

Elżbieta Awramiuk

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: e.awramiuk@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0003-1769-7265

Michał Ciłko

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: m.cilko@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8136-8354

**FONETYKA I FONOLOGIA NA STUDIACH POLONISTYCZNYCH –
OD DIAGNOZY POTRZEB STUDENTA DO REFLEKSJI METODYCZNYCH**

ABSTRAKT

Celem artykułu jest refleksja metodyczna oparta na wynikach badań ankietowych nad świadomością fonologiczną studentów podejmujących studia polonistyczne na Uniwersytecie w Białymstoku. Uzyskane wyniki pokazują zakres stereotypizacji pojęć samogłoski i spółgłoski oraz stopień dominacji języka pisanego nad mówionym. Refleksje nad wynikami badań ankietowych są osadzone w szerszym kontekście celów nauczania fonetyki i fonologii oraz dążenia do ulepszania praktyki edukacyjnej poprzez jej powiązanie z potrzebami uczących się. Relatywnie niska świadomość fonologiczna badanych studentów skłania do położenia nacisku w kształceniu polonistycznym w pierwszej kolejności na fonologię (tj. system językowy oraz bardziej intuicyjny inwentarz fonemowy), a dopiero w drugiej kolejności na fonetykę oraz inwentarz głoskowy. Takie podejście odwraca chronologię zwyczajowo przyjmowaną w podręcznikach i na kursach fonetyki i fonologii języka polskiego.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, polonistyka, dydaktyka fonetyki i fonologii, świadomość fonologiczna, badania ankietowe

ABSTRACT

PHONETICS AND PHONOLOGY IN POLISH PHILOLOGY UNIVERSITY COURSES –
FROM DIAGNOSIS OF STUDENTS' NEEDS TO METHODOLOGICAL REFLECTIONS

The aim of this article is to present a methodological reflection based on the results of a study on the phonological awareness of students taking a Polish philology course at

the University of Białystok. The obtained results show the extent to which the concepts of vowel and consonant are misinterpreted, and the degree to which the written realization of language dominates over the spoken one. The results are discussed in the wider context of the aims of teaching phonetics and phonology in Polish philology university courses. Educational practice could be improved by linking the aims more closely to the needs of learners. The relatively low phonological awareness of the students suggests the need for placing greater emphasis firstly on phonology (i.e. the linguistic system and the more intuitive phoneme inventory) and only secondly on phonetics and the sound inventory. This approach reverses the chronology customarily adopted in textbooks and courses on the phonetics and phonology of Polish.

Keywords: university education, Polish philology, didactics of phonetics and phonology, phonological awareness, questionnaire study

1. Wprowadzenie

Fonetyka i fonologia na studiach polonistycznych nauczana jest w ramach gramatyki opisowej języka polskiego (GOJP), zwykle na pierwszym roku studiów. Ma długą tradycję i bogatą literaturę przedmiotu¹. W sylabusach dostępnych na stronach uniwersytetów wśród głównych efektów uczenia się najczęściej wymienia się umiejętność charakterystyki głosek i fonemów współczesnej polszczyzny oraz analizy spotkanych w tekście zjawisk fonetycznych (również w ujęciu normatywnym), a także posługiwania się transkrypcją fonetyczną. Transmisja wiedzy i rozwijanie umiejętności z tego zakresu napotykają jednak na coraz większe trudności.

Studenci rozpoczynający kurs gramatyki języka polskiego na studiach polonistycznych mają znacznie mniejsze niż przed laty zaplecze w postaci usystematyzowanej wiedzy z zakresu kształcenia językowego. Wyraźnie wzrasta też ich potrzeba dostrzegania przydatności nowej wiedzy i odnoszenia jej do rzeczywistości pozajęzykowej. W tej sytuacji nawet osoby prowadzące dydaktykę tego

¹ Wśród podstawowych powojennych podręczników akademickich wymienić można następujące pozycje: M. Dłuska, *Fonetyka polska. Artykulacja głosek polskich*, Kraków 1950; H. Koneczna, *Charakterystyka fonetyczna języka polskiego na tle innych języków słowiańskich*, Warszawa 1965; B. Wierchowśka, *Wymowa polska*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1971; B. Wierchowśka, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980; B. Roślowski, *Zarys fonetyki, fonologii, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1986; L. Dukiewicz, I. Sawicka, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa 1995; M. Wiśniewski, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 1997; D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2000; J. Szpyra-Kozłowska, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin 2002; B. Klebanowska, *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim: z ćwiczeniami*, Warszawa 2007; B. Dunaj, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, cz. 1: *Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.

przedmiotu od wielu lat stają przed koniecznością namysłu, czego i jak mają nauczać z uwzględnieniem zmieniających się potrzeb i możliwości uczących się. Dobrym sposobem optymalizacji osiągania założonych celów kształcenia wydaje się diagnozowanie świadomości językowej studentów na starcie. W odniesieniu do pierwszego bloku GOJP, czyli fonetyki i fonologii, diagnoza powinna obejmować wyjściową świadomość fonologiczną.

