

MAGDALENA OSOWICKA-KONDRATOWICZ*

UNIwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pieśń ludowa w kształtowaniu świadomości fonologicznej dziecka

Słowa kluczowe: pieśń ludowa, świadomość fonologiczna, rozwój mowy dziecka.

doi: <http://dx.doi.org/10.31286/JP.98.3.9>

1. Wprowadzenie

Niniejszy tekst poświęcony jest spotkaniu z pieśnią ludową dzieci z zespołu wokalnego „Niezapominajki” oraz konsekwencjom wynikającym z takiego kontaktu w zakresie kształtowania świadomości fonologicznej w ontogenezie mowy¹. Podstawę materiałową artykułu stanowi płyta *Śpiewajcie i duzi i mali cz. III*, która zawiera między innymi pieśni dziecięce i popularne regionu Warmii i Mazur, śpiewane przez „Niezapominajki” gwarą. Prezentowane będą spostrzeżenia własne – obserwacje rodzica dzieci występujących w tym zespole poczynione z perspektywy językoznawstwa i logopedii. Celem niniejszego opracowania jest wskazanie na zasadność wykorzystania pieśni ludowej w programach kształtowania świadomości fonologicznej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rola pieśni ludowej oraz kontaktu dziecka z gwarą w rozwoju świadomości fonologicznej nie została jeszcze dostrzeżona i opisana w literaturze przedmiotu². Artykuł ukazuje, jakie kompetencje i sprawności są aktywizowane podczas nauki przez dzieci tekstu gwarowego oraz śpiewania pieśni ludowych. Szkic ten przedstawia także jedną z możliwości wykorzystania spuścizny regionalnej i wiedzy dialektologicznej w procesie kształtowania świadomości fonologicznej w ontogenezie języka³.

* magdalena.osowicka@uwm.edu.pl

1 Dziecięcy Zespół Wokalny „Niezapominajki” działa w Olsztynie od września 2003 r. przy Centrum Piosenki i Umuzykalnienia Alicji Gotowiec. Płyta *Śpiewajcie i duzi i mali cz. III*, której nagranie było inspiracją do napisania tego tekstu, powstała na przełomie 2012 i 2013 r. W nagraniu wzięło udział 15 dzieci, w tym 2 chłopców i 13 dziewczynek. Średnia wieku dzieci w chwili nagrania wynosiła 6 lat i 3 miesiące. Gwara warmińska nie stanowiła języka ojczystego żadnego ze śpiewających dzieci. Dzieci w większości nie umiały czytać. Tekstów wszystkich piosenek nauczyły się na pamięć. Płyta zawiera m.in. 16 pieśni dziecięcych i popularnych regionu Warmii i Mazur, śpiewanych przez dzieci gwarą. Wyboru dokonano, opierając się na materiałach źródłowych w opracowaniu Władysława Gębika (1953) oraz Marii Drabeckiej (Drabecka i in. 1978).

2 Dostrzeżono natomiast terapeutyczną funkcję pieśni ludowej, którą wykorzystuje się w terapii śpiewem m.in. w logopedii. Pieśń ludowa jest tu polecana jako ta, która w szczególności umożliwia chorym wyśpiewanie się, pobudza lub rekonstruuje sferę emocjonalną, daje możliwość współodczuwania z piosenką smutku, radości, tęsknoty (Walencik-Topiłko 2014: 130).

3 Wiedza z zakresu dialektologii dotychczas znalazła już swoje praktyczne zastosowania w diagnozie idiolektu ucznia/pacjenta, m.in. w odróżnieniu wady wymowy od błędu wymowy (dialektyzmu fonetycznego) u konkretnego mówcy, w analizie błędów ortograficznych (por. np. Marciniak-Firadza 2014). Ostatnio wskazuje się również na przydatność

2. Pieśń ludowa w budowaniu świadomości fonologicznej dziecka

Świadomość fonologiczna, jako podtyp świadomości językowej, jest umiejętnością częściowo pojawiającą się w procesie naturalnego rozwoju językowego, a częściowo wyuczoną w toku oddziaływań za pomocą gier i zabaw stymulujących sferę słuchową. Sprawność ta umożliwia kategoryzowanie dźwięków mowy oraz pozwala na wyodrębnianie różnych reprezentacji na poziomie fonologicznym i manipulację nimi – czyli sylabami, częściami sylab (rymy, aliteracje) oraz fonemami (Łobacz 1996b)⁴. Uważa się, że poziom świadomości fonologicznej, zwłaszcza w zakresie tak zwanej syntezy i analizy fonemowej wyrazów, ma istotny wpływ na postępy w początkowej fazie nauki pisania i czytania pism alfabetycznych. Świadomość fonologiczna traktowana jest jako lepszy prognostyk postępów w nauce czytania i pisania niż na przykład poziom inteligencji, zasób słownictwa, rozumienie tekstów słuchanych (Maurer (red.) 1997, 2006; Bryant i in. 1996). Z wielu badań wynika, że systematyczny trening świadomości fonologicznej prowadzony przed podjęciem oraz w trakcie nauki czytania i pisania ułatwia postępy w nabywaniu tych umiejętności oraz wspiera ich rozwój u dzieci doznających niepowodzeń na wczesnym etapie edukacji szkolnej (Maurer (red.) 1997). Z poziomem świadomości fonologicznej oraz słuchu fonematycznego wiązane jest również powodzenie postępowania logopedycznego, jeśli chodzi o usuwanie wad wymowy. Z tego względu budowane są specjalne strategie wspierające naturalny rozwój oraz kształtujące u dzieci przedszkolnych i/lub wczesnoszkolnych zdolności składające się na świadomość fonologiczną (zob. np. programy kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych przygotowane przez Maurer (red.) 1997, 2006; zob. też Bogdanowicz 2014; Ročławski 2008; Ročławska-Daniluk 2008). W ich skład wchodzi takie ćwiczenia, jak na przykład zabawy z rymami (rozpoznawanie rymów, tworzenie rymów, wyszukiwanie wyrazów nierymujących się), zabawy z głoskami (głoski zaczynające i kończące słowa, wyodrębnianie głosek, rozpoznawanie oraz szukanie słów zaczynających się i kończących na tę samą głoskę) oraz ćwiczenia analizy i syntezy sylabowej i fonemowej (łączenie sylab w słowa, dzielenie wyrazów na sylaby, odnajdywanie znaczących sylab i części słów, wyszukiwanie słowa w słowie, łączenie głosek w wyrazy, dzielenie wyrazu na głoski). W związku z tym należy zauważyć, że część z wymienionych ćwiczeń, intencjonalnie stosowanych w ramach programów kształtowania świadomości fonologicznej, jest samodzielnie podejmowana przez dzieci w trakcie ich kontaktu z tekstem ludowym. Gwara automatycznie wyzwała aktywność metajęzykową dziecka i jest to aktywność tym wartościowsza, że spontaniczna, podejmowana przez same dzieci – wystarczy tylko zainicjować kontakt z gwarą.

