

# GLOTTODYDAKTYCZNE BŁĘDY UCZNIOWSKIE STUDIA, ANALIZY, REZULTATY BADAŃ KONFRONTATYWNYCH

*Michalina Biernacka*<sup>1</sup>

## TRUDNOŚCI W NAUCZANIU WYMOWY POLSKIEJ CUDZOZIEMCÓW W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ ANKIETOWYCH

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego, fonetyka, wymowa, błędy w wymowie, interferencja foniczna, tzw. miejsca trudne

**Streszczenie.** Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, dlaczego nauczanie wymowy polskiej postrzegane jest przez lektorów jako trudne i czym według nich najczęściej jest to implikowane. Skorzystano z ankiet, którymi przebadano 56 nauczycieli pracujących w kraju lub za granicą. Analiza miała służyć sprecyzowaniu tzw. miejsc trudnych w nauczaniu wymowy i rozwijaniu słuchu mownego cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, uściśleniu najczęściej popełnianych (a przynajmniej przez lektorów wychwytywanych) błędów fonetycznych charakterystycznych dla konkretnych narodowości (elementów płaszczyzn segmentalnej lub suprasegmentalnej języka) oraz zebraniu opinii na temat skuteczności technik wykorzystywanych przez ankietowanych podczas prowadzenia zajęć.

Rozważania na temat tzw. miejsc trudnych w zakresie wymowy języka polskiego jako obcego, a także implikowanych przez nie różnorodnych błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się polszczyzny nie są niestety zbyt często przedmiotem badań lingwistycznych czy kulturowych. Najbardziej znane prace o wspomnianych miejscach trudnych (niekoniecznie w zakresie systemu fonicznego polszczyzny) zaprezentowały A. Dąbrowska (2000; 2004) czy A. Dąbrowska wraz M. Pasięką (2000; 2006; 2008), natomiast kategorie błędów czy/lub interferencji fonicznych ujęte w różnych aspektach proponowali m.in. H. Komorowska (1980), A. Szulc (*SDJO* 1994) czy J. Perlin (1995). Podczas przygotowywania rozprawy doktorskiej nt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako*

<sup>1</sup> michalinaj@poczta.onet.pl, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

*obcego*<sup>2</sup> dostrzeżono potrzebę zweryfikowania wielu teoretycznych poglądów, które odnaleźć można w literaturze przedmiotu oraz rozmaitych własnych prze-myśleń dydaktycznych z doświadczonymi lektorami, mającymi kontakt z obco-krajowcami uczącymi się języka polskiego jako obcego na wszystkich poziomach biegłości wg ESOKJ, posługującymi się różnymi językami pierwszymi, będącymi w różnym wieku, opanowującymi polszczyznę w Polsce lub w zagranicznych ośrodkach. Wszelkie tego rodzaju czynniki wpływają hamująco lub wzmacniająco na naukę języka obcego, a wielość i różnorodność doświadczeń lektorów uznano za pozytywny parametr wpływający na rzetelność zebranych danych, dzięki którym wnioski powinny być miarodajne.

Informacje na temat miejsc trudnych dotyczących podsystemu fonicznego polszczyzny, a także sposobów nauczania wymowy i słuchu mownego postanowiono zaczerpnąć od lektorów, dlatego zdecydowano się na ułożenie ankiety. Ostateczną wersję kwestionariusza skonstruowano, opierając się na radach zawartych w *Metodologii badań w glottodydaktyce* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010) oraz sugestjach pierwszych respondentów (badania pilotażowe). W konsekwencji m.in. pytania otwarte w większości zastąpiono pytaniami półotwartymi, czyli zestawem odpowiedzi do wyboru, dano również możliwość udzielenia dodatkowych informacji, jeśli ankietowany zechciał (opcja: „inne”). Taka forma, choć dająca mniejsze możliwości wypowiedzenia się respondentowi, zagwarantowała udział w badaniu większej liczby osób (pierwsze ankiety wypełniane były niechętnie, ponieważ należało poświęcić im więcej czasu i pracy). Formularz składał się z 11 pytań, a dzięki prowadzeniu analizy mieszanej, można część z nich przeanalizować ilościowo, część jakościowo, a część na oba sposoby, a więc zgodnie z przyjętymi zasadami wnioskowania w badaniach glottodydaktycznych. Przebadano w sumie 56 lektorów uczących języka polskiego jako obcego, pracujących w ośrodkach akademickich w kraju i za granicą<sup>3</sup> – badania prowadzono od września 2008 do czerwca 2012 roku<sup>4</sup>. Badanie było anonimowe, a udział w nim dobrowolny. Próbę uznaje się za reprezentatywną, ponieważ nawet jeśli z którejś placówki wypełniła ankietę tylko jedna osoba, to zajmująca się nauczaniem fonetyki cudzoziemców w tym konkretnym miejscu<sup>5</sup>.

Dziewięć polskich ośrodków akademickich, w których respondenci uczyli języka polskiego jako obcego, to:

- Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej (Uniwersytet Łódzki)<sup>6</sup> – 20 osób,

---

<sup>2</sup> Niniejszy artykuł jest rozwiniętym fragmentem niepublikowanej dotąd rozprawy doktorskiej (praca została obroniona na Wydziale Filologicznym UŁ 15.06. 2012 r.).

<sup>3</sup> Autorka artykułu chciałaby bardzo serdecznie podziękować wszystkim osobom, które wzięły udział w badaniu i zgodziły się poświęcić czas na wypełnienie ankiety.

<sup>4</sup> Trzy ostatnie ankiety spłynęły, gdy rozprawa doktorska była już po recenzji. Wnioski niniejszego artykułu są więc poszerzone m.in. o te nowe dane.

<sup>5</sup> Większość ankiet wypełniono tradycyjnie, wiele osób skorzystało z wersji komputerowej. Nie wszystkie ankiety zostały wypełnione w całości, co uwzględniono w danych statystycznych.

