

ANNA CYCHNERSKA*, EMILIA KUBICKA**

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

Prozodia w polskiej refleksji glottodydaktycznej

Słowa kluczowe: nabywanie prozodii L2, prozodia języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka polska.

doi: <http://dx.doi.org/10.31286/JP.01017>

1. Rola prozodii w komunikacji

Prozodia należy do uniwersaliów językowych (por.: Ladd 1996; Hirst, Di Cristo 1998; Fitzpartick 2000; Hromov 2013), jest nabywana jeszcze w okresie płodowym i prawdopodobnie jako ostatnia tracona w afazji, najtrudniej też zastąpić ją przez docelową w procesie nabywania nowego języka (por. Hirst, Di Cristo 1998: 2). Obejmuje wiele zjawisk supra-segmentalnych różnego rodzaju, takich jak akcent (wyrazowy i zdaniowy), rytm, intonacja, iloczasy, tempo, pauzowanie czy płynność (por. Hirst, Di Cristo 1998: 7). Pełni istotne funkcje w komunikacji: z jednej strony pozwala rozumieć i właściwie interpretować komunikaty językowe, z drugiej – nastawienie i emocje mówiącego. *Prozodia lingwistyczna* jest odpowiedzialna m.in. za wyodrębnianie z mowy słów, fraz i zdań (p. gramatyczna), identyfikację struktur tematyczno-rematycznych i akcentów kontrastywnych (p. semantyczna), typów wypowiedzi i aktów mowy (p. pragmatyczna) (por. Śmiecińska 2020: 308). *Prozodia emocjonalna* służy do ujawniania emocji i

podważa lub wzmacnia znaczenie wyrażone w strukturach językowych – w przypadku kiedy istnieje sprzeczność w przekazie werbalnym i parawerbalnym, dla odbiorcy bardziej wiarygodna staje się informacja zawarta w wykładnikach prozodycznych (Panasiuk 2020: 273).

W procesie nabywania obcego języka (dalej w uproszczeniu: L2) należy ją opanować tak samo jak wymowę nowych głosek, co wymaga wielu lat praktyki w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych (por. Trofimovich, Baker 2006: 22).

2. Trudności w nabywaniu prozodii L2

Jako konkretne problemy prozodyczne w nabywaniu L2 wymienia się: intonację (melodię wypowiedzi), strukturę sylab, struktury i zasady rytmiczne (m.in. akcent wyrazowy, ilościowe i jakościowe redukcje sylab), zasady stosowania pauz czy tempo (por. np.: Young-Scholten 1993; Trofimovich, Baker 2006; Rasier, Hiligsmann 2007). Jednostki prozodyczne są dłuższe od segmentalnych (obejmują wielkości od sylab do wypowiedzi), więc ich prawidłowa

* Anna.Cychnerska@umk.pl; ORCID: 0000-0002-5539-4401

** ekubicka@umk.pl; ORCID: 0000-0002-4026-5420

realizacja zakłada opanowanie umiejętności w zakresie morfosyntaktyki i semantyki, ale też strategii komunikacyjnych (por. Colantoni i in. 2015: 313). Zaobserwowano na przykład, że uczący się L2 próbują unikać intonowania, przenoszą struktury sylabowe z L1 do L2, preferują sylaby „idealne” o kształcie CV (por. Young-Scholten 1993: 13, 25).

Niewłaściwa realizacja suprasegmentaliów może wynikać z transferu z L1 lub być przejawem interjęzyka¹, przy czym transfer dotyczy nie tylko produkcji, ale i percepcji wypowiedzi – z jednej strony tych jej cech, które są całkowicie odmienne (nieobecne) od cech L1, a z drugiej strony cech tylko nieznacznie różnych od właściwych L1 (Rasier, Hiligsmann 2007: 44–46).

Zauważalną odmienność w realizacji cech segmentalnych i suprasegmentalnych przez nierodzimych użytkowników języka nazywa się *obcym akcentem* (por. np.: van Els, de Bot 1987; Munro, Derwing 1995; Piske i in. 2001; Miller i in. 2006). Według Laurenta Rasiera i Philippe’a Hiligsmanna (2007: 43) „błędy na płaszczyźnie segmentalnej mają w mniejszym stopniu negatywny wpływ na ocenę zrozumiałości i stopnia [obcego] akcentu wypowiedzi w L2 przez słuchających niż błędy prozodyczne”². Negatywny wpływ obcego akcentu ujawnia się u obu uczestników aktu komunikacyjnego – zarówno odbiorca, jak i nadawca mogą odczuwać zniecierpliwienie czy niechęć do komunikowania się (por. Fischer 2007: 15).

Jego pojawienie się i dość szybka fosylizacja wymowy w procesie nabywania L2 są powiązane między innymi z *w i e k i e m* uczącego się. Przy czym istotne są nie tylko uwarunkowania biologiczne, takie jak lateralizacja półkul, plastyczność narządów mowy czy sprawność słuchu mownego (por. np. Lipińska 2003: 30–32), lecz też o wiele bardziej czynniki afektywne:

Mniej więcej od dziesiątego roku życia pojawia się (socjopsychologiczny) problem polegający na tym, że normy i odbieganie od norm zaczynają grać coraz większą, a częściowo główną rolę. [...] Jako kompromitujące może być nawet odczuwane używanie narzędzi mownych inaczej, niż to się robi w grupie odniesienia, wymawianie obcych dźwięków z obcą intonacją³ (Fischer 2007: 15).

Wymowa jest bowiem powiązana z *t o z s a m o ś c i ą*, zarówno społeczną, jak i indywidualną, a dorośli nabywający L2 często uważają, że przestają być sobą, kiedy mówią, stosując dozwolone zasady prozodyczne (por.: Apeltauer 1997: 73; Oksaar 2003: 64–65).