wykorzystania elementarzy gwarowych w kształceniu przyszłych logopedów przy wyrabianiu praktycznych umiejętności słuchowej identyfikacji dźwięków (Biolik 2017).

4 Pojawiające się w literaturze przedmiotu terminy: *kompetencja*, *świadomość*, *sprawność fonologiczna* nie są jednoznacznie zdefiniowane – ich zakresy znaczeniowe często zachodzą na siebie albo też bywają one po prostu używane zamiennie (por. przegląd różnych stanowisk w tej sprawie np. w Krasowicz-Kupis 1999; Kwarciać 1995; Lipowska 2001; Łobacz 1996a, 1996b, 1997; Domagała, Mirecka 2012). Za Piotra Łobacza (2005) powołuję się w niniejszym tekście na te definicje, które szeroko ujmują świadomość fonologiczną. Nie wdając się w szczegółowe rozważania terminologiczne, odsyłam do wyżej cytowanych prac dokonujących mniej lub bardziej szczegółowego przeglądu stanowisk w tej kwestii.

Pieśń ludowa, śpiewana gwarą, wydaje się zatem szczególnie cenna w aspekcie oddziaływania na rozwój językowy dziecka. Do kształcenia świadomości fonologicznej najbardziej przydatne będą pieśni ludowe w tych gwarach, które zachowały w swoim systemie wokalicznym oraz konsonantycznym głoski i ich połączenia nieobecne we współczesnym języku ogólnym. Z taką sytuacją mamy do czynienia na przykład w wypadku gwar warmińskich, w których występują między innymi samogłoski ścieśnione, ukształtowały się inne niż w polszczyźnie standardowej kontynuanty samogłosek nosowych oraz miękkich spółgłosek wargowych, a także gwar mazurskich, gdzie oprócz cech wspólnych z gwarami warmińskimi pojawia się również mazurzenie. Wystarczy już tylko pobieżne spojrzenie na teksty pieśni ludowych (por. np. słowa *Pofajdoka* lub tekst utworu *Dwa gołembzie*), aby odnotować ich swoiste cechy leksykalne i fonetyczne. Cechy te zauważane są również przez dzieci. Z doświadczeń autorki niniejszej pracy wynika, że dzieci podczas nauki tekstów gwarowych spontanicznie podejmują analizę języka tych pieśni, wskazują na elementy różniące język ogólny od gwary, wyodrębniają te elementy i nimi manipulują.

Przykładowo, w zakresie systemu wokalicznego jedną z głównych północnopolskich cech fonetycznych występujących także w gwarach warmińskich, różniących je od literackiego języka polskiego, jest przejście *ia* > *ie*, np. *jabłko* – *iepkko*. Właściwość ta obecna jest między innymi w tekście *Pofajdoka* – por. „chłopczy za nio, jek za panio [...]”⁵. Ucząc się tej pieśni, dzieci mają możliwość dostrzeżenia, że w gwarze warmińskiej występuje *jek* [iɛk], a w języku ogólnym *jak* [iak] i że ogólnopolskiemu [a] odpowiada warmińskie [e] w tym samym wyrazie⁶. Dzieci, poznając tekst gwarowy, zauważają więc, wyodrębniają i identyfikują elementy różniące wymowę gwarową od ogólnej. Na podobnej zasadzie oddziałują na dzieci takie cechy gwar warmińskich, które odróżniają je od ogólnej polszczyzny i pojawiają się w pieśniach ludowych, jak np. wymowa *ę* ([en]) jako *ą* ([an]), np. *będa* – „bandó” (w tekście *Pod borem, pod lasem*), wymowa *e* przed spółgłoską nosową jako *a* (zachodnia i południowa Warmia), np. *jeden* – „jedan” (w *Buł ci jedan krakoziaczek*), przejście *iɥ, yɥ* > *uɥ*, gdy *ɥ* należy do tej samej zgłoski, np. *był* – „buł” (w *Buł ci jedan krakoziaczek*), przejście *ra* > *re*, np. *rano* – „reno” (*Modre uoczka*)⁷. We wszystkich tych przykładach zauważane i wyodrębniane przez dzieci są różnice jakościowe dotyczące wokalizmu ogólnego języka polskiego w porównaniu z gwarą. Jednocześnie przykłady te pomagają skupić uwagę dziecka na segmentalnej strukturze słowa.