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie wyników badań ankietowych nad świadomością fonologiczną studentów podejmujących studia polonistyczne na Uniwersytecie w Białymstoku oraz wykorzystanie ich do refleksji metodycznej. Świadomość fonologiczna, w tym fonemowa, jest składową szerzej rozumianej świadomości językowej². Psycholingwiści świadomość fonologiczną nazywają umiejętnością metajęzykową, polegającą na zdolności dostrzegania, że mowa dzieli się na mniejsze segmenty, którymi można świadomie manipulować³. Stanowi ona zdolność refleksji nad strukturą dźwiękową słów oraz dokonywania jej intencjonalnych przekształceń. Rola świadomości fonologicznej jest szczególnie istotna w nauce czytania i pisania⁴, przy czym proces przyswajania obu umiejętności jest determinowany przez cechy danego języka i różni się w poszczególnych ortografiach⁵.

Relacje między pojęciami *świadomość fonologiczna* i *świadomość fonemowa* w literaturze bywają rozmaicie rozumiane. Nie wchodząc w rozbudowane rozważania na temat sposobu rozumienia obu pojęć przez różnych badaczy, przyjmujemy, że oba dotyczą płaszczyzny dźwiękowej języka i można je stosować wymiennie. Subtelna różnica dotyczy rozłożenia akcentów: świadomość fonologiczną traktujemy jako pojęcie ogólniejsze (jako zdawanie sobie sprawy z dźwiękowej struktury języka, przejawiające się w umiejętności segmentacji strumienia mowy na jednostki mniejsze niż wyraz oraz porównywania słów lub ich części), a świadomość fonemową odnosimy do konkretnych dźwięków (jest to zatem rozpoznawanie i odróżnianie jednostek systemu fonologicznego)⁶.

² O trudnościach z terminologicznym uporządkowaniem obszaru nazywanego świadomościowym zapleczem komunikacji językowej pisała Maria Przybysz-Piwko (zob. M. Przybysz-Piwko, *Świadomość językowa. Problem nie tylko lingwistyczny*, „Poradnik Językowy” 2005, 7, s. 42–47).

³ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin 1999, s. 43–48.

⁴ Por. C.J. Lonigan, C. Schatschneider, L. Westberg i The National Early Literacy Panel, *Identification of Children's Skills and Abilities Linked with Later Outcomes in Reading, Writing and Spelling*, [w:] *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*, Washington, DC 2008, s. 55–106.

⁵ Por. P.H. Seymour i in., *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, „British Journal of Psychology” 2003, 94, s. 143–174; L. Sprenger-Charolles, *Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish*, [w:] *Handbook of Children's Literacy*, T. Nunes, P. Bryant (red.), Dordrecht–Boston–New York–London 2004, s. 43–65.

⁶ Podobne ujęcie występuje w przywołanych w bibliografii pracach Grażyny Krasowicz-Kupis; por. także: S. Brady, A. Fowler, B. Stone, N. Winbury, *Training Phonological Awareness: A Study with*

Badania nad świadomością fonologiczną w języku polskim prowadzono przede wszystkim w odniesieniu do dzieci, gdyż trudności w przetwarzaniu fonologicznym przekładają się na problemy z pisanem oraz trudności w czytaniu⁷. Świadomość fonologiczna dziecka przejawia się w różnych umiejętnościach – od różnicowania głosek w parach podobnie brzmiących wyrazów (np. *sok* – *fok*), poprzez rozpoznawanie i tworzenie rymów, po segmentację fonemową i sylabową oraz operacje przekształcania słów przez manipulacje głoskami⁸. Zadania, które wykorzystuje się w badaniu świadomości fonologicznej dzieci, dotyczą: analizy oraz syntezy fonemowej, identyfikacji fonemów, a także porównywania, przestawiania, usuwania bądź dodawania głosek. Świadomość fonologiczną dorosłych użytkowników języka polskiego bada się również na gruncie logopedycznym i glottodydaktycznym, a także w odniesieniu do nauczycieli języka ojczystego⁹.

2. Metodologia

Celem badania było zbadanie świadomości fonemowej w języku polskim wśród dorosłych natywnych użytkowników języka, a w szczególności odpowiedź na dwa pytania: czy świadomość fonemowa jest stopniowalna (różni się w zależności od analizowanego problemu) i – jeśli tak – co osobom badanym sprawia najwięcej kłopotów.

Uczestnikami badania (N=26) byli studenci polonistyki przed rozpoczęciem przez nich kursu z fonetyki i fonologii. Wybór kierunku może świadczyć o zainteresowaniu językiem polskim, ale przyjęto, że reprezentują oni przeciętną świadomość polskiego maturzysty. Nie zakładano badania wiedzy jasnej, znajomości definicji czy podbudowy teoretycznej (brak słowa *fonem* w poleceniach), ale sprawdzano praktyczne umiejętności (liczenie głosek, manipulacje dźwiękami, odróżnianie głosek od liter).

Dobór materiału językowego miał służyć testowaniu następujących problemów:

1. rozpoznawaniu dwuznaków zwykłych (niemiękkich),
2. rozpoznawaniu dwuznaków miękkich,

Inner-City Kindergarten Children, "Annals of Dyslexia" 1994, 44 (3), s. 26–59; J. Sodoro, R.M. Al-linder, J.L. Rankin-Erickson, *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*, "Educational Psychology Review" 2002, 14 (3), s. 223–260.

⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.

⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Testy czytania dla sześciolatków*, Warszawa 2008.

⁹ Z. Pomirska, *Stan przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia świadomości językowej uczniów klas I–III*, [w:] *Świadomość językowa*, J. Nocoń, A. Tabisz (red.), Opole 2014, s. 227–254.

3. rozpoznawaniu dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* przed spółgłoskami właściwymi,
4. rozpoznawaniu bezdźwięczności¹⁰ (wewnątrzwyrazowej oraz w wygłosie).

Wymienione cztery problemy zostały zbadane niejako dwukrotnie, tj. dwoma typami zadań.

Pierwszy typ zadania dotyczył liczenia: głosek w wyrazie (dla pierwszych 3 problemów), np. *Podaj liczbę głosek w wyrazie „chrzan”,* oraz wyrazów (dla problemu 4), np. *Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [f]: „kwot”, „mów”, „naft”, „twój”.* Każdy z problemów 1–4 w tym typie zadania został sprawdzony trzema poleceniami (łącznie 12 poleceń).

Drugi typ zadania dotyczył manipulacji fonemami. Były to następujące operacje:

- a) usunięcie ostatniego fonemu (głoski), np. *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w podanym wyrazie: „masz”;*
- b) usunięcie pierwszego fonemu, np. *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w podanym wyrazie: „szmat”;*
- c) przesunięcie ostatniego fonemu na początek, np. *Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w podanym wyrazie na jego początek: „szam”;*
- d) przestawienie fonemów w odwrotnej kolejności, np. *Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w podanym wyrazie w odwrotnej kolejności (od ostatniej do pierwszej): „cham”.*

Każdy z problemów 1–4 w drugim typie zadania został sprawdzony czterema zadaniami a–d z wyjątkiem jednego – w ostatnim zadaniu nie udało się wymyślić wyrazu dla dwusegmentowej realizacji *q/ę*¹¹ – co w sumie dało 15 zadań.

Tak więc łącznie badani musieli wykonać 27 poleceń, przy czym problemy 1., 2. i 4. były testowane za pomocą 21 poleceń (po 7 każdy), a problem 3. – z wykorzystaniem 6 poleceń. Wszystkie zadania w ramach dwóch typów zadań (liczenie fonemów/wyrazów oraz manipulacja fonemami) wraz z przykładami oraz liczbą poleceń do każdego zadania przedstawia tabela 1. (w nawiasach podano poprawne odpowiedzi). Pełen kwestionariusz ankiety został przedstawiony w aneksie.

¹⁰ Chodzi o rozpoznawanie bezdźwięcznej realizacji litery odpowiadającej zazwyczaj spółgłoskom dźwięcznym, jak w wyrazach *ławka* i *koł*.

¹¹ Można zaryzykować twierdzenie, że zadanie to było niemożliwe do wykonania ze względu na polską fonotaktykę. Połączenia typu /pm/ /bm/ (czyli podane w odwrotnej kolejności sekwencje /mp/ i /mb/, jak np. w wyrazach /zomp/ /zemby/), występują bardzo rzadko (np. w formach typu *róbmy*). Nieco częstsze są połączenia /tn/ /dn/, jednak również występują zazwyczaj w dłuższych formach, a więc takich, które nie tworzą sensowych wyrazów po odwróceniu kolejności fonemów. Z kolei połączenia typu /kŋ/ /gŋ/ /kɲ/ /gɲ/ są niedopuszczalne.

Tabela 1. Badane problemy oraz typy zadań i zadania, z użyciem których były badane, wraz z przykładami

Typ pierwszy (liczenie)		Typ drugi (manipulacja)					
Liczenie fonemów/wyrazów		Usunięcie wygłos		Usunięcie nagłos		Ostatnia na początek	
	Przykład	Liczba poleceń	Przykład	Liczba poleceń	Przykład	Liczba poleceń	Przykład
1) Dwuznaki zwykłe	chrzan (4)	3	masz (ma)	1	szmał (mał)	1	szam (msza)
2) Dwuznaki miękkie	konie (4)	3	pani (pań)	1	zlewa (Ewa)	1	Lusia (Aluś)
3) Dwusegm. q/ę	zręby (ó)	3	dąb (dom)	1	kręty (renty)	1	sęp (psem)
4) Bezażwiczne	kwot, mów, naft, twój (4)	3	mózg (mus / muz)	1	kwiat (fiat)	1	rond (tron)
	Suma:	12	4	4	4	4	3
	Suma w typie zadania:	12					
Suma wszystkich poleceń:							15
Źródło: opracowanie własne.							Suma wszystkich poleceń: 27

Zadania zostały zaprezentowane studentom w formie elektronicznej za pomocą narzędzia MS Forms. Kwestionariusz ankiety studenci wypełniali w trakcie zajęć z fonetyki i fonologii, posługując się swoimi telefonami. Przed wypełnieniem kwestionariusza otrzymali dołączoną do niego instrukcję wykonywania poszczególnych zadań z przykładami. Kolejność poleceń w kwestionariuszu ankiety była losowa.