<sup>6</sup> Wielu pracowników i doktorantów Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ współpracuje ze / pracuje w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, dlatego respondentów

- Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego – 5 osób,
- Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie – 4 osoby,
- Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” (Uniwersytet Warszawski) – 2 osoby,
- Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM – 2 osoby,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego – 2 osoby,
- różne prywatne szkoły językowe w Łodzi – 3 osoby,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Uniwersytet Opolski – po jednej osobie.

Wśród dziesięciu zagranicznych ośrodków znalazły się:

- Uniwersytet Św. Św. Cyryla i Metodego w Wielkim Tyrnowie (Bułgaria) – 3 osoby,
- Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki (Ukraina) – 3 osoby,
- Uniwersytet św. Cyryla i Metodego w Skopje – Wydział Filologiczny im. Blaže Koneskiego (Macedonia) – 2 osoby;
- Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Lublanie (Słowenia) – 2 osoby;
- Uniwersytet Debreczyński (Węgry), Katolicki Uniwersytet im. Petera Pazmanyego w Budapeszcie (Węgry), Tokijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych TUFUS (Japonia), Polska Szkoła Sobotnia w Sheffield, Uniwersytet w Leeds (Wielka Brytania), Instytut Neofilologii, Uniwersytet w Uppsali (Szwecja), Szkoła Polska w Wiedniu, Uniwersytet Wiedeński (Austria) – po jednej osobie.

Analiza miała służyć sprecyzowaniu miejsc trudnych, uściśleniu błędów fonetycznych popełnianych przez określone narodowości czy zebraniu opinii na temat skuteczności technik wykorzystywanych w nauczaniu przez ankietowanych. Tego typu informacje ilustrowane były przykładami, będącymi wynikiem doświadczenia lektorów. Istotna z punktu widzenia analizy była liczba lat przepracowanych w zawodzie oraz stopień lub tytuł naukowy respondenta (metryczka). W założeniu większe doświadczenie lektorów miało sprzyjać lepszej obserwacji uczących się, zmienności technik nauczania fonetyki czy podwyższonej liczbie przykładów. Na ankietę odpowiedziało: 27 magistrów, 17 doktorów, 4 doktorów habilitowanych, 3 profesorów, 2 docentów doktorów, a także 1 osoba z tytułem zawodowym licencjata (2 osoby zaś nie udzieliły odpowiedzi). Nie wszyscy podali również liczbę lat przepracowanych w zawodzie lub jej nie sprecyzowali (10 osób), pozostałe dane można uporządkować w kilku przedziałach: poniżej roku – 2 osoby, od roku do 5 lat – 17 osób, od 6 do 20 lat – 16 osób, powyżej 21 lat – 11 osób. Na tej podstawie można uznać, że respondenci posiadali doświadczenie w zakresie nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego, więc zebrane dzięki ankietom wnioski są miarodajne.

---

z obu placówek połączono (analogicznie np. Uniwersytet Warszawski i Polonicum) – choć są wśród nich i tacy, którzy pracują wyłącznie w SJPdC w Łodzi. Niektórzy lektorzy wymieniali kilka ośrodków, w których uczą polszczyzny, jednak do tabeli wpisywano tylko te, w których pracują najdłużej lub na stałe. Osoby pracujące równolegle w dwu ośrodkach uznawane zostały za reprezentantów tej placówki, którą wpisali w kwestionariuszu, lub – przy braku takiej deklaracji – tej, która jest dla nich rodzimym ośrodkiem (nie tymczasowym, wyjazdowym). W kilku przypadkach to zagraniczny ośrodek był palcówką macierzystą, zarówno dla lektorów-cudzoziemców, jak i dla Polaków.

Celem pierwszego z pytań ankiety było ustalenie tzw. miejsc trudnych w zakresie polskiej fonetyki. Pytanie trzecie<sup>7</sup> precyzowało, które z nich uważane są przez lektorów za trudniejsze percepcyjnie, a które artykulacyjnie (siedmioro ankietowanych nie odpowiedziało na to pytanie). Zbiorcze wyniki obu pytań przedstawione zostały w poniższej tabeli:

Tabela 1. Tzw. miejsca trudne w zakresie fonetyki polskiej wg respondentów (z uwzględnieniem szczególnych trudności percepcyjnych i artykulacyjnych)

	SYSTEM	LICZBA ODPOWIEDZI	PROCENT	SZCZEGÓLNE TRUNDE PERCEPCYJNIE	SZCZEGÓLNE TRUNDE ARTYKULACYJNIE
WOKALICZNY	samogłoski [e / a]	42	75,00%	24	31
	samogłoski [i / y / e]	47	83,93%	31	26
	samogłoski [o / u]	7	12,50%	11	10
	samogłoska [a]	4	7,14%	8	4
KONSONANTYCZNY	szereg syczący [s / z / c / ʃ]	16	28,57%	15	21
	szereg szumiący [ʃ / ʒ / ʧ / ʤ]	37	66,07%	20	20
	szereg ciszący [ʂ / ʐ / ʦ / ʣ]	54	96,43%	27	39
	półtwarde [m / n / l / r] <sup>8</sup>	6	10,71%	14	16
	spółgłoska [l]	9	16,07%	15	17
	spółgłoska [r]	27	48,21%	19	29
	spółgłoska [ɹ]	3	5,36%	-	-
	półspółgłoska [ɥ] <sup>9</sup>	33	58,93%	6	24
	półspółgłoska [i]	4	7,14%	6	11
	wargowe [p / b / f / v]	12	21,43%	16	17
	spółgłoska [ʒ]	13	23,21%	12	14
	geminy	22	39,29%	7	10
	grupy spółgłoskowe	43	76,79%	13	28
	uproszczenia grup spółgłoskowych	15	26,79%	16	18
	różne upodobnienia wewnątrzwyrazowe i międzywyrazowe	31	55,36%	12	10
	upodobnienia w wyrażeniach przyimkowych	9	16,07%	-	-
	wygłos obstruentów	19	33,93%	3	5

<sup>7</sup> Pytania z ankiety zostały w artykule przeanalizowane w innej kolejności, co jest zaznaczone.