Osobnym problemem jest zwykle niewielka obecność (lub obecność tylko niektórych elementów, głównie akcentu wyrazowego) prozodii w nauczaniu L2. Według Berit Aronsson (2014) wynika to z nieuchwytności zjawisk prozodycznych w kulturze pisma, która zdominowała nauczanie języków obcych. Kolejne przeszkody to brak całościowych badań nad prozodią

1 Rozumianego jako system językowy danego uczącego się sytuujący się między L1 a L2 i mający swoiste cechy osobnicze, stanowiące wypadkową cech tych języków, ale niekoniecznie się z nimi pokrywające, por. Selinker 1992.

2 Oryg.: „Research results clearly indicate that segmental errors have a less detrimental effect on listeners’ judgements of comprehensibility and accentedness of L2 speech than prosodic errors [...]”. Tłumaczenia cytatów obcojęzycznych wykonała E. K.

3 Oryg.: „Ab einem Alter von etwa zehn Jahren tritt das (soziopsychologische) Problem hinzu, dass Normen und Abweichungen von Normen eine wachsende, ja teilweise bestimmende Rolle spielen. [...] Als Blamage wird unter Umständen schon empfunden, seine Sprachwerkzeuge auf andere Art als in der Bezugsgruppe üblich zu bewegen, fremde Laute in einer fremden Intonation hervorzubringen”.

i nieprzekładalność wyników analiz naukowych na praktykę. Szwedzka badaczka konkluduje, że wobec niedostatecznej lub wręcz braku eksplicytniej wiedzy prozodycznej nauczyciele są skazani na korzystanie ze swojej intuicji.

3. Zagadnienia prozodyczne w polskiej refleksji glottodydaktycznej

Prozodia w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) ma dwojakie oblicze. Jak odnotowaliśmy w pobieżnym przeglądzie podręczników do wymowy i podręczników kursowych (zob. Cychnerska, Kubicka 2020: 213–214), w poleceniach jako obiekty ćwiczeń wskazywane są zjawiska suprasegmentalne takie jak akcent wyrazowy, akcent logiczny, intonacja, rytm czy tempo. Zarazem jednak brak jest wyraźnych instrukcji dla uczących się i ich nauczycieli, jak można je trenować. Stan ten kontrastuje z dość dobrze opisaną w poradnikowych częściach podręczników fonetycznych artykulacją (por.: Ikeda 2008; SzuSzuSze; FonS⁴). Oddaje on też bez wątpienia sposób patrzenia na prozodię w polskiej refleksji glottodydaktycznej, któremu to zagadnieniu poświęcona jest niniejsza rozprawa.

Dyskusja nad nauczaniem wymowy jpjo odbywa się za pośrednictwem artykułów naukowych, rozdziałów w opracowaniach metodycznych dla nauczycieli oraz poradników fonetycznych. Źródła te omawiamy oddzielnie, jako że pozycje metodyczne i poradnikowe mają bez wątpienia większą recepcję (choćby na specjalizacjach glottodydaktycznych czy studiach podyplomowych) niż pojedyncze teksty rozproszone w czasopismach i monografiach zbiorowych, z założenia też powinny ukazywać problem całościowo. Jako osobną grupę wydzieliliśmy poradniki poświęcone wyłącznie nauczaniu wymowy, gdyż od ich autorów należy wymagać dogłębnego przedstawienia polskiego systemu fonologicznego i problemów fonodydaktycznych.

Ramy artykułu naukowego narzucają kondensację treści, proponowany przegląd zatem z konieczności ma charakter skrótowy. Punktem wyjścia naszych poszukiwań była bibliografia prac poświęconych nauczaniu wymowy jpjo sporządzona przez Marcina Maciołka (2018). Lista katowickiego badacza została przez nas wzbogacona o kilka pozycji, mamy jednak świadomość, że nadal istnieją takie, do których nie dotarliśmy. Poświęconych wymowie prac w polskiej glottodydaktyce jest wszak na tyle dużo (w analizach uwzględniliśmy ok. 30 artykułów i ok. 10 monografii), że można zaobserwować pewne tendencje, z których zdajemy tu sprawę. Ponieważ od prawie dwudziestu lat nauczanie jpjo jest podporządkowywane ogólnym zasadom ujętym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), przyjrzałyśmy się tylko tym tekstom, które ukazały się po opublikowaniu polskiego tłumaczenia tego dokumentu, czyli po roku 2003⁵.

3.1. Zliczonych artykułów naukowych poświęconych zagadnieniu nauczania wymowy polskiej jako obcej uwzględniliśmy tylko te, które w tytule odwołują się do nauczania wymowy lub

4 Rozwiązania stosowanych w tekście skrótów tytułów znajdują się w końcowej części bibliografii.

5 W nowej wersji tego dokumentu, w tzw. tomie towarzyszącym z 2018 r., opis kompetencji fonologicznej znacznie rozszerzono – oprócz ogólnego powiązania jej z poziomami biegłości dla każdego z nich opisano oddzielnie i dość szczegółowo kompetencje artykulacyjne i prozodyczne (por. CEFR CV: 134–135). Można zatem stwierdzić, że w porównaniu z poprzednią wersją ESOKJ z 2001 r., w której prozodia była prawie nieobecna (por. Hirschfeld, Reinke 2012), w CEFR CV zyskała ona należną jej uwagę.

fonetyki⁶ albo do poszczególnych zjawisk prozodycznych (np. intonacji), pominęłyśmy zaś te eksplicytnie wskazujące na artykulację. Ograniczyłyśmy się przy tym do spojrzeń z wewnątrz, czyli do polonistycznych oraz kontrastywnych prac glottodydaktycznych. Tym samym poza zakresem rozważań znalazły się ujęcia logopedyczne⁷, językoznawcze⁸ czy skądinąd niezwykle inspirujące uwagi anglistki Jolanty Szpyry-Kozłowskiej (2013).