3. Wyniki badania

Biorąc pod uwagę wszystkie 27 poleceń, średni wynik osiągnięty przez badanych wynosi 29% poprawnych odpowiedzi (średni wynik punktowy to 7,88, mediana – 9, dominanta – 10). Największy odsetek osób (42%) uzyskał między 31–40% poprawnych odpowiedzi. Aż 46% badanych nie przekroczyło progu 30% poprawnych odpowiedzi, a 11% – progu 10% poprawnych odpowiedzi. Jedynie jedna osoba zdołała nieznacznie przekroczyć próg połowy poprawnych odpowiedzi (52%). Wyniki te prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Procent poprawnych odpowiedzi we wszystkich poleceniach

Procent poprawnych odpowiedzi	Liczba osób	Procent osób
0–10%	3	11%
11–20%	1	4%
21–30%	8	31%
31–40%	11	42%
41–50%	2	8%
51–60%	1	4%
>61%	0	0%
Suma:	26	100%

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o stopień trudności danego typu zadania (liczenie głosek/wyrazów vs manipulacja fonemami), to biorąc pod uwagę niewielką liczbę badanych (26), trudno jest jednoznacznie wyrokować o tym, który ostatecznie sprawił im

więcej kłopotów. Zadania z manipulacją fonemami okazały się nieco trudniejsze dla trzech badanych problemów (szczególnie w wypadku problemu 2. i 3.), a jedynie w wypadku dwusegmentowej realizacji *q/ę* badani lepiej poradzili sobie z tym typem zadania (por. tabela 3).

Tabela 3. Procent (liczba) poprawnych odpowiedzi dla poszczególnych problemów w zależności od typu zadania

	Typ pierwszy (liczenie fonemów/wyrazów)	Typ drugi (manipulacja fonemami)	Wszystkie zadania
1) Dwuznaki zwykłe	74% (58)	72% (59)	73% (117)
2) Dwuznaki miękkie	46% (36)	21% (22)	26% (58)
3) Dwusegment. <i>q/ę</i>	1% (1)	6% (5)	5% (6)
4) Bezdźwięczność	8% (6)	2% (2)	3% (8)
Suma:	32% (101)	25% (104)	29% (205)

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od typu zadania badani najlepiej radzili sobie z rozpoznawaniem dwuznaków zwykłych (średnio 73% poprawnych odpowiedzi). Znacznie gorzej rozpoznawali dwuznaki miękkie (26%). Zdecydowanie najgorzej wykonali zadania związane z problemami dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* (jedynie 5%) oraz bezdźwięczności wynikającej z ujednolicenia grup spółgłoskowych bądź wygłosu (3%). W wypadku problemu dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* badani lepiej poradzili sobie z drugim typem zadania, polegającym na manipulacji fonemami (liczba poprawnych odpowiedzi – 5), niż w wypadku typu pierwszego, polegającego na liczeniu głosek lub wyrazów zawierających daną głoskę (liczba poprawnych odpowiedzi – 1). Natomiast jeśli chodzi o problem 4. (rozpoznawanie bezdźwięczności), to łatwiej było badanym liczyć fonemy / wyrazy (6 poprawnych odpowiedzi) niż nimi manipulować (2 poprawne odpowiedzi).

Najłatwiejsze okazało się polecenie: *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „szmat”* (88% poprawnych odpowiedzi). Z kolei najtrudniejsze do zrealizowania (brak poprawnych odpowiedzi) okazały się prośby o podanie liczby głosek w wyrazach *zręby* i *zające*, zadania wymagające podania wyrazu, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie *pani* i pierwszej głoski w wyrazie *kwiat*, a także polecenia dotyczące przesunięcia na początek

ostatniej głoski w wyrazach *Lusia* i *rond* oraz przestawienia głosek w wyrazie *lud* w odwrotnej kolejności.

Jedyną poprawną odpowiedź w zadaniu polegającym na liczeniu głosek dla problemu dwusegmentowej realizacji *q/ę* otrzymano dla wyrazu *dęty*. Co może zaskakiwać, osoba, która jej udzieliła, nie poradziła sobie z tym samym zadaniem dla wyrazów *zręby* i *zajęce*. Natomiast, również jako jedyna z badanej grupy, poprawnie wykonała wszystkie trzy zadania związane z manipulacją fonemami dla tego problemu. Była to też osoba, która zdecydowanie najlepiej wypełniła całą ankietę (52% poprawnych odpowiedzi) – dwie kolejne osoby osiągnęły wynik 44% poprawnych odpowiedzi, a reszta badanych poniżej 40%.

4. Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują, że świadomość relacji grafemiczno-fonemicznych różniła się w zależności od analizowanego problemu, a najwięcej kłopotów sprawiały badanym fonetyczna realizacja liter *q/ę* przed spółgłoskami właściwymi oraz rozpoznawanie bezdźwięczności. Badani mniejszy problem mieli z odróżnieniem dwuznaków takich jak *rz*, *ch* niż dwuznaków odnoszących się do spółgłosek miękkich. We wszystkich typach zadań badani radzili sobie z rozpoznawaniem dwuznaków zwykłych niemal trzykrotnie lepiej (73% poprawnych odpowiedzi) niż z rozpoznawaniem dwuznaków miękkich (26%). Różnica między rozpoznawaniem jako dwuznaków grafemów typu *rz* i *ni* była szczególnie wyraźna w zadaniach polegających na manipulacji fonemami. W zadaniu polegającym na przesunięciu ostatniej głoski na początek przy wyrazie *szam* udzielono 54% poprawnych odpowiedzi (*msza*), ale przy wyrazie *Lusia* nikt jej nie udzielił (*Aluś*). Różnica ortograficzna (stałość dwuznaku *sz* i zmienność reprezentacji graficznej spółgłoski /ś/) okazała się tu kluczowa. Taki stan rzeczy także należy wiązać ze sposobem kształcenia. O ile pary grafemów *ó-u*, *rz-ż* i *ch-h* są zawsze prezentowane jako odpowiadające pojedynczym fonemom, o tyle z parami typu *ń-ni* tak nie jest. Nie używa się pojęcia dwuznak w odniesieniu do sekwencji liter *ni* zapewne z tego powodu, że nie zawsze odpowiada ona dwuznakowi.

Najwięcej kłopotów sprawiły badanym zadania dotyczące ujednolicenia grup spółgłoskowych pod względem dźwięczności, a także zaniku dźwięczności w wygłosie absolutnym. Zaledwie 3% z nich zostało wykonanych poprawnie, przy czym zadania polegające na manipulacjach fonemami (2% poprawnych odpowiedzi) wypadły cztery razy słabiej niż zadanie z liczeniem wyrazów zawierających konkretne głoski (8%). Być może dodatkową trudnością w tej grupie zadań była konieczność przechodzenia od reprezentacji ortograficznej (np. *rond*,

lud) do reprezentacji fonetycznej (/ront/, /lut/), a następnie – po manipulacji – powrót do reprezentacji ortograficznej (*tron*, *tul*).

Niewiele lepiej badani wypadli w zadaniach dotyczących fonetycznej realizacji liter *ɛ/q*. Relacje grafemiczno-fonemiczne z literami *ɛ/q* są bardzo skomplikowane, a dorosłym użytkownikom języka postać graficzna przesłania informacje foniczne. Jedynie 5% badanych wykonało poprawnie zadania związane z problemami dwusegmentowej realizacji liter *ɛ/q*, przy czym w zadaniu polegającym na liczeniu głosek w wyrazie *odsetek* poprawnych odpowiedzi wyniósł zaledwie 1%. W tej grupie łatwiejsze okazały się zadania polegające na manipulacji fonemami (6% poprawnych odpowiedzi). Być może, wbrew naszej intuicji, to zadanie wymagało mniej świadomej analizy niż liczenie głosek albo też właśnie manipulowanie fonemami bardziej odrywało od reprezentacji graficznej i sprzyjało skupieniu na dźwiękach.

O ile badania świadomości fonemowej dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisanie dotyczą jedynie wrażeń słuchowo-percepcyjnych, o tyle badania takie w odniesieniu do osób funkcjonujących w świecie pisma przez kilkanaście lat nie mogą pomijać wpływu pisma na świadome odbieranie dźwięków mowy. Przystępując do badań, zakładaliśmy, że badani odróżniają literę od głoski, gdyż w podstawie programowej kształcenia ogólnego pojęcia te pojawiają się na pierwszym etapie edukacyjnym i utrwalane są na kolejnym¹². Uzyskane wyniki dowodzą, że mimo kształtowania ich od początku edukacji szkolnej pojęcie litery przesłania badanym pojęcie głoski. Prawdopodobnie badani byliby w stanie podać poprawną definicję obu pojęć, jednak w zadaniach polegających na liczeniu głosek studenci posługują się potocznym znaczeniem pojęć *spółgłoska* i *samogłoska*, sprzecznym ze znaczeniem ukształtowanym przez naukowy opis. Potocznie samogłoską i spółgłoską nazywa się nie tylko pewne typy głosek, ale także litery, które odpowiadają tym głoskom w typowych sytuacjach. Przykłady takich potocznych użyci zdarzały się w każdym typie zadań, np. przy usuwaniu pierwszej głoski w wyrazach *szmat*, *ziewa* badani podawali *zmat*, *iewa*, a przy usuwaniu ostatnich głosek w wyrazach: *pani*, *masz*, *dąb* podawali *pan*, *mas*, *dą*, z kolei przy liczeniu głosek podawali, że w wyrazie *chrzan* jest ich 6, a w wyrazie *szach* – 5.

Użycia potoczne (utożsamianie głoski z literą) są bardzo rozpowszechnione. Pojawiają się nie tylko w komunikacji masowej (np. w popularnych teleturniejach literę *i* nazywa się samogłoską w każdym kontekście), ale także w podręczni-

¹² E. Awramiuk, *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok 2018, s. 167–185.

kach szkolnych i poradnikach metodycznych¹³. Nie dziwi zatem fakt, że znaczenie potoczne dominuje także w świadomości osób rozpoczynających studia polonistyczne.

