

mgr Michał Bartłomiej Citko  
Wydział Filologiczny  
Uniwersytet w Białymstoku

Streszczenie rozprawy doktorskiej pt.

**Budowanie świadomości artykulacyjnej  
na początku nauki języka obcego  
na przykładzie języka polskiego**

Powstające teorie nabywania języka obcego/drugiego (J2), oparte o teorie nabywania języka ojczystego/pierwszego (J1), prezentują odmienne perspektywy i zdają się raczej zajmować różne, wzajemnie niewykluczające się nisze, niż dążyć do wypracowania wspólnego modelu (Mitchell, Myles 2002). Pomimo braku konsensusu co do sposobu, w jaki język – zarówno ojczysty, jak i obcy – jest nabywany<sup>1</sup>, większość językoznawców jest jednak zgodna co do tego, że spośród dwóch fizycznych realizacji języka naturalnego – mówionej i pisanej – pierwsza jest pierwotna, a druga wtórna, tzn. pismo opiera się na mowie (Awramiuk 2006), co powinno mieć swoje implikacje dla procesu nauczania oraz uczenia się J2.

Jest dość oczywiste, że spośród czterech podstawowych sprawności językowych w nauce J2 – mówienia, rozumienia ze słuchu, pisania, czytania (np. Seretny, Lipińska 2005) – dwie pierwsze są bezpośrednio związane z realizacją mówioną. Jednak kluczową rolę realizacji mówionej można zaobserwować również w przypadku czytania i pisania. Aby nauczyć się czytać i pisać, niezbędna jest świadomość fonologiczna danego języka (Awramiuk 2006), a pośrednictwo mowy w czytaniu i pisaniu można zaobserwować np. w procesie cichego czytania (Dehaene 2010).

Również badania neurolingwistyczne dowodzą znaczenia modalności mówiono-słuchowej dla przetwarzania języka. Kognitywne teorie *pętli fonologicznej* i *pamięci roboczej*

---

<sup>1</sup> Na gruncie J1 chodzi o kwestie percepcji i interpretacji języka, podczas gdy na gruncie J2 analizuje się raczej czynniki warunkujące sukces w nauce J2.

*Michał Citko*

(Baddeley, Hitch 1998, Baddeley et al. 1998) potwierdzają kluczową rolę ścieżki słuchowej w przyswajaniu języka naturalnego. Z kolei *teoria motoryczna percepcji mowy* (Liberman, Mattingly 1985) wykazała związek między percepcją a produkcją języka mówionego i odwróciła intuicyjny i powszechnie akceptowany w nauczaniu języków obcych pogląd "percepcja przed produkcją", dowodząc, że to właśnie zachowania motoryczne podczas produkcji mowy umożliwiają jej prawidłową percepcję.

Rola realizacji mówionej jest także podkreślana w uczeniu się i nauczaniu języka drugiego (J2). Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2020) wśród innych kompetencji językowych wymienia kompetencję fonologiczną jako element niezbędny do opanowania języka. Również prace teoretyczne z zakresu metodyki nauczania języków obcych podkreślają znaczenie rozwijania kompetencji fonologicznej i treningu fonetycznego (np. Komorowska 2005), co znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach używanych na zajęciach.

Roli treningu fonetycznego można też upatrywać w jego powiązaniu z niektórymi czynnikami warunkującymi sukces w nauce J2 (np. VanPatten, Williams 2015), a mianowicie: predyspozycjami językowymi, wiekiem, wpływem J1. Predyspozycje językowe są w dużym stopniu zdeterminowane przez rozwój słuchu fonemowego i zdolności rozróżniania dźwięków. Czynnikiem wieku wiąże się z hipotezą okresu krytycznego, która głosi, że ze względu na zmiany w strukturze rozwijającego się mózgu (np. mielinizację włókien nerwowych) uczenie się J2 zostaje zahamowane, co najwyraźniej widać w znacznie gorszej wymowie osób, które rozpoczęły naukę J2 jako dorośli, w porównaniu z tymi, które rozpoczęły ją jako dzieci (Birdsong 1999). Z kolei wpływ J1 można zauważyć w dobrze znanym zjawisku obcego akcentu. Najbardziej prawdopodobną jego przyczyną jest tak zwane *sito fonologiczne* (Trubiecki 1970), które działa w mózgu każdej osoby uczącej się J2 i filtruje dźwięki J2 przez sito kategorii fonologicznych języka J1 uczącego się, zniekształcając w ten sposób percepcję, a w rezultacie także wymowę J2.

Mimo że teoria przyswajania języka drugiego oraz metodyka nauczania języków obcych podkreślają znaczenie fonetyki dla procesu uczenia się, praktyka lekcyjna nie potwierdza tego podejścia. Wręcz przeciwnie, rola fonetyki wydaje się znikoma, a jej status w klasie jest bardzo niski. Wynika to z trzech powodów: oddzielenia praktyki wymowy jako osobnej umiejętności dla mówienia (zamiast uczynienia z niej umiejętności wprowadzającej do nauki J2), dominacji realizacji pisemnej nad mówioną w klasie J2 oraz niewystarczającej wiedzy nauczycieli J2 na temat artykulacji J2.