Na tle starszych prac dotyczących nauczania wymowy (np.: Frankiewicz 1980 [1974]; Lewandowski 1980 [1979]; Smoczyński 1980 [1965]; Wójtowicz 1980 [1972]) negatywnie zaskakuje koncentrowanie się współczesnych badaczy na artykulacji, i to artykulacji pojedynczych dźwięków, bardzo rzadko zaś ich połączeń i wzajemnych uwarunkowań (upodobnień). Liczba tekstów, w których pojawiają się zjawiska prozodyczne, jest znaczna, ale w większości z nich zostały one jedynie wymienione bez jakiegokolwiek komentarza. Tę nieuchwytność prozodii w praktyce nauczycielskiej oddają naszym zdaniem wybitnie nieoperacyjne ogólniki z artykułu zatytułowanego *Kształcenie wymowy języka polskiego jako obcego*, w którym opis znaczenia tego zjawiska zamyka się w trzech zdaniach:

Prozodia wypowiedzi jest takim elementem języka, dzięki któremu osoba konstatuuje się i może rozpocząć w nim swoje istnienie. Cechy prozodyczne są nieodłączną częścią sposobu porozumiewania się. Uczący się mają bowiem przyswajając język, tak aby „(nie)swój” mógł stać się ich językiem (Wójcik 2012: 26).

Suprasegmentalia zostały omówione w rozprawach niewielu autorów. Najwięcej uwagi poświęcono intonacji (Balkowska 2004; Gałyga 2005; Kubicka 2010; Biernacka 2011, 2015c; Majewska-Tworek 2017, 2019; Cychnerska, Kubicka 2020) i akcentowi (Balkowska 2004; Tambor 2012–2013; Biernacka 2015c; Maciołek 2015; Majewska-Tworek 2019; Cychnerska, Kubicka 2020), rzadziej zatrzymywano się nad redukcją samogłosek wpływającą na rytm wypowiedzi (Majewska-Tworek 2017; Badyda 2019; Cychnerska, Kubicka 2020), segmentacją tekstu (Biernacka 2011, 2015c) czy znaczeniem tempa dla percepcji komunikatu (Wacławek 2009; Majewska-Tworek 2019).

Zjawiskami najczęściej przyciągającymi uwagę badaczy ujmujących polszczyznę kontrastywnie były akcent (Turek 2010; Kaleta 2010; Szmidt, Castellví 2010; Manitz 2012; Mirosławska 2013; Cychnerska 2020; Turek 2021) i struktura sylaby (Madelska 2009; Szmidt, Castellví 2010; Cychnerska 2020). W pojedynczych tekstach jako problematyczne scharakteryzowano intonację (Cychnerska 2020), rytm (Wacławek 2014) czy tempo (Cychnerska 2020). Prozodię opisywano również w kontekście zjawisk artykulacyjnych, takich jak wynikające z interferencji z L1 uczącego się zniekształcenia sylab (elizje, epentezy) prowadzące do nieporozumień

6 Wyrażenia *fonetyka* i *wymowa* w kontekście glottodydaktycznym są dwuznaczne – mogą oznaczać tylko inwentarz dźwięków mowy (takie ujęcie, charakterystyczne dla polskiej tradycji szkolnej, proponuje też np. EJO) lub łącznie podsystemy segmentalny i suprasegmentalny. W naszych badaniach używamy tego terminu w ujęciu szerszym, podobnie jak łódzka badaczka polskich zagadnień fonodydaktycznych Michalina Biernacka czy fonodydaktycy języków o rytmie akcentowym (np.: Dieling, Hirschfeld 2007; Bitehtina, Klimova 2011; Odincova 2011; Hirschfeld, Reinke 2018).

7 Większość z nich zresztą koncentruje się na artykulacji. Wartościowe informacje prozodyczne znajdują się w artykule Małgorzaty Świstowskiej (2010), zagadnienia suprasegmentalne omawia także Urszula Ciszewska-Psujek (2020).

8 Intonacji poświęcony jest tekst Agnieszki Mejnartowicz (2010).

komunikacyjnych (Madelska 2009) czy konieczność wyjaśnienia zasad podziału na sylaby w sytuacji występowania obok siebie kilku liter samogłoskowych (Szmidt, Castellví 2010).

W ujęciach kontrastywnych wskazywano też na percepcję danego języka przez Polaków ze względu na jego cechy rytmiczne, takie jak wrażenie „siekaney” wymowy niemieckiej w kontraście do „raczej płynnej” polskiej (Manitz 2012: 36) czy „melodyjność, miarowość, płynność” języka węgierskiego wynikająca z iloczasu (Waclawek 2014: 105). Jarosława Manitz (2012: 36) zwróciła ponadto uwagę na to, że sposób rytmicznego ukształtowania wypowiedzi może wpływać na odbiór komunikatu, np. niemiecki rytm staccato powoduje, że

osoba mówiąca po niemiecku często sprawia na cudzoziemcach wrażenie zdystansowanej i takie też wrażenie może odnieść Polak słuchający mówiącego po polsku Niemca, który zachował w wymowie polskiej niemiecką intonację.

Jest to wątek prawie nieobecny w polskiej myśli glottodydaktycznej, a tym bardziej wart zgłębienia, że niewłaściwa realizacja suprasegmentaliów na wyższym poziomie biegłości, kiedy mówiący opanował już pozostałe podsystemy albo nawet dłużej funkcjonuje w kulturze docelowej, może prowadzić do nieświadomego błędnego odczytania intencji nadawcy komunikatu, co pokazuje cytowany wyżej przykład⁹.

W kontekście prozodycznym należy zanotować, że żadne z ujęć ukazujących polski wśród języków świata – ani Liliany Madelskiej (2009), ani Przemysława Turka (2010, 2021) – nie odwołuje się do rytmicznego podziału języków na sylabiczne i akcentowe¹⁰. Trzeba też wspomnieć, że aż w 4 z 10 analizowanych glottodydaktycznych artykułów kontrastywnych tytułowa *fonetyka/wymowa* zostały utożsamione wyłącznie z artykulacją (Majewska-Tworek 2005, 2006; Magajewska 2008; Tambor 2010), co ze względu na znaczne różnice prozodyczne między językami może dziwić.

Wśród dezyderatów dotyczących kształcenia elementów prozodycznych pojawiają się konieczność trenowania segmentaliów łącznie z suprasegmentaliami (Kubicka 2010; Biernacka 2014) oraz konieczność opracowania zestawu metod służących temu celowi (Cychnerska, Kubicka 2020).