<sup>8</sup> Wyniki dla [m / n / l / r] uznawano, jeśli ktoś w ankiecie zazaczył X dla percepcji lub artykulacji przy spółgłoskach półtwardych (tworzyły one grupę), choć prawdopodobnie dotyczą one częściowo głosek [r / l], będących w tej kategorii. Osobne wyniki dla [r] i [l] uznawano tylko wtedy, gdy ankietowany podkreślił którąś z tych głosek.

<sup>9</sup> Półspółgłoski zostały przypisane systemowi konsonantycznemu – zabieg ten zastosowano w tej i kolejnych tabelach w celu ich skrócenia.

SYSTEM		LICZBA ODPOWIEDZI	PROCENT	SZCZEGÓLNI TRUNDE PERCEPCYJNIE	SZCZEGÓLNI TRUNDE ARTYKULACYJNIE
PROZODYCZNY	akcent paroksytoniczny	15	26,79%	9	17
	odstępstwa od standardowego akcentu	31	55,36%	8	17
	akcentowanie klityk	20	35,71%	8	20
	podział granic wyrazów	7	12,50%	13	8
	intonacja w wypowiedzeniach pytajnych	26	46,43%	21	7
	intonacja w wypowiedzeniach żądających <sup>3</sup>	7	12,50%	21	7

Źródło: opracowanie własne

Niemal wszyscy respondenci (96,43%) zaznaczyli szereg ciszący – dla porównania syczący jedynie 28,57%, a szumiący 66,07% – co oznacza, że spośród spółgłosek trzech szeregów jest on według nich najbardziej lapsogeny. Co najmniej 50-procentowy wskaźnik uzyskały także samogłoski [ɛ / ɔ], [i / y / e], półspółgłoska [ɹ], grupy spółgłoskowe, upodobnienia wewnątrzwyrazowe i międzywyrazowe oraz odstępstwa od standardowego akcentu. Za typowe miejsca trudne można uznać również te, których wynik w tabeli jest niższy niż 50%, lecz przekracza co najmniej 10 odpowiedzi, czyli 17,86%. Wśród zaznaczanych przez respondentów miejsc trudnych znalazły się też takie, co do których można mieć wątpliwości, np. samogłoska [a] czy półspółgłoska [j]. Uwzględniono je w wykazie, gdyż więcej niż jedna osoba zakreśliła je w ankiecie, jednak liczba odpowiedzi jest tak mała (>5), że nie sposób obiektywnie uznać ich statusu miejsc trudnych. Ponadto ankietowani sami wyróżnili kilka trudności: upodobnienia w wyrażeniach przyimkowych, wygłos obstruentów, a także dwie kategorie o niskiej frekwencji – spółgłoskę [ɲ]<sup>10</sup> oraz intonację w wypowiedzeniach żądających – co zaznaczono w tabeli. Pytanie precyzujące, pozwalające na odróżnienie trudności percepcyjnych od artykulacyjnych wykazało, że niemal zawsze trudności te są zbieżne. Odstępstwo od reguły widać w przypadku głoski [ɹ], ponieważ jedynie 6 osób zaznaczyło ją jako trudną percepcyjnie, zaś 24 osoby stwierdziły, że sprawia ona kłopoty w wymowie (zwykle mylona z [v]). Nieco mniejsze, lecz również zauważalne różnice zanotowano w przypadku grup spółgłoskowych – 13 osób wskazało je jako trudne percepcyjne, a 28 jako kłopotliwe artykulacyjnie. Co zaskakujące, na podstawie odpowiedzi można także uznać, iż przykładowo system prozodyczny w zakresie intonacji (w przeciwieństwie do akcentuacji) uznawany jest jako trudniejszy w odbiorze niż w produkcji.

Respondentów zapytano również o przyczyny tych trudności. 9 osób nie odpowiedziało na pytanie, spośród pozostałych aż 46 (82,14%) jako powód podało inny jakościowo i/lub ilościowo zasób fonemów polszczyzny w stosunku do języka pierwszego uczących się (tylko dwie osoby zwróciły uwagę na odmienność

<sup>10</sup> Nie ma osobnych wyników dotyczących percepcji lub artykulacji dla [ɲ] oraz dla upodobnień w wyrażeniach przyimkowych, ponieważ nie były one prymarnie wyróżnione w ankiecie. Sami ankietowani wymienili je jako konkretne miejsca trudne, dlatego uwzględnione zostały w pierwszej części tabeli.

systemów prozodycznych – 3,57%). Zaznaczono także występowanie swoistych odpowiedników, np. głosek podobnych do istniejących w rodzimych systemach uczących się, lecz nie takich samych, np. [t'] a [ć] dla osób rosyjskojęzycznych – 7 odpowiedzi (12,50%). Za przyczynę trudności uznana została też sama bliskość artykulacyjna wielu polskich dźwięków (co łączy się z poprzednimi czynnikami) – 8 osób (14,29%)<sup>11</sup>. Wielu respondentów zwróciło uwagę na indywidualne cechy uczących się, takie jak: wiek (2 osoby – 3,57%), niechłujność mowy (1 osoba – 1,79%), kierowanie się zasadą „czytam jak piszę” (1 osoba), wcześniejsze doświadczenie językowe (2 osoby – 3,57%), nawyki percepcyjne (odróżnianie tylko cech dystynktywnych swojego języka) – 12 osób (21,43%) i nawyki artykulacyjne (przyzwyczajenie aparatu mowy do wykonywania określonych ruchów i np. problemy ze zmianą sekwencji) – 18 osób (32,14%). Trzech ankietowanych uznało, że problemy są wynikiem niedostatecznego osłuchania się z językiem (5,36%), a aż 25 badanych stwierdziło, że zbyt mało ćwiczy się wymowę i słuch mowny (44,64%)<sup>12</sup>.