Spośród dwóch głównych rodzajów technik nauczania wymowy: imitacyjnej i analitycznej (Celce-Murcia et al. 2010), ta pierwsza jest preferowana zarówno przez

nauczycieli, jak i uczniów. Niestety, ograniczanie nauki wymowy do imitacji nie może przynieść pożądanych efektów ze względu na zakłócenia pochodzące z J1, które wpływają zarówno na percepcję (sito fonologiczne), jak i na produkcję (nawyki motoryczne J1). Stąd potrzeba bardziej analitycznego podejścia, łączącego aspekt kognitywny (świadomość poszczególnych dźwięków J2 i sposobu ich powstawania) z aspektem motorycznym (umiejętnością wytwarzania dźwięków mowy).

Świadomość artykulacyjna wydaje się niezbędna na początku nauki J2, aby ograniczyć efekty interferencji J1 w aspekcie fonologicznym i fonetycznym oraz umożliwić uczniom wypracowanie właściwej *postawy artykulacyjnej* dla J2 (Honikman 1964). Można tego dokonać, stosując liczne techniki analityczne opracowane przez nauczycieli J2 oraz logopedów. Techniki te cieszą się coraz większą popularnością także wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego (np. Kaproń-Charzyńska 2020).

Nauczanie języka polskiego jako obcego wymusza decyzję o repertuarze dźwięków prezentowanych uczniom, co może być nieco problematyczne ze względu na różne podejścia teoretyczne do jego fonologii (Wolańska 2019). Niezbędna jest również świadomość charakterystyki artykulacyjnej języka polskiego, który można określić jako język umiarkowanie spółgłoskowy z 83-procentowym udziałem spółgłosek (Maciolek, Tambor 2018: 13). Charakterystyczną cechą języka polskiego jest obecność trzech grup spółgłoskowych: zębowo-wybuchowej [s] [z] [ʦ] [ʃ], zębowej [ʃ] [ʒ] [ʧ] [ʤ] i ustno-zębowej [c] [z] [tʃ] [dʒ], oraz licznych zbitek spółgłoskowych. Jego system wokaliczny jest ograniczony do sześciu samogłosek ustnych [i] [u] [ɨ] [ɛ] [ɔ] [a]. W kontekście nauczania należy również zauważyć, że pismo polskie nie jest tak przejrzyste, jak mogłoby się wydawać (korespondencja literowo-dźwiękowa nie jest jednoznaczna).

Trudno powiedzieć, czy niektórym narodowościom (np. użytkownikom języków słowiańskich) łatwiej jest opanować polskie dźwięki. Bezpieczniej jest raczej założyć, że każda narodowość będzie miała swoje specyficzne problemy z polską wymową, wynikające z różnic w repertuarze dźwiękowym języków. Generalnie jednak do najbardziej problematycznych miejsc w wymowie polskiej dla studentów zagranicznych należy wymowa trzech grup spółgłosek wymienionych powyżej oraz zbitek spółgłoskowych, a w systemie wokalicznym - rozróżnienie [i] [ɨ] oraz [ɛ] (np. Seretny, Lipińska 2005).

Przedstawiony w niniejszej pracy schemat artykulacyjny języka polskiego jest jednym z narzędzi lekcyjnych służących rozwijaniu świadomości artykulacyjnej uczniów. Inspiracją do jego stworzenia były istniejące narzędzia do nauki języków obcych opracowane przez Gattegno (1976) i Underhilla (2005). Różni się jednak od nich, ponieważ wykorzystuje przekrój

strzałkowy aparatu mowy i wprowadza nowy sposób kodowania dźwięków mowy. Schemat pozwala na ćwiczenia artykulacyjne oraz wprowadzenie prostej komunikacji bez konieczności uciekania się do pisania. Jest to pierwsze tego typu narzędzie stworzone dla języka polskiego, które z powodzeniem zostało wprowadzone do praktyki dydaktycznej autora.

## Bibliografia

- Awramiuk, E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1974). Working memory. W G.A. Bower (red.), *Recent Advances in Learning and Motivation* (Vol. 8, s. 47–89). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S., Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language acquisition device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Birdsong, D. (1999, red.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. I., Goodwin, J. (2010). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehaene, S. (2010). *Reading in the Brain*. London: Penguin Books.
- ESOKJ. (2003). Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Honikman, B. (1964). Articulatory settings. W: D. Abercrombie, D.B. Fry, P.A.D. MacCarthy, N.C. Scott and J.L.M. Trim (red.), *In Honour of Daniel Jones* (s. 73-84). Londyn: Longman.

- Kaproń-Charzyńska, I. (2020). Nauczanie fonetyki języka polskiego z perspektywy logopedycznej – studium przypadku studentów z Chin. *Postscriptum Polonistyczne*, 2 (26), 65-75.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lieberman, A. M., Mattingly, I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.
- Maciolek, M., Tambor, J. (2018). *Głoski polskie*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Mitchell, R., Myles, F. (2002). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Seretny, A. Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Trubiecki, N.S. (1970). *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz. Warszawa: PWN.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations*. Oxford: Macmillan.
- Wolańska, E. (2019). *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- VanPatten, B., Williams, J. (2015, red.). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge. (e-book)

Ułuchw Citrus