3.2. Jeśli chodzi o publikacje metodyczne, wzięłyśmy pod uwagę pozycje, z których najczęściej korzystają nauczyciele polskiego jako obcego ze względu na ich dostępność¹¹: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* Anny Seretny i Ewy Lipińskiej z 2005 roku (ABC), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasięki z 2010 roku (CWW) oraz najnowszą *Dydaktykę i metodykę nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*

9 Należy jednak zwrócić uwagę na względność takiego postrzegania innego języka, to znaczy jego zależność od L1 odbiorców – na przykład Amerykanie Niemców mówiących po angielsku ze względu na przeniesioną z niemieckiego intonację w zdaniach oznajmujących (kadencję) oceniają jako niepewnych (zob. Chun 2002: 87).

10 O istotności tego podziału w nauczaniu prozodii L2 piszą np.: Ordin i in. 2011; Li, Post 2014; Ordin, Polyanskaya 2015; Conlen 2016; van Maastricht i in. 2019.

11 Z tego powodu wśród pozycji „uniwersalnych” znalazł się poradnik dla nauczających na Wschodzie, ponieważ, jak pisze M. Biernacka (2015b: 36–37), oprócz ABC był długo jednym z dwóch powszechnie dostępnych podręczników.

Przemysław Gębala i Władysława Miodunki z 2020 roku (DiM). W każdej z tych publikacji nauczaniu wymowy poświęcono osobny rozdział (poprzedzający rozdziały omawiające inne podsystemy języka). W ABC i DiM nauczanie wymowy *explicite* (zob. tytuł rozdziału w ABC: *Nauczanie wymowy i intonacji*) lub *implicite* (brak ćwiczeń poświęconych prozodii wśród przykładowych ćwiczeń fonetycznych) utożsamia się z nauczaniem artykulacji.

Nawet jeśli w publikacjach metodycznych zakłada się upraszczanie pewnych treści, nie mogą być one przedstawiane w sposób, który niewiele mówi o danym zjawisku czy wręcz jest niezgodny z faktami popartymi badaniami naukowymi¹². Obecność cech prozodycznych ogranicza się w nich do podania reguł akcentuacji wyrazów oraz konturów intonacyjnych, przy czym widać jakościową i ilościową dysproporcję w opisie obu problemów. W ABC i DiM wiadomości na temat intonacji sprowadzają się do wymienienia kadencji i antykadencji (są one rozumiane jako niski vs. wysoki ton na ostatniej sylabie wypowiedzi) oraz typów zdań, w których mają zastosowanie (autorom drugiej pozycji można zarzucić brak precyzji nie tylko przy omawianiu konturów, ale również akcentu). W CWW pisze się (w nieco nieuporządkowany sposób) o trzech przebiegach melodii mowy. Punktem wyjścia jest tu wartość funkcjonalna konturów.

Na znaczenie nauczania cech prozodycznych *explicite* wskazują jedynie autorki CWW, co wynika z faktu, że w tej publikacji polszczyzna jest kontrastowana z rosyjskim, językiem o rytmie akcentowym. Podczas gdy w ABC zaleca się koncentrację na stronie intonacyjno-akcentowej dopiero na wyższych poziomach nauczania (ABC: 36), w CWW funkcjom prozodii poświęcono więcej uwagi:

Prawidłowe akcentowanie jest ważne z percepcyjnego punktu widzenia (czyli z punktu widzenia odbiorcy tekstu) – właściwy odbiór przekazu słownego bierze pod uwagę sposób akcentowania zarówno wyrazów, jak i całych wypowiedzi, między innymi od nich uzależniając zrozumienie tekstu. Intonacja zaś może decydować o tym, czy dane wypowiedzenie jest twierdzeniem, czy też pytaniem. Akcent pełni ważną funkcję podziału tekstu na wyrazy [...] (CWW: 92).

Tylko w tym podręczniku zaproponowano ćwiczenia kształcące prozodię (CWW: 96).

3.3. Porady przybliżające nauczycielom zagadnienia nauczania wymowy¹³ zawarte są w następujących opracowaniach: *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*

12 Na uwagę zasługuje wyjątkowo dużo nieprawdziwych informacji w DiM. Przykładowo autorzy piszą, że w ostatnich latach „w podręcznikach do poziomów A1, A2 i B1 zaczęto zamieszczać mniej ćwiczeń fonetycznych lub wręcz pomijać je zupełnie” (s. 209). Stwierdzenie to może dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę, że to między rokiem 2010 a 2019 wydano 4 podręczniki przeznaczone do nauczania wymowy polskiej jako obcej (SzuSzuSze, FonK, ŁCM, FonS), systematycznie też powstają podręczniki kursowe, w których osobną częścią każdej lekcji jest moduł fonetyczny (*Start 1, 2, 3* oraz *Polski jest cool*). Ćwiczenia fonetyczne w podręcznikach były zresztą niedawno przedmiotem refleksji naukowej (Biernacka 2015a; Citko 2016), podobnie jak ich brak na początku stulecia (Jachimowska 2008). Tymczasem autorzy DiM twierdzą, że pierwszym podręcznikiem do nauczania wymowy po opublikowanych po raz pierwszy w 1993 r. *Głoskach polskich* jest dopiero *Łatwo ci mówić!* z 2019 r. (s. 221).