Dwa inne pytania ankiety pozwalają stwierdzić, które z tych trudności zdają się najczęściej prowadzić do zakłóceń komunikacyjnych<sup>13</sup> (utrudniają komunikację lub ją uniemożliwiają) i wobec tego lektor musi je bezwzględnie przedstawić podczas zajęć. Czterech respondentów odpowiedziało, że właściwie wszystkie głoski, elementy prozodii czy zjawiska fonetyczne powinny zostać przedstawione podczas lektoratu, warunkiem jest odpowiednio dobrany moment ich prezentacji. Wiele osób przypominało, że w znacznej mierze koncentracja na poszczególnych zagadnieniach zależy od typu grupy, jej poziomu i języka pierwszego uczących się.

Podsumowując, można jednak przyjąć, że do miejsc trudnych generujących błędy, które są najczęstszą przyczyną nieporozumień, według ankietowanych należą: samogłoski [i / y / e], szeregi szumiący i ciszący, [u] niezgłoskotwórcze i grupy spółgłoskowe. Te same elementy systemu fonicznego uznane zostały jako konieczne do przedstawienia podczas lektoratu (jak pokazuje tabela 2. liczba odpowiedzi jest tu zwykle jeszcze wyższa). Dodatkowo wielu lektorów za niezbędne do omówienia uznało: samogłoski nosowe, spółgłoski szeregu syczącego, spółgłoski półotwarte, uproszczenia grup spółgłoskowych, upodobnienia (przede wszystkich pod względem dźwięczności), akcent paroksytoniczny i odstępstwa od niego, akcentowanie klityk i intonację. Pozostałe elementy także zostały przez wielu respondentów zaznaczone, lecz nie osiągnęły takiej frekwencji<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Do tych powodów zaliczono też odpowiedzi typu: interferencje czy faux amis, a więc ich konsekwencje.

<sup>12</sup> Niektóre z odpowiedzi były niezwykle rzeczowe, np. jedna osoba tłumaczyła, że trudności w obrębie paroksytony związane są z „nabyciem transakcentacji od rodzimych użytkowników” oraz „z przywiązaniem się do zasady akcentowania penultimy” (penultima – przedostatnia sylaba wyrazu, zwykle akcentowana – M.B.).

<sup>13</sup> W ankiecie poproszono również o przytoczenie zapamiętanych zaburzeń komunikacyjnych, których przyczyną była błędna wymowa lub problemy ze słuchem mownym. Zwykle jednak respondenci nie udzielali odpowiedzi lub pisali, że takich sytuacji zdarza się zbyt wiele, nie są w stanie ich spamiętać itp.

<sup>14</sup> Pięć osób zwróciło uwagę na konieczność przedstawienia alfabetu i różnic między kodem fonicznym a graficznym, które są przyczyną licznych błędów, również interferencyjnych, np. od-

Tabela 2. Najczęstsze przyczyny zakłóceń komunikacyjnych, wymagające przedstawienia

SYSTEM		PRZYCZYNY ZAKŁÓCEŃ KOMUNIKACYJNYCH	ZAGADNIENIA OBLIGATORYJNE DO PRZEDSTAWIENIA
WOKALICZNY	samogłoski [e / o]	14 <sup>15</sup>	40
	samogłoski [i / y / e]	33	34
	samogłoski [o / u]	4	7
	samogłoska [a]	-	2
KONSONANTYCZNY	szereg syczący [s / z / c / ʃ]	14	22
	szereg szumiący [ʃ / ʒ / ĉ / ʒ]	32	39
	szereg ciszący [ś / ź / ć / ʒ]	27	41
	półotwarte [m / n / l / r]	13	13
	półspółgłoski [u / i]	39	31
	wargowe [p / b / f / v]	11	12
	spółgłoska [χ]	3	12
	gemianty	6	17
	grupy spółgłoskowe	22	30
	uproszczenia grup spółgłoskowych	9	22
	różne upodobnienia wewnątrzwyrazowe i międzywyrazowe	12	24
epentezy (np. rozbicia grup spółgłoskowych samogłoskami)	1	-	
PROZODYCZNY	akcent paroksytoniczny	4	26
	odstępstwa od standardowego akcentu	4	20
	akcentowanie klityk	9	16
	podział granic wyrazów	13	8
	intonacja w wypowiedzeniach pytajnych i żądających	15	22

Źródło: opracowanie własne

Pytanie drugie ankiety miało zebrać dane o tych elementach systemu fonicznego polszczyzny, które stanowią problem dla poszczególnych narodowości. Poniekąd tym sposobem po raz wtóry potwierdzono status miejsc trudnych, przede wszystkim jednak zgromadzone dane pokazują, z czym uczący się o określonym J1 może mieć kłopoty – a więc z jakich ćwiczeń antyinterferencyjnych korzystać, na czym się koncentrować, czego się spodziewać (oczywiście uwzględniając też cechy indywidualne studentów, takie jak wiek, płeć czy modalność).

czytywanie c jako [k], z jako [c], ch jako [ʃ / ĉ / g], np. [koras / caprošeńe / šomik] zamiast coraz, zaproszenie, chomik.

<sup>15</sup>Liczby w tabeli wskazują liczbę głosów (dotyczy to obu pytań uwzględnionych w tabeli 2.). Przy zagadnieniach obligatoryjnych zdarzały się również odpowiedzi typu: zależy od indywidualnych potrzeb uczących się/grupy.