Różnice ilościowe pomiędzy takimi samymi wyrazami w języku ogólnym i w gwarze obrazuje inna cecha wokalizmu warmińskiego, jaką jest labializacja. Została ona utrwalona w wielu pieśniach z regionu, por. np. w tekście *Pofajdoka* – „uogon zakrancony [...]”, w *Buł ci jedan krakoziaczek* – „Uon za kaczko leci, góni”, czy w *Pod borem, pod lasem* – „Szewczyku, pachole uszzyj mi buty”. Na podstawie takich przykładów dzieci mają możliwość zauważenia, że niektóre wyrazy warmińskie są dłuższe od tych występujących w języku ogólnym,

5 Teksty piosenek są cytowane w wersji ortograficznej przyjętej w dodanej do płyty książeczce zawierającej słowa wszystkich śpiewanych przez dzieci utworów.

6 Przejście nagłosowego *ia*- w *ie* nie jest cechą wyłącznie warmińską, ale północnopolską i mazowiecką, a więc również warmińską.

7 Więcej na temat gwary warmińskiej i mazurskiej por. np. Biolik 2015; Szulowska 2009; Urbańczyk 1972.

gdyż na ich początku występuje [ɨ]. Pozwala to z kolei na dostrzeżenie, że te same wyrazy w gwarze i w standardzie zaczynają się od innych głosek i że te gwarowe mają więcej głosek niż ich ogólnopolskie odpowiedniki. W omawianym kontekście warto zwrócić uwagę na to, że [ɨ] to głoska, która podczas analizy słuchowej przysparza dzieciom wielu problemów. Jest ona jednym z najtrudniejszych do wyodrębnienia dźwięków mowy, zwłaszcza gdy sąsiaduje z [o] lub [u] w grupach [ɨu], [ɨo]. Dzieci podczas analizy fonemowej (tj. w trakcie podziału wyrazu na głoski) redukują takie sekwencje do samej samogłoski lub też nie potrafią ich rozbić na pojedyncze elementy, co skutkuje opuszczaniem litery <ł> w pisaniu (zob. Milewski 1988, 1999). Zestawienie gwarowego *uojcu* [ɨoɨcu], *uuszyj* [ɨuʂyɨ] z ogólnym *ojcu* [oɨcu], *uszyj* [uʂyɨ] ułatwia dzieciom analizę słuchową grup typu [ɨo], [ɨu], gdyż pomaga dostrzec części składowe takich sekwencji, a to dzięki porównaniu umożliwiającemu stwierdzenie obecności [ɨ] w wyrazach gwarowych wobec braku tego elementu w tych samych wyrazach w języku ogólnym. Pozwala to na łatwiejsze oderwanie [ɨ] od [o] czy [u] w grupach [ɨo], [ɨu], w konsekwencji umożliwiając rozbić bardzo spoistego połączenia głoskowego, a tym samym poprawne zapisywanie wyrazów z omawianymi grupami.

Kolejną cechą różniącą wokalizm warmiński od standardu ogólnopolskiego, utrwaloną w wielu pieśniach ludowych, jest brak nosowości etymologicznych samogłosek nosowych w wygłosie, por. np. w utworze *Pofajdok* – „Chłopcy za nio, jek za panio, za skurke jo pociongajo”. W tym wypadku teksty gwarowe skłaniają dzieci do porównań materiału językowego przez zestawienia typu *jo* vs. *ja*, co w konsekwencji może prowadzić do podejmowania bardziej skomplikowanych operacji – analiz głoskowych, z których wynika, że wyrazy omawianego typu interpretowane są dwojako. Część dzieci pomiędzy realizacjami gwarowymi a ogólnymi dostrzega różnicę ilościową, zestawiając podziały głoskowe typu *jo* [ɨ-o] z analizami takimi jak *ja* [ɨ-o-ɨ]; część zaś widzi tu różnicę jakościową, porównując *jo* [ɨ-o] do *ja* [ɨ-ø] (wymawianego dyftongicznie, ale traktowanego jako jeden element). U niektórych dzieci podstawą dokonywanych podziałów jest więc wymowa wyrazów z etymologicznymi nosówkami w wygłosie, u innych górę bierze zapewne świadomość morfonologiczna, która sprawia, że dostrzegają one w takich wypadkach tylko jeden segment. Niezależnie od tego wskazane porównania polszczyzny ogólnej z gwarą inicjują u dzieci analizę struktury wyrazowej, kształtując umiejętność podziału słowa na głoski, co jest jedną z trudniejszych, a jednocześnie najbardziej pożądaných umiejętności przed podjęciem systematycznej nauki czytania i pisania.

W zakresie konsonantyzmu do charakterystycznych cech gwar warmińskich, różniących je od języka ogólnego, należy asynchroniczna wymowa miękkich spółgłosek wargowych, z wydzieleniem miękkiego sybilantu po obstruentach oraz [ń] po sonorancie wargowym, np. *piwo* – *pśivo*, *piasek* – *pśasek*, *bieda* – *bźeda*, *robić* – *robźić*, *miasto* – *mńasto*. Jest to cecha bardzo wyrazista i łatwo dostrzegana przez dzieci. Znajduje ona odbicie w tekstach wielu pieśni ludowych, między innymi w utworze *Dwa gołembzie* – por. „Dwa gołembzie, dwa gołembzie [...] / Baron mniele, baron mniele [...] / Psies drwa rombzie, psies drwa rombzie / Suka na mnie trombzie [...]”. Możliwość porównania polszczyzny ogólnej i realizacji gwarowych skutkować może i tym razem próbami analizowania przez dzieci struktury wyrazów, prowadzącymi zazwyczaj do konstatacji, że po warmińsku mamy *psies* [p-ś-e-s], *gołembzie* [g-o-ɨ-e-m-b-ź-e],