13 Mimo iż ukazała się ona długo przed ESOKJ, a więc nie wchodzi w zakres chronologiczny omawianych tekstów, warto w tym miejscu wspomnieć jedyną publikację poświęconą prozodii – skrypt *Intonacja języka polskiego. (Z problematyki opisu i nauczania)* Adama Ropy z 1981 r. Jest to raczej rozprawa naukowa, w mniejszym stopniu poradnik dla nauczycieli. Autor dużo miejsca poświęca znaczeniu intonacji w komunikacji i charakterystyce jej różnorodnych funkcji, a w części

Liliany Madelskiej z 2010 roku (PJM), III część (*Jak korzystać z podręcznika?*) publikacji Szura, szumi i sześci... Anny Majewskiej-Tworek z 2010 roku (SzuSzuSze), *Wymowa polska z ćwiczeniami* Barbary Karczmarczyk z 2012 roku (WP; wyd. 2. rozszerzone i uzupełnione), *Głoski polskie* Marcina Maciołka i Jolanty Tambor z 2018 roku (GP; wyd. 3. poprawione i uzupełnione), *Znajdź z polskim wspólny język* Michaliny Biernackiej z 2016 roku (ZPWJ) oraz część A (*Wstęp*) książki *Fonetyka. Polski w praktyce* Joanny Stanek z 2020 roku (FonS). Cztery z nich – SzuSzuSze, WP, GP i FonS – obok części poradnikowej/teoretycznej zawierają ćwiczenia fonetyczne.

W tych pozycjach, w których w strukturze książki czy (roz)działu wyróżnia się osobną część poświęconą prozodii, znajduje się ona po części prezentującej artykulację (WP, GP, ZPWJ, FonS). W SzuSzuSze uwagi dotyczące intonacji pojawiają się przy ćwiczeniach opartych na dialogach oraz w rozdziale poświęconym samogłoskom, z kolei w PJM prozodia jest wspomniana w kontekście zagadnień artykulacyjnych – uproszczeń spółgłoskowych i epentez samogłoskowych wpływających na zmianę struktury sylaby¹⁴. W publikacjach z rozbudowaną częścią teoretyczną (WP, GP, ZPWJ) dokładniej omawiane są akcent wyrazowy oraz melodia wypowiedzi, inne zjawiska uwzględnia się sporadycznie. Na uwagę zasługuje bardzo dokładny opis intonacji w WP, ukazanej na licznych schematach operujących na sylabach (a nie całych wypowiedzeniach) i skonstruowanych na wzór pięciolinii, co ułatwia dokładniejsze śledzenie jej przebiegu.

Najpełniej zagadnienia prozodyczne w fonodydaktyce opisała M. Biernacka, która przeprowadziła obszerne badania teoretyczne i praktyczne na temat nauczania wymowy polskiej jako obcej. Wśród problemów prozodycznych badaczka wskazuje intonację, zwłaszcza w pytaniach o rozstrzygnięcie, percepcję wypowiedzi rozkazujących, akcent wyrazowy i logiczny, redukcję samogłosek w sylabach nieakcentowanych oraz rozbijanie grup spółgłoskowych przez dodawanie elementów wokalicznych (epenteza). Warta uwagi jest jej propozycja zakresu treści nauczania wymowy, z osobno ujętymi częścią suprasegmentalną i segmentalną (w takiej właśnie kolejności), na poziomach A i B (zob. ZPWJ: 150–152). Wbrew często powtarzanym twierdzeniom, że na kształcenie prozodii jest czas na wyższych poziomach biegłości, M. Biernacka już dla poziomu A w zakresie suprasegmentaliów wśród umiejętności percepcyjnych uwzględnia

poradnikowej opisuje metody jej nauczania i przedstawia propozycje tekstów do ćwiczeń. Podkreśla też konieczność kształcenia percepcji suprasegmentaliów i wskazuje etapy trenowania intonacji, której według niego „należy uczyć od samego początku i wprowadzać ją w pierwszej kolejności, równoległe, albo nawet przed innymi elementami nauki wymowy, gramatyki i słownictwa” (Ropa 1981: 107). Choć opracowanie A. Ropy ukazało się w popularnej zielonej serii pomocy dydaktycznych wydawanych przez Uniwersytet Jagielloński, jego recepcja w polskiej glottodydaktyce jest niska, żeby nie powiedzieć żadna.

¹⁴ To podkreślenie roli struktury sylaby i samogłosek w prozodii, zwłaszcza w kontekście międzyjęzykowym, jest cenne, gdyż nie jest to wiedza powszechna. Mogą o tym świadczyć takie twierdzenia z najnowszego podręcznika do fonetyki: „Wymowa polskich samogłosek na ogół nie jest dla studentów kłopotliwa, niemniej w początkowej fazie nauki warto zwrócić uwagę na ich prawidłową artykulację, zwłaszcza na układ warg [...]” (FonS: 11). Podobne konstatacje pojawiają się od czasu do czasu w polskiej literaturze glottodydaktycznej. Ich autorzy całkowicie pomijają zależność percepcji i produkcji obcych dźwięków od systemu wyjściowego (L1) uczących się (o czym pisze np. Tambor 2010: 33). Brak też powszechnej świadomości, że w niektórych językach sylaby nieakcentowane ulegają redukcji, a najczęściej elementami redukowanymi – i to nie tylko ilościowo, ale i jakościowo – są właśnie samogłoski. Tymczasem o trudnych do przewyciężenia interferencjach w zakresie wymowy samogłosek utrzymujących się najdłużej w obrębie systemu fonetycznego już prawie dwadzieścia lat temu pisała autorka licznych artykułów o nauczaniu polskiej wymowy i podręcznika do teje – A. Majewska-Tworek (por. 2005: 161).

rozpoznawanie sylaby akcentowanej w wyrazach i frazach, odróżnianie pytań od twierdzeń i wykrzyknień oraz znajomość delimitacyjnej funkcji akcentu. Na poziomie produkcji wymagane jest akcentowanie paroksytoniczne, właściwe intonowanie twierdzeń, pytań i wykrzyknień oraz właściwa realizacja rytmiczna wypowiedzi (ZPWJ: 150). Łódzka badaczka opisuje też przyczyny problemów, jakie z prozodią (każdego języka zresztą) mają obcokrajowcy, i zwraca uwagę na to, że interferencje w tym zakresie utrzymują się najdłużej (ZPWJ: 123–124). W publikacji tej jako jedynej scharakteryzowano typy ćwiczeń prozodycznych.