Tabela 3. Zagadnienia fonetyczne trudne dla poszczególnych narodowości<sup>16</sup>

	SYSTEM	NARODOWOŚCI
WOKALICZNY	samogłoski [e / a]	Ukraińcy, Rosjanie, Słowacy, Słoweńcy, Bułgarzy, Włosi, Francuzi, Niemcy, Wietnamczycy, Chińczycy, Turcy, Indonezyjczycy; Azjaci, osoby anglojęzyczne <sup>a</sup>
	samogłoski [i / y / e]	Ukraińcy, Białorusini, Czesi, Słowacy, Słoweńcy, Bułgarzy, Chorwaci, Macedończycy, Niemcy, Francuzi, Włosi, Hiszpanie, Szwedzi, Węgrzy, Wietnamczycy, Koreańczycy, Japończycy, Chińczycy, Turcy, Arabowie, Mongołowie, Albańczycy; osoby anglojęzyczne; drugie pokolenie Polonii
	samogłoski [o / u]	Ukraińcy, Rosjanie, Czesi, Bułgarzy, Wietnamczycy, Chińczycy, Arabowie, Kurdowie
	samogłoska [a]	Węgrzy, Arabowie
KONSONANTYCZNY	szereg syczący [s / z / c / ʒ]	Hiszpanie, Portugalczycy, Francuzi, Niemcy, Włosi, Słoweńcy, Ukraińcy, Japończycy, Chińczycy, Turcy, Grecy
	szereg szumiący [ʃ / ʒ / č / ʒ]	Hiszpanie, Portugalczycy, Włosi, Niemcy, Węgrzy, Ukraińcy, Rosjanie, Słowacy, Czesi, Słoweńcy, Bułgarzy, Turcy, Arabowie, Japończycy, Chińczycy, Koreańczycy, Wietnamczycy; osoby anglojęzyczne
	szereg ciszący [ś / ź / ć / ʒ]	jw. + Chorwaci
	spółgłoska [l]	Japończycy, Ukraińcy, Słoweńcy; osoby rosyjskojęzyczne
	spółgłoska [r]	Koreańczycy, Chińczycy, Japończycy, Wietnamczycy, Francuzi, Niemcy, Hiszpanie, Słoweńcy, Senegalczyki; osoby anglojęzyczne
	półsamogłoska [ɥ]	Niemcy, Rosjanie, Czesi, Słowacy, Bułgarzy, Słoweńcy, Ukraińcy, Węgrzy, Chińczycy, Koreańczycy, Japończycy; osoby rosyjskojęzyczne, hiszpańskojęzyczne i anglojęzyczne
	para [v / ɥ]	Chińczycy, Ukraińcy, Włosi, Rosjanie; osoby anglojęzyczne i niemieckojęzyczne
	para [v / b]	Hiszpanie, Katalończycy
	wargowe [p / b / f / v]	Arabowie, Turcy, Chińczycy, Koreańczycy, Japończycy, Hiszpanie, Bułgarzy, Ukraińcy, Niemcy
	spółgłoska [ʒ]	Francuzi, Włosi, Hiszpanie, Niemcy, Arabowie, Szwedzi, Hindusi, Izraelici, Bułgarzy; użytkownicy języków semickich, osoby romańskojęzyczne i anglojęzyczne
	geminaty	Niemcy, Hiszpanie, Portugalczycy, Włosi, Holendrzy, Słoweńcy; osoby anglojęzyczne i niemieckojęzyczne
	grupy spółgłoskowe	Niemcy, Włosi, Japończycy, Wietnamczycy, Ukraińcy, Macedończycy, Chorwaci, Turcy; osoby anglojęzyczne
	uproszczenia grup spółgł.	Niemcy, Francuzi, Ukraińcy, Białorusini
	upodobnienia wewnątrzwyrazowe i międzywyrazowe	Chińczycy, Wietnamczycy, Szwedzi, Ukraińcy, Białorusini
	wygłos obstruentów	Włosi, Azjaci; osoby anglojęzyczne

<sup>16</sup> Narodowości zapisywane są według przyjętej kolejności, która zależała od liczby odpowiedzi ankietowanych – od odpowiedzi z największą frekwencją, do tych z najmniejszą.



PROZODYCZNY	akcent paroksytoniczny	Francuzi, Włosi, Ukraińcy, Rosjanie, Czesi, Słowacy, Chorwaci, Litwini, Węgrzy, Anglicy, Senegalczycy; osoby rosyjskojęzyczne
	odstępstwa od standardowego akcentu	Francuzi, Ukraińcy, Białorusini; osoby rosyjskojęzyczne
	akcentowanie klityk	Chińczycy, Wietnamczycy, Macedończycy, Słoweńcy, Ukraińcy, Białorusini, Arabowie
	podział granic wyrazów	Chińczycy, Wietnamczycy, Arabowie
	intonacja w wypowiedzeniach pytajnych i żądających	Japończycy, Chińczycy, Koreańczycy, Francuzi, Anglicy, Czesi, Słowacy, Węgrzy, Ukraińcy, Białorusini, Szwedzi; osoby rosyjskojęzyczne

<sup>a</sup> W tworzeniu tabeli niezbędny okazał się pewien klucz, który uprościł gromadzone w niej dane. Jest oczywiste, że w tych grupach, w których oprócz wymienionych poszczególnych narodowości znajdują się kategorie typu *osoby anglojęzyczne*, może dochodzić do pewnych nieścisłości. Mianowicie np. samogłoski [ɛ / ɔ] stanowią kłopot dla Indonezyjczyków oraz anglojęzycznych uczących się, co niekiedy może oznaczać te same osoby. Podobnie np. w grupie Azjaci znajdują się Chińczycy czy Wietnamczycy, często podawani również osobno. Wymieniano jednak tego rodzaju bardziej ogólne grupy (na końcu, po średniku) obok konkretnych narodowości, jeśli pojawiły się w znaczącej liczbie ankiet przy poszczególnych trudnościach.

