

Sukces czy porażka fonodydaktyki języka polskiego jako obcego? Rozważania na temat książki Michaliny Biernackiej *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny* (Łódź 2016, 240 s.)

W opublikowanym w 2013 roku na łamach „Poradnika Językowego” artykule *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, do którego świadomie nawiązuję w tytule mojego szkicu, Jolanta SZPYRA-KOZŁOWSKA (2013), diagnozując stan nauczania wymowy polskiej cudzoziemców i dokonując jego oceny, za niewątpliwe osiągnięcia w rozpatrywanym obszarze uznała:

- kładzenie nacisku na odpowiednie przygotowanie (przyszłych) lektorów języka polskiego do nauczania wymowy obcokrajowców, tj. zarówno należyte wyposażenie nauczycieli jppo w wiedzę z zakresu fonetyki artykulacyjnej, jak i zaznajomienie ich z różnymi technikami nauczania wymowy;
- dostrzeżenie istotnej roli słuchu mownego (fonetycznego, fonologicznego, fonemowego, fonematycznego, fonemicznego)<sup>1</sup> w opanowywaniu wymowy języka obcego (tu: polskiego), a zatem zrozumienie, że aby prawidłowo wyartykułować daną głoskę, trzeba ją najpierw (odpowiednio) usłyszeć, czemu – dopowiedzmy – służy jej różnicowanie (kontrastowanie, zestawianie) z innymi, podobnie brzmiącymi, dźwiękami mowy<sup>2</sup>;
- posługiwanie się ćwiczeniami z wykorzystaniem par minimalnych, łamańców językowych i piosenek;
- stosowanie (odwoływanie się do) technik i ćwiczeń logopedycznych oraz ortofonicznych.

Do mankamentów w dziedzinie polskiej fonoglotto)dydaktyki autorka zaliczyła natomiast:

- niewielką liczbę publikacji z tego zakresu;
- brak programów nauczania wymowy dla poszczególnych poziomów zawansowania językowego;
- marginalne traktowanie kwestii fonetycznych (a także ich całkowity brak) w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, również nieintegrowanie tych treści z zagadnieniami dotyczącymi innych płaszczyzn języka (np. gramatycznymi i/lub leksykalnymi);
- zbyt wąski zakres zjawisk fonetycznych i fonologicznych uwzględnianych w procesie nauczania wymowy cudzoziemców, o czym świadczą przeanalizowane przez badaczkę materiały fonodydaktyczne (podręczniki kursowe i zbiory ćwiczeń); do zagadnień całkowicie pomijanych lub omawianych pobieżnie, jak zauważa Szpyra-Kozłowska, należą takie kwestie, jak: upodobnienia pod względem miejsca i/lub sposobu artykulacji, wymowa typowych dla polszczyzny (a często niewystępujących w innych językach) połączeń (zbi-

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu, jak wiadomo, funkcjonują różne terminy odnoszące się do tego procesu, o nie zawsze jednakowym zakresie znaczeniowym. Do kwestii tej powrócę w dalszej części artykułu.

<sup>2</sup> Należy dodać, że znaczenie słuchu mownego w kształceniu fonetycznym cudzoziemców uczących się języka polskiego podkreślała zwłaszcza Liliana Madelska, zabiegając w swych publikacjach i wystąpieniach konferencyjnych o przywiązywanie do niego należytej wagi.

- tek) spółgłoskowych, możliwe (częste zwłaszcza w komunikacji potocznej i akceptowane lub nie przez normę użytkową) elizje zachodzące w grupach konsonantycznych;
- niewłaściwe posługiwanie się analitycznymi technikami nauczania wymowy<sup>3</sup>, przejawiające się między innymi w wykorzystywaniu przestarzałych i zawierających błędy materiałów oraz w zbyt skomplikowanym opisie zagadnień fonetycznych (artykulacyjnych) w nich zawartych – częstokroć zupełnie niezrozumiałym dla uczących się ze względu na użycie „żargonu” językoznawczego (specjalistycznych terminów); autorka pośrednio wskazuje więc na nieumiejętność przełożenia fachowej wiedzy fonetyczno-fonologicznej na możliwości intelektualne (ściślej: poziom wiedzy) kursantów – niekoniecznie przygotowanych filologicznie;
  - brak badań empirycznych nad akwizycją wymowy polskiej u różnych grup narodowościowych cudzoziemców (tj. osób z różnymi językami rodzimymi) oraz nad jej percepcją zarówno przez uczących się obcokrajowców, jak i Polaków, ponadto brak – stanowiących podbudowę systemowego nauczania fonetyki – badań nad skutecznością stosowania różnych technik nauczania wymowy;
  - nieodwoływanie się do innowacyjnych sposobów nauczania wymowy, wypracowanych na gruncie dydaktyk innych języków obcych, na przykład angielskiego, i w związku z tym niedostrzeganie między innymi roli kształtowania tzw. ustawień artykulacyjnych; niewykorzystywanie technik psychologicznych i teatralnych ani nowoczesnych rozwiązań (zdobyczy) technicznych, jak na przykład programów komputerowych służących do analizy mowy; nieróżnicowanie ćwiczeń fonetycznych w zależności od różnych stylów uczenia się.

Sporządzony przez Szpyrę-Kozłowską bilans zysków i strat (sukcesów i porażek)<sup>4</sup>, mający na celu ustalenie obecnego stanu dydaktyki nauczania wymowy języka polskiego jako obcego, prowadzi do „jednoznacznego”<sup>5</sup> wniosku, że „fonodydaktyka języka polskiego stanowi dość zaniedbany obszar, który wymaga znacznych zmian i ulepszeń” (SZPYRA-KOZŁOWSKA, 2013: 19). Muszę dodać, że z przywołaną konkluzją nie do końca się zgadzam – niektóre kwestie, wymienione przez badaczkę wśród niepowodzeń polskiej fonoglotto-dydaktyki, budziły częściowo moje zastrzeżenia już w momencie ukazania się przywołanego artykułu w 2013 roku. Dość wspomnieć, że Szpyra-Kozłowska w dokonanym przeglądzie literatury przedmiotu nie uwzględniła choćby ważnych publikacji książkowych w całości poświęconych badanej problematyce (!) – prac Liliany MADELSKIEJ (2010a, b) oraz materiałów przygotowanych przeze mnie wspólnie z Jolantą Tambor pt. *Głoski polskie* (MACIOŁEK, TAMBOR, 2012). W analizie podręczników zabrakło z kolei między innymi opublikowanej po raz pierwszy w 2012 roku serii pomocy dydaktycznych Ewy Piotrowskiej-Roli i Marzeny Porębskiej pt. *Polski jest cool*, w której segment dotyczący wymowy stanowi integralny element każdej jednostki lekcyjnej (PIOTROWSKA-ROLA, PORĘBSKA, 2012)<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Stanowią one uzupełnienie technik imitacyjnych, które polegają na naśladowaniu wzorca, tj. powtarzaniu wymowy za nauczycielem lub nagraniem.