4. Wnioski i perspektywy

Obraz trudnych prozodycznie miejsc polszczyzny, które są przedmiotem dokładniejszego opisu, jest dość ubogi – ogranicza się do akcentu wyrazowego i frazowego (jego miejsca, rzadko rodzaju) oraz pobieżnie i bardzo schematycznie przedstawionych podstawowych struktur intonacyjnych. Koncentrowanie się na wyjątkach od akcentu paroksytonicznego, z których większość nie obowiązuje w normie potocznej (por. Markowski 2009: 33–35), a brak objaśnienia, na czym polega polski akcent (tradycyjnie uznawany za dynamiczny) w przeciwieństwie na przykład do melodycznego czy iloczynowego, uważamy za – *nomen omen* – niewłaściwe rozłożenie akcentów w podręcznikach przeznaczonych dla nauczycieli jpjo. Podobnie operowanie uproszczonymi schematami intonacyjnymi, które nie pokazują wyraźnie, jak zmienia się ton od sylaby akcentowanej ostatniego wyrazu frazy do jej końca¹⁵. Tymczasem badania dowodzą, że uczący się, również na poziomie średnio zaawansowanym, borykają się nie tylko z interferencjami w obrębie akcentu (zarówno co do miejsca, jak i rodzaju), ale również ze zmianami w obrębie sylab: uzupełnianiem ich o elementy wokaliczne, redukcjami ilościowymi lub jakościowymi elementów wokalicznych, oraz z problemami w zakresie właściwej realizacji melodii w zdaniach wszystkich typów (por. Cychnerska, Kubicka 2020). Wszystkie te interferencje wpływają niewątpliwie na rytm i tempo wypowiedzi (por. Wagner 2013, 2014, 2015).

Powody marginalizowania zagadnień prozodycznych są różne. Można wśród nich wskazać ich niewielką i raczej „techniczną” (opis zasad językowych, nie problemów glottodydaktycznych) obecność w poradnikach dla nauczycieli w porównaniu z dokładnymi opisami sposobów wywoływania poszczególnych głosek. Skupienie się na artykulacji, głównie spółgłosek, jest i dla uczących, i dla nauczanych, łatwiejsze niż świadome trenowanie prozodii, wymagające zdolności muzycznych, nie wspominając już o rozszczelnieniu filtra afektywnego (por. Lipińska 2003: 46). Ważną przyczyną pomijania prozodii w nauczaniu jest brak doświadczeń świadomego nabywania suprasegmentalnych cech języków obcych w polskiej szkole, w której nauczanie fonetyki/wymowy zrównuje się z nauczaniem artykulacji, o czym może świadczyć chociażby zawartość numeru 2 „Języków Obcych w Szkole” z 2017 roku, poświęconego fonetyce i wymowie, gdzie jako problematyczne na lekcjach różnych języków obcych autorzy wskazują wyłącznie dźwięki.

15 Na liczne braki materiałów ćwiczeniowych do prozodii, w tym uproszczone schematy, już przed trzydziestu laty zwracał uwagę Volker Munder (1994: 143–146).

Ze względu na jej funkcję w komunikacji konieczność kształcenia prozodii stawiamy poza dyskusją. Przedyskutowania w gronie praktyków wymaga na pewno jej miejsce w treningu wymowy¹⁶. Najpilniejszym obecnie postulatem jest opracowanie opisu cech prozodycznych polszczyzny jako języka obcego oraz wskazanie konkretnych sposobów ich trenowania. Sposoby takie są dobrze opisane w glottodydaktykach dużych języków o rytmie akcentowym, takich jak angielski, niemiecki czy rosyjski. Przydatne mogą być również metody wskazywane w logopedii (artystycznej), choć są one przeznaczone dla rodzimych i zaawansowanych użytkowników języka. Naszym zdaniem instrukcje w treningu prozodii powinny być sformułowane prostym językiem i szybko do zastosowania, bez włączania do lekcji specjalnych programów do analizy mowy (jak proponują np.: Chun 2002; Lahoz 2012; Gorjian i in. 2013).

Bibliografia

- Apeltauer E. 1997: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*, Langenscheidt, Kassel.
- Aronsson B. 2014: *Prosody in the foreign language classroom – always present, rarely practised?*, „Journal of Linguistics and Language Teaching”, vol. 5(2), s. 207–224.
- Badyda E. 2019: *Po co i jak (nie) uczyć cudzoziemców fonetyki języka polskiego?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 197–208.
- Balkowska G. 2004: *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Wrocław, s. 247–254.
- Biernacka M. 2011: *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego bazą służącą rozwijaniu kompetencji lingwistycznych*, [w:] M. Biernacka, M. Wojenka-Karasek (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 62–69.
- Biernacka M. 2014: *Rola nauczyciela jako przewodnika po wymowie polskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 75–84.
- Biernacka M. 2015a: *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego w świetle technik nauczania wybieranych przez autorów współczesnych podręczników*, [w:] M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 20–37.
- Biernacka M. 2015b: *Prezentacja zagadnień fonodydaktycznych zawartych w wybranych podręcznikach do metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] I.A. Ndiaye, S. Przybyszewski, M. Rólkowska (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 31–41.
- Biernacka M. 2015c: *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 252–265.
- Bitehtina N.B., Klimova V.N. 2011: *Russkij âzyk kak inostrannyj: fonetika. Metody, priëmy, rezultaty*, Russkij âzyk. Kursy, Moskwa.
- CEFR CV: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018 (online: www.coe.int/lang-cefr, dostęp: 12 sierpnia 2021).
- Chun D.M. 2002: *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.

16 Dydaktycy języków o rytmie akcentowym często proponują uznanie prymatu prozodii nad artykulacją (por. np.: Dieling, Hirschfeld 2007; Fischer 2007; Frost, Picavet 2014). Dla polszczyzny jednak, w której percepcyjnie najpoważniejszy problem stanowi jej spółgłoskowość (por. Szpyra-Kozłowska, Radomski 2013: 72), a więc cecha segmentalna, rozsądniejsze wydaje się wychodzenie od artykulacji i konsekwentne łączenie jej treningu z prozodycznym (podobnie van Maastricht i in. 2019: 110–111).