Źródło: opracowanie własne

Przy kilku trudnościach często pojawiała się odpowiedź: „wszyscy” – dotyczyło to samogłosek nosowych, samogłosek [i / y / e], spółgłosek trzech szeregów, grup spółgłoskowych, uproszczeń grup spółgłoskowych, akcentowania klityk, granic wyrazów oraz intonacji – co sugeruje uznanie ich za tzw. miejsca trudne. Ciekawy problem, rzadko potwierdzany w literaturze, dotyczy głoski [a], która nie ma statusu miejsca trudnego i zdecydowanie kojarzy się z uniwersalizmem językowym, a więc czymś, co z definicji większych trudności sprawiać nie powinno. Badania potwierdzają jednak, że dla niektórych cudzoziemców, przykładowo Węgrów, na początku nauki jest to dźwięk, do którego także muszą się przyzwyczaić – muszą zapamiętać, by go wzdłużać. Co ważne, jeden ankietowany zwrócił szczególną uwagę na indywidualizację nauczania, bowiem stwierdził, iż wielokrotnie zdarzyło się w jego pracy zawodowej, że poszczególne problemy mieli ci uczący się, którzy mieć ich nie powinni, zaś u tych, u których się ich spodziewał, wcale ich nie odnotował. To opinia jednostkowa, lecz ważna i prawdziwa. Dane zgromadzone w powyższej tabeli mogą być pomocne w pracy (istotne szczególnie dla młodych lektorów), jednakże zawsze należy pamiętać, że na problemy z wymową wpływa wiele różnych czynników, a te związane z pochodzeniem czy J1 uczącego się nie muszą być najważniejsze.

Chcąc się dowiedzieć, jakie sposoby nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego stosowane są przez lektorów pracujących zarówno w Polsce, jak i za granicą, postanowiono zapytać o kilka aspektów ich pracy, a mianowicie: jaki czas przeznaczają na naukę systemu fonicznego polszczyzny, z jakich technik i podręczników korzystają, a także z których publikacji czerpią swoją wiedzę. Odpowiedzi respondentów były zróżnicowane, choć można uznać, że na poziomach A1-B1 ćwiczenia według nich nie powinny być dłuższe niż pięciominutowe (podczas każdego zajęcia), natomiast na poziomach B2-C2 powinny być krótsze. Poda-

wane wartości liczbowe były oczywiście szacunkowe, bowiem wiele zleży m.in. od intensywności nauczania, liczby godzin zajęć w tygodniu itp. Wielu ankietowanych również z tego względu nie odpowiedziało w tak precyzyjny sposób na postawione pytanie (odpowiedzieli opisowo). Najważniejszy wniosek, jaki można wysnuć z odpowiedzi, to konieczność skoncentrowania się na nauce wymowy i słuchu mownego na początku nauczania (poziom A). Na kolejnych poziomach czas poświęcony na fonetykę powinien się zmniejszać wraz ze wzrostem umiejętności uczących się. Także zagadnienia ulegają zmianie – początkowo jest to raczej przedstawienie inwentarza fonemów, na wyższych poziomach respondenci sugerują naukę prozodii. Najwięcej ćwiczeń przeprowadza się również w pierwszym tygodniu zajęć, gdy oswiają się uczących się z alfabetem, pokazując relacje głoska – litera. Kilkoro ankietowanych postulowało prowadzenie osobnych zajęć z fonetyki na niższych poziomach nauczania, a także wyrównujących na poziomach wyższych. Trzy osoby zwróciły natomiast uwagę na to, że ćwiczenia trwające dłużej niż 5-15 minut zniechęcają uczących się, gdyż zmniejsza się ich koncentracja, a narządy artykulacyjne zaczynają się męczyć. Niestety aż 11 osób (19,64%) stwierdziło, że fonetyki w ogóle nie trzeba nauczać, postępy wymowy przychodzą same w trakcie nauki, niejako podczas osłuchiwania się z językiem. Za ogólny wniosek wypada przyjąć konieczność kładzenia szczególnego nacisku na wymowę na samym początku nauczania, a następnie zachowywanie zdroworozsądkowych proporcji. Podsumowując, można zacytować jedną odpowiedź: „Wymowa polska zawsze jest przedmiotem zainteresowania studentów. Zawsze, nawet na wyższych poziomach, nauczyciel ma powód, aby do niej wrócić”.

Postępy uczących się zależą w dużej mierze od technik nauczania fonetyki, które wybiera i stosuje lektor. Pytanie 7. ankiety miało na celu zbadanie, które z nich sprawdzają się w praktyce.

Tabela 4. Techniki i strategie nauczania wymowy polskiej

TECHNIKI I STRATEGIE NAUCZANIA WYMOWY	LICZBA ODPOWIEDZI
POZIOM RECEPCJI	
wykorzystanie paronimów <sup>a</sup> , np. bas – pas, w tym:	47 <sup>b</sup>
• powtórzony wyraz	22
• dopasuj usłyszany wyraz do zapisu	21
• takie same – różne	20
• dopasuj usłyszany wyraz do obrazka	18
• znajdź wyraz niepasujący do pozostałych	17
• oznacz wyraz	14
• policz powtórzenia	9
• podaj numer	4