<sup>4</sup> W niniejszym szkicu przedstawiony w sposób punktowy.

<sup>5</sup> Określenie użyte przez autorkę artykułu, tj. Szpyrę-Kozłowską.

<sup>6</sup> Dla pełni obrazu należy nadmienić, że w swoim artykule Szpyra-Kozłowska uczciwie zastrzegła: „Pragnę dodać, że nie jestem specjalistką w tej dziedzinie [tj. fonodydaktyce polskiej – M.M.] (nie uczę języka polskiego jako obcego), a zainteresowałam się nią niejako na marginesie swoich badań

Sformułowany przez Szpyrę-Kozłowską osąd częściowo stracił na aktualności także za sprawą publikacji, które pojawiły się na rynku księgarskim w ciągu kilku minionych lat. Należą do nich między innymi książki: *Fonetyka* Ewy Kołaczek (2017) oraz *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny* Michaliny Biernackiej. Tej drugiej publikacji chciałbym przyjrzeć się w niniejszym szkicu nieco dokładniej, mając na względzie uwagi (sposstrzeżenia) Szpyry-Kozłowskiej, co pozwoli – jak sądzę – wydać wyważoną, możliwie obiektywną opinię na temat recenzowanej pracy oraz ocenić jej wartość naukową i dydaktyczną.

Wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego książka Michaliny Biernackiej liczy 240 stron i – jak informuje autorka we wprowadzeniu – jest skróconą i częściowo zmodyfikowaną wersją jej rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem Bożeny Ostromęckiej-Frączak z Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ, która opiniowała również pracę do druku. Publikacja składa się z dwóch części, z których pierwszą stanowią *Zagadnienia teoretyczne* (s. 17–88), drugą zaś wypełniają *Praktyczne wskazówki dla nauczycieli języka polskiego jako obcego* (s. 89–208); ich objętość jest – jak widać – nierównomierna: obszerniejsza – i słusznie – jest partia analityczna. Każda część podzielona została na dwa rozdziały (w części pierwszej są to *Kształcenie kompetencji fonologicznej uczących się języka polskiego jako obcego* i *Rola fonetyki w przyswajaniu innych podsystemów języka*, w drugiej z kolei: *Trudności w nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego* i *Fonetyka korektywna*), złożone z jeszcze mniejszych segmentów, z których ostatni zawsze stanowią *Wnioski*. Taka zhierarchizowana, dość wysoko spiętrzona (poza rozdziałem pierwszym) struktura rozprawy niewątpliwie służy przejrzystości wyводу; wartościowe – z czytelniczego punktu widzenia – są też wskazane już sekcje podsumowujące, które wieńczą poszczególne rozdziały. Obudowę pracy tworzą: dedykacja (s. 5)<sup>7</sup>; *Spis treści* (s. 7–11); *Wstęp* (s. 13–14), po którym następują *Podziękowania* (s. 15); *Zakończenie* (s. 209–211); *Alfabet fonetyczny* (s. 212–215) – tu zestawiono w formie tabelarycznej wykaz symboli użytych w publikacji do zapisu poszczególnych głosek wraz z podaniem przykładowych wyrazów, w których one występują (przy czym zapisowi fonetycznemu słów towarzyszy ich zapis ortograficzny); *Bibliografia*, w której osobno wydzielono: *Prace językoznawcze* (s. 217–235), *Podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego* (s. 235–236), *Słowniki i encyklopedie* (s. 237), *Teksty* (s. 237–238) i wreszcie *Źródła internetowe* (s. 238), oraz *Wykaz tabel i rysunków* (s. 239).

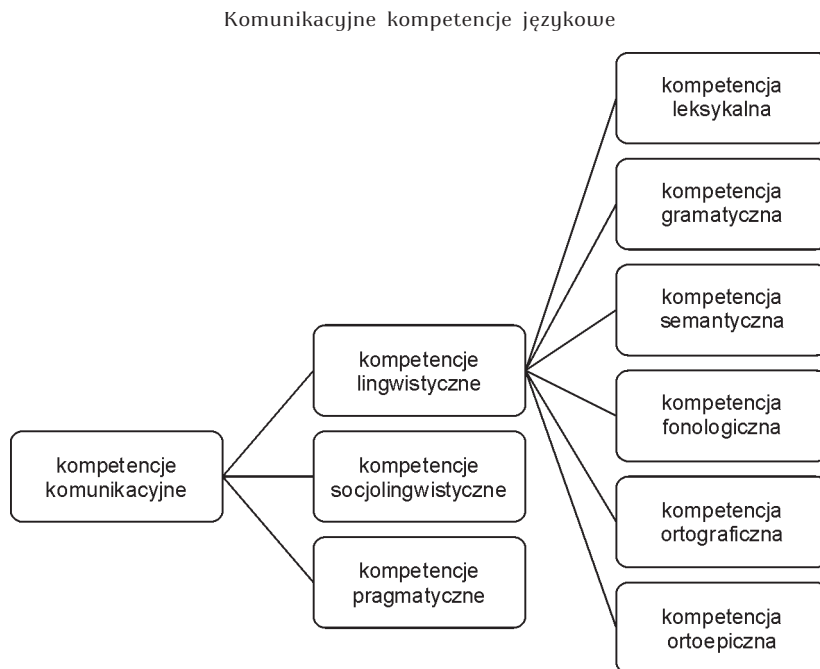
Układ treści prezentowanych w pracy należy ocenić jako zasadny. W rozdziale pierwszym, wprowadzającym, autorka przybliżyła rozumienie istotnych z punktu widzenia podjętych rozważań pojęć, między innymi takich, jak: kompetencja fonologiczna, percepcja mowy, słuch mowny, pamięć słuchowa, werbalna i fonetyczna. Kompetencję fonologiczną – zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) – uznała za jeden z komponentów kompetencji lingwistycznej, do której – przypomnijmy – należą ponadto kompetencje: leksykalna, gramatyczna, semantyczna, ortograficzna i ortoepiczna, a która wespół z kompetencjami socjolingwistycznymi i pragmatycznymi składa się na kompetencję komunikacyjną (zob. schemat 1, por. ESOKJ, 2003: 99–100; s. 21–22 recenzowanej książki).

nad percepcją obcego akcentu w polszczyźnie, jak również prac nad nauczaniem Polaków wymowy angielskiej” (SZPYRA-KOZŁOWSKA, 2013: 7).

<sup>7</sup> Autorka poświęciła pracę pamięci swojego ojca.

Badaczka wskazała przy tym na istotne rozróżnienie między kompetencją fonologiczną a sprawnością fonetyczną. Przybliżyła ponadto pojęcia kompetencji ortoepicznej, gdyż ma ona „wpływ na przyswajanie systemu fonicznego” (s. 26), oraz ortograficznej, uznając, że „[n]ie jest [...] możliwe właściwe opanowanie brzmieniowej warstwy języka w oderwaniu od jej graficznej formy” (s. 28).