podczas gdy w języku ogólnym *pies* [p-ɨ-e-s], *gołębie* [g-o-ɥ-e-m-b-ɨ-e], a więc że gwarowemu [ś], [ź] w standardowej polszczyźnie odpowiada jota. Uważny obserwator wyciągnie z takich dziecięcych podziałów wnioski natury bardziej ogólnej, dotyczące struktury języka ogólnopolskiego – że dla dzieci w wyrazach typu *pies*, *gołębie* jota stanowi ważny element segmentalnej struktury wyrazów zawierających miękkie spółgłoski wargowe⁸. Tak czy inaczej, zestawienie gwary z językiem ogólnym i w tym wypadku inicjuje u dzieci podejmowanie analizy fonemowej, kształtując umiejętność podziału wyrazu na głoski. Bodźcem jest tutaj chęć porównania realizacji gwarowej z ogólnopolską. Wymówienia gwarowe przykuwają uwagę dziecka, a ich zestawienie z artykulacjami ogólnopolskimi może ułatwić analizę słuchową i jednych, i drugich.

Wargowo-zębowa spółgłoska [v'] najczęściej w gwarach warmińskich jest realizowana jako palatalna głoska [ź], co skutkuje występowaniem różnic jakościowych dotyczących nagłosu wyrazu pomiędzy językiem ogólnym a gwarą, por. np. *wilk* [v'ilk] vs. [źilk] ([źilk] jako uproszczona artykulacja formy [v'źilk]). Cecha ta utrwalona jest na przykład w dziecięcym utworze *Nana* – por. „Porwoł zilczek barana”. Zestawienie standardowego *wilczek* [v'ilček] z warmińskim *zilczek* [źilček] umożliwia konstatację, że początek tego samego wyrazu może być w języku ogólnym i w gwarze wymawiany różnie. Takie porównania, samoistnie narzucające się dzieciom, są dobrą formą ćwiczeń w rozpoznawaniu głosek rozpoczynających słowa. W ćwiczeniach nakierowanych na wyodrębnianie nagłosowych głosek wyrazu zadaniem dzieci jest ocenianie, czy słowa zaczynają się taką samą głoską, czy też nie. Umiejętność rozpoznawania głosek początkowych przygotowuje dzieci do koncentrowania uwagi na najmniejszych częściach języka mówionego (Maurer (red.) 2006). Materiał językowy, który – jak w wypadku porównań typu *wilczek* [v'ilček] – *zilczek* [źilček] – nakierowuje uwagę dzieci na głoski zaczynające słowa, pomaga im jednocześnie uświadomić sobie, że wyrazy języka mówionego zbudowane są z mniejszych segmentów. Na podobnej zasadzie można też ćwiczyć wyodrębnianie głosek kończących słowo, zestawiając taki sam wyraz gwarowy i języka ogólnego, różniący się wygłosowym elementem, por. np. frazę „chleb do szafy chowo [...]” w utworze *Dwa gołembzie*. W obydwu wypadkach wykonanie zadania może ułatwić dzieciom to, że początkowy/końcowy element różnicujący wymowę gwarową od ogólnej (*wilczek* [v'ilček] – *zilczek* [źilček], *chowa* [xova] – *chowo* [xovo]) jest jedynym segmentem wyraźnie odróżniającym oba typy realizacji, oraz to, że te dwie różne formy wymawianiowe reprezentują tę samą jednostkę języka, tj. są brzmieniowo różne, ale semantycznie takie same. Pozwala to lepiej skupić się na strukturze analizowanych wyrazów niż podczas porównań nagłosów/wygłosów różnych jednostek, na przykład jak w wypadku zestawień typu *soki* – *wody*.

Elementem różnicującym gwarę mazurską od warmińskiej jest między innymi mazurzenie, tj. szereg szumiący realizowany jest jako syczący, np. *szyja* – *syja*, podczas gdy na Warmii odróżniane są wszystkie trzy szeregi sybilantów, podobnie jak w języku ogólnym⁹. W pieśniach

8 Uważny słuchacz, obserwując proces nagrywania płyty, dostrzec mógł poza tym również szereg innych interesujących faktów związanych z nabywaniem przez dzieci języka ogólnego, takich jak przykładowo specyficzne trudności w poprawnej artykulacji spółgłosek ciszących i nagminne zastępowanie ich przez dzieci wersją spalatalizowaną w miejsce palatalnej, np. *dziewczynko* – [ʒe]wczynko zamiast [ʒe]wczynko (w tekście *Pod borem, pod lasem*). Na temat wskazanego zjawiska zob. też np. Osowicka-Kondratowicz 2013.

9 Z wyjątkiem krańców wschodnich i zachodnich.

warmińskich mamy więc np. „Hej chłopaczku niezbyt gracki/Ty pogubisz wszystkie kaczki/ Już ci jedna wyskoczyła/Do rowu się potoczyła” (*Buł ci jedan krakoziaczek*) czy „Myszka chlebek wsodzo, myszka chlebek wsodzo” (*Dwa gołembzie*); w tekstach mazurskich zaś „A byłac tu moja myska w kole [...] Folguj mysko do dury/Bo cie guni kot bury/Łoj zeby był ten kotek łowniwy [...]” (*Myska w kole*). Śpiewanie zarówno tekstów warmińskich, jak i mazurskich umożliwia więc dzieciom stwierdzenie, że w niektórych pieśniach wyrazy typu *myszka* śpiewa się tak jak w języku ogólnopolskim, a w innych odmiennie. Dzieci, poznając teksty gwarowe tych dwóch regionów, zauważają więc, wyodrębniają i identyfikują elementy jakościowe różnicujące jedną wymowę regionalną od drugiej oraz od wymowy ogólnej. Konstatują ponadto, że w niektórych pieśniach ludowych (tj. tych pochodzących z Mazur) słowa typu *myszka* śpiewane są jako [myska], czyli w podobny sposób, w jaki wymawiają lub kiedyś wymawiały same dzieci albo jak obecnie wymawiają niektórzy ich koledzy.