TECHNIKI I STRATEGIE NAUCZANIA WYMOWY	LICZBA ODPOWIEDZI
POZIOM RECEPCJI	
zaznaczanie akcentu	16
zaznaczanie intonacji	11
POZIOM PRODUKCJI	
instrukcje fonetyczne <sup>a</sup> (np. jak ułożyć język; palatogramy; trójkąt samogłoskowy; jak wymówić samogłoski nosowe)	52
imitacja – powtarzanie za lektorem, nagraniem	51
piosenki	44
wiersze	42
odczytywanie	25
odwoływanie się do innych języków	23
łamańce językowe <sup>d</sup>	21
powtarzanie wyrazów / zdań od końca (np. po sylabie / wyrazie)	19
powtarzanie w coraz szybszym tempie	19
ćwiczenia logopedyczne, w tym:	16
• logatomy	1
• lusterka	1
pytania i odpowiedzi (zawierające ćwiczony element warstwy fonicznej)	14
wybijanie rytmu (przysiady, mruczenie)	12
przesadna artykulacja	9
tłumaczenie	9
ćwiczenia skojarzeniowe (np. NLP)	1
integracja ćwiczeń wymowy z gramatyką	1

<sup>a</sup> Wykorzystanie paronimów to ogólna kategoria ćwiczeń wykorzystujących pary minimalne – poniżej znajdują się konkretne techniki z ich wykorzystaniem. 45 ankietowanych uznało więc same paronimy za dobry wybór, poszczególne typy ćwiczeń zostały określone jako mniej lub bardziej atrakcyjne.

<sup>b</sup> Odpowiedzi uporządkowane malejąco.

<sup>c</sup> Niektóre z wymienionych poniżej technik mogą być stosowane także do ćwiczeń recepcyjnych, np. audiopasywne słuchanie piosenek.

<sup>d</sup> Zdarzały się odpowiedzi krytykujące tę technikę, np. jeden z respondentów napisał: „NIE!”.

Źródło: opracowanie własne

Aż 40 osób zaznaczyło niwelowanie stresu i wstydu jako ważną strategię nauczania wymowy. Kilko respondentów zwróciło uwagę na to, że różne techniki czy strategie są dobre dla innych uczących się – ponowny nacisk na zasadę indywidualizacji nauczania. Jako najczęściej wykorzystywane ćwiczenia kształtujące słuch mowny uznane zostały zadania z paronimami (83,93%), a spośród ćwiczeń

artykulacyjnych: instrukcje fonetyczne (92,86%), imitacje (91,07%), piosenki (78,57%) i wierszyki (75,00%). Respondenci sami dodali pięć ostatnich technik, a mianowicie: podawanie zasad poprawnej wymowy (ortofonia), ćwiczenia z logatomami, wykorzystywanie lusterek (co współgra z ćwiczeniami logopedycznymi), odwoływanie się do skojarzeń (np. MIŚ do głoski [ś], MYSZ do głoski [s]), a także integrację nauczania fonetyki z gramatyką (głównie podczas ćwiczeń z fleksji, typowych dryli). Dwunastu respondentów stwierdziło, że niezwykle ważne jest, by uczący się mieli świadomość celu ćwiczeń fonetycznych, a więc możliwych zaburzeń komunikacyjnych, do jakich dojść może przez niewłaściwą wymowę.

Ostatnie z pytań zawartych w ankiecie sprawdzało, czy lektorzy korzystają z podręczników lub materiałów do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego czy może pracują na własnych, autorskich skryptach. Pytanie było o tyle ważne, że pozwoliło się zorientować, czy ukazujące się na rynku najnowsze publikacje zyskują większe grono zwolenników niż podręczniki z lat 80. i późniejsze. Wyniki ankiet pokazują, że spośród respondentów 34 (60,71%) korzysta z różnych tekstów, a 11 (19,64%) stosuje przygotowane przez siebie materiały. 10 osób (17,86%) przyznało, że nie korzysta z niczego.

Tabela 5. Najczęściej wybierane publikacje do nauczania wymowy polskiej

PUBLIKACJE DO NAUCZANIA FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO (JAKO OBCEGO)	LICZBA ODPOWIEDZI
PUBLIKACJE SPECJALISTYCZNE (JĘZYK POLSKI JAKO OBCY)	
A. Majewska-Tworek (2010)	10
L. Madelska (2010)	10
J. Tambor, R. Cudak (1993)	9
W. Cienkowski (1988)	8
B. Kaczmarski (1987)	7
PODRĘCZNIKI AKADEMICKIE (OPRACOWANIA OGÓLNE)	
L. Dukiewicz, I. Sawicka (1995)	5
J. Tambor (2007)	5
M. Wiśniewski (2007)	4
D. Ostaszewska, J. Tambor (2001)	4
A. Krawczuk (2005)	2

Źródło: opracowanie własne

Wiele publikacji zostało wymienionych przez pojedyncze osoby – zazwyczaj podawano albo tytuł, albo nazwisko autora – należą do nich różne książki i/lub artykuły (np. L. Madelskiej, J. Tambor, J. Wójtowiczowej) czy podręczniki: M. Kity (1998), A. Nagórko (2007), H. Satkiewicz i B. Bartnickiej (1990), T. Benniego (1964), L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann (2008), R. Štefanovej i W. Łaciaka (1969), S. Puppel, J. Nawrockiej-Fisiak i H. Krassowskiej

(1977), K. Dembińskiej i A. Małyskiej (2010), M. Małolepszej i A. Szymkiewicz (2005), *Prononciation polonaise pour les Francophones* (1987) i kurs video pod red. W. Miodunki (1996), a także *Słownik wymowy polskiej PWN* (1977), *Prawidłą poprawnej wymowy polskiej* (1973), nieokreślone podręczniki M. Dłuskiej i B. Wierzchowskiej, różne pomoce logopedyczne (np. B. Toczyskiej, A. Sołtys-Chmielewicz, J. Cieszyńskiej, A. Strzałkowskiej, I. Styczek, G. Demelowej; programy multimedialne typu *Praksja – ćwiczenia usprawniające mowę, Rentgenogramy, palatogramy, labiogramy*) i publikacje z zakresu kultury żywego słowa np. Tarasiewicz (2006), Bednarek (2002), Oczkoś (2007). Wymieniono także stronę internetową: [wymowapolska.pl](http://wymowapolska.pl).