Schemat 1



Źródło: Opracowanie własne na podstawie ESOKJ, 2003: 99–100.

Cenne według mnie są zwłaszcza rozważania dotyczące słuchu mownego, którym przyświeca ponadto próba opanowania istniejącego w literaturze przedmiotu chaosu terminologicznego. W pracach językoznawców i logopedów – co sygnalizowałem już wcześniej – używa się w tym zakresie różnych terminów, takich jak *słuch: fonematyczny, fonemowy, fonologiczny, fonetyczny* czy *mowny*. Podobnie jak Aneta DOMAGAŁA i Urszula MIRECKA (2001) autorka za najogólniejsze określenie „umiejętności odbioru i identyfikacji wszystkich elementów zarówno płaszczyzny segmentalnej, jak i suprasegmentalnej” (s. 35) uznała *słuch mowny*, a za Ewą Małgorzatą SKOREK (2001) wyodrębniła trzy funkcje składowe tego słuchu, mianowicie: słuch fonemowy, fonetyczny i prozodyczny. Godne podkreślenia jest to, że Biernacka wyraźnie wskazuje na fakt, iż naukę wymowy powinny poprzedzać ćwiczenia „umiejętności rozpoznawania i rozróżniania dźwięków mowy” (s. 32), czyli właśnie ćwiczenia słuchu mownego. Dopiero kolejny, nie mniej istotny etap to – jak zaznacza Grażyna BALKOWSKA – wykształcenie „prawidłowych wzorców kinestetyczno-ruchowych artykulacji” (2004: 253). Trzeba wyraźnie stwierdzić, że samo słyszenie różnicy pomiędzy danymi głoskami nie wystarcza, aby odpowiednio je wyartykułować. Jak słusznie zauważa

SZPYRA-KOZŁOWSKA, „są uczniowie, którzy bardzo dobrze słyszą różnice między głoskami, ale nie potrafią ich wymówić” (2013: 9)<sup>8</sup>.

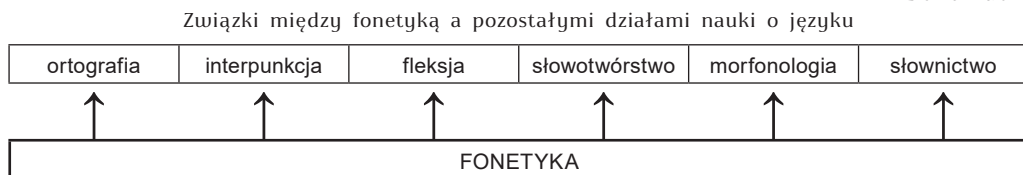
Rozdział drugi poświęcony jest roli, jaką odgrywa fonetyka w przyswajaniu innych płaszczyzn języka. Biernacka ocenia tę rolę jako „fundamentalną” i dodaje:

Fonetyka i fonologia, badając i analizując dźwięki mowy oraz elementy prozodyczne (choć z różnych punktów widzenia), świadomie odwołują się często do pozostałych poziomów języka, między innymi tłumacząc zjawiska historyczne (np. fonetyka / fonologia diachroniczna) czy spajając wszystkie umiejętności i sprawności językowe.

s. 44

W kolejnych segmentach tego rozdziału autorka omawia relacje zachodzące pomiędzy fonetyką a innymi działami nauki o języku (czy też innymi „aspektami języka”<sup>9</sup>), wskazując na możliwości integracji nauczania wymowy z przyswajaniem reguł polskiej ortografii i interpunkcji, morfologii (słowotwórstwa oraz fleksji) i morfonologii, składni, a także z wprowadzaniem nowej leksyki (zob. schemat 2).

Schemat 2



Źródło: Opracowanie własne na podstawie recenzowanej książki.

W tym miejscu należałoby również wspomnieć o możliwościach wiązania treningu fonetycznego z ćwiczeniami ortoepicznymi (w mówieniu i pisaniu) oraz z pracą z tekstami literackimi i paraliterackimi czy muzycznymi (chodzi tu o wykorzystanie poezji, w tym wierszyków dla dzieci, fragmentów prozy czy choćby popularnych łamańców językowych albo piosenek).

Przypomnijmy, że integracyjny model nauczania jest zgodny z zasadami powszechnie dziś stosowanej komunikacyjnej metody nauczania języków obcych. Przy tej okazji warto przytoczyć opinię Zenona Klemensiewicza, który – co prawda w odniesieniu do dydaktyki języka ojczystego (co jednak nie ma chyba w tym przypadku większego znaczenia) – stwierdzał:

<sup>8</sup> Uwaga ta odnosi się zresztą również do rodzimych użytkowników języka, by przywołać choćby trudności niektórych Polaków z wymową głoski [r] – mimo że jest ona dla nich wyrazista pod względem percepcyjnym, to jednak nie umieją jej wyartykułować. Szerzej na ten temat: MACIOŁEK, 2015: 189; zob. też: MADELSKA, 2010b: 45, oraz SZPYRA-KOZŁOWSKA, 2002: 91.

<sup>9</sup> Określenie SZPYRY-KOZŁOWSKIEJ (2013); Biernacka mówi o „podsystemach języka”, co jednak nie jest zbyt odpowiednie ze względu na fakt, że ortografia i interpunkcja w ujęciu strukturalistów nie należą do systemu językowego, z czego autorka zdaje sobie sprawę (zob. s. 44).

Powiązanie nowej wiadomości z wiedzą już posiadaną przez ucznia sprawia, że nabiera ona wyrazistości, ulega silnemu skojarzeniu ze zbliżonymi treściowo szczegółami i nieraz dodatkowo je oświeśla. Tak zapas starych wiadomości i wiedza nowo nabyta obustronnie dodatnio oddziałują na siebie i wiążą się w umyśle ucznia w nierozzerwalną poszufladkowaną całość.

KLEMENSIEWICZ, 1959: 50<sup>10</sup>

W drugiej części swojego poradnika Biernacka wprawdzie dokonuje przeglądu tzw. miejsc trudnych w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców; omawia więc problemy związane z percepcją i artykulacją określonych głosek (czy też grup głosek) języka polskiego, które występują u różnych grup narodowościowych. Wiadomo bowiem, że poza uwarunkowaniami natury indywidualnej czy interferencjami językowymi czynnikiem decydującym w znacznym stopniu o łatwości bądź trudności uczących się w przyswojeniu jakiegoś języka obcego (tu: polskiego) jest ich język pierwszy (ewentualnie inny język obcy, którego uczyli się wcześniej bądź uczą się równolegle)<sup>11</sup>. Autorka wskazuje więc typowe błędy cudzoziemców związane z wymową polskich samogłosek, spółgłosek i półsamogłosek, geminat i zbitek spółgłoskowych. Zwraca uwagę na możliwe w polszczyźnie upodobnienia i uproszczenia grup konsonantycznych oraz odstępstwa w tym zakresie. Charakteryzuje też zaburzenia prozodyczne w wypowiedziach obcokrajowców mówiących po polsku.