- Ciszewska-Psujek U. 2020: *Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej*, „Logopedia”, t. 49, z. 2, s. 199–217.
- Citko M. 2016: *Podejście do zagadnień wymowy w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 7, s. 19–30.
- Colantoni L., Steele J., Escudero P. 2015: *Second language speech theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Conlen M.M. 2016: *A linguistic comparison. Stress-timed and syllable-timed languages and their impact on second language acquisition*, „Honors College Theses”, vol. 30 (online: <https://digitalcommons.wayne.edu/honorstheses/30>, dostęp: 12 sierpnia 2021).
- Cychnerska A. 2020: *Wokół tematyki nauczania wymowy polskiej studentów serbskich*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 75–88.
- Cychnerska A., Kubicka E. 2020: *Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych*, [w:] I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 211–228.
- Dieling H., Hirschfeld U. 2007 [2000]: *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt, München.
- EJO: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. 2 popr., Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1999.
- Els van T., Bot de K. 1987: *The role of intonation in foreign accent*, „The Modern Language Journal”, vol. 71(2), s. 147–155.
- ESOKJ: Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Fischer A. 2007: *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierter Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Schubert, Leipzig.
- Fitzpartick J. 2000: *On intonational typology*, „Sprachtypologie und Universalienforschung”, Bd. 53, s. 88–96.
- Frankiewicz T. 1980: *Problemy programu i metodyki nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 107–115 (pierwodruk: „Prace Naukowe Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej. Studia i Materiały” 1974, nr 3, s. 91–100).
- Frost D., Picavet F. 2014: *Putting prosody first – some practical solutions to a perennial problem. The innovalangues project*, „Research in Language”, vol. 12(3), s. 233–243.
- Galyga D. 2005: *„Gzégzółka” – nowy multimedialny zbiór ćwiczeń do nauki wymowy i intonacji polskiej dla obcokrajowców*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 525–528.
- Gorjian B., Hayati A., Pourkhoni P. 2013: *Using Praat software in teaching prosodic features to EFL learners*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences”, vol. 84, s. 34–40.
- Hirschfeld U., Reinke K. 2012: *Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, „Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache”, Bd. 3, s. 131–138.
- Hirschfeld U., Reinke K. 2018 [2016]: *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik*, wyd. 2 popr., Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Hirst D., Di Cristo A. 1998: *A survey of intonation systems*, [w:] D. Hirst, A. Di Cristo (red.), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–44.
- Hromov S.S. 2013: *Intonaciã kak universaliiã*, „Vestnik Volgoradskogo universiteta”, nr 17(1), s. 84–91.
- Ikedã A. 2008: *„Nie lubiã igreka”, czyli o trudnych gloskach w języku polskim. Poradnik logopedyczny z ćwiczeniami przeznaczonymi dla osób japońskojęzycznych*, Tokijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Tokio.
- Jachimowska K. 2008: *Niedostatki fonetyczne w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego (poziom progowy)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 16, s. 49–53.
- Kaleta R. 2010: *Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 122–132.
- Kubicka E. 2010: *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego – teoria a praktyka*, [w:] K. Birecka, K. Taczynska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 25–31.

- Ladd R. 1996: *Intonational phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lahoz J.M. 2012: *Syllable, accent, rhythm. Typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language*, „Revista Internacional de Lenguas Extranjeras”, nr 1, s. 129–150.
- Lewandowski J. 1980: *Z teorii nauczania wymowy w początkowym kursie języka polskiego jako obcego. (O metodzie sylabowej)*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 116–128 (pierwodruk: „Poradnik Językowy” 1979, z. 1, s. 24–31).
- Li A., Post B. 2014: *L2 acquisition of prosodic properties of speech rhythm*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 36(2), s. 223–255.
- Lipińska E. 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Maastricht van L., Krahrmer E., Swerts M., Prieto P. 2019: *Learning direction matters. A study on L2 rhythm acquisition by Dutch learners of Spanish and Spanish learners of Dutch*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 41, s. 87–121.
- Maciołek M. 2015: *Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 16(2), s. 109–124.
- Maciołek M. 2018: *Bibliografia prac poświęconych nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców*, [w:] M. Maciołek, *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 45–55 (aktualizowana wersja online: <http://www.sjtkp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nauczanie-wymowy-bibliografia.pdf>, dostęp: 5 września 2021).
- Madelska L. 2009: *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 38–55.
- Magajewska M. 2008: *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego w progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 185–198.
- Majewska-Tworek A. 2005: *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 159–163.
- Majewska-Tworek A. 2006: *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*, „Studia Linguistica” XXV, s. 103–110.
- Majewska-Tworek A. 2017: *Od czego zacząć doskonalenie wymowy na rocznym kursie przygotowującym do studiów w języku polskim? Na przykładzie pracy w ośrodku wrocławskim*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 17–22.
- Majewska-Tworek A. 2019: *Wymowa polska jako obca. Rozwiązywanie trudności artykulacyjnych w grupie międzynarodowej na rocznym kursie przygotowawczym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 209–220.
- Manitz J. 2012: *Komunikatywne nauczanie fonetyki na zajęciach języka polskiego jako obcego. Przykłady ćwiczeń do nauki wymowy dla ucznia z pierwszym językiem niemieckim*, [w:] B. Skowronek (red.), *(Nie)swoj język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, s. 32–40.
- Markowski A. 2009: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mejnartowicz A. 2010: *Z problematyki nauczania intonacji języka polskiego. Zastosowanie badań lingwistycznych do opracowania strategii dydaktycznych w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 209–219.
- Miller N., Lowit A., O’Sullivan H. 2006: *What makes acquired foreign accent syndrome foreign?*, „Journal of Neurolinguistics”, vol. 19, s. 385–409.
- Miroslawska W. 2013: *Trudne miejsca w nauczaniu wymowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 303–309.
- Munder V. 1994: *Is intonation teachable?*, [w:] B.K. Halford, H. Pilch (red.), *Intonation*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 143–153.
- Munro M.J., Derwing T.M. 1995: *Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners*, „Language Learning”, vol. 45(1), s. 73–97.
- Odinцова I.V. 2011: *Zvuki. Ritmika. Intonaciâ: učebnoe posobie*, Flinta: Nauka, Moskva.

