



MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO

 <https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie
Bratysława

Kompetencja fonologiczna w nauczaniu języka polskiego Słowaków. Trudne miejsca w wymowie (i ortografii)

Phonological competence in teaching Polish to Slovaks.
Difficult points in pronunciation (and spelling)

Abstract: The paper analyses Polish phonetic system points which are difficult for Slovaks, and shows how shortcomings in phonological competence may also affect spelling correctness in texts written by students. The paper is of a comparative nature, so the problematic issues are presented separately in the Polish vowel, consonant and accent system compared to the Slovak one. In each of the three parts, typical pronunciation and spelling errors are present that occur in students' spoken and written work. The aim of this contribution is to present the importance of phonological competence training during the foreign language course in such a way as to minimise negative language transfer.

Keywords: glottodidactics, orthophonic standard, phonological competence, language transfer

W opracowaniach poświęconych fonetyce w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) często zwraca się uwagę na to, że kształcenie wymowy zajmuje za mało miejsca podczas lekcji, nie ma charakteru systemowego, a także nie wykracza poza poziom A1 (por. Tambor 2010, 32; Seretny, Lipińska 2005, 31). Takie zaniedbania zdarzać się mogą szczególnie lektorom JPJO w krajach słowiańskich. Nauczyciele ci ulegają bowiem przeświadczeniu o istotnym znaczeniu transferu pozytywnego pomiędzy językami rodzimym i obcym (Raźniak 2016, 73). Często można spotkać się z przekonaniem, że prawidłowa wymowa rozwinie się mimochodem podczas nauczania sprawności rozumienia ze słuchu czy mówienia. Nie jest to jednak podejście słuszne, po-

nieważ nawet między tak bliskimi sobie językami jak słowacki (SK) i polski (PL¹) występuje szereg różnic fonetyczno-fonologicznych – dlatego też zaleca się, by uczyć artykulacji w ujęciu kontrastywnym: po pierwsze – na parach minimalnych wyrazów, a po drugie – porównując język rodzimy i obcy (Seretny, Lipińska 2005, 30). Słowaccy studenci przeważnie nie zdają sobie sprawy z normy ortofonicznej PL, dlatego że dźwięki nowego języka filtrują przez ojczyzną normę wzorcową. Niezwracanie uwagi na różnice między obiema normami oraz ignorowanie niedostatków artykulacyjnych może rzutować na dalszy proces nauki zarówno na poziomie sprawności receptywnych, jak i produktywnych: przyczyniać się do występowania błędów ortograficznych², deficytów w rozumieniu ze słuchu czy zahamowań związanych z komunikacją, a wynikających z lęku przed ośmieszeniem. Należy również zwrócić uwagę, że „w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) kompetencja fonologiczna³ jest częścią językowej kompetencji komunikacyjnej” (Seretny, Lipińska 2005, 28).

Niniejszy przyczynek stawia sobie zatem za cel opisanie najważniejszych różnic w systemie fonetyczno-fonologicznym SK i PL, o których powinno się pamiętać podczas nauczania studentów słowackojęzycznych. Przyjęta perspektywa jest więc glottodydaktyczna – zestawione tu zostaną wyłącznie te elementy wokaliczne, konsonantyczne oraz akcentowe SK oraz PL, które świadczą o miejscach trudnych dla wybranej grupy docelowej. Na dowód tego, że niedostatki fonetyczno-fonologiczne rzutują także na poprawność ortograficzną (por. Seretny, Lipińska 2005, 31, 43), dla każdego z analizowanych problemów podawane są przykłady błędów powtarzających się w wymowie oraz w pracach pisemnych uczestników lektoratów PL⁴ na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie, na którym od 2017 roku pracuje autorka niniejszego artykułu. Ortografia jest tu zatem omawiana wyłącznie z perspektywy kompetencji fonologicznej.

¹ W całym tekście posługuję się skrótowcami PL (język polski) oraz SK (język słowacki) pisanymi bez kropki, wielkimi literami – zarówno w mianowniku, jak i w przypadkach zależnych.

² Błędy te wypływają z nieumiejętności „tworzenia relacji między głoską a literą” w języku obcym, co jest „(...) niezbędne szczególnie w początkowej fazie czytania i pisania” (Raźniak 2016, 68).