Można również dodać, że taki stan rzeczy jest wynikiem nieco głębszego zjawiska mającego podłoże psychologiczne. Od momentu opanowania umiejętności czytania i pisania pismo staje się podstawową realizacją języka, która zaczyna przesłaniać mowę. Litery, które z definicji mają za zadanie kodowanie mowy, są preferowane w stosunku do głosek jako bardziej namacalne, ponieważ percypowane są dominującym nad słuchem zmysłem wzroku¹⁴. Jednocześnie litery są od głosek mniej ulotne, a więc bardziej podatne na analizę. W związku z tym głoski stają się funkcjonalnie coraz mniej przydatne i kiedy dochodzi do konieczności przeprowadzenia analizy segmentalnej słów, dorośli użytkownicy języka odwołują się do liter, a nie głosek (fonemów).

W tym kontekście można zastanowić się, czy wyniki badania byłyby podobne, gdyby wyrazy w poleceniach podane były w formie dźwiękowej (jako nagrania), a nie graficznej (np. *podaj liczbę głosek w wyrazie, który usłyszysz*). Wydaje się, że taka zamiana nie wpłynęłaby znacznie na rezultaty, gdyż niezależnie od fizycznej formy podanych wyrazów ich analiza fonemowa oparta byłaby na postaci graficznej jako podstawowym wyobrażeniu poszczególnych słów w umyśle osób piśmiennych. Tak więc np. usłyszana forma /lut/ (skojarzona w umyśle z frekwencyjnie znacznie częstszymi słowami *lód* lub *lud* w porównywaniu z rzadszym *luć*) mimo wszystko skutkowałaby odpowiedzią *dul* (ewentualnie *dól*) zamiast *tul* w zadaniu polegającym na odwróceniu kolejności głosek. Tę hipotezę należałoby jednak zweryfikować osobnym badaniem.

5. Wnioski – refleksje metodyczne

Uzyskane wyniki pokazują zakres stereotypizacji pojęć samogłoski i spółgłoski oraz stopień dominacji języka pisanego nad mówionym. W odniesieniu do zasygnalizowanych na wstępie celów nauczania fonetyki i fonologii oraz dążenia do ulepszenia praktyki edukacyjnej poprzez jej powiązanie z potrzebami uczą-

¹³ Por. E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006; O. Przybyła, *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, [w:] *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec (red.), Kraków 2007, s. 244–259.

¹⁴ D. Stokes, S. Biggs, *The Dominance of the Visual*, [w:] *Perception and its Modalities*, D. Stokes, M. Mathen, S. Biggs (red.), New York 2015, s. 350–378.

cych się, wskazujemy na obszary, którym na wstępie kursu z GOJP należałoby poświęcić więcej uwagi. Wiedza o tym, z jaką świadomością językową studenci przystępują do kursu, pozwoliłaby prowadzącym zajęcia lepiej je dostosować do potrzeb uczących się. Mogłaby też przełożyć się na konkretne działania dydaktyczne.

Dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisania mają implicytną świadomość fonemową, która z jednej strony warunkuje naukę czytania i pisania, a z drugiej pod wpływem tej nauki wzrasta, rozwija się. Tracą tę świadomość pod wpływem wieloletniego obcowania z językiem pisanym. Kurs fonetyki na studiach polonistycznych (dla natywnych użytkowników języka) zdaje się (przynajmniej na początku) procesem odbudowywania tej dziecięcej wrażliwości na dźwięki. Podstawowym zadaniem prowadzącego staje się konieczność oderwania głoski od litery, czyli uświadamianie uczącym się, jak posługiwać się pojęciami, które poza językoznawstwem funkcjonują w nieco innym zakresie. Biorąc pod uwagę relatywnie niską świadomość fonologiczną badanych studentów (ich średni wynik wyniósł 29%, przy czym tylko jedna osoba uzyskała więcej niż połowę punktów, a 3 miały poniżej 10%), wydaje się zasadne w kształceniu polonistycznym takich grup położenie nacisku w pierwszej kolejności na fonologię – tj. system językowy oraz bardziej intuicyjny inwentarz fonemowy – a dopiero w drugiej kolejności na fonetykę oraz inwentarz głoskowy, który, paradoksalnie, jest dla studentów jeszcze bardziej abstrakcyjny. Takie podejście odwraca porządek zwyczajowo przyjmowany w podręcznikach i na kursach fonetyki i fonologii języka polskiego (od fonetyki do fonologii). Może również stanowić solidniejszą podbudowę do nauczania kolejnych podsystemów języka, tj. morfologii i składni.

Zaczynanie kursu od fonologii oznacza bazowanie na allofonach percepcyjnie rozróżnianych i intuicjach studentów, bez wprowadzania nowych terminów. Fonologię rozumiemy tutaj nie tyle jako teorię językoznawczą, ile kompetencję natywnego użytkownika języka, skoncentrowanego na różnicach między elementami brzmiącymi. Jak pisał Zygmunt Saloni, student kierunku filologicznego (nie tylko polonistyki) „powinien umieć zapisać to, co słyszy, a ściśle – to, co odróżnia tekst, który słyszy, od innych tekstów mówionych w tym samym języku”¹⁵.