Wszystko, co wyżej powiedziano, w naturalny sposób nakierowuje uwagę dziecka na segmentalną strukturę wyrazu oraz uzmysławia fonologiczną złożoność słowa i nie jest niczym innym jak spontanicznie podejmowaną analizą metajęzykową. W konsekwencji pozytywnie wpływa na kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci.

Warta podkreślenia jest spontaniczność reakcji dzieci pojawiająca się w kontakcie z tekstem gwarowym. W wypadku opisywanych tu dzieci ujawniała się ona nie tylko w trakcie zajęć, podczas słuchania i uczenia się tekstów gwarowych na pamięć, ale również na przerwach w toku ożywionych niekiedy dyskusji pomiędzy samymi dziećmi, podczas których z zaangażowaniem dzieliły się one swymi odkryciami na temat struktury tekstów gwarowych w porównaniu z językiem ogólnym¹⁰. Taka spontaniczność jest niezwykle cenna. Z jednej strony bowiem kształtuje w sposób naturalny (tj. bez podejmowania intencjonalnych, zorganizowanych ćwiczeń) świadomość fonologiczną, z drugiej strony odpowiednia reakcja dziecka na specyfikę fonetyczną tekstu gwarowego stanowi pewien walor diagnostyczny (diagnoza poziomu świadomości fonologicznej danego dziecka) oraz prognostyczny (prognoza w zakresie sprawności nabywania umiejętności czytania i pisania). Inicjowana przez kontakt z gwarą i prezentowana przez dzieci umiejętność wyodrębnienia głoski różnicującej wymowę ogólną od gwarowej, jak na przykład wydzielanie głosek rozpoczynających słowo w opisanym powyżej przykładzie z *wilczek* [v'ılček] – *zilczek* [žilček], odgrywa następnie istotną rolę w kształtowaniu się skojarzeń głoska–litera, co z kolei leży u podstaw alfabetycznej strategii czytania i pisania. Dokonywane przez dzieci podziały typu *gołembzie* [g-o-ł-e-m-b-ż-e], a więc analiza fonemowa, są fundamentem nabycia umiejętności pisania. Ujawnianie przez dzieci określonych

10 Jako egzemplifikację warto zacytować kilka „podśluchanych” i zanotowanych przez autorkę artykułu komentarzy samych dzieci, wymieniających się między sobą podczas przerw w zajęciach spostrzeżeniami typu: „Słuchajcie, po warmińsku śpiewamy [pśes]. Oni mają [p-ś-e-s], a my [p-ł-e-s]. My mówimy [j], a śpiewamy [ś]!” (dziewczynka w rozmowie z grupą dzieci); „Po warmińsku jest [iek], nie [jak]! Znowu się pomyliłaś. Masz śpiewać [e], a nie [a]!” (dziewczynka w rozmowie z koleżanką); „Śmiesznie [myska] śpiewamy. Jak dzieci z młodszaków. Starszaki mówią [myška]. Jak dżidzie śpiewamy, co nie umieją mówić [ś] i mówią [s]!” (dziewczynka do grupy dzieci). Dzieci spontanicznie, tj. bez ingerencji osoby dorosłej, dzieliły się tego typu spostrzeżeniami również podczas zajęć, w trakcie uczenia się tekstów pieśni na pamięć. Oprócz tego także sama prowadząca zajęcia inspirowała je wówczas pytaniami typu: „W piosence śpiewamy po warmińsku [žilček]. Czym różni się *wilczek* od [žilček]? Tak. W [zilczek] jest [ż] na początku. Widzicie, podobnie, a jednak inaczej!” itp. Wszystko to ułatwiało dzieciom zapamiętanie tekstów, a jednocześnie pobudzało ich aktywność metajęzykową.

przejawów świadomości fonologicznej, zwłaszcza jeśli pojawia się to spontanicznie w okresie poprzedzającym systematyczną naukę, jest uważane za dobry prognostyk postępów w początkowej fazie nauki czytania i pisanie (Maurer (red.) 2006). Pieśń ludowa może więc odgrywać nie tylko rolę narzędzia stymulującego rozwój świadomości fonologicznej u dzieci; może również stanowić materiał uzupełniający proces diagnostyczny. Warto zatem poddać obserwacji reakcje dziecka pojawiające się w kontakcie z gwarą.

Poza tym słuchanie pieśni ludowych podczas uczenia się ich przez dzieci na pamięć to doskonały trening percepcyjny. Uważa się, że piosenki do ćwiczeń słuchowych powinny być dobierane tak, by samym tekstem prowokować do słuchania określonych dźwięków (Walencik-Topiłko 2014: 137). Warunek ten spełnia pieśń ludowa, skupiająca uwagę słuchacza w zakresie elementów różnicujących gwarę od języka ogólnego. Dlatego nauka tekstów gwarowych, jako swoisty trening audytywny, kształci sprawność słuchową dzieci i tym samym wpływa pozytywnie na rozwój słuchu fonematycznego rozumianego jako umiejętność dostrzegania różnic fonetycznych pomiędzy głoskami stanowiącymi warianty tego samego fonemu i zdolność różnicowania zjawisk prozodycznych (słuch fonetyczny) oraz zdolność dyskryminacji i identyfikacji dźwięków mowy jako przynależnych do określonego fonemu (słuch fonemowy)¹¹. Słuch fonematyczny to jeden z zasadniczych elementów uczestniczących w procesie percepcji mowy, jest on też istotnym czynnikiem kształtowania się świadomości fonologicznej w ontogenezie.