³ Więcej na temat kompetencji fonologicznej również w pracy M. Biernackiej (Biernacka 2016).

⁴ Materiał badawczy stanowiło dziesięć nagrań wypowiedzi ustnych oraz sto dwadzieścia prac pisemnych ok. czterdzieścioro studentów z pięciu roczników studiów, a więc od poziomu A1 do C1 (według ESOKJ).

Polski system fonetyczno-fonologiczny – perspektywa porównawcza

Różnice w systemie ortoepicznym, a przede wszystkim ortofonicznym SK i PL zostaną przedstawione jedynie funkcjonalnie. Celem tego opisu ma być – po pierwsze – stwierdzenie, z czego wynikają błędy w wymowie, a wtórnie w pisowni studentów, czy powoduje je transfer negatywny pomiędzy oboma językami; po drugie zaś – założeniem jest wskazanie miejsc trudnych w obrębie polskiej wymowy i określenie jej wpływu na poprawność ortograficzną. Świadomość taka może pomóc lektorowi w przygotowaniu ćwiczeń fonetycznych, dyktand oraz komentarzy do nauczanego materiału ukierunkowanych na pozbycie się niepożądanych interferencji między PL a SK. Różnice pomiędzy oboma systemami fonetyczno-fonologicznymi podzielone zostaną na trzy grupy: system wokaliczny, system konsonantyczny i akcent.

System wokaliczny

W pracach słowackich studentów błędy pojawiają się najczęściej w związku z następującymi „miejscami trudnymi” w PL:

- 1) samogłoskami nosowymi;
- 2) brakiem opozycji fonologicznej samogłosek długich i krótkich;
- 3) opozycją fonologiczną *y* oraz *i*.

W odniesieniu do pierwszego punktu należy zauważyć, że PL jest wyjątkiem wśród języków słowiańskich (poza kaszubskim), ponieważ nie doszło w nim do zaniku samogłosek nosowych. Polskie nosówki stanowią tak skomplikowane zagadnienie, że nawet natywni użytkownicy PL (również osoby publiczne) nie wymawiają ich zgodnie z normą ortofoniczną, a przecież studenci obcokrajowcy traktują te wypowiedzi jako wzorcowe. Co więcej, fonetycy też miewają wątpliwości dotyczące jednolitej normy artykulacyjnej owych samogłosek (por. Majkowska 2015, 145; *Polfon* za: Maciolek, Tambor 2012) – coraz częściej wskazuje się na asynchroniczność ich wymowy (jako dyftongu lub samogłoski oraz spółgłoski nosowej) także w wygłosie (dla *a*) oraz przed spółgłoskami szczelinowymi.

Zaprezentowanie na jednej z pierwszych lekcji JPJO tabeli obejmującej dziewięć wariantów wymowy grafemów *a* i *ę* w zależności od stopnia zbliże-

nia narządów mowy (por. Majkowska 2015, 145–146) może więc działać odstrasżająco. Ponadto regul tych studenci prawdopodobnie nie będą w stanie stosować ze względu na zbyt mały zasób słownictwa, dlatego należy „dawkować” kolejne relewantne informacje co najmniej przez pierwszy rok nauki (do poziomu A2, za: Seretny, Lipińska 2005, 30).

Problemy z samogłoskami nosowymi widać w wypowiedziach ustnych i pisemnych studentów:

a) w wymowie:

- pod wpływem negatywnego transferu fonologicznego oraz sugerowania się kształtem graficznym litery następuje nazalizacja samogłoski [a], np. *[čãũški] (SK *fažkyj*), *[v'izãũ] (SK *vidia*), *[užãnt] (SK *úrad*);

b) w pisowni:

- w zapisie fonetycznym lub „rozłożeniu nosowości na ustny element samogłoskowy i spółgłoskę nosową” (Miroslawska 2013, 305) tam, gdzie nosówka występuje w śródgłosie lub wygłosie, np. **rozpoczęła*, **spendzają*, *on byl *autystomr*;
- w błędnym zapisie końcówek fleksyjnych zawierających nosówki. Typową usterką jest kontaminacja morfologiczna biernika i miejscownika lub biernika i dopełniacza liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, np. *przepisać coś na *głowie*, *w *szkole*, *w ramach *tę inwestycje*;
- w niezaznaczaniu „ogonka” w bierniku liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, wynikającym z zaniku nazalności w wygłosie, np. *mam *gorącęke*, *ma bladą *skóre*, *dostać *nagrode* czy też w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego lub przyszłego: **myśle*, **będę* (lub nawet **będzie*), **dostaje*;
- w zastępowaniu jednej nosówki drugą, np. *rządzić *Słowację*, **urzęd*, *między chłopcem a *dziewczyne*;
- w kompensacji wynikającej z hiperpoprawności, czyli w zapisie samogłosek nosowych tam, gdzie w rzeczywistości nie występują: **będzie*, **umie*, *w *Bratysławie*.

Wielość różnego typu usterek wskazuje na złożoność zagadnienia i jest sygnałem, że należy zwracać na nie uwagę, podwyższając sukcesywnie poziom skomplikowania dyktand i ćwiczeń fonetycznych.

Drugie wymienione miejsce trudne w polskim systemem samogłoskowym – brak występowania iloczasu jako dystynktywnej cechy fonologicznej PL – bratysławscy studenci zwykle przyjmują z zaskoczeniem, szczególnie że część z nich zdaje się słyszeć różnicę długości pomiędzy dźwiękami odpo-

wiadającymi grafemom *u* oraz *ó* w wyrazach. Ta druga litera świadczy zresztą o niegdysiejszym występowaniu iloczasu w polszczyźnie. Studentom nie ułatwia nauki to, że w SK występuje identyczny grafem oznaczający długą samogłoskę [o], a ponadto – dyftong *ô* (wymawiany jak [uo], Sičáková 2002, 47), który pojawia się analogicznie do polskiego *o* kreskowanego (por. PL *stół* – SK *stól*, PL *mój* – SK *mój*, PL *ósmý* – SK *ôsmy*). W PL i SK obecne są też słowa, które różnią się wizualnie wyłącznie znakiem diakrytycznym nad grafemem *o* (por. PL *pokój*, SK *pojoj*, PL *trójka*, SK *trojka*, PL *strój*, SK *stroj*). Błędy powiązane z opozycją *o* : *ó* : *ô* można pogrupować w następujący sposób:

- a) w wymowie:
 - czytanie słów zawierających *o* kreskowane (w tym wymienionych wcześniej), tak jakby występowało w nich słowackie długie *o* (z nie-naturalną dla PL przodnią);
- b) w pisowni:
 - kompensacja wynikająca z dążenia do hiperpoprawności, np. w *Europie* **Śródkowej*, **drobnóstki*, **ósiemr*;
 - niestosowanie znaków diakrytycznych nad *o*: *dužo* **nagrod*, *zmiana* **por roku*, **miod*, niekiedy wynikające z negatywnego transferu językowego, np. na **gorze* (SK (*na*) *horé*), **spósob* (SK *spósob*), w **ktorym* (SK *v ktorom*).

Jeśli chodzi o trzeci z wymienionych problemów, wynika on przede wszystkim z odmiennych cech fonologicznych [y] oraz [i] w obu interesujących nas językach. Zgodnie z polskim czworokątem samogłoskowym (Seretny, Lipińska 2005, 26, za: Nagórko 1998, 34), choć obydwie są samogłoskami przednimi i wysokimi, istnieje różnica w ich artykulacji: „Przy wymowie samogłoski [i] masa języka jest wysunięta ku przodowi i wznosi się do góry. Przy [y] koniec języka pozostaje przy dolnych zębach, a środek wznosi się silnie ku górze, przesuwając się ku przodowi, nie tak bardzo jak przy [i]” (Majkowska 2015, 147). SK wyróżnia zarówno długie, jak i krótkie *y*, jednak z fonetycznego punktu widzenia – realizowane są one przez te same fonemy, co długie oraz krótkie *i* (Sičáková 2002, 44). Efektem braku rozróżnienia w wymowie *y* oraz *i* w SK – w PL bywają błędy następującego typu:

- a) w wymowie:
 - zatarcie różnicy pomiędzy metagramami, jak np. [vydać] – [v'idać], [b'ić] – [być], [vy'zau] – [v'izau]. Takie pomyłki w konsekwencji pojawiają się również w piśmie;

b) w pisowni:

- zapis *i* zamiast *y* (często ze względu na transfer negatywny), np. **między* (SK *medzi*), **samy* (SK *sami*), **delikatni* (*temat*). Studentom należy zwracać uwagę na zmiękczone właściwości *i* po *č, n, s, ž* – szczególnie że w SK głoska [i] jest ich pozbawiona. W SK *i* po spółgłoskach miękkich lub obojętnych, a przed następującą po niej samogłoską *a, e* lub *u* tworzy całość artykulacyjną, czyli dyftong wymawiany jako [ia], [ie] lub [iu], por. PL *sieć* – SK *sieť* [sjetʰ] (Sičáková 2002, 48). Ta reguła może prowadzić do asynchronicznego oraz/lub twardego wymawiania polskich spółgłosek miękkich, ale również do powstawania błędów ortograficznych, np. **Słowacia*, **animacia*, **decyzia*;
- błędy w zapisie słów obcego pochodzenia, np. **lyceum*, **fiżyczny*, **Bratysława*, wynikające z transferu negatywnego. Kształcenie słuchu fonematycznego nie zawsze przynosi natychmiastowe efekty, warto zasygnalizować studentom, że według polskiej normy ortograficznej po grafemie *l* nigdy nie występuje *y*, zaś po *ł* (oraz *l̥*) – *i*. Zapamiętanie tej reguły pomoże im uniknąć błędów w formantach czasu przeszłego, które pojawiają się powszechnie ze względu na to, że w SK występuje wyłącznie formant *-l-* (por. *oni/ony robili*), jak np. *one *robili*, *z moim chłopakiem *poszliśmy*, **gotowaliśmy* (o opozycji fonologicznej [l] oraz [ɫ] będzie jeszcze mowa w kontekście trudności dotyczących polskiego systemu konsonantycznego);
- błędny zapis grafem *y* po *k, g*, który w PL nigdy po nich nie występuje, np. **nogy*, **taky*, **gynecolog*. Jest to ponownie efekt transferu negatywnego.

Wspomniane wyżej miejsca trudne w systemie wokalicznym polszczyzny można uznać za najważniejsze i dlatego też należy na nie zwrócić szczególną uwagę podczas ćwiczeń z fonetyki artykulacyjnej (za: Seretny, Lipińska 2005, 23) na lektoracie PL.

System konsonantyczny

W polskim systemie spółgłoskowym można wyróżnić dwa dominujące miejsca problematyczne dla Słowaków:

- 1) szereg głosek syczących, szumiących i ciszących (szczelinowych i zwarto-szczelinowych);

2) opozycję fonologiczną między [l] a [u].

Inaczej niż w PL, w SK nie występuje trójczłonowa opozycja pomiędzy głoskami syczącymi, szumiącymi i ciszącymi: [s]:[š]:[ś], [c]:[č]:[ć], [z]:[ž]:[ź], a jedynie dwuczłonowa – pomiędzy dwoma pierwszymi elementami. Konfuzeje studentów wywołuje fakt, że wymowa słowackich spółgłosek szumiących jest nieco inna niż polskich ze względu na miejsce artykulacji: w SK czubek języka znajduje się na górnych dźwiękach w pozycji prealwearno-postalwearnej (Sičáková 2002, 60), zaś w PL „czubek języka zbliża się do podniebienia górnego w okolicy zadziąsłowej (...)” (Polfon, za: Maciolek, Tambor 2012). Należy wspomnieć, że w SK występują także spółgłoski dźwięsłowo-podniebienne (alwearno-palatalne), czyli *ť*, *ď*, *ň* (Sičáková 2002, 62) zbliżone w wymowie do głosek z szeregu ciszącego – do polskich spółgłosek miękkich [ć], [ź], [ń], których artykulacja jest bardziej spalatalizowana niż ich słowackich odpowiedników. Wszystkie te różnice mogą zaowocować następującymi usterkami w polszczyźnie uczących się Słowaków:

a) w wymowie:

- częste zastępowanie głoskami jednego szeregu głoski z innego szeregu, np. **[pužńej]*, **[ruznej]*, **[doš'f'iatćej]*;
- wpływ wymowy i grafii języka węgierskiego, którego znajomość na południu Słowacji jest rozpowszechniona, a w którym również występują digraf *sz* (czyt. [s]) oraz grafem *s* (czyt. [š]), co powoduje błędną artykulację, np. **[šport]*, **[hispańja]*, **[šmakovać]* (w ostatnim przypadku możliwy jest również wpływ języka niemieckiego);

b) w pisowni:

- opuszczanie znaków diakrytycznych lub jednego z grafemów w dwuznakach lub trójznakach, np. **przeżycie*, **widzieć*, o **zakazę*;
- transfer negatywny np. **złe* (SK *zle*), **musia* (SK *musia*), **siebie* (SK *seba*);
- asymilacja grup spółgłoskowych, np. w **Budapeście*, **państwo*, **ścieśliny*;
- zatarcie różnicy – również w wymowie – pomiędzy metagramami oraz przypadkami zależnymi tego samego rzeczownika, np. *plac* – *plac*, *złe* – *zle*, *zdradę* – *zdradzje*.

Drugi z wymienionych problemów spółgłoskowych wynika przede wszystkim z odmiennej polskiej i słowackiej grafii: braku litery *ł* w SK. Piszę jedynie o braku litery *ł*, nie zaś głoski [u], ze względu na to, że w zbliżony sposób do polskiego *u* niezgłoskotwórczego Słowacy czytają grafem *v* (jeśli znajduje się w śródgłosie przed spółgłoską lub w wygłosie wyrazu), a także dyftong *ô* (wymawiany jako [uo]). Innymi słowy głoska [u] w SK istnieje,

jednak jej wymowa jest nieco inna – przedniojęzykowo-zębowa (Tambor 2010, 40) i nie jest reprezentowana przez samodzielny grafem (Sičáková 2002, 56), co prowadzi do trudności w nauce polskiej wymowy oraz ortografii. Przede wszystkim pod wpływem interferencji międzyjęzykowej dochodzi do rozmaitych usterek, takich jak:

- a) w wymowie:
 - odczytywanie grafemu *w* we wspomnianych pozycjach tak, jakby [u] stanowiło fakultatywny wariant fonemu /v/, a więc: *[vrɔcɔu], *[prauda], *[leu], czyli analogicznie do wymowy słowackiej;
- b) w pisowni:
 - opuszczanie grafemu *l* tam, gdzie nie występuje w języku ojczystym studentów, co prowadzi do błędów typu: **na głowie* (SK *na hlavě*), **cale* (PL *całe*, SK *celé*), **poniedziałek* (SK *pondelok*);
 - kompensacja polegająca na zapisywaniu *l* tam, gdzie w rzeczywistości nie występuje, np.: **wyglądać*, **poszlibyśmy*, **dla mnie*.

Nauki wymowy i pisowni *l* oraz *l* w PL nie ułatwia Słowakom również obecność w ich języku ojczystym trzech głosek wraz z odpowiadającymi im grafemami, a mianowicie: *l* (krótkiego l), *l̃* (długiego l, które pojawia się wyłącznie jako nośnik sylaby), a także *l'* (miękkiego l). Dwie pierwsze mają właściwości zgłoskotwórcze, natomiast trzecia jest wymawiana bardziej palatalnie od polskiej głoski [l]. Studenci niekiedy mają tendencję do wymawiania jej hiperpoprawnie, czyli tak, by zaakcentować różnicę pomiędzy [l] a [u], co zdarza się szczególnie na początku nauki, np. **[po]łska* (SK *Pol'sko*), **[fu]że* (SK *ľudia*), **[pšy]jaćel's'ki* (SK *priateľ'skej*). Nie utrudnia to jednak zwykle zrozumienia wypowiedzi.

Przedstawiony porównawczy przegląd polskiego systemu spółgłoskowego nie wyczerpuje tematu miejsc zdradliwych dla Słowaków. Jego celem było przede wszystkim ukazanie, na przykładzie analiz wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów, najważniejszych problemów.