W osiągnięciu tego celu bardzo przydatnym narzędziem okazuje się transkrypcja fonologiczna¹⁶, która umożliwi omówienie w prosty i jednoznaczny

¹⁵ Z. Saloni, *Transkrypcja fonologiczna tekstu polskiego w praktyce uniwersyteckiej*, „Język Polski” 2015, 4, s. 326.

¹⁶ Odróżniamy tu *transkrypcję fonologiczną* (lub *fonemową*) od *transkrypcji fonetycznej*. Ta pierwsza (nazywana również *szeroką*) różnicuje jedynie fonemy, natomiast druga (bardziej szczegółowa, nazywana również *wąską*) rozróżnia głoski.

sposób różnych kwestii dotyczących wymowy. Wizualny charakter notacji fonologicznej pomaga procesowi nauczania, gdyż pozwala zatrzymać ulotne dźwięki w formie pisanej i poddać je analizie. Pomaga wyjaśniać różnicę między tym, co studentom wydaje się, że słyszą (w istocie widzą), a tym, co rzeczywiście słyszą. Jednocześnie ten rodzaj transkrypcji pozwala na uniknięcie zbytniego uabstrakcyjnienia analizy, gdyż opiera się na faktycznie percypowanych jednostkach (allofonach głównych), a nie jednostkach percepcyjnie rozróżnianych jedynie przez wprawne ucho specjalisty (wariantach pobocznych), które na tym etapie mogą okazać się zbędną komplikacją. Dla przykładu transkrypcja /zomp/ momentalnie „otwiera uszy” studentów zarówno na dwusegmentową realizację litery *q*, jak i bezdźwięczność w wyrazie *zqb*. Z kolei transkrypcja fonetyczna wyrazu *jej* [jɛ̞j] (z informacją o podwyższonej samogłosce) jest czymś, czego studenci nie słyszą i w związku z tym odbierają z pewną rezerwą.

Poziom szczegółowości transkrypcji fonetycznej, a zatem i celów kształcenia fonetycznego, zależy oczywiście od potrzeb (inny będzie dla nauczycieli, logopedów czy glottodydaktyków). Zwykle jednak w podręcznikach akademickich prezentacja inwentarza fonetycznego następuje na początku, co oznacza, że np. wszystkie allofony /t/ czy /a/ są równie ważne. Wydaje się, że w początkowej fazie kursu z fonetyki i fonologii student z niską świadomością fonologiczną nie tyle potrzebuje szczegółowego opisu artykulacyjnego (który może być momentami deprymujący), ile otwarcia słuchowego na to, co słyszy. Oznacza to koncentrację na cechach rozpoznawanych przez rodzimych użytkowników języka.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że propozycja unikania zbyt szczegółowego wniknięcia w artykulację głosek na początku kursu nie oznacza postulatu całkowitej rezygnacji z praktycznej nauki fonetyki artykulacyjnej. Wręcz przeciwnie, zapoznanie z ruchami artykulacyjnymi dla podstawowych wariantów głosek wydaje się bardzo potrzebne z wielu powodów¹⁷. Dwa z nich należy podkreślić szczególnie. Po pierwsze, ruchy artykulacyjne, wypracowane we wczesnym dzieciństwie, są na tyle zautomatyzowane, że dorośli nie zdają sobie z nich sprawy ani nie potrafią ich w sposób świadomy kontrolować. Stąd powstaje konieczność, aby uświadomić je sobie na nowo. Po drugie, nazwy poszczególnych głosek (a także fonemów) są ściśle związane z tymi ruchami, dlatego też skojarzenie ich ze sobą wydaje się naturalnym rozwiązaniem dydaktycznym.

Proponowana sekwencja dydaktyczna zawiera postulat poprzedzenia właściwego dla kształcenia na poziomie akademickim etapu zajęć z fonetyki

¹⁷ Por. M. Citko, *Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego*, Białystok 2024.

i fonologii diagnozą poziomu świadomości fonologicznej oraz – jeśli diagnoza pokaże dysfunkcje tego typu – ćwiczeniami ukierunkowanymi na rozpoznawanie dźwięków mowy, co nazywamy etapem wstępnym (etapem fonologii intuicyjnej), a następnie przejście do kursu właściwego, czyli szczegółowego omawiania fonetyki artykulacyjnej i systemu fonologicznego współczesnej polszczyzny.