Ostatni rozdział poświęcony jest tzw. fonetyce korektywnej. Na podstawie istniejącej literatury przedmiotu autorka formułuje w nim między innymi podstawowe zasady nauczania wymowy języka obcego, wskazuje predyspozycje i ograniczenia kursantów w przyswajaniu obcej fonetyki (uwzględnia też rolę wieku uczących się w tym względzie), wymienia metody nauczania fonetyki języków obcych oraz typy ćwiczeń fonetycznych. Dokonuje ponadto przeglądu materiałów fonodydaktycznych dotyczących języka polskiego (poradników metodycznych, opracowań naukowych oraz podręczników kursowych). Pokazuje możliwości zastosowania – w nauczaniu wymowy – chwytów i ćwiczeń logopedycznych, a także różnych tekstów kultury (poezji, prozy, piosenek, łamańców językowych i zagadek, dowcipów).

---

<sup>10</sup> O możliwościach integracji wiedzy fonetycznej i ćwiczeń z tego zakresu z wiadomościami z innych działów nauki o języku, np. słowotwórstwa czy fleksji i morfonologii, oraz korzyściach z tego płynących mogłem przekonać się osobiście podczas pobytu na Uniwersytecie Wiedeńskim w ramach programu Erasmus+ w kwietniu 2016 roku; miałem wówczas przyjemność hospitować zajęcia prowadzone przez Lilianę Madelską, uważaną powszechnie – w środowisku osób zajmujących się glottodydaktyką polonistyczną i nie tylko – za autorytet w zakresie nauczania wymowy polskiej cudzoziemców (w tym także dzieci wielojęzycznych). Obserwowane zajęcia uświadomiły mi, jak fundamentalna może okazać się wiedza fonetyczna, gdy idzie o kształcenie różnych sprawności językowych (np. sprawności gramatycznej). Madelska tłumaczyła mechanizm tworzenia form stopnia wyższego przymiotników (reguły dystrybucji formantów *-szy* i *-ejszy*) czy alternacje towarzyszące tworzeniu form miejscownika, odwołując do posiadanej już przez studentów wiedzy fonetycznej. Muszę nadmienić, że – w moim przekonaniu – tak pomyślane zajęcia (chodzi mi o sposób wprowadzania nowych zagadnień) dla uczestniczących w nich studentów były jednocześnie znakomitą szkołą logicznego myślenia.

<sup>11</sup> Choć w przypadku nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego (podobnie zresztą jak w przypadku nauczania innych poziomów naszego języka) można wskazać zagadnienia przysparzające trudności większości cudzoziemców, to jednak należy zauważyć, że poszczególne grupy narodowościowe mają odmienne problemy z polską wymową.

Rozważa też kwestię wykorzystania odpowiedniego systemu transkrypcji fonetycznej na zajęciach lektoratowych z języka polskiego. Ponadto ustala zakres treści nauczania fonetyki jppo dla poziomów A i B.

Niektóre stwierdzenia zawarte w recenzowanej publikacji budzą zastrzeżenia i skłaniają do dyskusji. Nie do końca bowiem jasne jest – stosowane dość konsekwentnie przez autorkę – określenie (*pod*)system foniczny (por. np. s. 13, 14, 44, 68, 86, 91, 104, 129, 209). Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy występujący w nim przymiotnik *foniczny* odnosi się do zjawisk fonetycznych, czy fonologicznych; a może jednych i drugich – taką bowiem wskazówkę interpretacyjną odnajdujemy na stronach 43–44, por.: „Optymalny z punktu widzenia glottodydaktyki podział obejmuje podsystemy: **foniczny** (fonetyczny i fonologiczny), **graficzny**, **leksykalny** i **gramatyczny** [...]” (wyróżnienia autorki). Z kolei na stronie 80 czytamy: „Relacje między podsystemem fonetyczno-fonologicznym a leksykalnym (semantycznym) nie polegają jednak jedynie na tym, że wyrazy złożone są z mniejszych części, a najmniejsze z nich przynależą do kategorii dźwięków mowy”. Zakładając, że we wskazanym wyrażeniu *foniczny* znaczy ‘fonetyczny i/lub fonologiczny’, należy przypomnieć, że jeśli przyjmujemy wprowadzone przez Ferdinanda de Saussure’a rozróżnienie na *langue* i *parole*, to systemowość może odnosić się wyłącznie do sfery *langue*, do której tradycyjnie należą jednostki opisu fonologicznego, morfologicznego, składniowego, tzn. fonemy, morfemy, leksemy. Natomiast realizacją języka jako systemu (*langue*) są zjawiska związane z mową (*parole*), do których zaliczamy takie jednostki tekstowe, jak fony, morfy i leksemy (zob. POLAŃSKI, NOWAK, 2011: 34–36). Głoski nie tworzą żadnego (*pod*)systemu (w odróżnieniu od fonemów), choćby ze względu na fakt, że może ich być w danym języku bardzo dużo, jeśli nie nieskończenie wiele (w przeciwieństwie do stałej liczby fonemów w danym języku w określonej fazie jego rozwoju). Segment dźwiękowy, wyodrębniany w potoku mowy, jest bowiem obiektem jednostkowym, niepowtarzalnym. Nawet w jednej wypowiedzi tego samego mówiącego występuje w gruncie rzeczy wiele różnych segmentów dźwiękowych, które w zapisie fonetycznym zwykło się oddawać jednym i takim samym symbolem, oznaczającym właśnie taki „wyidealizowany” dźwięk, czyli głoskę. Należy mieć więc świadomość, że zawarte w różnych opisach fonetycznych, ujmowane zazwyczaj w tabelę, zbiory głosek poszczególnych języków (nie tylko polszczyzny) są więc jedynie inwentarzem o charakterze inwariantnym, pewnym wyidealizowanym modelem. Dlatego, jak pisze Bogusław Dunaj w najnowszym opisie polskiej fonetyki i fonologii, „ustalenie liczby głosek w danym języku nie jest sprawą łatwą” (DUNAJ, 2015: 9). Z tego też względu określenia (*pod*)system fonetyczny<sup>12</sup> czy (*pod*)system fonetyczno-fonologiczny, a także (*pod*)system foniczny (w znaczeniu ‘fonetyczny’ lub ‘fonetyczny i fonologiczny’), mimo ich obecności nawet w pracach uznanych językoznawców, nie są zasadne, a już z pewnością nie powinny się znaleźć w tekstach dotyczących *stricte* zagadnień fonetycznych.