Akcent

W SK występuje akcent inicjalny, więc (szczególnie na początku nauki) taki akcent będzie dominował w wypowiedziach studentów. Może również zdarzać się akcentowanie przyimków stojących przed dwusylabowymi słowami, np. **do domu*, **pod stołem*, **na oknie*, spowodowane transferem nega-

tywnym, dlatego powinno się zwrócić uwagę na prawidłowości wymowy polskich zestrojów akcentowych (por. Seretny, Lipińska 2005, 36). Słowaccy studenci przyzwyczajają się jednak dość szybko do akcentu paroksytonicznego i konsekwentnie stosują go również tam, gdzie pojawiać się powinno odstępstwo (por. Seretny, Lipińska 2005, 34–35), dlatego też należy im uświadomić te rozbieżności. Uczący się zwykle lubią ćwiczenia fonetyczne (szczególnie jeżeli wprowadzane są w formie zabawy) i chętnie je wykonują – zwłaszcza w parach czy grupach.

Wnioski i uwagi końcowe

Choć nie wszystkie przytoczone błędy wynikają wyłącznie z niedostatecznej kompetencji fonologicznej, ale także z innych przyczyn (np. braku systematycznej nauki, rozkojarzenia, szeroko pojętego transferu negatywnego), nie ulega wątpliwości, że należy kształtować ją u naszych studentów tak, by byli w stanie nie tylko usłyszeć polskie głoski, ale i zapisać je przy pomocy reguł polskiego alfabetu – ze świadomością, że zasada fonetyczna: „pisz, jak mówisz“ jest tylko jednym z czterech kryteriów, na których opierają się polskie zasady ortograficzne (Seretny, Lipińska 2005, 47–48). W wielu przypadkach dla obcokrajowców usłyszenie niuansów artykulacyjnych jest trudne lub niemożliwe (ze względu na wiek, brak wystarczającego zanurzenia w języku, zaburzenia słuchu itp.), więc nie należy ich frustrować, ale zachęcać do ćwiczeń – zarówno na zajęciach, jak i w warunkach domowych. W tym celu można odwołać się do wspomnianej już platformy *Polfon*, która demonstruje ułożenie narządów artykulacyjnych na diagramach oraz głoski w różnych pozycjach artykulacyjnych. Pomoc ta powstała na olomunieckim Uniwersytecie Palackiego, co stanowi jej dodatkowy atut – słowaccy i czescy studenci uczący się polszczyzny borykają się często ze zbliżonymi problemami w wymowie.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden element – kompetencja artykulacyjna studentów może różnić się także ze względu na region pochodzenia – na Słowacji w wymowie obecne są cechy regionalne. Trzy podstawowe narzecza (dialekty) to: wschodnio-, zachodnio- i środkowosłowackie (Sičáková 2002, 25). Osoby wywodzące się ze wschodniej lub środkowej Słowacji będą osłuchane z polszczyzną, wymowa polska będzie dla nich łatwiejsza (nastąpi transfer pozytywny, za: Raźniak 2016, 68) niż dla studentów z zachodu kraju, gdzie dialekt historycznie kształtował się raczej

pod wpływem czeszczyzny, węgierszczyzny i niemczyzny (stwardnianie zmiękczeń, wyraźna wymowa długich samogłosek).

Bibliografia

- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Maciołek M., Tambor J., 2012, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Majkowska A., 2015, *Współczesna polska norma ortograficzna. Wokalizm*, „Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne”, nr 16 (1).
- Mirowska W., 2013, *Trudne miejsca w nauczaniu wymowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (12).
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Polfon*, <http://polfon.upol.cz> [dostęp: 21.08.2020].
- Raźniak A., 2016, *Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2016.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sičáková L., 2002, *Fonetika a fonológia pre elementaristov. Náuka*, Prešov.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: Achtelek A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.

Magdalena Zakrzewska-Verdugo – dr, Katedra Filologii Słowiańskich, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Bratysława, Słowacja.

Tytuł doktora w zakresie porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Pałackiego w Ołomuńcu w 2016 r. Od roku 2017 pracuje jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Jej zainteresowania naukowe to: glotodydaktyka polonistyczna, językoznawstwo porównawcze, przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (Olomouc 2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература*, „Чуждоезиково обучение” (2020).

Kontakt: verdugo1@uniba.sk