Bibliografia

- Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Białystok 2006.
- Awramiuk E., *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok 2018, s. 167–185.
- Brady S., Fowler A., Stone B., Winbury N., *Training Phonological Awareness: A Study with Inner-City Kindergarten Children*, "Annals of Dyslexia" 1994, 44 (3), s. 26–59.
- Citko M., *Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego*, Białystok 2024.
- Dłuska M., *Fonetyka polska. Articulacja głosek polskich*, Kraków 1950.
- Dukiewicz L., Sawicka I., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa 1995.
- Dunaj B., *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, cz. 1: *Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.
- Klebanowska B., *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim: z ćwiczeniami*, Warszawa 2007.
- Koneczna H., *Charakterystyka fonetyczna języka polskiego na tle innych języków słowiańskich*, Warszawa 1965.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin 1999.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.
- Krasowicz-Kupis G., *Testy czytania dla sześciolatków*, Warszawa 2008.
- Lonigan C.J., Schatschneider C., Westberg L., *The National Early Literacy Panel, Identification of Children's Skills and Abilities Linked with Later Outcomes in Reading, Writing and Spelling*, [w:] *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington 2008, s. 55–106.
- Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Pomirska Z., *Stan przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia świadomości językowej uczniów klas I–III*, [w:] *Świadomość językowa*, J. Nocoń, A. Tabisz (red.), Opole 2014, s. 227–254.

- Przybyła O., *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, [w:] *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec (red.), Kraków 2007, s. 244–259.
- Przybysz-Piwko M., *Świadomość językowa. Problem nie tylko lingwistyczny*, „Poradnik Językowy” 2005, 7, s. 42–47.
- Rocławski B., *Zarys fonetyki, fonologii, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1986.
- Saloni Z., *Transkrypcja fonologiczna tekstu polskiego w praktyce uniwersyteckiej*, „Język Polski” 2015, 4, s. 325–332.
- Seymour P.H. i in., *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, “British Journal of Psychology” 2003, 94, s. 143–174.
- Sodoro J., Allinder R.M., Rankin-Erickson J.L., *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*, “Educational Psychology Review” 2002, 14 (3), s. 223–260.
- Sprenger-Charolles L., *Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish*, [w:] *Handbook of Children’s Literacy*, T. Nunes, P. Bryant (red.), Dordrecht–Boston–New York–London 2004, s. 43–65.
- Stokes D., Biggs S., *The Dominance of the Visual*, [w:] *Perception and its Modalities*, D. Stokes, M. Matthen, S. Biggs (red.), New York 2015, s. 350–378.
- Szpyra-Kozłowska J., *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin 2002.
- Wierzchowska B., *Wymowa polska*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1971.
- Wierzchowska B., *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 1997.

Aneks. Kwestionariusz ankiety

Badanie świadomości fonemowej

Zanim wypełnisz kwestionariusz, zapoznaj się z treścią zadań. Kwestionariusz zawiera dwa typy zadań:

1. zadanie, w którym będziesz proszony/a o podanie liczby głosek lub wyrazów – wtedy w odpowiedzi należy wpisać tę liczbę cyfrą, np.
 - Podaj liczbę głosek w wyrazie „mam” – odpowiedź: 3
 - Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [k]: „tok”, „ta”, „tak”, „kał” – odpowiedź: 3
2. zadanie, w którym będziesz proszony/a o utworzenie odpowiedniego wyrazu z podanego wyrazu – wtedy w odpowiedzi należy wpisać ten nowo utworzony wyraz, np.
 - Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „tak” – odpowiedź: ta
 - Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „ptak” – odpowiedź: tak
 - Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „tok” na jego początek – odpowiedź: kto
 - Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „tak” w odwrotnej kolejności – odpowiedź: kat.

Kwestionariusz jest w pełni anonimowy, a jego zbiorcze wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

Badanie

1. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [p]: „mops”, „żab”, „trąbka”, „luby” (wpisz odpowiednią cyfrę).
2. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [sz]: „maszt”, „krzak”, „ryż”, „przed” (wpisz odpowiednią cyfrę).
3. Podaj liczbę głosek w wyrazie „trzeszczy” (wpisz odpowiednią cyfrę).
4. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „pani” (wpisz odpowiedni wyraz).

5. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „sień” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
6. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „kręty” (wpisz odpowiedni wyraz).
7. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „masz” (wpisz odpowiedni wyraz).
8. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „szam” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
9. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „cham” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
10. Podaj liczbę głosek w wyrazie „szach” (wpisz odpowiednią cyfrę).
11. Podaj liczbę głosek w wyrazie „chrzan” (wpisz odpowiednią cyfrę).
12. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [f]: „kwot”, „mów”, „naft”, „twój” (wpisz odpowiednią cyfrę).
13. Podaj liczbę głosek w wyrazie „dęty” (wpisz odpowiednią cyfrę).
14. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „dąb” (wpisz odpowiedni wyraz).
15. Podaj liczbę głosek w wyrazie „Maciek” (wpisz odpowiednią cyfrę).
16. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „kwiat” (wpisz odpowiedni wyraz).
17. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „obryzg” (wpisz odpowiedni wyraz).
18. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „rond” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
19. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „szmat” (wpisz odpowiedni wyraz).
20. Podaj liczbę głosek w wyrazie „sieć” (wpisz odpowiednią cyfrę).
21. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „sęp” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
22. Podaj liczbę głosek w wyrazie „konie” (wpisz odpowiednią cyfrę).
23. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „Lusia” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
24. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „lud” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
25. Podaj liczbę głosek w wyrazie „zające” (wpisz odpowiednią cyfrę).
26. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „ziewa” (wpisz odpowiedni wyraz).
27. Podaj liczbę głosek w wyrazie „zreby” (wpisz odpowiednią cyfrę)