Nieodgraniczanie (nierozróżnianie czy utożsamianie) dwóch aspektów ludzkiej mowy, tj. abstrakcyjnego, społecznego i trwałego języka (*langue*) od konkretnego, jednostkowego i momentalnego mówienia (*parole*), czego przejawem jest, jak się wydaje, enigmatyczne wyrażenie *system foniczny*, zdradzają także inne sformułowania użyte w recenzowanej

<sup>12</sup> Por. też zdanie: „Antycypacja [...] funkcjonuje we wszystkich podsystemach języka, a więc dotyczy zarówno semantyki, morfologii, składni, jak i fonetyki” (s. 33 recenzowanej pracy).



publikacji, czego ślad (refleks) odnajdujemy choćby w cytowanym już wcześniej zdaniu ze strony 80; przytoczmy je jeszcze raz w nieco szerszym kontekście:

Relacje między podsystemem fonetyczno-fonologicznym a leksykalnym (semantycznym) nie polegają jednak jedynie na tym, że wyrazy złożone są z mniejszych części, a najmniejsze z nich przynależą do kategorii dźwięków mowy. Praktyczna realizacja fonemów, jaką są głoski, nie tylko uwzględnia ich właściwą artykulację, linearne uszeregowanie w słowie (np. *rzeń* a *źreć*), odpowiednie umieszczenie akcentu / akcentów czy melodię, odwołuje się również do ich znaczenia lub znaczeń, konotacji, kontekstu językowego.

s. 80

Początek pierwszego wypowiedzenia wskazuje na aspekty zarówno tekstowe, jak i systemowe ludzkiej mowy (co sugeruje połączenie: *fonetyczno-fonologiczne*), jednak w dalszej jego części nie dokonuje się już rozdziału na jednostki tekstu, tj. wyrazy (leksy), które zbudowane są z morfów, a te z kolei z głosek (fonów), oraz jednostki systemu, tj. leksemu, utworzone z morfemów, a te z fonemów. Wadliwe jest również kolejne zdanie, w którym użyty po raz pierwszy zaimk *ich* zdaje się odnosić do głosek (fonemów?) i powoduje przypisanie im odpowiedniej artykulacji, porządku linearnego w wyrazie (leksemie), a także innych właściwości, o których mowa w tekście, w tym akcentu i znaczenia, którego zarówno głoski, jak i fonemy są pozbawione. Autorka, jak można by sądzić, chciała zakomunikować, że związki zachodzące między płaszczyzną fonetyczno-fonologiczną a leksykologiczną (słownikową) nie wynikają bynajmniej jedynie z czysto formalnego faktu, iż leks(em)y utworzone są z morf(em)ów, te zaś zbudowane są z fon(em)ów, innymi słowy stąd, że fon(em)y stanowią budulec (tworzywo) leks(em)ów. Powiązania pomiędzy wskazanymi poziomami (działami) języka zasadzają się na tym, że układ fon(em)ów w leks(em)ach, niewłaściwa realizacja fonemów, czyli błędna artykulacja fonów (głosek), nieprawidłowe akcentowanie wyrazów czy intonowanie wypowiedzi mają nieraz wpływ na warstwę semantyczną jednostek językowych (więc także sferę ich konotacji), na przykład mogą skutkować utworzeniem innego leks(em)u niż ten, który był zamierzony przez nadawcę wypowiedzi, czyli leks(em)u o odmiennym znaczeniu i asocjacjach.

A oto dwa inne fragmenty wskazujące na mieszanie jednostek i zjawisk odnoszących się do różnych porządków (ujęć) opisu języka, tj. fonetyki i fonologii:

Na poziomie fonicznym oznacza to między innymi, że konkretne głoski mogą występować wyłącznie po innych, z góry ustalonych głoskach (np. **głoskę** [i] **wymawiamy tylko po fonemach palatalnych**, [l] oraz [i] niezgłoskotwórczym).

s. 33 [wyróżnienie – M.M.]

Wielu badaczy stosuje pojęcie kompetencji fonetycznej, która definiowana jest jako zdolność do różnicowania i **artykułowania określonej liczby fonemów** [...]. Skoro jednak w definicji kompetencji fonologicznej według ESOKJ jako dwa jej subskładniki wymieniono zarówno percypowanie i **artykułowanie fonemów**, jak i percypowanie i artykułowanie ich reprezentacji (a także elementów z płaszczyzny suprasegmentalnej), to wydaje się zbędne korzystanie z tego terminu.

s. 24 [wyróżnienie – M.M.]



Również w tabeli 1 zamieszczonej na stronie 26 występuje fraza: „wymowa fonemów w kontekstach”. Tego typu błąd odnajdujemy też w zdaniu:

Wymowa drżącego przedniojęzykowo-dziąsłowego [r] jest znaczącą trudnością dla uczących się, którzy w swoim systemie posiadają inne jego realizacje, np. tylnojęzykowe (Niemcy), retrofleksyjne (Anglicy), uwularne, tzw. paryskie (Francuzi), uderzeniowe (Hiszpanie, Japończycy), frykatywne (Czesi).

s. 114–115

Sprostujmy, że to nie głoska [r] – w standardowej wymowie polskiej drżąca i przedniojęzykowo-dziąsłowa – ma odmienne realizacje w niektórych językach; inne (niż w polszczyźnie) są w tych językach podstawowe realizacje występującego w nich fonemu drżącego (wibrantu).

W wielu miejscach omawianej publikacji płaszczyzna brzmieniowa (fonetyczna) utożsamiana jest z grafią, głoska mylona jest z literą, por.:

Podczas artykulacji samogłoski [ɛ] w tej pozycji [tj. w wygłosie – M.M.] możliwe jest zachowanie lekkiej / częściowej nosowości [...]. Ewentualnie artykułujemy ją z całkowitą denazalizacją (odnosowieniem), np. [*ide* / *χce*].

s. 49

Przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi samogłoski nosowe [ɛ] i [ɔ] ulegają rozszczepieniu artykulacyjnemu na odpowiednie samogłoski ([e] lub [o]) i spółgłoski nosowe o takim miejscu artykulacji, jakie ma następująca po nich spółgłoska zwarto-wybuchowa lub zwarto-szczelinową [*sic!*].

s. 51

Podobny status posiada litera **j**, która również zmiękcza, lecz nie całkowicie.

s. 60

Litera **i** występująca po samogłoskach w wyrazach typu *nadziei*, *boisz się*, *kroisz*, *kolei* wymawiana jest dyftongicznie [*nażeji* / *boiś še* / *kroiś* / *koleji*].

s. 60

Warto zwrócić uwagę na zachowanie głosek [ɛ / ɔ] w formach czasu przeszłego (pojawiają się w zapisie mimo ich braku w wymowie), np. *wziął*, *wzięli*.

s. 71

Skoro pojedyncze spółgłoski stanowią niekiedy niemałą trudność dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, to jeszcze większym problemem są wszelkie zbitki spółgłoskowe, np. *trz*, *strz*, *drz*, *sprz*, *zdzi*, *sc*, *szcz*, *chc*.

