczny *Powiedz mi, co widzisz*, nagrodzony w konkursie *Lider Biznesu Polska-Austria*. Są to pierwsze materiały, służące logopedyzacji polskich środowisk za granicą.

LilianaMadelska.com

ISBN 978-83-7270-864-9



9 788372 708649 >