Mimo że ankietowani nie zawsze odpowiadali na wszystkie pytania, a niekiedy robili to mało precyzyjnie, informacje zdobyte na podstawie ankiet są nie do przecenienia. Większość wypełniona była bowiem w sposób niezwykle rzetelny i kompetentny, a respondenci dzielili się zdobytym w trakcie lat pracy doświadczeniem. Tabela pokazująca, które narodowości najczęściej miewają określone trudności fonetyczne jest wyjątkowo ważnym zestawieniem, które może ułatwić pracę szczególnie młodym lektorom (można się nią kierować podczas tworzenia ćwiczeń antyinterferencyjnych, opracowań kontrastowych). Wnioski wynikające między innymi z czasu pracy, jaki lektorzy zwykle poświęcają na naukę fonetyki, pozwalają potwierdzić intuicyjnie narzucający się wniosek, że często czasu jest za mało. Jednakże widać również, że respondenci kierują się słuszną zasadą systematyczności pracy – również na wyższych poziomach biegłości językowej.

Odpowiedzi uzyskane z ankiet stały się podstawą opracowania specjalistycznego poradnika dla nauczycieli języka polskiego jako obcego dotyczącego nauczania fonicznego podsystemu, który ma się ukazać drukiem w 2015 roku. Ankiety były oczywiście tylko jednym z narzędzi, które przyczyniły się do zredagowania treści publikacji<sup>17</sup>, jednak przyznać trzeba, że bardzo ważnym. Ukonstytuowanie się tzw. miejsc trudnych pokazało, z jakimi problemami najczęściej stykają się lektorzy w Polsce i zagranicą, w czym widzą ich przyczyny, jak potrafią sobie z nimi radzić. Pytanie dotyczące technik nauczania podkreśliło znaczenie tych, które przez profesjonalistów wykorzystywane są najczęściej, a więc z jakich chcieliby korzystać w codziennej praktyce zawodowej, a także które typy ćwiczeń uznają za zbyt trudne, żmudne czy nieprzynoszące odpowiednich rezultatów. Przytaczana przez ankietowanych literatura może też pomóc młodym lektorom znaleźć odpowiedzi na wiele nurtujących pytań – zarówno merytorycznych, jak i metodologicznych.

---

<sup>17</sup> Korzystano z różnych metod badawczych, m.in. obserwacji w grupach, wywiadów czy eksperymentu w grupach równoległych, by sprawdzić, czy autorski, proponowany trening fonetyczny (a w związku z nim i indywidualne podejście do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego, przejawiające się choćby konkretnym doбором technik nauczania) jest skuteczny.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Bednarek D. J., 2002, *Ćwiczenia wyrazistości mowy*, Wrocław.
- Benni T., 1964, *Fonetyka opisowa języka polskiego z obrazami polskich głosek podług M. Abińskiego*, Wrocław.
- Cienkowski W., 1988, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. I, Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Warszawa.
- Dąbrowska A., 2000, *Interferencja wewnątrzjęzykowa jako jedna z przyczyn błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się jpjo*, w: *Prace Naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej*, nr 3, s. 55–61.
- Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełnianie przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej stowarzyszenia 'Bristol' polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 105–136.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2000, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści: o błędach językowych studentów zaawansowanych*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie: nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 97–109.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim: materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (Kraków, 18–19 marca 2005)*, Kraków, s. 15–35.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008, *Błędy w tekstach pisanych przez cudzoziemców: wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków, s. 103–113.
- Demińska K., Małyńska A., 2010, *Start 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków.
- Głoski polskie. Kaseta video i przewodnik*, 1993, pod kier. J. Tambor i R. Cudaka, Katowice.
- Karczmareczuk B., 1987, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1, Katowice.
- Klemensiewicz Z., 1973, *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Wrocław.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.
- Krawczuk A.*, 2005, *Читаємо польською, або Практична фонетика польської мови*, Lwów.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Hurra!!! Po polsku I. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Miodunka W., 1987, *Prononciation polonaise pour les Francophones*, Kraków.
- Miodunka W., 1996, *Uczymy się polskiego (kurs video). Let's Learn Polish*, Warszawa.
- Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.

- Oczkoś M., 2007, *Sztuka poprawnej wymowy czyli o belkotaniu i fałtunieniu*, Warszawa.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2001, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Perlin J., 1995, *Kategorie interferencji fonemicznych*, w: K. Polański (red.), *Biuletyn PTJ*, Warszawa, s. 75–86.
- Puppel S., Nawrocka-Fisiak J., Krassowska H., 1977, *A Handbook of Polish Pronunciation*, Warszawa.
- Słownik dydaktyki języków obcych*, 1994, pod red. A. Szulca, Warszawa,
- Słownik wymowy polskiej PWN*, 1977, pod red. M. Karasia, M. Madejowej, Warszawa–Kraków.
- Štefanova R., Łaciak W., 1969, *Učbenik poljskega jezika*, Ljubljana.
- Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Warszawa.
- Tarasiewicz B., 2006, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wiśniewski M., 2007, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.

Michalina Biernacka

#### THE DIFFICULTY IN TEACHING POLISH PRONUNCIATION TO FOREIGNERS (A QUESTIONNAIRE RESEARCH)

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language, phonetics, pronunciation, phonetic errors, phonic interference, areas of potential difficulty

**Summary.** In the article, the author addresses the question why teaching Polish pronunciation to foreigners is considered difficult by language teachers and what are the possible reasons of this difficulty. The research was based on 56 questionnaires completed by the teachers working in Poland and abroad. The analysis was aimed at specifying the areas of potential difficulty in teaching pronunciation to foreigners and itemizing the most frequent pronunciation errors distinctive for particular nationalities and language groups (the elements of both segmental and suprasegmental level of language). The author also intended to collect the teachers' opinions on the effectiveness of particular teaching techniques that are being used in the process of teaching.