Kontakt z tekstem gwarowym to nie tylko trening słuchowy, ale również artykulacyjny. Jest to niewątpliwie świetne ćwiczenie dykcyjne, z naturalnymi lingwołamkami, na przykład dzieci muszą zarówno solo, jak i w grupie nauczyć się zaśpiewać w sposób zrozumiały dla odbiorcy frazy typu: „Chłopcy za nio, jek za panio/za skórke jo pociongajo [...]” (*Pofajdok*); „Buł ci jedan krakoziaczek/Tan nafytoł torba kaczek/A tam jedna buro buła/Ta mu z torpki wyskoczuła” (*Buł ci jedan krakoziaczek*) itp. Słuchanie oraz artykulacja dźwięków i ich połączeń, które nie pojawiają się w polszczyźnie ogólnej lub występują rzadziej w potocznym języku, oraz wielokrotne powtarzanie fragmentów pieśni podczas nauki tekstu na pamięć kształci i wrażliwość percepcyjną, i kinestezję artykulacyjną, tym samym wpływając na poprawę wyrazistości mówienia przez usprawnianie słuchu i narządów mowy.

Nie bez znaczenia w omawianym kontekście jest rola muzyki oraz śpiewu w rozwoju mowy dziecka. Różne rodzaje aktywności muzycznej, ze szczególnym naciskiem położonym na śpiew, gdzie związek muzyki ze słowem jest najsilniejszy, są wykorzystywane tak do stymulowania prawidłowej, jak i do terapii zaburzonej akwizycji mowy. Podaje się przykłady zastosowania konkretnych piosenek do ćwiczeń artykulacyjnych, słuchowych, gramatycznych, semantycznych. Śpiew znajduje więc praktyczne zastosowanie i w edukacji, i w logopedii (por. np. tzw. piosenka ortofoniczna, piosenka logorytmiczna, wykorzystanie muzyki i śpiewu w terapii

11 W polskiej literaturze przedmiotu brak jest jednej spójnej definicji percepcyjnej zdolności, o której tu mowa. Jednocześnie funkcjonują takie terminy, jak: *słuch fonematyczny, fonologiczny, fonemowy, fonetyczny, mowny* i są one rozmaicie rozumiane. Na temat różnic terminologicznych i definicyjnych szczegółowo por. np. Lipińska 1987; Galińska-Grzelewska 2009; Domagała, Mirecka 2012; Gruba 2012; zob. też Milewski 1999; Rocławski 2010. Prawidłowe funkcjonowanie słuchu fonematycznego jest uważane za warunek wstępny ukształtowania się poprawnej artykulacji. Słuch fonematyczny umiścawiany jest przez różnych autorów w obrębie świadomości fonologicznej bądź też traktuje się go jako odrębną zdolność leżącą u podstaw świadomości fonologicznej.

afazji, jąkania, opóźnionego rozwoju mowy itp. – zob. np. Nowak 1993; Baczała, Błeszyński (red.) 2014; tu w szczególności Walencik-Topiłko 2014). Z wielu badań wynika, że śpiewanie pozytywnie oddziałuje na dzieci, które regularnie podejmują tę czynność. Takie dzieci zarówno lepiej mówią, jak i śpiewają, w porównaniu z dziećmi niepoddanymi treningowi w śpiewie (por. badania omówione przez Suświłło 2014). Połączenie melodii ze słowem ułatwia zapamiętywanie. Dzieci chętniej i łatwiej przyswajają sobie piosenki niż wierszyki czy, zwłaszcza, prozę (Nowak 1993). Chętniej i łatwiej przyswoją też sobie pieśń ludową niż inny tekst o podobnym charakterze. Tłumaczy się to większym zaangażowaniem emocjonalnym ze strony dziecka przy nauce piosenki, która oddziałuje na psychikę w dwojaki sposób: i treścią muzyczną, i słowną. Poza tym śpiewanie to czynność miła, sprawiająca dzieciom radość. Wszystko to powoduje, że wśród dzieci obserwuje się większe zainteresowanie zajęciami z wykorzystaniem piosenek, a także lepsze i trwalsze skoncentrowanie uwagi dzieci podczas takich zajęć (Nowak 1993; Walencik-Topiłko 2014). Piosenka jako ogniwo łączące muzykę i mowę wypukła oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne mechanizmy, na których opierają się muzyka i język. Śpiew jako czynność jest więc również doskonałą gimnastyką narządów wykonawczych mowy (Walencik-Topiłko 2014). Pozytywne emocje wynikające ze wspólnego muzykowania pozwalają też łatwiej przezwyciężać trudności artykulacyjne i dykcyjne pojawiające się w trakcie śpiewania pieśni ludowych. Piosenka daje bowiem szansę uczenia się autonomicznego, na zasadzie samonagradzania. Nagrodą jest tu sama możliwość zaśpiewania pieśni. Dlatego też, aby ułatwić dzieciom opanowanie tekstu gwarowego, najlepiej posłużyć się właśnie piosenką. Choć więc każdy kontakt dziecka z gwarą może być wykorzystany jako dobry materiał do ćwiczeń sprawności składających się na świadomość fonologiczną, to jednak spotkanie z pieśnią ludową, śpiewaną gwarą, wydaje się pod tym względem szczególnie wartościowe.