- Oksaar E. 2003: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Ordin M., Polyanskaya L. 2015: *Acquisition of speech rhythm in a second language by learners with rhythmically different native languages*, „The Journal of the Acoustical Society of America”, vol. 138(2), s. 533–545.
- Ordin M., Polyanskaya L., Ulbrich C. 2011: *Acquisition timing patterns in second language*, [w:] *Interspeech-2011*, s. 1129–1132 (online: https://www.isca-speech.org/archive/interspeech_2011/i11_1129.html, dostęp: 12 sierpnia 2021).
- Panasiuk J. 2020: *Neurobiologiczne uwarunkowania zjawisk prozodycznych*, [w:] M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski (red.), *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 258–281.
- Piske T., MacKay I.R.A., Flege J.E. 2001: *Factors affecting degree of foreign accent in an L2. A review*, „Journal of Phonetics”, vol. 29, s. 191–215.
- Rasier L., Hiligsmann P. 2007: *Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues*, „Nouveaux cahiers de linguistique française”, nr 28, s. 41–66.
- Ropa A. 1981: *Intonacja języka polskiego. (Z problematyki opisu i nauczania)*, Instytut Badań Polonijnych, Kraków.
- Selinker L. 1992: *Rediscovering interlanguage*, Longman, London–New York.
- Smoczyński P. 1980: *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 83–95 (pierwodruk: „Język Polski” 1965, z. 2, s. 22–31).
- Smzidt D.T., Castellví J. 2010: *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 197–207.
- Szpyra-Kozłowska J. 2013: *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 7–21.
- Szpyra-Kozłowska J., Radomski M. 2013: *Wymowa polska w ocenie cudzoziemców i polszczyzna cudzoziemców w opinii Polaków. Badania ankietowe*, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 61–74.
- Śmiecińska J. 2020: *Rozwój kompetencji prozodycznych u dzieci*, [w:] M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski (red.), *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 306–330.
- Świstowska M. 2010: *Między logopedią a glottodydaktyką. Zastosowanie metod logopedycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 93–100.
- Tambor J. 2010: *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Gnome, Katowice, s. 30–51.
- Tambor J. 2012–2013: *Relevantna lura. O nauczaniu wymowy polskiej raz jeszcze*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, s. 29–36.
- Trofimovich P., Baker W. 2006: *Learning second language suprasegmentals. Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 28(1), s. 1–30.
- Turek P.W. 2010: *Czy polski należy do najtrudniejszych języków świata? Polszczyzna w statystykach trudności przyswajania języków i w perspektywie porównawczej*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic, t. 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 269–279.
- Turek P. 2021: *Polszczyzna na tle innych języków. Elementy gramatyki kontrastywnej w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 13–44.
- Wacławek M. 2009: *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, prawa wymowy w świetle nauczania JPJO)*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Gnome, Katowice, s. 52–61.
- Wacławek M. 2014: *Indywidualizacja procesu nauczania wymowy polskiej (na przykładzie hungarofonów)*, [w:] J. Małocha (red.), *Indywidualizacja nauczania języków obcych. Badania i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków, s. 101–113.
- Wagner A. 2013: *Struktura rytmiczna wypowiedzi w polskiej mowie natywnej i nienatywnej*, [w:] S. Puppel, T. Tomaszkiwicz (red.), *Scripta manent – res novae*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 499–510.

- Wagner A. 2014: *Rhythmic structure of utterances in native and non-native Polish*, [w:] N. Campbell, D. Gibbon, D. Hirst (red.), *Proceedings of speech prosody*, TDC Publishers, Dublin, s. 337–341.
- Wagner A. 2015: *Akustyczne wyznaczniki rytmu w wypowiedziach mówców natywnych i nienatywnych języka polskiego*, „Prace Filologiczne” LXVI, s. 249–270.
- Wójcik P. 2012: *Kształcenie wymowy języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Skowronek (red.), *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, s. 21–31.
- Wójtowicz J. 1980: *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 96–106 (pierwodruk: „Poradnik Językowy” 1972, z. 4, s. 223–231).
- Young-Scholten M. 1993: *The acquisition of prosodic structure in a second language*, Max Niemeyer, Tübingen.

Poradniki dla nauczycieli i podręczniki do nauczania wymowy

- ABC: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2005.
- CWW: A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- DIM: P.E. Gębal, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- FonK: E. Kołaczek, *Fonetyka*, „Testuj swój polski”, Prolog, Kraków 2017.
- FonS: J. Stanek, *Fonetyka. Polski w praktyce*, Glossa, Warszawa 2020.
- GP: M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, wyd. 3 popr. i uzup., Gnome, Katowice 2018 (wyd. 1 2012).
- ŁCM: K. Bednarska-Adamowicz, K. Dembińska, A. Małycka, *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*, Start, Warszawa 2019.
- PJM: L. Madelska, *Posłuchaj, jak mówię. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego*, Artjam-Studios, Wiedeń 2010.
- SzuSzuSze: A. Majewska-Tworek, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010.
- WP: B. Karczmarczyk, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, wyd. 2. rozsz. i uzup., Asocjacja Logopedic, Lublin 2012.
- ZPWJ: M. Biernacka, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Summary

Prosody in teaching Polish as a Foreign Language. A theoretical research

Keywords: acquisition of L2 prosody, prosody of Polish as a Foreign Language, teaching Polish as a Foreign Language.

The paper presents the role of prosody in communication and difficulties in the acquisition of L2 prosody. Against this background the authors discuss the role of suprasegmentals as seen by researchers in several papers, methodical publications and teachers' handbooks. We could see that the provided information was fragmentary and schematic. As the main problems stress and intonation are shown, in some publications also syllable structure and vowel reductions connected with rhythmical changes. The authors suggest working out a PFL-relevant description of Polish prosody and the ways to train it.