s. 120

Mieszanie płaszczyzny brzmieniowej i pisownianej uwidacznia się również w sposobie sformułowania tytułów poszczególnych segmentów rozdziału drugiego – lapidarne ujęcie tematu skutkuje brakiem precyzji, także pod względem zawartości podrozdziałów, na przykład *Wymowa a zapis samogłosek nosowych [ɛ / ɔ]* – w tej partii książki znalazły się nie tylko uwagi na temat wymowy tzw. nosówek; podaje się tu również konteksty,

w których litery ortograficzne *ę* i *q* są realizowane nie jako tzw. samogłoski nosowe, ale jako samogłoski ustne (kolejno) [e] lub [o] bądź połączenie odpowiedniej samogłoski ustnej i nosowej spółgłoski sonornej. Kolejne podtytuły są moim zdaniem zupełnie wykoślawione, por.: *Wymowa a zapis upodobnień*, *Wymowa a zapis uproszczeń artykulacyjnych*, *Wymowa a zapis geminat*, *Wymowa a zapis miękkości* – czy można wymówić upodobnienia, uproszczenia i miękkość? O jaki zapis upodobnień, uproszczeń i geminat chodzi – fonetyczny czy może graficzny, realizujący się w błędnych formach pisownianych typu *kfiat*, *kszesło*, *szed*, *szet*? Zupełnie niejasny jest tytuł *Wymowa a zapis zakończeń typu -i, -ii, -ji*, w którym (przypuszczalnie) segmenty foniczne stoją obok graficznych.

Jako komentarz do odnotowanych dotychczas uchybień chciałbym przytoczyć fragment pochodzący z innego poradnika metodycznego dla nauczycieli języka polskiego jako obcego (ściślej: dla osób pracujących na Wschodzie), autorstwa Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki, pt. *Co warto wiedzieć*. Sądzę, że jego autorki przystępnie wyjaśniają istotę błędów popełnionych przez Biernacką:

Aby nauczyciel/lektor w miarę swobodnie mógł poruszać się po zagadnieniach współczesnej fonologii i fonetyki języka polskiego, konieczne jest przypomnienie kilku podstawowych pojęć oraz **umiejętność ich odróżnienia**. Podstawową jednostką fonologii jest fonem, czyli „funkcjonalne jądro głoski, na które składa się zbiór cech dystyngtywnych”. Jest to jednostka abstrakcyjna, nieposiadająca znaczenia, ale mająca moc różnicowania znaczenia. Skoro jest to jednostka abstrakcyjna, nie możemy jej wypowiadać. To, co jest przez nas artykułowane, to głoski. Głoska to dźwięk mowy, a więc dźwięk artykułowany, wypowiedany przy stałym układzie narządów mowy. „Każda głoska jest w danym języku realizacją jakiegoś fonemu”. Mówimy więc głoskami, zawierającymi w sobie dystyngtywne (odróżniające) cechy fonemów. Litera z kolei to jednostka alfabetu, służąca – pojedynczo lub w kombinacji z innymi – zapisaniu głoski.

DĄBROWSKA, DOBESZ, PASIEKA, 2010: 88–89 [wyróżnienie – M.M.]

Nieprecyzyjna (a przez to błędna) jest informacja podana na stronie 45:

Polski alfabet składa się z 32 znaków, przy czym wyróżnia się siedem dwuznaków: **cz**, **ch**, **rz**, **sz**, **dz**, **dź**, **dż** i jeden trójznak **dzi**. Trzy grafemy używane są wyłącznie w wyrazach obcego pochodzenia: **q**, **v**, **x** i zwykle nie są uznawane za polskie (choć niektóre opracowania tak je traktują, podając 35 znaków polskiego alfabetu).

s. 45

Z treści tego fragmentu wynika, że 7 spośród 32 grafemów polskiego alfabetu to dwuznaki (digrafy), co przecież jest nieprawdą. Alfabet polski składa się z 32 liter, z których niektóre tworzą połączenia (kombinacje) służące oznaczeniu pojedynczych dźwięków mowy. Istotnie, w polszczyźnie występuje 1 trójznak (*dzi* oznaczający głoskę [ʒ]), ale dwuznaków jest więcej; poza wskazanymi przez Biernacką połączeniami liter *s*, *c* i *r* z grafemem *z*, wskazującymi na dźwiękowość tak oznaczanych spółgłosek, oraz litery *d* z grafemami *z*, *ż*, *ź*, które wskazują na artykulację zwarto-szczelinową kodowanych w ten sposób spółgłosek,

a także przejętym z systemu łacińskiego dwuznakiem *ch*, który pełni taką samą funkcję, jak pojedyncza litera *h*, w pisowni polskiej mamy jeszcze kombinacje grafemów *s, z, c, n, k, g* z literą *i*, tj. dwuznaki *si, zi, ci, ni, ki, gi*, używane w pozycji przed literą samogłoskową (naturalnie inną niż *i*) na oznaczenie spółgłosek środkowojęzykowych (pre- i postpalatalnych, czyli odpowiednio [ś], [ź], [ć], [ń] oraz [k], [g]), jak na przykład w słowach: *siano, ziemia, ciocia, niebo, kiedy, Giewont*. Gwoli ścisłości należy dodać, że obce litery *q, v, x* występują w wyrazach zapożyczonych w standardowej polszczyźnie (por. *quad, veto, taxi*); ponadto – pod wpływem języka angielskiego – coraz częściej (zwłaszcza na blogach, czatach i forach internetowych) używa się ich na zasadzie gry językowej także w wyrazach rodzimych lub dobrze już przyswojonych, por. *qrde, qrwa, spok, dzienx* – są to tzw. zapożyczenia ortograficzne (zob. WITALISZ, 2016: 141–142).

Nie przemawia do mnie argumentacja Biernackiej, dotycząca różnicowania wymowy i tym samym zapisu fonetycznego spółgłosek wargowych w pozycji przed [i] oraz [i̯]. Autorka dokonuje rozgraniczenia spółgłosek labialnych na miękkie (przed samogłoską [i]) i zmiękczone (przed półsamogłoską [i̯]), uzasadniając to tym, iż „praktyka lektorska pokazuje, że uczący się często świetnie słyszą różnice w wymowie Polaków” (s. 215). Powoływanie się na wrażenia audytywne uczących się polskiego cudzoziemców, rzadko kiedy mających przygotowanie filologiczne (a już sporadycznie fonetyczne), nie jest zbyt przekonujące<sup>13</sup>. Decyzja o różnicowaniu spółgłosek wargowych na miękkie i spalatalizowane jest sprzeczna z ujęciami prezentowanymi w najnowszych opisach polskiej fonetyki oraz wynikami badań akustycznych (szerzej na ten temat: OSTASZEWSKA, TAMBOR, 2004: 50–51). Autorzy współczesnych podręczników akademickich do fonetyki i fonologii języka polskiego dość zgodnie przyjmują, że zarówno przed [i], jak i przed [i̯] występują spółgłoski wargowe zmiękczone, które pozostają w dystrybucji komplementarnej w stosunku do ich twardych odpowiedników (zob. DUNAJ, 2015: 34; OSTASZEWSKA, TAMBOR, 2004: 50–51; ROSIŃSKA-MAMEJ, 2014: 44–45; WIŚNIEWSKI, 2001: 46, 49–50, 56).