Jedną z form kształtowania świadomości fonologicznej, którą można uprawiać przez całe życie, jest nauka języków obcych¹². Gwara to regionalna odmiana danego języka. Jednak dla dzieci, dla których nie jest ona systemem rodzimym, w pewnym sensie będzie stanowić swoisty język obcy. Z jednej strony bowiem gwara jest na tyle podobna do języka otoczenia dziecka, że okazuje się dostępna już dla młodszych dzieci przedszkolnych. Z drugiej strony jest ona wystarczająco daleka, by mogła inicjować wyżej opisane procesy. Warto więc wykorzystać tę swoistą cechę gwary do stymulowania rozwoju językowego dziecka, w szczególności w zakresie doskonalenia świadomości fonologicznej. Z naturalnym przyswajaniem gwary w rodzinie nie będziemy mieć tu do czynienia. Swoją funkcję spełni zaś formalne przyswajanie wybranych jej elementów, jak i samo osłuchiwanie się z tekstem gwarowym. Takiego efektu nie uzyska się przez naukę pieśni ludowych w języku ogólnopolskim – kiedy to w szkołach i przedszkolach na przykład zamiast tekstu *Dwa gołembie żyto wymłócili* dzieci uczą się *Dwa gołębie żyto wymłóciły*.

12 Na temat wpływu nauki języka angielskiego na rozwój kompetencji fonologicznej dzieci przedszkolnych por. Petrus, Bogdanowicz 2005. Z cytowanej analizy wynika, że istnieje związek między intensywnością nauki języka angielskiego a poziomem sprawności fonologicznych. Kierunek tego związku nie jest jednak stały dla wszystkich sprawności.

Oczywiście przy doborze pieśni ludowych należy uwzględnić wiek dziecka w związku z zasadą stopniowania trudności. Nie wszystkie rodzaje analiz będą też dostępne dzieciom przedszkolnym w każdym wieku. U najmłodszych dzieci kontakt z dziecięcą i popularną pieśnią ludową będzie przede wszystkim polegać na stymulowaniu słuchu oraz osłuchiwaniu się z rymami i aliteracjami. Nieco starszym dzieciom dostępne będą już także porównania materiału gwarowego z językiem ogólnym, polegające na przykład na wyodrębnianiu głosek początkowych czy wskazywaniu prostych różnic głoskowych pomiędzy normą ogólnopolską a gwarą. Najpierw możliwa może być jedynie dyskryminacja, czyli postrzeganie różnic między porównywanymi elementami na zasadzie: taki sam – różny (np. *jek* – *jak* różnią się od siebie); następnie można spodziewać się identyfikacji, a więc zakwalifikowania usłyszanego sygnału jako przynależnego do określonej kategorii (np. w *jek* jest [e], a w *jak* jest [a]). Dopiero od najstarszych dzieci przedszkolnych, co najmniej sześcioletnich, można oczekiwać analiz polegających na przegłoskowywaniu wyrazów. Wachlarz możliwych zastosowań pieśni ludowych rozszerza się zatem wraz z wiekiem dziecka.

Pieśń ludowa budzi emocje, angażuje pamięć, uwagę, spostrzegawczość. Skłania do porównywania, uczy analizowania. Przystawianie pieśni ludowych nie tylko sprawdza bystrość umysłu, ale też pomaga ją wyrabiać. Dzięki pieśniom ludowym dzieci mają szansę na zauważenie oprócz cech fonetycznych również swoistych cech leksykalnych oraz fleksyjnych zawartych w utworach, ucząc się, co po warmińsku znaczy *nana*, *kletka*, *siuchna*, *trombzie*, *pofajdok* itp. Jednocześnie nauka przez dzieci tekstów gwarowych umożliwia obserwowanie rozwoju strategii metapoznawczych, gdy dzieci zadają pytania pomagające im zrozumieć utwór lub jego fragmenty. Poza tym słuchanie tekstów gwarowych w trakcie uczenia się ich na pamięć stanowi doskonałą okazję do ćwiczenia procesów przetwarzania informacji, niezbędnych w przyszłości, gdy sztuka pisania i czytania zostanie już opanowana. Kolejne, poza kształtowaniem świadomości fonologicznej, wartości dodane wczesnego kontaktu z pieśnią ludową to wyzwalanie tolerancji językowej, otwartości na regionalne i środowiskowe zróżnicowanie polszczyzny, rozwijanie kompetencji komunikacyjnej – świadomości, że różne osoby w różnym miejscu i różnym czasie porozumiewają się odmiennie, rozwijanie kompetencji kulturowej dzięki zwiększaniu wiedzy o świecie. Wszystkie te funkcje i czynności są jednocześnie istotne w procesie rozwoju językowego. Inne wartości dodane wynikające z opanowania repertuaru oraz ze wspólnego muzykowania to kształtowanie umiejętności współpracy w grupie, wyrabianie systematyczności, pracowitości i odpowiedzialności za powierzone zadanie.

3. Wnioski

Wspólne śpiewanie i muzykowanie integruje rodzinę, społeczność, łączy pokolenia. Wpływa na rozwój dziecka w wielu aspektach, w tym także w aspekcie językowym. Szczególnie cenna w tym kontekście, ze względu na swą specyfikę językową, wydaje się pieśń ludowa. Wczesny kontakt z gwarą – przez uczenie rymowanek, wierszyków i pieśni charakterystycznych dla danego regionu i w języku regionu – stanowi naturalny sposób nakierowania uwagi dziecka na segmentalną strukturę wyrazu oraz takie aspekty mowy, jak intonacja, rytm i akcent. Doświadczenia te, zdobywane w sposób spontaniczny, wynikający z aktywności samych dzieci

po zainicjowaniu kontaktu z gwarą, ułatwiają uzmysłowienie im fonologicznej sekwencyjności i podzielności wyrazów, rozwijają refleksyjny stosunek do języka oraz wiążą się z rozwojem poznawczo-językowym dzieci. Dotychczas w ramach programów kształtowania świadomości fonologicznej u dzieci wskazywano na konieczność wczesnego kontaktu dziecka z literaturą dziecięcą jako tą, która wprowadza w świat dźwięków mowy, podając za przykład klasyczne pozycje Jana Brzechwy, Julina Tuwima, Aleksandra Fredry czy utwory Agnieszki Osieckiej, Danuty Wawiłow itp. (Maurer (red.) 2006: 25–26). Przytoczone w niniejszym artykule dane wskazują, że warto również o pieśni ludowe, śpiewane gwarą, poszerzyć programy kształtowania świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Odpowiednio dobrana pieśń ludowa może być bowiem skuteczną formą ćwiczenia tej kompetencji w ontogenezie języka.

Bibliografia

- Baczała D., Błęszyński J. (red.) 2014: *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
- Biolik M. 2015: *Dialekt warmiński. Fonetyka i fonologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
- Biolik M. 2017: *Elementarz gwary warmińskiej jako pomoc dydaktyczna w kształceniu logopedów*, „Prace Językoznawcze” XIX, nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 5–16.
- Bogdanowicz M. 2014: *Metoda dobrego startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*, Harmonia, Gdańsk.
- Bryant P.E., MacLean M., Bradley L.L., Crossland J. 1996: *Rymy i aliteracje. Odkrywanie istnienia fonemu i nauka czytania*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39, s. 31–51.
- Domagała A., Mirecka U. 2012: *Śluch mowny. Klasyfikacja zjawiska*, [w:] S. Grabias, M. Kurowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 129–164.
- Drabecka M., Krzyżaniak B., Lisakowski J. 1978: *Folklor Warmii i Mazur*, Centralny Ośrodek Metodyki i Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Galińska-Grzelewska D. 2009: *Percepcja fonemowa słów dzieci w wieku sześciu i siedmiu lat – osiągnięcia rozwojowe*, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce.
- Gębik W. (oprac.) 1953: *Pieśni ludowe Mazur i Warmii*, Wydział Kultury Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Olsztyn.
- Gruba J. 2012: *Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym*, Komlogo, Katowice.
- Krasowicz-Kupis G. 1999: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-, 9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kwarciak B. 1995: *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska A. 1987: *O definicjach słuchu fonematycznego. Notatki z lektury*, [w:] J. Wójtowicz (red.), *Materiały dydaktyczne dla logopedów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 91–117.
- Lipowska M. 2001: *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Impuls, Kraków.
- Łobacz P. 1996a: *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Energeia, Warszawa.
- Łobacz P. 1996b: *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LII, s. 165–180.
- Łobacz P. 1997: *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, [w:] H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko (red.), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Pomagisterskie Studium Logopedyczne Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i sekcję Logopedyczną Towarzystwa Kultury Języka w Warszawie w dniach 1–3 czerwca 1996 r., Warszawa, s. 26–40.
- Łobacz P. 2005: *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, [w:] T. Galkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 231–268.

- Marciniak-Firadzka R. 2014: *Diagnoza idiolektu pacjenta, czyli dlaczego logopedzie jest potrzebna wiedza o regionalnym zróżnicowaniu polszczyzny*, [w:] A. Hamerlińska-Latecka, M. Karwowska (red.), *Interdyscyplinarność w logopedii*, Komlogo, Gliwice, s. 139–154.
- Maurer A. (red.) 1997: *Głoska a litera. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych. Ćwiczenia ułatwiające opanowanie sztuki czytania i pisania*, Impuls, Kraków.
- Maurer A. (red.) 2006: *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Impuls, Kraków.
- Milewski S. 1988: *Trudności z analizą fonemową wyrazów zawierających grupy fonemowe (uu), (uū) i (uo)*, „Życie Szkoły”, nr 1, s. 16–22.
- Milewski S. 1999: *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Nowak J.E. 1993: *Wybrane problemy logopedyczne*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Osowicka-Kondratowicz M. 2013: *Specyficzne problemy związane z realizacją spółgłosek w rozwoju mowy dziecka*, „Prace Językoznawcze” XV, nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 55–68.
- Petrus P., Bogdanowicz M. 2005: *Nauka języka angielskiego a rozwój kompetencji fonologicznej polskich dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 10, nr 3, s. 111–121.
- Rocławska-Daniluk M. 2008: *Czytanie i pisanie. Metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Rocławski B. 2008: *Nauka czytania i pisania*, wyd. 5 zmienione, Glottispol, Gdańsk.
- Rocławski B. 2010: *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, wyd. 4, Glottispol, Gdańsk.
- Suświłło M. 2014: *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń*, [w:] D. Baczała, J. Bleszyński (red.), *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 75–98.
- Szulowska W. 2009: *Gwary Warmii i Mazur w ujęciu profesora Kazimierza Nitscha*, „Prace Językoznawcze” XI, nr 11, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 237–246.
- Urbańczyk S. 1972: *Zarys dialektologii polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Walencik-Topiłko A. 2014: *Śpiew w logopedii i logorytmice – możliwości zastosowania, wskazówki metodyczne*, [w:] D. Baczała, J. Bleszyński (red.), *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 129–139.

Materiał źródłowy

Śpiewajcie i duzi i mali cz. III, wykonawca: Dziecięcy Zespół Wokalny „Niezapominajki”, producent: Centrum Piosenki i Umuzykalnienia Alicji Gotowiec, nagranie: Bat Studio Michał Bagiński, opracowanie graficzne i zdjęcia: Agencja WIT Witold Mierzejewski, Olsztyn 2013, ISBN 978-83-62067-66-4.

Summary

The importance of folk songs in the formation of children's phonological awareness

Keywords: folk song, phonological awareness, speech development.

In this article the legitimacy of using folk songs to form phonological awareness among children at pre-school and early-school age was shown. It was depicted what competence and skills are activated when children learn local dialect texts and sing folk songs. It was concluded that a properly selected folk song can be an effective form of phonological awareness practice in the process of language acquisition by children.