W różnych miejscach poradnika Biernackiej głoski niesylabiczne (głajdy) otrzymują odmienną charakterystykę. Przykładowo: na stronie 25 określa się je mianem półsamogłosek, a na stronie 118 nazywa się je półspółgłoskami. Przyjętą nomenklaturę należałoby ujedynolicić. Dodam, że z artykulacyjnego punktu widzenia [i̯] oraz [w] są samogłoskami, ponieważ podczas ich wymawiania powietrze swobodnie przepływa (nie napotyka żadnych przeszkód w postaci blokad i przewężeń) przez supraglotalne (ponadkrtaniowe) narządy mowy. Przy tej okazji należy nadmienić, że głoska [u̯] może być w języku polskim kodowana nie tylko przez literę ortograficzną *ł*<sup>14</sup>, ale również przez *u* w połączeniach typu *au, eu* w wyrazach zapożyczonych (np. [au̯tobus], [e̯u̯ropa]), o których mowa w podrozdziale 2.1.1.9 recenzowanej książki. Notabene nieprecyzyjne jest zdanie otwierające ten podrozdział:

<sup>13</sup> Moje doświadczenia w nauczaniu fonetyki języka polskiego – zarówno jako rodzimego, jak i obcego – pokazują, że nawet rodzimi (często przygotowani filologicznie) użytkownicy polszczyzny mają kłopot w uchwyceniu (percepcji słuchowej) niektórych zjawisk fonetycznych, takich jak np. asynchroniczna wymowa spółgłosek wargowych zmiękczonej (i obecność półsamogłoski [i̯]) czy polisegmentalna realizacja tzw. samogłosek nosowych przed spółgłoskami szczelinowymi oraz nosówki tylnej w wygłosie.

<sup>14</sup> Por. „Szczególnie trudną głoską jest polskie [u̯] niezgłoskotwórcze, ortograficznie zapisywane jako *ł*” (s. 118).

Wyrazy rodzime z połączeniami *au*, *eu*, np. *nauka*, *ślabesz*, a także wyrazy zakończone na *-eusz*, *-um* (na granicy sylab), np. *muzeum*, *Mateusz* wymawiamy literowo, często ze zwarcie kraniowym: [*nauka* / *ɣabeuʃ* / *muzeum* / *mateuʃ*].

s. 62

W przytoczonym wypowiedzeniu autorka ma na myśli literową wymowę wskazanych połączeń, tj. *au* i *eu*, nie zaś wyrazów; w przeciwnym razie mówilibyśmy \*[*ɣabeuʃ*] i \*[*mateuʃ*]. Zdanie to powinno więc brzmieć tak: Jeżeli występujące w wyrazach połączenia *au* i *eu* znajdują się na granicy sylab (lub: należą do dwu różnych sylab), to wymawiamy je literowo. Regułę tę można sformułować również następująco: W wyrazach takich jak *nauka*, *ślabesz*, *muzeum*, *Mateusz*, w których między *a* i *u* oraz *e* i *u* przebiega granica sylab, odpowiednikiem litery *u* jest samogłoska [u] (por. DUNAJ, 2015: 58).

We współczesnej polszczyźnie spółgłoska boczna [l] nie jest przedniojęzykowo-zębowa, lecz dźwiękowa (alweolarna) lub zadźwiękowa<sup>15</sup>, por.: „Przed [u] niezgłoskotwórczym lub [l] przedniojęzykowo-zębowym w formach czasu przeszłego czasowników dochodzi do denazalizacji, np. [u'zou] i [u'zel'i]” (s. 51). Notabene, w formach rodzaju męskoosobowego czasowników w czasie przeszłym nie występuje spółgłoska twarda [l], lecz zmiękczona [l'], która jest przedniojęzykowo-zadźwiękowa.

Na stronie 106 czytamy, że samogłoski [i], [y], [e] „są sobie bliskie pod względem cech artykulacyjno-akustycznych, np. [i / e] są przednie, a [y] scentralizowana (choć często uznawana za przednią lub środkową), z drugiej strony [i / y] są wysokie, a [e] średnia, aczkolwiek często podwyższana [é]” (s. 106). Należałoby mocniej odgraniczyć cechy artykulacyjne od akustycznych. Wszystkie wymienione w przytoczonym opisie właściwości samogłosek [i], [y], [e] podawane są z punktu widzenia fonetyki artykulacyjnej. Charakterystyka akustyczna dźwięków mowy uwzględnia natomiast ich periodyczny lub nieperiodyczny charakter, częstotliwość drgań oraz intensywność. „Istotne znaczenie dla opisu fonetycznoakustycznego dźwięków mowy mają zależności między intensywnością dźwięku a częstotliwością oraz zmiany intensywności i periodyczności w czasie” (POLAŃSKI, red., 1999: 157).

Zawarty w rozdziale czwartym (podrozdział 4.1.2) przegląd materiałów fonodaktycznych jest zbyt pobieżny. Zabrakło tu analizy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego pod kątem obecności w nich zagadnień związanych z wymową. W rezultacie w segmencie 4.1.2.1.2 znalazły się obok siebie podręczniki kursowe, w których kwestie fonetyczne praktycznie nie zostały uwzględnione (lub w bardzo niewielkim stopniu), oraz takie, w których sekcja dotycząca wymowy stanowi komponent każdej jednostki lekcyjnej. Szkoda, że wśród książek (poradników) do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego nie ma krótkiego choćby omówienia wspomnianego już przeze mnie wcześniej przewodnika dla cudzoziemców oraz nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego pt. *Głoski polskie* (MACIOŁEK, TAMBOR, 2012, 2014). Jego istnienie autorka zbyła (świadomie używam tego słowa) jednozdaniowym stwierdzeniem zawartym w przypisie: „Ukazał się także przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli *Głoski polskie* [...], który jest jednak niedostępny, prawdopodobnie ze względu na niski nakład” (s. 145). Pozycji tej nie

<sup>15</sup> Jak wynika z najnowszych badań artykulograficznych przeprowadzonych przez Anitę Lorenc, większość realizacji spółgłoski bocznej [l] (64,71%) stanowiły artykulacje zadźwiękowe (zob. LORENC, 2016).

odnotowano również w *Bibliografii*<sup>16</sup>. W zamieszczonym na końcu recenzowanej książki wykazie literatury, mimo iż jest on bardzo obszerny, dostrzegam też brak innych opracowań, istotnych z punktu widzenia podjętych przez Biernacką rozważań. Oto rejestr (choć muszę zastrzec, że niekompletny) nieuwzględnionych przez autorkę książek i artykułów:

- FOLAND-KUGLER M., 1992a: *Metodyka nauczania fonetyki języka polskiego*. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” IV, s. 115–126.
- FOLAND-KUGLER M., 1992b: *Nauczanie fonetyki języka polskiego*. W: BARTNICKA B., KACPRZAK L., ROHOZIŃSKA E., red.: *Vademecum lektora języka polskiego*. Warszawa, s. 25–34.
- KRAVCHUK A. (КРАВЧУК А.), 2015: *Польська вимова з елементами правопису для українців, що вивчають польську мову*. Kijów.
- MACIOŁEK M., 2015: *Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników*. „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(16), s. 109–124.
- MADELSKA L., 2009: *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*. „Poradnik Językowy” nr 6, s. 38–55.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2005: *Zastosowanie metod logopedycznych w pracy nad doskonaleniem wymowy polskiej*. W: DĄBROWSKA M., red.: *Język a komunikacja 8: Język trzeciego tysiąclecia III*. T. 3: *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*. Kraków, s. 283–287.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2006a: *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*. „Studia Linguistica” XXV, s. 103–110.
- MAJEWSKA-TWOREK A., 2006b: *Polska palatalność w procesie przyswajania polszczyzny przez studentów obcojęzycznych*. „Rozprawy Komisji Językowej” XXXIII, s. 91–97.
- MALEJKA J., 2007: *Jak uczyć Chińczyków wymowy polskiej*. W: *Spotkania polonistyczne w Azji*. Seul, s. 159–167.
- MŁYNARCZYK M., 2013: *Artikulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*. „Studia Linguistica” XXXII, s. 133–145.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2013: *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*. „Poradnik Językowy” nr 2, s. 7–21.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., RADOMSKI M., 2013: *Wymowa polska w ocenie cudzoziemców i polszczyzna cudzoziemców w opinii Polaków. Badania ankietowe*. „Poradnik Językowy” nr 4, s. 61–74.
- TAMBOR J., 2010: *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*. W: ACHELNIK A., KITA M., TAMBOR J., red.: *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice, s. 30–51.

<sup>16</sup> Przywołana książka była już wydana dwukrotnie, obecnie przygotowujemy jej trzecią edycję (przewodnik każdorazowo był uzupełniany o dodatkowe wiadomości i ćwiczenia; wydanie pierwsze liczyło 92 strony, drugie – 122, a trzecie będzie obejmować 134 strony druku). *Głoski polskie* (zarówno pierwsze, jak i drugie wydanie) znajdują się, jak udało mi się sprawdzić, w księgozbiorze Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi, a także w każdej z bibliotek, do których należy przekazać tzw. egzemplarz obowiązkowy.

- TAMBOR J., 2012: *Wiedza z fonetyki – pomoc w osiągnięciu bilingwalności u dzieci*. W: WĘSIERSKA K., red.: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Katowice, s. 67–78.
- TAMBOR J., 2012/2013: *Relevantna lura. O nauczaniu wymowy polskiej raz jeszcze*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, s. 29–36.
- WACŁAWEK M., 2007: *Samogłoskowe problem polszczyzny (emisja głosu, prawidłą w świetle nauczania JPjO)*. W: ACHTELIK A., TAMBOR J., red.: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice, s. 52–61.
- WÓJTOWICZ J., 1972: *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*. „Poradnik Językowy” nr 4, s. 223–231.
- WÓJTOWICZ J., 1975: *Phonetik der polnischen Sprache*. Bochum.
- WTORKOWSKA M., 2011: *Problemy fonetyczne Słoweńców uczących się języka polskiego*. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” XVIII, s. 243–252.

Na koniec powrócę do postawionego w tytule niniejszego szkicu pytania o to, czy książka Biernackiej pt. *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny* – to sukces czy porażka w zakresie polskiej fonoglotto-dydaktyki. Muszę przyznać, że bardzo trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Obok bez wątpienia wartościowych spostrzeżeń, niesprzecznych obserwacji i wielu cennych uwag dotyczących zarówno teorii, jak i praktyki nauczania wymowy polskiej cudzoziemców omawiana publikacja zawiera wiele kwestii spornych i niejasnych, a także błędów merytorycznych i językowych (w większości przypadków będących wynikiem nieuwagi lub dążności do uproszczenia wykładu niełatwych przecież zagadnień fonetycznych), które w poradniku metodycznym znaleźć się nie powinny. Recenzowana książka stanowi kompendium wiedzy na temat nauczania wymowy jpjo, jej lektura powinna być jednak uważna i niebezskrytyczna.

## Literatura

- BALKOWSKA G., 2004: *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*. W: DĄBROWSKA A., red.: *Wrocławska dyskusja o języku polskim*. Wrocław, s. 247–254.
- DĄBROWSKA A., DOBESZ U., PASIEKA M., 2010: *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących na Wschodzie*. Warszawa.
- DOMAGAŁA A., MIRECKA U., 2001: *Słuch fonemowy. Odkrywanie elementarnych jednostek systemu językowego*. „Logopedia” T. 29, s. 53–70.
- DUNAJ B., 2015: *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Cz. 1: *Fonetyka i fonologia*. Tarnów.
- ESOKJ, 2003: COSTE D., NORTH B., SHEILS J., TRIM J.: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. MARTYNIUK W., tłum. Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1959: *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. Warszawa.
- KOŁACZEK E., 2017: *Fonetyka*. Kraków.
- LORENC A., 2016: *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłosek bocznej*. Warszawa.

- MACIOŁEK M., 2015: *Przejawy tendencji do ekonomiczności środków językowych w zakresie wymowy i podsystemu fonologicznego*. W: MITRENGA B., red.: *Linguarum Silva*. T. 4: *W kręgu zagadnień języka i tekstu*. Katowice, s. 185–207.
- MACIOŁEK M., TAMBOR J., 2012: *Głoski polskie*. Cz. 1: *Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Cz. 2: *Rentgenogramy*. Katowice.
- MACIOŁEK M., TAMBOR J., 2014: *Głoski polskie*. Cz. 1: *Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego (wydanie II uzupełnione, z uwzględnieniem wymowy zapożyczonych)*. Cz. 2: *Rentgenogramy*. Katowice.
- MADELSKA L., 2010a: *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*. Lublin.
- MADELSKA L., 2010b: *Posłuchaj, jak mówię. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego (Podręcznik ucznia, Poradnik dla rodziców i nauczycieli; film dydaktyczny Powiedz mi, co widzisz)*. Wiedeń.
- OSTASZEWSKA D., TAMBOR J., 2004: *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- POLAŃSKI E., NOWAK T., 2011: *Najnowszy podręcznik gramatyki języka polskiego*. Kraków.
- POLAŃSKI K., red., 1999: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- PIOTROWSKA-ROLA E., PORĘBSKA M., 2012: *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*. Lublin.
- ROSIŃSKA-MAMEJ A., 2014: *Fonetyka i fonologia języka polskiego. Skrypt dla studentów*. Kielce.
- SKOREK E.M., 2001: *Oblicza wad wymowy*. Warszawa.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2002: *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*. Lublin.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., 2013: *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*. „Poradnik Językowy” nr 2, s. 7–21.
- WIŚNIEWSKI M., 2001: *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*. Toruń.
- WITALISZ A., 2016: *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Kraków.